



**ANALYSE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS  
UNIVERSITAIRES EN MILIEU ACADEMIQUE TURC**

**LAMIHA GÜN**

**THÈSE DE DOCTORAT  
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

**UNIVERSITÉ DE GAZI  
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

**AOÛT, 2018**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı: LAMİHA

Soyadı: GÜN

Bölümü: Yabancı Diller Eğitimi – Fransız Dili Eğitimi

Anabilim Dalı İmza:

Teslim tarihi: 13.12.2018

### TEZİN

Türkçe Adı: “ Türk Üniversite Ortamında Akademik Alan Fransızcasının Analizi Ve Öğretimi”

İngilizce Adı: “Analysis and Teaching of French On University Objective In Turkish University ”

Fransızca Adı: « Analyse et Enseignement Du Français Sur Objectifs Universitaires En Milieu Académique Turc ».

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Lamiha Gün

İmza: .....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Lamiha Gün tarafından hazırlanan « Analyse et Enseignement du Français Sur Objectifs Universitaires En Milieu Académique Turc » adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Perihan Yalçın

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı– Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Nur Melek Demir

Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı- Ankara Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Nurten Özcelik

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı– Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç.Dr. Melek Alpar

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı– Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Dr. Öğretim Üyesi. Sezai Arusoğlu

Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı – Hacettepe Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 13.12.2018

Bu tezin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

*A Mon époux Hakan qui m'a sauvé la vie le 4 janvier 2017  
Et à ma fille Ece Emma pour tout le reste*

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en tout premier lieu à ma directrice de thèse le Professeur Dr. Perihan Yalçın pour avoir accepté de diriger cette thèse, pour la confiance qu'elle m'a accordée tout au long de ces années de travail de recherche et surtout, pour son écoute, son enthousiasme et sa patience. Je lui témoigne également ma gratitude pour ses remarques avisées, qui m'ont aidé et éclairé dans les moments les plus difficiles, et surtout je la remercie pour la liberté qu'elle m'a accordée dans le choix du sujet de ma thèse, chose rare et extrêmement précieuse à mes yeux. Sans ses encouragements, cette thèse n'aurait sans doute jamais été achevée. Je tiens également à remercier l'ensemble de mes professeurs de l'Université GAZI pour l'enseignement de qualité qu'ils m'ont transmis.

J'ai une pensée toute particulière pour Mme le Prof.Dr. Suna Timur Ağildere qui malgré mon parcours atypique m'a donnée l'opportunité de poursuivre mes études universitaires par un doctorat en sciences du langage, je souhaite également remercier mon professeur M. Bahattin Sav pour ces encouragements et sa bienveillance à mon égard tout au long de ma formation. Ma gratitude va également au professeur Dr. Mustafa Özcan qui au début de ma formation doctorale m'a soutenue dans mes travaux de recherche, pour sa sympathie et nos échanges toujours constructifs. Je remercie également un ami de longue date Muhammed Çelik pour son aide dans le calcul et analyse de notre enquête.

Je tiens à remercier également tous les étudiants qui ont accepté de participer à notre enquête, sans eux ce travail n'aurait jamais abouti.

Mes remerciements vont également à toute l'équipe de l'Institut Français d'Ankara, notamment à Mme Hülya Öz pour son positivisme.

Et bien entendu, j'exprime toute ma gratitude à ma famille, mes parents, ma mère mon rayon de soleil et mes frères qui n'ont cessé de m'encourager tout au long de ce travail de recherche, je les remercie pour la confiance qu'ils m'ont toujours accordée et dont j'espère faire la fierté aujourd'hui. Dans les moments de lassitudes, et de découragements, ils ont su être présents et me redonner la joie de vivre.

**TÜRK ÜNİVERSİTE ORTAMINDA AKADEMİK ALAN  
FRANSIZCASININ ANALİZİ VE ÖĞRETİMİ  
(Doktora Tezi)**

**Lamiha Gün  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ağustos– 2018**

**ÖZ**

Bu araştırmanın ana amacı, akademik amaçlı Fransızca dersi veren ya da vermeyi hedefleyen öğretim üyelerine bir pedagojik rehber/kılavuz sunmaktır, bu bağlamda, amacımız akademik amaçlı Fransızca yaklaşımının önemini kavramak, özel alan Fransızcası kavramını teorik ve didaktik anlamda analiz etmek ve söz konusu yaklaşımların Türkiye’de Fransızca dilinde eğitim veren bölümlere aktarılma imkanlarını incelemektir. Söz konusu hedeflere yönelik olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla Türk öğrencilerin üniversitedeki çalışmaları sırasında karşılaştıkları başlıca zorlukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 180 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde bir anket uygulanmıştır. Bu anket, Franiç’in 2014 yılında, Delalande’nin 2017 yılında ve Zolana’nın 2013 yılında bağlı oldukları Yüksek Eğitim kurumlarında bulunan öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen sorulardan esinlenmiştir. Toplanan veriler SPSS for Windows 26.0 ve Excel programıyla incelenmiştir ve verilere bir varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ilk olarak öğrencilerin alanlarına göre ihtiyaçlarını tespit etmemize, ikinci olarak öğretmen tarafından ağırlık sağlanacak önceliği anlamamıza ve sonunda bu dersten sorumlu olan öğretmene dersini ve dolayısıyla uygulanacak didaktik metodolojinin hazırlamasında yardımcı olacak belli sayıda didaktik araç ve verileri sunmamıza imkân vermiştir. Sonuçlar, akademik tekniklere ve metodolojiye hâkim olmamanın, öğrencinin alan terminolojisi ile ilgili eksikliklerin karışıklığa neden olduğunu ve akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Akademik amaçlı Fransızca derslerinin, Frankofon ve ana dili Fransızca veya İngilizce olmayan bir toplum için gerekli olduğu ve siyaset bilimi, hukuk, tıp, ekonomi vb. gibi çok özel bir alanda uzmanlaşan bir toplum için mutlak görülmektedir. Akademik amaçlı Fransızca dersinin oluşturulması altı aşamadan geçmektedir. Altı aşamanın biri olan ihtiyaçların analizi, dersin metodolojisinin hazırlanmasından ve inşası açısından anahtar



aşamayı temsil etmektedir. Bu dersin etkinliği ve başarısı, kısmî olarak, öğretmen/öğretim üyesinin metodolojisini hazırlama esnasında göstereceği özende yatmaktadır.



Anahtar Sözcükler : Öğrenme stilleri, Özel Alan Fransızcası, Alan sözcük bilgisi,  
dilsel ihtiyaçlar, Akademik alan Fransızcası  
Sayfa Adedi : 232 ( XX+ 212)  
Danışman : Prof. Dr. Perihan YALÇIN

**ANALYSE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS  
UNIVERSITAIRES EN MILIEU ACADEMIQUE TURC  
(THÈSE DE DOCTORAT)**

**Lamiha Gün**

**UNIVERSITÉ DE GAZI**

**INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

**Août-2018**

**RÉSUMÉ**

L'objectif principal de cette recherche est de proposer un guide pédagogique aux enseignants de FLE qui proposent ou souhaitent mettre en place un cours de FOU. L'objectif de cet exercice de réflexion est donc également d'analyser les théories de ce champ didactique qui est le Français sur objectifs spécifiques de mieux appréhender cette nouvelle approche en construction et d'étudier les possibilités de transposer ces théories et approches au contexte universitaire turc. Dans cette perspective, il semble nécessaire de dépister les besoins des apprenants et de déterminer les principales difficultés auxquelles les étudiants turcs déclarent être confrontés lors de leurs cursus à l'université. Dans ce but, nous avons réalisé une enquête sur une population de 180 apprenants. Ce questionnaire fut inspiré de celui expérimenté par Francic en 2014, par Delalande en 2017 et par Zolana en 2013 auprès d'apprenants issus de leurs établissements supérieurs réciproques. Les données collectées ont été analysées via le programme SPSS for windows 26.0 et Excel puis une analyse de variance fut appliquée aux données. A l'issue de notre travail de recherche, les résultats obtenus nous ont permis en premier lieu d'identifier les besoins des apprenants selon leurs formations, en second lieu de comprendre la priorité qui doit être privilégiée par l'enseignant et enfin de proposer à l'enseignant en charge de ce cours un certain nombre d'outils et de fiches didactiques qui pourront l'aider dans l'élaboration de son cours et donc de la méthodologie didactique à mettre en place. Nos résultats montrent que la non maîtrise des techniques et méthodologies universitaires, ainsi que les lacunes liées à la terminologie disciplinaire sont source de confusion et affectent négativement leurs réussites académiques. Les cours de Français sur objectifs universitaires semblent nécessaires pour un public non francophone et allophone et indispensable pour un public qui se spécialise dans un domaine très précis tels que les sciences politiques, le droit, la médecine, l'économie etc. Parmi les six étapes de la construction d'un cours de français sur objectifs universitaires, la phase d'analyse des besoins représente l'étape clé dans l'élaboration de la méthodologie et du corpus du cours.

L'efficacité et le succès de ce cours réside donc en partie par l'investissement de l'enseignant dans l'élaboration de sa méthodologie.



Mots clés : Stratégie d'apprentissage, FOS, FOU, vocabulaire disciplinaire, besoin linguistique

Nombre de pages : 232 (XX +212)

Sous la direction de : Prof. Dr. Perihan YALÇIN

**ANALYSIS AND TEACHING OF FRENCH ON UNIVERSITY  
OBJECTIVE IN TURKISH UNIVERSITY**

(Ph.D Thesis)

**Lamiha Gün**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**August- 2018**

**ABSTRACT**

The main objective of this research is to propose a teaching guide for FLE teachers who propose or wish to set up an FOU course. The purpose of this reflection exercise is also to analyze the theories of this didactic field which is French on specific objectives, to better apprehend this new approach in construction which is French on academic objective and to explore the possibilities of translating these theories and approaches to the Turkish academic context. The purpose of this thesis is also to identify the needs of learners and to determine the main difficulties that Turkish students claim to face during their studies at university. To this end, we conducted a survey of a population of 180 learners. This questionnaire was inspired by those experienced by Franic in 2014, by Delalande in 2017 and by Zolana in 2013 with learners from their reciprocal higher education institutions. The collected data was analyzed via the SPSS for windows 26.0 and Excel program and an analysis of variance was applied to the data. As a result of our research work, the results obtained allowed us first of all to identify the needs of learners according to their training, secondly to understand the priority that must be privileged by the teacher and finally to propose to the teacher in charge of this course a certain number of tools and didactic sheet which will be able to help him in the elaboration of his course and thus the didactic methodology to set up. Our results show that the lack of mastery of techniques and university methodology, as well as the shortcomings related to the disciplinary terminology are confusing and negatively affect their academic achievements. The French courses on objective university seems necessary for a non-French and allophone public and indispensable for an audience that specializes in a very specific field such as political science, law, medicine, economy etc. Among the six stages of the construction of a French course on academic objective, the needs analysis phase represents the key step in the development of the methodology and the corpus of the course. The effectiveness and success of this course lies partly in the teacher's investment in the development of its methodology.



Keywords : Learning strategy, FOS, FOU, disciplinary vocabulary, linguistic need  
Page number : 232 (XX + 212)  
Supervisor : Prof. Dr. Perihan YALÇIN

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>v</b>
<b>RÉSUMÉ EN TURC.....</b>	<b>vi</b>
<b>RÉSUMÉ EN FRANÇAIS.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>xv</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>xvii</b>
<b>ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>xviii</b>
<b>CHAPITRE 1 INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Cadre et Objectif de la Recherche.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Problématiques.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. Méthodologie .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. Contribution et Importance de cette Recherche .....</b>	<b>5</b>
<b>1.5. Limite de la Recherche .....</b>	<b>7</b>
<b>1.6. Définitions.....</b>	<b>7</b>
<b>1.6.1. Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).....</b>	<b>7</b>
<b>1.6.2. Français sur Objectifs Universitaires (FOU) .....</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE : ARGUMENTATION, PRINCIPE ET APPORTS DES DIFFÉRENTES MÉTHODES ET THÉORIES.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. La Méthode Directe .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2. La Méthode Active .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3. La Méthode Audio-Orale .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4. L’Approche Béhavioriste .....</b>	<b>14</b>
<b>2.5. La Méthode Audio Visuelle .....</b>	<b>16</b>
<b>2.6. L’Approche Communicative et Actionnelle .....</b>	<b>18</b>

<b>CHAPITRE 3 ÉVOLUTION DU FOS VERS LE FOU : UNE ORIENTATION DIDACTIQUE .....</b>	<b>25</b>
3.1. Principes du Français Militaire .....	25
3.2. Principes du Français de Spécialité.....	29
3.3. Principes du Français Fonctionnel .....	31
3.4. Principes du Français Instrumental .....	36
3.5. Evolution du FOS au FLP .....	38
3.6. Environnement et Conjecture d’Emergence du FOU .....	44
<b>CHAPITRE 4 ENSEIGNANT DE FOU/ CONCEPTEUR DE PROGRAMME .....</b>	<b>52</b>
4.1. Introduction .....	52
4.2. Mise en Place de la Méthodologie Didactique .....	53
4.3. Identification de la Demande .....	54
4.4. Analyse des Besoins.....	57
4.5. Collecte des Données .....	58
4.6. Choix de la Méthodologie .....	59
4.7. Elaboration Didactique .....	61
4.8. Evaluation .....	68
<b>CHAPITRE 5 ENQUETE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>70</b>
5.1. Présentation des Différents Groupes de Travail .....	70
5.1.1. Le Département de l’Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l’Université Gazi.....	70
5.1.2. Le Département de l’Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l’Université Hacettepe .....	73
5.1.3. Le Département de l’Administration Public Francophone de la Faculté des Sciences Politiques de l’Université Marmara .....	74
5.2. Méthodologie .....	75
5.2.1. Taille des Échantillons .....	75
5.2.2. Collecte des Données .....	75
5.2.3. Analyse des Données .....	76

<b>5.3. Résultats et Interprétations.....</b>	<b>77</b>
<b>5.4. Aboutissement et Perspective de L'expérimentation .....</b>	<b>92</b>
<b>5.4.1. Recensement des Besoins .....</b>	<b>92</b>
<b>5.4.2. Modélisation.....</b>	<b>95</b>
<b>CHAPITRE 6 CONCLUSION .....</b>	<b>100</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>110</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>120</b>





## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Contribution des méthodologies et approches classique au FOS et FOU</i> .....	23
Tableau 2. <i>Synthèse des différents modèles</i> .....	41
Tableau 3. <i>TOP 10 des pays d'origine des étudiants ERASMUS (2010-2015)</i> .....	44
Tableau 4. <i>Typologie des environnements d'émergence du FOU</i> .....	46
Tableau 5. <i>Conjecture d'émergence selon l'emplacement géographique</i> .....	47
Tableau 6. <i>Différences entre le FOS et le FOU</i> .....	50
Tableau 7. <i>Différences entre le FOS et le FOU : adapté au contexte universitaire turc</i> ....	51
Tableau 8. <i>Récapitulatif des caractéristiques des deux ouvrages sur le FOU</i> .....	53
Tableau 9. <i>Fiche pédagogique adaptée au public du Département de l'Enseignement de la langue Française</i> .....	60
Tableau 10. <i>Résumé des objectifs communicatifs et compétences transversales aux disciplines</i> .....	61
Tableau 11. <i>Exemple d'un programme d'étude de FOU proposé par Mangiante et Parpette</i> .....	62
Tableau 12. <i>Fiche didactique proposée par Hafez</i> .....	63
Tableau 13. <i>Exemple de document authentique proposé par Qotb</i> .....	65
Tableau 14. <i>Récapitulatif des établissements d'enseignements supérieur qui possèdent une Faculté de Langue et Littérature Française, Faculté des Lettres et Faculté pédagogique avec enseignement de la langue Française</i> .....	72
Tableau 15. <i>Récapitulatif des établissements supérieurs ayant un programme francophone (hormis l'université de Galatasaray)</i> .....	73
Tableau 16. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs niveau d'études (sur une échelle allant de la L1 : licence première année à la L4 : licence quatrième et dernière année)</i> .....	77
Tableau 17. <i>Fréquence de réponses des étudiants concernant le suivi ou non de la prépa-intégrée</i> .....	78
Tableau 18. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs difficultés de compréhension en français Groupe 1</i> .....	78

Tableau 19. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs difficultés de compréhension en français Groupe 3</i> .....	79
Tableau 20. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs difficultés de compréhension en français Groupe 2</i> .....	80
Tableau 21. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur le débit de parole de leurs enseignants</i> .....	80
Tableau 22. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur la complexité des phrases faites en cours par leurs professeur (sur une échelle allant de 1 à 5)</i> .....	81
Tableau 23. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs recours aux notes de cours des alumni (sur une échelle allant de 1 à 5)</i> .....	81
Tableau 24. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs emplois du temps</i> .....	82
Tableau 25. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs échanges avec leurs enseignants</i> .....	82
Tableau 26. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs compétences en français (sur une échelle allant de 1 à 5)</i> .....	83
Tableau 27. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs compréhension lexicale et linguistique en français (sur une échelle allant de 1 à 5)</i> .....	85
Tableau 28. <i>Fréquence de réponses des étudiants sur leurs compétences dit « académique » en français (sur une échelle allant de 1 à 5)</i> .....	87
Tableau 29. <i>Résultat du test ANOVA</i> .....	90
Tableau 30. <i>Composantes générales des auto-évaluations des trois groupes</i> .....	91

## LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Un modèle pour une démarche fonctionnelle .....	34
<i>Figure 2.</i> Modèle tri-dimensionnel de Vigner.....	35
<i>Figure 3.</i> Module besoin d'apprentissage et langagière .....	95
<i>Figure 4.</i> Module besoin langagière .....	96

## ABRÉVIATIONS

AA	Approche Actionnelle
AC	Approche Communicative
ANOVA	Analyse of Variance
AUPELF	Association des Universités Partiellement ou Entièrement de langue Française
AILA	Association Internationale de Linguistique Appliquée
CE	Compréhension Ecrite
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CELAN	Application pour l'analyse des besoins linguistiques
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CLIN	Classe d'initiation pour non-francophones
CM	Cours Magistral
CO	Compréhension Orale
CREDIF	Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
CTOP	Cours Traditionnels à objectifs pratiques
CUEF	Centre universitaire d'études françaises
DGRCST	Direction Générale des Relations culturelles, Scientifiques et Techniques
DFLE-S	Didactique du Français langue étrangère et seconde à un

	public spécifique
EE	Expression Ecrite
EO	Expression Orale
FA	Français Académique
FDD	Formations diplômantes délocalisées
FDS	Français de Scolarisation
FF	Français fonctionnel
FI	Français instrumental
FIU	Français pour l'Intégration Universitaire
FLE	Français Langue Etrangère
FLS	Français Langue Seconde
FLP	Français langue de spécialité
FM	Français Militaire
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
FOU	Français sur Objectifs Universitaires
FPT	Français professionnel transversal
FST	Français scientifiques et techniques
FUF	Filieres Universitaires francophones
GAZISEM	Gazi Sürekli Eğitim Merkezi/ Centre pour la Formation Continue de l'Université Gazi
LS	Langue Seconde
MA	Méthode active

MAV	Méthode audio-visuelle
MAO	Méthode audio-orale
MD	Méthode Directe
PADEN	Préparation A Distance d'Etudiants Non-francophones au français dans un contexte scientifique
SGAV	Structuro-globale-audio-visuelle
VGOS	Vocabulaire général d'orientation scientifique
VICEL	Vocabulaire d'initiation à la critique et l'explication littéraire
VIEA	Vocabulaire d'initiation aux études Agronomiques
VIG	Vocabulaire d'initiation à la géologie
VIVP	Vocabulaire d'initiation à la vie politique

# CHAPITRE 1

## INTRODUCTION

### 1.1 Cadre et Objectif de la Recherche

L'idée de dépister les origines et les principales difficultés rencontrées par les apprenants turcs lors du suivi de leurs cursus universitaires (que ce soit au sein d'un programme de licence mention enseignement de la langue française et didactique du Français ou bien encore au sein de la faculté des sciences politiques de l'université Marmara) est née de plusieurs constats que nous tentons de synthétiser ci-dessous.

L'un des premiers constats provient d'une enquête nationale réalisée en 2013, par l'entreprise française d'enquête par sondage nommé TNS Sofres. Dans le cadre de ces études et analyses au profit de l'agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale dénommée Campus France, TNS Sofres met en évidence un réel besoin, celui d'une formation méthodologique au travail et cursus universitaire. Besoin identifié à travers une étude empirique auprès de 135 étudiants provenant de Turquie, éparpillé sur tout le territoire français et dans divers cursus académiques de niveau licence. Selon cette étude 81% des apprenants turcs qui ont participé à cette enquête ont déploré le manque de formation méthodologique et pédagogique durant et en amont de leurs formations initiales ; formation qui aurait pu maximiser leurs chances de réussite académique.

Le second constat est issu de mon expérience personnelle et professionnelle en tant que coordinatrice nationale de Campus France Turquie. En effet, responsable également du recrutement du personnel local chargé de l'accompagnement et l'aide en période de forte affluence, nous avons constaté, malgré un bon niveau de maîtrise de la langue française par les différents candidats (niveau minimum B2 requis), l'impéritie et la difficulté des recrutés à rédiger une note de synthèse, un rapport d'activités ou encore établir une analyse

synthétique de la situation. Bien souvent la non maîtrise du vocabulaire spécifique, du jargon ou la méconnaissance de certaines structures et/ou expressions est la raison et cause de cette impérite.

Et enfin, les prestations pédagogiques et méthodologiques personnalisées offertes par le CUEF (Centre universitaire d'études françaises) en France et qui sont quasi inexistant en Turquie sont une des raisons de ce projet de recherche. En effet, le CUEF et bien d'autres centres de langues spécialisés offrent des prestations tels que l'acquisition de techniques de prise de notes, préparation aux méthodes de travail et compréhension d'un cours magistral ou bien encore des séances basés sur des vidéos d'extraits de cours magistraux et/ou de travaux dirigés spécifiques dans le but de faciliter l'intégration et l'adaptation de l'apprenant d'une part à l'université et d'autre part à la formation dans laquelle il/elle est inscrite pour maximiser les chances de réussites académiques de ces étudiants.

L'ensemble des difficultés et constats cités ci-dessus sont à l'origine de cet exercice de réflexion sur la situation de l'enseignement et l'apprentissage d'une formation spécifique dispensé en langue française en Turquie. Ce projet de recherche sera peut-être

- i) un point de départ au développement et mise en place de cours pratique ou magistraux de FOU (français sur objectifs universitaires) systématique,
- ii) à l'origine de la multiplication de manuel académique selon les disciplines en faveur du FOU,
- iii) une base de données au profit des rares enseignants de FOU en Turquie, dans le but de réviser et de reformuler leurs syllabus selon les besoins des apprenants.

Les objectifs de cette recherche sont donc multiples.

Premièrement, cet exercice de réflexion a pour but i) d'analyser les théories de ce champs didactique qui est le FOS (Français sur objectifs spécifique), ii) de mieux appréhender cette nouvelle approche en construction qui est le FOU, iii) d'étudier les possibilités de transposer ces théories et approches au contexte universitaire turc.

Cette thèse a également pour finalité de dépister les besoins des apprenants dans le suivi et la compréhension des cours qui sont dispensés via leurs formations initiales et de concilier et d'harmoniser ces besoins dans le cadre de la structure universitaire/académique qui accueille l'apprenant. En d'autres termes, l'objectif de cette recherche à caractère exploratoire et empirique est de déterminer les principales difficultés auxquelles les étudiants turcs déclarent être confrontés lors de leurs cursus à l'université. A titre d'exemple les



difficultés ne sont pas les mêmes pour les étudiants qui sont inscrits dans le cursus licence des sciences politiques de l'Université de Marmara ou bien pour les étudiants qui sont inscrits en Licence enseignement de la langue et didactique du français. Dans le but d'éclaircir ces difficultés, une enquête est réalisée auprès de trois groupes distincts hormis le groupe de référence. Les premier et troisième groupe concernent les étudiants qui sont inscrits au sein du Département d'Enseignement de la langue française à l'Université de Gazi et d'Hacettepe, le second groupe rassemble les étudiants inscrits en licence de sciences politiques parcours français de l'université de Marmara. Les apprenants doivent signaler les difficultés qu'ils rencontrent en cours (magistraux comme travaux pratiques) ou lors des examens. Pour être plus simple l'apprenant doit signaler si les origines de ces difficultés sont :

1. Le professeur en question (il parle trop vite, utilise des mots et vocabulaires inconnus pour l'apprenant, ne répond pas à la question de ce dernier et le point non traité est oublié provoquant des lacunes dans les connaissances etc....)
2. Le vocabulaire spécifique à la matière qui n'est pas maîtrisé dit vocabulaire disciplinaire (à titre d'exemple en cours de diplomatie ou de psychologie de l'enseignement etc...)
3. Les sujets des examens qui ne sont pas toujours claires ou non comprises

Les résultats doivent permettre de guider les enseignants dans l'élaboration de leurs syllabus et curriculum futur afin de minimiser les échecs académiques des apprenants et surtout de faire en sorte que les difficultés rencontrées par les étudiants/apprenants à la période  $t$  ne soit pas les mêmes/réitéré pour les apprenants de la période  $t+1$ . Par ailleurs l'insertion d'une matière comme le FOU en première année est peut-être également envisageable et discutable dans le but de préparer au mieux les apprenants.

## **1.2. Problématiques**

Suite aux objectifs dénommés ci-dessus, plusieurs problématiques sont soulevés. Premièrement il est important de faire le constat et l'inventaire de la situation en termes d'enseignement et d'apprentissage du FOU dans le contexte universitaire turc. En d'autres termes quelle est la situation actuelle de l'enseignement du FOU au sein des universités turques dans le cadre des formations enseignement et didactique du français et sciences politiques ? Quels sont les besoins et difficultés rencontrés par les apprenants dans ces dites formations ? Afin de minimiser les échecs académiques de ces apprenants est-il possible et

envisageable de transposer les théories du FOU et approches au contexte universitaire turc ?  
Comment aider l'enseignant à élaborer les syllabus ?

Par ailleurs, l'apprentissage et l'enseignement du FOU est une demande spécifique du monde professionnelle, ainsi qu'une demande des apprenants qui, souhaitent outre réussir leurs formations académiques intégrer le plus rapidement possible le marché du travail une fois diplômé. Dans cette perspective, il est important de montrer, s'ils existent, les avantages de l'enseignement du FOU et les atouts qui ressortent de la maîtrise d'un langage technique professionnelle. Le public concerné est donc très particulier. Ce facteur soulève une autre question qui est la suivante : quelles sont les spécificités et profil des apprenants qui sont à l'origine du développement du FOU ?

### **1.3. Méthodologie**

Afin d'apporter des éléments de réponses aux diverses interrogations posées ci-dessus, un questionnaire comprenant 47 questions outre les questions relevant des données démographiques fut proposé aux apprenants. Ce questionnaire fut inspiré de celui expérimenté par Franic en 2014, par Delalande en 2017 et par Zolana en 2013 auprès d'apprenants issus de leurs établissements supérieur réciproque.

Le questionnaire se divise en quatre parties

- Données concernant le profil et statut des apprenants
- Auto-évaluation des capacités académiques
- Auto-évaluation dans la compréhension lexicale et vocabulaires disciplinaires
- Une question ouverte avec possibilité pour le sondé d'ajouter un commentaire

L'enquête fut réalisée par écrit (sur papier), par courriel et par entretien direct face à face. Afin de tester la viabilité, la compréhension et la clarté des questions un échantillon/cohorte pilote composé de 15 volontaires apprenants du Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l'Université de Gazi (7 volontaires pour le pré-test), l'université d'Hacettepe (3 volontaires) et du Département Administration publique francophone de l'université de Marmara (5 volontaires) fut réalisé. Cette enquête préliminaire fut extrêmement enrichissante pour nous car elle nous a permis d'affiner nos questions et de mettre en évidence un certain nombre de difficultés liés aux vocabulaires

employés dans le questionnaire lui-même<sup>1</sup>. La non maîtrise de certains vocabulaires utilisés au sein même de l'enquête nous a conforté dans la nécessité d'une telle analyse. Les données collectées ont été soumises à une analyse via le programme SPSS version Windows 26. Par ailleurs une analyse fréquentielle ajoutée à une analyse de variance et un test de Scheffe ont été appliqués aux données. A la fin du questionnaire un champ libre a été laissé pour que les sondés puissent exprimer leurs avis

Par ailleurs, nous avons eu la possibilité d'échanger avec les enseignants de FOS et FOU des universités de Gazi et de Marmara sur le contenu de leurs syllabus actuel. Ces échanges ont permis de réaliser une étude comparative des différentes méthodologies et pratiques existante entre les établissements supérieurs.

Cette thèse se base également sur l'observation et l'analyse des travaux antérieurs réalisés par différents chercheurs sur ce même thème. Notamment les travaux de Hanak (2014), de Zolana (2013) et de Delalande (2017). Sans oublier bien entendu les travaux de Borg (2001) qui fait état de « pallier de progression » du FOU selon la caractéristique des situations et des formations académiques.

#### **1.4. Contribution et Importance de cette Recherche**

Comme énoncé ci-dessus cette recherche a pour but de guider les enseignants dans l'élaboration de leurs syllabus et curriculum futur afin de minimiser les échecs académiques des apprenants et surtout de faire en sorte que les difficultés rencontrées par les étudiants/apprenants à la période  $t$  ne soient pas les mêmes/réitéré pour les apprenants de la période  $t+1$ .

Par ailleurs, cette étude pourra être profitable et utile aux professeurs et enseignants de FOS/FOU dans l'élaboration et le choix de leurs matériels et méthodologie pédagogique.

Outre cela, la France, qui est le quatrième pays d'accueil des étudiants internationaux en mobilité entrante avec plus de 4 millions d'étudiants étrangers inscrits dans ces établissements supérieurs, souhaite conforter sa place et accueillir les meilleurs étudiants dans l'hexagone.

---

<sup>1</sup> Le détail de la méthodologie employés, la collecte des données et les informations sur le public et les cohortes sont développés dans le chapitre 5 de cette thèse.

Dans cette perspective, afin d'augmenter l'attractivité du pays et développer, encourager l'apprentissage et la diffusion du français dans le monde, les établissements supérieurs français (universités comme centre de langue ou CIEP) ont mis au point un certain nombre d'outils pédagogique tels que des cours de travaux dirigés ou pratique de FOU/FOS selon la formation afin d'attirer les étudiants et maximiser leurs chances de réussites académiques.

En effet, en dépit de la circulaire du 27 janvier 2006 relative à la procédure d'instruction des demandes de visa de long séjour pour études dans laquelle il est clairement défini et demandé aux étudiants souhaitant intégrer un établissement d'enseignement supérieur français de justifier d'un niveau de compétence linguistique de niveau B2 conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les établissements supérieurs ont bien compris les enjeux de la langue et élaboré des outils, matériels et méthodologie pédagogique répondant aux besoins des apprenants selon leurs profils.

L'Enjeu de la langue qui n'est pas seulement une question de diplomatie d'influence mais un enjeu économique réel. En effet, en novembre 2014 l'organisme Campus France publie un rapport dans lequel il est clairement indiqué que l'apport économique des étudiants étrangers représentent 4,654 milliards d'euros annuels durant leurs séjours d'études, car un étudiant est également un consommateur, un touriste et à long terme un contribuable. Il est donc important de « garder » l'étudiant sur le territoire français durant son séjour d'études car selon le rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur publié en 2013, 46% des étudiants inscrits en première année de premier cycle universitaire est en situation d'échec. Parmi ces 46% d'inscrits 22% décident de rentrer dans leurs pays d'origines soit pour non renouvellement de leurs visa/titre de séjour en raison de leurs échecs académiques successives soit afin d'achever leurs formations ailleurs ou dans leurs pays d'origine. C'est bien dans le but de limiter cette « hémorragie interne » que la didactique du FOS /FOU c'est spectaculairement développer ces dernières années.

Cette recherche pourra peut-être servir de point de départ entre différent partenariat et alliance entre les établissements supérieurs français via l'Ambassade de France en Turquie et les universités turques. Les professeurs et instructeurs des universités turques pourraient profiter de l'expérience de leurs homologues français et échanger sur les différentes méthodologies envisageables via des séminaires et/ou workshops.

Par ailleurs, cette thèse pourrait être un projet pilote pour la mise en place de cours de FOU/FOS avec certification sous la tutelle du centre de recherche pour la formation continue de l'université de Gazi (GAZISEM).

### **1.5. Limite de la Recherche**

La première limitation réside bien entendu dans la représentativité de notre échantillon d'analyse qui se compose des étudiants des Département d'enseignement de la langue française des universités de Gazi et d'Hacettepe ainsi que des étudiants du Département de l'administration publique francophone de l'université de Marmara (soit 180 apprenants au total).

La seconde limitation est liée au champ didactique du FOU lui-même car il est évident que selon le public, le pays d'origine, la méthodologie peut différer ou s'ajuster au contexte culturel, historique du pays en question.

La troisième limitation réside dans la définition du FOU. En effet de nombreux auteurs donnent des définitions parfois bien différentes les unes des autres, ci-après la définition que nous retenons et surtout la définition que nous proposons pour le contexte universitaire turc. Et enfin dans notre travail de recherche nous avons omis l'analyse des motivations du publics, car nous estimons que l'étude des motivations des apprenants du FOU est en soi un autre travail de recherche à part entière.

### **1.6. Définitions**

Avant de débiter notre analyse historique sur les grands principes et approches qui sont à l'origine du FOS et du FOU, il est important de donner une définition du FOS comme du FOU.

#### **1.6.1 Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)**

Selon Mercelot (2003), afin de respecter et d'être en harmonie avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, « le français général ou usuel s'entend comme la maîtrise langagière (donc également culturelle) des rôles d'utilisateur dans les situations de la vie quotidienne tandis que le français sur objectifs spécifiques vise la maîtrise des rôles de spécialiste des différentes disciplines ».

Dans sa thèse Mercelot (2003) présente 3 objectifs distincts et selon l'objectif à atteindre la méthodologie employée par l'instructeur sera différente.

Les 3 objectifs se présentent comme suit :

Objectifs du français langue étrangère

Objectifs du français pour publics spécifiques

Objectifs du français pour les études et du français pour la profession

En d'autres termes, l'objectif du français pour publics spécifiques se divisent lui-même en deux objectifs bien distincts qui est le FOS académique/universitaire et le FOS professionnelle. Mangiante et Parpette (2003) parlent d'une version optimale du FOS avec l'élaboration d'une méthodologie « *sur mesure* » en fonction de la demande des apprenants et des objectifs à atteindre dans un délai limité.

A cette réflexion s'ajoute celle de Galisson et Puren (1999), qui définissent le FOS comme une spécificité du FLE notamment une spécificité du contexte.

« En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décroisement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet de l'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité. Une formule comme « rétablir le contexte pour retrouver le complexe » résume bien la démarche » (Galisson & Puren, 1999, p.77).

Le terme contexte est acceptée au sens large du terme à savoir avec la prise en compte des spécificités du public en question, de leurs besoins, motivations et du délai impartis pour l'apprentissage et la formation des apprenants. Tout au long de cette thèse nous allons retenir la définition donnée par Galisson et Puren.

### **1.6.2 Français sur Objectifs Universitaires (FOU)**

Mourlhon-Dallies (2011) définit le FOU comme « du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone) ».

Selon Hilgert (2017) :

« Le français sur objectifs universitaires se définit comme la branche du FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite. »

Si l'on essaye d'intégrer cette définition au contexte universitaire turc on pourrait définir le FOU comme étant

*« un programme de français sur objectif spécifique destiné à des apprenants étudiants de l'enseignement supérieur Turc devant suivre leurs études/formations dans une formation universitaire francophones avec une classe préparatoire intégrées (si non francophone au début de la formation), classe préparatoire qui fait partie intégrante de la formation concernée. »*

Pour Mangiante et Parpette (2011), le FOU est "la réussite du projet d'intégration universitaire qui nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble".

On peut donc constater que Mourlhon-Dallies (2011) centre la définition du FOU sur le profil des apprenants et la nature du contenu de l'approche, tandis que Mangiante et Parpette (2011) se sont focalisés sur la finalité du projet d'étude de l'apprenant.

Outre la définition proposée ci-dessus, on pourrait proposer également la définition suivante :

Le FOU dans le contexte universitaire turc, est un cours de français dispensé à des apprenants turcs ou allophones ayant des besoins spécifiques en relation avec leur formation universitaire initial dont le but est en premier lieu la réussite dans leurs formations, en second lieu, la maîtrise et le développement de compétence de communication langagière et non langagière dans un contexte multiculturel, universitaire et professionnel, dans un laps de temps relativement restreints.

Le FOU est donc en premier lieu l'acquisition d'une méthodologie, d'un savoir faire qui doit permettre à l'apprenant d'exécuter certaines « tâches » telles que les écrits académiques (mémoire, thèse, synthèse ect...) et/ou professionnel (compte rendu, rapport, note de synthèse ect.), mais également l'acquisition d'un vocabulaire et d'une terminologie spécifique à la formation et/ou au projet professionnel en question, tout au long de la formation.

Outre ces aspects académiques et professionnels, pour Mourlhon-Dallies (2011 : 135), le FOU est un enseignement à caractère multiple qui intègre le Français Académique (FA), le Français Langue Seconde (FLS), le Français pour l'Intégration Universitaire (FIU) et/ou le Français professionnel transversal (FPT).

Tejeda Meza (2014 : 27) résume le contenu de ces quatre types d'enseignement comme suit :

FA: acquisition et apprentissage des techniques de prise de notes, de méthodologie, de rédaction de mémoire, thèse, synthèse, commentaire d'arrêt, ordonnance etc....

FLS: englobe l'ensemble des tâches bureaucratique (inscription, ouverture d'un compte bancaire, candidature, formalités administratives etc....

FIU: comme son nom l'indique désigne la culture universitaire, les relations entre enseignants et étudiants, entre étudiants eux-mêmes etc....

FPT: englobe la totalité des techniques, méthodologie et terminologie en lien avec la formation professionnel en question, préparation au stage d'études etc....

Nous venons de dresser un bref résumé des différentes définitions proposées pour le FOU, ainsi que celle qui nous semble la plus adéquate au contexte universitaire turc. Intéressons-nous dorénavant aux différentes méthodes et théories qui ont alimenté et contribué au développement de ce nouveau champs didactique qui est le FOU.



## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

#### ARGUMENTATION, PRINCIPE ET APPORTS DES DIFFÉRENTES MÉTHODES ET THÉORIES

##### 2.1. La Méthode Directe

L'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère a connu de nombreux changements et continue à évoluer selon les besoins et profils des apprenants comme des enseignants. Selon Seara (2001) au XIX<sup>ème</sup> siècle une meilleure connaissance de la culture, des valeurs et des normes d'un peuple étaient la principale motivation et raison qui poussait les apprenants à s'investir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette motivation culturelle évolue vers un objectif de communication dans les années 90 (Seara, 2001). Historiquement la plus ancienne des méthodes d'apprentissages d'une langue étrangère est la méthode dite traditionnelle (bien souvent dénommée également méthode de grammaire et traduction). La méthode traditionnelle apparaît au XVI<sup>ème</sup> siècle et a pour finalité la compréhension des langues anciennes (dites langues « mortes ») via principalement la traduction de texte littéraire. L'écriture est donc au centre de cette méthodologie. Comme le souligne Cornaire et Raymond (1999) certes la méthode traditionnelle forme de bon traducteur mais l'oral étant délaissé au profit de l'écrit, l'apprentissage de la langue étrangère reste artificiel et non utilisable par les apprenants dans le cadre d'une situation personnelle ou quotidienne. Afin de pallier cette lacune en 1870 la méthode directe fait son apparition. En effet selon Puren (1985) c'est pour donner suite à une demande des apprenants que la méthodologie traditionnelle est partiellement remise en question à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Une demande singulière des apprenants pour l'époque qui souhaite maîtriser une langue étrangère qui ne soit pas déconnectée de la vie pratique et quotidienne. Face à ce public d'apprenant adulte un certain nombre d'ouvrages voit le jour (Seara, 2001). Ces ouvrages nommés Cours Traditionnels à objectifs pratique (CTOP) sont destinés à un public d'adulte

et de professionnel. Même s'il est difficile de donner une définition complète de la méthodologie directe (Duffy, 1935) cette dernière repose sur un principe fondamental très simple celui d'enseigner une langue étrangères vivantes sans avoir recours à la langue maternelle de l'apprenant. Gouin (1924) définit la méthodologie directe comme « *l'association immédiate entre l'expérience et l'expression* ». Nous retiendrons dans cette thèse la définition donnée par Kittson (1918) qui définit la méthodologie directe comme « une méthode qui a pour but d'enseigner la langue étrangère sans l'intermédiaire de la langue maternelle ». En d'autres termes la traduction est bannie de cette méthodologie, ou l'enseignant utilise soit la gestuelle, soit des images, photos et autres matériels, son etc.... pour expliquer le vocabulaire.

Même si cette méthodologie directe fut largement contestée par les partisans de la méthodologie traditionnelle, celle-ci est officiellement imposé par l'Etat avec la publication le 15 novembre 1901 de la circulaire et instructions relatives à l'enseignement des langues étrangères vivantes. Puren (1985) considère cette circulaire comme « coup d'état pédagogique ». Et en dépit de l'utilisation de la méthode traditionnelle durant près de quatre siècles, Puren (1985) montre la méthode directe comme étant la première méthodologie d'apprentissage d'une langue étrangère. L'apport de la méthodologie directe à l'enseignement du FOS notamment et du FOU à long terme est bien entendu la mise en situation réelle et concrète de l'apprenant, une immersion totale dans la langue vivante étrangère permettant une meilleure compréhension de la culture de la langue et de la culture du pays en général.

## **2.2. La Méthode Active**

La méthode active consiste comme son nom l'indique également à une participation active de l'apprenant à l'oral en duo avec l'enseignant sous forme de question-réponse ou bien encore d'imitation ou de répétition (Germain, 1993). La méthode directe jugé trop stricte et pouvant être néfaste à l'apprenant fut contesté par un certain nombre d'enseignant. La méthodologie active se présente alors comme une alternative, un compromis à la méthode directe imposé par un texte légal, tout en gardant les grands principes de la méthode directe, la méthode active réintègre l'importance de l'écriture dans l'apprentissage de la langue étrangère vivante et fait appel en cas de besoin à la langue maternelle notamment dans l'explication et la définition de certains termes et vocabulaires.

Cette méthodologie active dénommé également par certains auteurs comme « méthodologie mixte » ou « méthodologie éclectique » est largement populaire entre 1920 et 1960 (Seara,2001). Les enseignants de la méthode active adoptent une démarche inductive qui a pour but d'expliquer les raisons et le pourquoi de certaines expressions et/ou idiomes<sup>2</sup>.

L'importance de la méthode active dans l'enseignement et l'apprentissage du FOS et du FOU réside dans le principe même de cette méthodologie qui considère la motivation de l'apprenant comme un des facteurs clés du processus d'apprentissage d'une langue vivante étrangère. En effet, les motivations des apprenants sont une des clés de voute dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre du FOU notamment. Par ailleurs, la méthodologie active se base sur trois objectifs bien précis qui est l'apprentissage formatif, culturel et pratique d'une langue étrangère, ces trois objectifs constituent le noyau dur du FOU (Zolana, 2013).

En dépit de sa forte popularité, comme le dit Raby et Viola (2007) dans son ouvrage : « La méthodologie active voit sa vie réglée par la succession des instructions ministérielles (rédigée par l'inspection générale des langues vivantes) qui en fixe les objectifs, les contenus et les méthodes pour les concepteurs de manuels et les praticiens ». En effet, avec la mise en application de la circulaire du 28 août 1969, de nouveaux outils pédagogiques tels que les projecteurs ou encore les laboratoires de langues sont introduits dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. La méthode active continue donc son développement pour petit à petit connaître une rupture et servir de base à l'émergence d'une nouvelle méthodologie, la méthode audio-orale.

### **2.3. La Méthode Audio-Orale**

Même si historiquement plusieurs facteurs expliquent la naissance de la méthodologie audiovisuelle, c'est le Ministère de la Défense des Etats-Unis qui est à l'origine du développement de la méthode audio-orale. Au début du XXème siècle, la volonté de mieux saisir les langages des indigènes aux Etats-Unis avait (par manque de linguiste expert en langage indigène) contraint et obliger les enseignants à se concentrer sur l'observation des gestes, rituels et comportements de ces derniers pour mieux comprendre et acquérir un niveau de langage de base. Mais c'est notamment suite à la défaite militaire Pearl Harbor en 1941 que l'armée américaine dans un soucis de mieux connaître « l'ennemi » souhaite

---

<sup>2</sup> « Le terme d'idiome désigne fort justement la langue comme reflétant les traits propres d'une communauté » (Saussure, Ling. gén.,1916, p. 261).

former rapidement et efficacement des agents secrets et soldats capable de parler et comprendre une langue étrangère. Pour y parvenir, le Ministère de la Défense Américaine et les services secrets des Etats-Unis font appels au linguiste Bloomfield qui sera à l'origine de la « méthode de l'armée ». Bloomfield appuie sa méthode sur l'analyse distributionnelle de la langue et base l'apprentissage d'une langue étrangère sur deux axes bien précis qui sont l'axe paradigmatique et syntagmatique (Cadet, Goes, et Mangiante, 2010). Le but étant de mémoriser la structure et non de la comprendre. Nous sommes donc très loin de l'objectif culturel de la méthode traditionnelle. Dans le contexte de la méthode de l'armée le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication très rapide des soldats notamment avec les citoyens des pays dans lesquelles ils sont affectés et envoyés. La MAO se base donc en premier lieu sur la linguistique structurale distributionnelle mais également sur la théorie psychologique de l'apprentissage : le béhaviorisme.

#### **2.4. L'Approche Béhavioriste**

La théorie du béhaviorisme nommée également la théorie psychologique de l'apprentissage est une théorie basée sur la psychologie béhavioriste développé par Watson (1913) et Skinner (1938). Selon le domaine et champs d'application de l'approche béhavioriste (philosophie, psychologie, finance, comportement et gestion d'entreprise ou bien encore la didactique des langues) la définition donnée à ce dernier a tendance à changer et évoluer. En effet Vuillemin (1949) dans son ouvrage « l'Etre et le travail » définit le béhaviorisme comme une sociologie objective. Pour une grande majorité de chercheur, l'approche béhavioriste est une doctrine, un courant de la psychologie qui prend comme point de référence l'étude des comportements et des réactions des individus. Le dictionnaire Larousse la définit comme étant : « Courant de la psychologie scientifique, qui ne prend en considération que les relations directes ou presque directes entre les stimulus et les réponses ».

Nous retiendrons dans cette thèse la définition donnée par Hotyat et al. (1973) c'est-à-dire « l'étude objective du comportement, refusant l'introspection, ramenant les conduites à une chaîne de simulations et réponses ».

Cette approche doit son succès également aux travaux de Pavlov (Cadet, 2006) qui a schématisé d'une façon très simple cette doctrine. En effet pour ce dernier, chaque individu est motivé par un stimulus qui entraîne inévitablement une réponse donc un comportement.

Skinner (1938) dans son ouvrage « The Behavior of Organisms » reprend ce schéma pour l'appliquer au comportement du langage. Selon Skinner (1938) l'enseignant d'une langue étrangère peut influencer voire conditionner une réponse selon le stimulus chez l'apprenant. Skinner nomme cette pratique « le conditionnement opérant ». En d'autres termes l'enseignant en valorisant les réponses correctes des apprenants peut créer un nouveau stimulus qui va engendrer une nouvelle réponse, on a donc un apprentissage par pallier, qui se fait étape par étape à l'aide d'exercices progressifs. Le but étant de mettre en place des automatismes de réponses afin de minimiser au maximum l'influence de la langue maternelle. La méthode audio-orale se base donc sur la linguistique structurale distributionnelle et sur l'approche béhavioriste. Si on devait vulgariser la doctrine béhavioriste appliquée au langage, on pourrait la comparer à l'apprentissage et l'acquisition de la langue maternelle d'un nouveau-né. En effet puisque l'approche béhavioriste se base sur l'observation du comportement des individus il en est de même pour un nouveau-né qui va observer un certain temps les gestes, les mots et vocabulaires utilisés par son entourage pour les imiter selon le contexte dans lequel il va se retrouver. Cette approche favorise donc la mise en place d'habitudes linguistiques. Lado (1957) et Fries (1945) père de l'analyse contrastive, ont beaucoup contribué au développement de la MAO notamment durant les années 50 et 60 aux Etats-Unis. Cependant les autres pays notamment la France n'a pas opté pour cette méthodologie, les très rares publications et l'absence de matériel pédagogique en lien avec la méthode audio-orale montre bien le peu d'intérêt de cette dernière auprès des enseignants de FLE et de langue étrangère en général. On peut expliquer ce manque d'intérêt par la critique de Chomsky (1959) qui regrettait que cette méthodologie ne s'attaque pas aux structures et grammaires profondes d'une langue étrangère. En effet, la MAO fut largement critiquée pour son apprentissage superficiel de la langue cible.

La faible utilisation de cette méthode audio-orale dans de nombreux pays rend difficile dans l'analyse de sa contribution au FOU/FOS. Cependant l'analyse du MAO est importante dans le cadre du choix de la méthodologie optimum qui pourrait être adoptée pour l'enseignement du FOU/FOS en milieu universitaire.

## 2.5. La Méthode Audio Visuelle

Puren (1988) définit la méthode audio-visuelle (MAV) comme l'ensemble des méthodes audio-orale (MAO) et des méthodes structuro-globale-audio-visuelle (SGAV).

La méthode audio-visuelle (MAV) comme son nom l'indique consiste pour l'enseignant à l'utilisation de matériels et supports pédagogiques sonores et visuels. L'apprenant associe donc un certain nombre de vocabulaire à des images ou son. Il est bien connu que chaque individu possède sa stratégie de mémorisation. Certains d'entre nous ont largement développé ce que l'on appelle la mémoire visuelle tandis que d'autres auront plus de facilité dans la mémorisation et l'apprentissage via leurs mémoires auditives, bien entendu même si ces derniers sont plus rares ils existent également des individus qui sont à l'aise avec les deux stratégies. La mémorisation du vocabulaire, des règles grammaticales, du lexique etc. est bien entendu primordial et essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La MAV se base donc sur les techniques de mémorisations des apprenants, le matériel pédagogique sonore est présenté sous forme d'enregistrement magnétique tandis que le support visuel est sous la forme d'image, de peinture ainsi que des images de transcodages et situationnelles. Le premier a pour but de mettre en lumière le caractère énonciatif du message ou bien encore de l'énoncé tandis que l'image situationnelle tente via des éléments paralinguistiques de décrire une situation tel que le contexte social et culturel de l'information. La MAV a connu un développement assez important durant les années 60 juste après la seconde guerre mondiale. La popularité grandissante de l'anglais a alerté les autorités françaises qui ont voulu dans un souci de diffuser la langue française en tant que langue de communication internationale mais également en tant que véhicule d'une culture, faire face à cette concurrence redoutable. La diffusion de la langue française dans le monde n'est pas seulement une question de langue mais bien une question de prestige (à l'international comme auprès de ces colonies), de politique et redonner au français ces lettres de noblesse, le français langue des droits de l'homme et de l'universel. Dans cette perspective le Sénat vote en 1959 la loi de défense nationale sur l'enseignement. Cette loi attribue à l'enseignement des langues vivantes étrangères le statut de discipline d'intérêt national. La diffusion de la langue français devient alors véritablement une affaire d'Etat. La même année, le Ministère de l'Education Nationale met en place une commission et crée le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). *Cette commission dirigé par* Georges Gougenheim et Paul Rivenc a pour mission d'analyser d'une part la langue tel qu'elle est véhiculé par ceux qui l'utilise et d'autres part établir une gradation

lexicale et grammaticale du français afin de faciliter sa diffusion auprès d'un public non francophone. Le but étant pour le ministère de mettre en place un « *français élémentaire* » facile de compréhension et d'acquisition pour les apprenants. Le linguiste Gougenheim et le pédagogue Rivenc chargée de cette mission finissent par publier leurs travaux de recherches sous l'appellation « *français fondamental* » (Martinet, 1974). La MAV domine les méthodologies d'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'au début des années 80. En 1960, le tout premier ouvrage pédagogique de cette méthode audio-visuelle est « *Voix et images de France* ». Cependant avec la complexité et la diversité des objectifs du public et des profils des apprenants la MAV a dû s'adapter et mettre en place de nouveaux outils et ouvrages pédagogiques. En effet, les motivations d'apprentissage étant différente selon que l'on a en face de nous des apprenants enfant, adulte, immigrés, étudiant etc...la MAV a su élaborer différents ouvrages pédagogiques en fonction du profil des apprenants. A titre d'exemple pour un public de jeune apprenant en bas âge l'ouvrage « frères Jacques » voit le jour, tandis que pour un public d'adulte on a donc la publication de l'œuvre « *En Français, en France comme si vous y étiez* » ou bien encore l'ouvrage « vivre en France » destinés à un public d'immigrés.

La diversité du public et des profils est à l'origine du développement du français de spécialité<sup>3</sup>. En effet à la suite de la publication du livre « *Voix et images de France* », Delporte et Lascar publient à leurs tours en 1972 un outil pédagogique inédit « *voix et images médicales* » destinés comme son nom l'indique à un public d'adulte professionnelle ou étudiant en médecine. L'apport de la MAV au FOS/FOU est incontestablement la mise en place d'un outil pédagogique à la portée des enseignants comme des apprenants. En effet, la publication d'ouvrages destinés à un public bien particulier est bien le signe d'un besoin de ce type de matériel pédagogique. Par ailleurs le second apport de la MAV au FOS/FOU est bien entendu la prise en compte du contexte social de l'apprenant. En effet, pour Besse (1995) la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), même si elle ne permet pas de comprendre la langue utilisée dans les médias et autres natifs de la langue cible, elle a le mérite de favoriser l'apprentissage rapide de la langue cible par un public d'immigrés car la SGAV prend en considération le contexte social de l'apprenant. Malgré de nombreuses critiques faites à la MAV (critique notamment au niveau linguistique par Chomsky en 1959, au niveau psychologique par Cuq et Gruca en 2002 et en raison du caractère intuitive de l'apprentissage de la grammaire et du lexique) pour Puren (1988) la MAV est un judicieux

---

<sup>3</sup> Les principes du français de spécialité sont décrits et définis dans le chapitre 3 de cette thèse.

mélange de plusieurs méthodes à savoir en premier lieu la méthode directe, la méthode active et la méthode interrogative. Outre ces critiques c'est notamment les critiques constructives faites par Springer (2000) qui ont donné un nouveau sens au matériel pédagogique du FOS employé et utilisé par les enseignants. En effet, selon ce dernier, les documents de travail fabriqué de toutes pièces par les enseignants dans la méthodologie du SGAV ne reflète pas les documents authentiques d'une spécialité tels que les rapports médicaux ou encore les textes juridiques. Pour Springer (2000) la méthode SGAV a pour objectif de développer les compétences communicatives des apprenants mais la méthodologie employée ne le permet pas. La méthodologie audio-visuelle a le mérite d'avoir introduit de nouveaux matériels pédagogiques dans l'enseignement et la didactique des langues étrangère tels que les enregistrements sonores, les films, images etc. Ainsi que la mise en situation des apprenants (Stern, 1983). Face à l'ensemble de ces critiques combinés à l'apparition de nouvelles théories et conceptions linguistiques (Cuq et Gruca, 2003) la méthodologie du SGAV cède sa place à une nouvelle méthodologie qui est l'approche communicative.

## **2.6. L'Approche Communicative et Perspective Actionnelle**

Comme pour une grande majorité des méthodologies et doctrine qui se sont développées auparavant, les besoins des apprenants en premier lieu et le besoin des autorités locales sont les deux principaux facteurs d'évolution d'une méthodologie. L'approche communicative n'échappe pas à cette règle. En effet, un nouveau public d'adulte qui souhaite continuer leurs formation et apprentissage tout au long de leurs activités professionnelles souhaitent dorénavant maîtriser les dimensions culturelles, politiques et techniques en lien avec leurs domaines d'activités. Pour répondre à cette attente le 16 juillet 1971 est publié la loi Delors. Loi qui dans le cadre de l'éducation permanente d'un individu oblige les entreprises qui ont plus de dix salariés de financer une partie de la formation continue de leurs employés, notamment si ces derniers sont soumis au développement professionnel continu tels que le personnels de santé, de l'éducation nationale, de justice etc....Outre cela les besoins linguistiques clairement spécifiés par le Conseil de l'Europe à également profondément contribué au développement de cette approche communicative dénommée également méthode naturelle par certains auteurs tel que Bertarnd (1975) ou bien encore Le Besnerais (1981). Le contexte politique, économique, culturelle et historique d'un pays ou d'un ensemble de pays a donc constamment joué un rôle déterminant dans l'évolution des méthodologies. En effet, même si les prémices de cette approche remontent aux travaux de



Chomsky (1959), c'est avec la mise en place du modèle "Threshold Level" (Niveau Seuil) en 1975 du Conseil de l'Europe que cette approche communicative prend de l'essor. Inspiré de la méthode de l'armée de Bloomfield, le Conseil de l'Europe dans le but de favoriser une Europe qui communique entre elle dans un contexte multiculturel et multilingue souhaite mettre en place un guide qui servira de base pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Le Niveau Seuil fixe des objectifs de compétences linguistiques qui doivent être atteints par l'apprenant afin de communiquer le plus rapidement possible dans la langue cible. Pour Oger (2014) le Niveau Seuil n'est autre que le mode d'emploi de l'approche communicative. Le Niveau Seuil intègre le contexte culturel, le but de l'échange, le contexte de la communication ainsi que la gestuelle des apprenants et de leurs interlocuteurs.

Cependant cette approche communicative connaît un réel essor à partir des années 80, lorsque les maisons d'édition ont débuté à publier des ouvrages pédagogiques et scolaires respectant les grands principes qui sont brièvement, l'utilisation de document et autre matériels authentiques, prise en compte du contexte social, interaction entre l'apprenant et l'enseignant chef d'orchestre de son cours, mise en situation, simulation d'un contexte de communication précis. Le manque de bagage théorique, les lacunes grammaticales et syntaxiques ont contraint les défenseurs de cette approche communicative à revoir leurs méthode et matériels de travail. C'est suite à cette prise de conscience et ce constat de lacune théorique que les linguistes ont dispatché l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère en quatre compétences bien distinctes les unes des autres. Ces quatre compétences sont les suivantes :

La compréhension écrite et la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. L'acquisition de ces quatre compétences nommées également compétences de communication reposent sur un apprentissage progressif de l'apprenant qui débute par l'acquisition des notions clés et élémentaires d'une langue étrangère pour évoluer vers des notions de plus en plus complexes. Afin de développer ces compétences et répondre donc comme précisé auparavant à certains besoins individuels comme collectifs (politique, économiques etc...) le Conseil de l'Europe met en place un outil pédagogique en 2001 à la disposition des enseignants qui est le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues).

Avec la publication en 2001 du Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) une nouvelle grille d'évaluation et d'appréciation des acquis de l'apprenants est proposée. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe » (2001, p. 10). En d'autres termes un nouvel outil est mis à la disposition des professionnels des langues vivantes afin de les aider dans la conception de leurs matériels pédagogiques, de leurs cours et ce dans la perspective de répondre aux besoins des apprenants<sup>4</sup>. Même si l'approche communicative est la méthodologie de références du Niveau Seuil, l'approche actionnelle sera la méthodologie retenue par le CECRL.

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (2001, p15)

---

<sup>4</sup> Cependant ce nouvel outil n'est pas destiné seulement au bon développement de la communication mais englobe des objectifs bien plus ambitieux et large que cela. En effet, un cadre de référence pour les langues a vu le jour suite à un inventaire des besoins classifié par le Conseil de l'Europe en 1991 lors du symposium intergouvernemental dédié au thème de la transparence et de l'apprentissage d'une langue étrangère. A la lumière des conclusions de ce symposium il est clairement demandé :

« 1. D'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.

2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.

3. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but

- de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays
- d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
- d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts. »

L'apprenant est donc plus autonome et doit donc « apprendre à apprendre ». Le Cadre de référence Européen définit cette notion d'apprendre à apprendre comme :

« Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes : à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. » (CERL, 2001)

L'approche actionnelle considère « les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné, et dans un domaine d'action particulier » (Carras et al. 2007 : 21).

Selon le CECRL « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (2001, p. 16).

En d'autres termes, l'apprenant qui est considéré comme un acteur social dans un environnement interculturelle et devra accomplir des tâches et actions selon le contexte dans lequel il se trouve. L'apprenant doit mobiliser des savoirs, des savoirs être, des savoir-faire et des savoirs apprendre pour atteindre le but fixé qui est à l'origine de la tâche langagière ou non langagière.

Le savoir correspond au contexte culturel et social dans lequel est exposé l'apprenant (culture culinaire par exemple ou bien encore la maîtrise de l'art de la table etc.)

Le savoir être renvoie à comment se comporter selon la situation x et selon le contexte y. A titre d'exemple pour un enterrement en Inde on s'habillera tout en blanc alors que dans la culture Européenne une tenue vestimentaire sombre plus précisément noir sera de rigueur.

Le savoir-faire concorde avec la capacité de l'apprenant à établir un dialogue selon la situation (l'apprenant n'aura pas le même discours lors d'un enterrement ou lors d'un mariage). Et enfin le savoir apprendre comme son nom l'indique signifie la capacité d'adaptation de l'apprenant à une situation inconnu. L'apprenants acquière donc un statut d'acteur social, ou il existe une vraie interaction entre ce derniers et l'enseignant. Les structures grammaticales toutes faites qui étaient obligatoirement mémorisé auparavant sont bannis pour laisser place à l'acquisition de compétence linguistique.

Les supports pédagogiques ne sont plus le fruit de l'imagination de l'enseignant mais des textes authentiques en lien avec le domaine de compétence ou la situation communicative du cours en question.

Les apports et contributions de l'approche communicative comme actionnelle au FOS et Fou sont les suivantes :

Les principaux apports de l'approche communicative au français général et au FOS en particulier peuvent être résumé comme suit :

- L'apprenant et ces besoins de communication sont au centre de l'apprentissage.
- Développement de compétence de communication au sein d'un contexte multiculturelle.
- Insertion du contexte culturel, politique etc. dans le cadre de l'apprentissage et la méthodologie.
- Préparation linguistique de l'apprenant par une situation réelle simulée.
- Prise en compte du facteur « temps » dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apport de l'approche actionnelle au FOS en général et au FOU en particulier est sans aucun doute lié au profil et besoin des apprenants. En effet, comme le souligne Carras et al (2007 :21) l'enseignement et l'apprentissage du français au sein du FOS et FOU est axé sur une action et une tâche précise tel que l'objectif de maîtriser une conversation soutenue lors d'un colloque scientifique ou bien encore la maîtrise d'un lexique et langage spécifique à certain domaine comme la médecine ou le droit. Selon Goullier (2006 :21) une tâche et une action n'a de sens que s'il y a un besoin réel de l'apprenant. Les besoins de formation des apprenants étant au cœur du FOS/FOU l'approche actionnelle prend tout son sens (Carras, Gewirtz et Tolas, 2014) puisque l'apprenant doit développer des qualités et compétences langagières comme non langagière.

Afin de mieux cerner l'ensemble des apports et contribution des différentes méthodologies « classique » du français général au FOS en premier lieu et par conséquent au FOU par la suite voici un tableau récapitulatif de ces apports qui ont participé et concouru d'une façon ou d'une autre à la naissance et au développement du FOS/FOU.

Tableau 1

*Contribution des méthodologies et approches classiques au FOS et FOU*

Méthodologie/ approche	Apports au FOS/FOU
MD : Méthode Directe	Mise en situation réelle de l'apprenant Immersion totale de l'apprenant dans la langue cible Meilleure compréhension de la culture de la langue cible
MA : Méthode active	Participation active de l'apprenant en cours Démarche inductive (l'enseignant explique la raison et le pourquoi des expressions/idiomes...) Motivation de l'apprenant au cœur de cette méthode Se base sur 3 objectifs précis : un apprentissage formatif, culturel et pratique d'une LVE.
MAO : Méthodologie audio-orale	Importance du facteur « temps » dans l'apprentissage d'une LVE Mise en place d'automatisme Prise en compte du comportement et réactions des individus/interlocuteurs
MAV : Méthode audio-visuelle	Importance des techniques de mémorisation de l'apprenant Eventail d'ouvrages et d'outil pédagogique mis à la disposition des enseignants pour répondre aux besoins de chaque public Publication en 1972 par Delporte et Lascar du tout premiers ouvrages destinés à un public et domaines très spécifiques « voix et images médicales » Prise en compte du contexte social et socio-culturelle de l'apprenant
AC : Approche communicative	L'apprenant et ces besoins de communication sont au centre de l'apprentissage Développement de compétences de communication au sein d'un contexte multiculturel Insertion du contexte culturel, politique etc. dans le cadre de l'apprentissage et la méthodologie Préparation linguistique de l'apprenant par une situation réelle simulée Prise en compte du facteur « temps » dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
AA : Approche actionnelle	Enseignement et apprentissage axé sur une tâche et une action précise Formation des apprenants sur un domaine précis (préparation à un colloque, séminaire etc...) Utilisation de document pédagogique authentique But : aider l'apprenant à développer des compétences langagières comme non langagières L'apprenant un acteur social dans un environnement multiculturel Autonomie de l'apprenant : doit « apprendre à apprendre » Capacité d'adaptation et polyvalence de l'apprenant face à une situation inconnu

Suite aux différentes méthodologies, approches et théories étudiées ci-dessus on constate une évolution des besoins des apprenants, des autorités, du contexte social, économique, culturel, politique qui est bien souvent à l'origine de la transformation, mutation des théories naissantes. En didactique du français langue étrangère l'éclectisme actuel est l'éclectisme méthodologique. La plupart des enseignants combinent plusieurs méthodes afin d'optimiser le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'apprenant (Beacco, 1995). Cette stratégie de polyvalence comme la nomme J.C.Beacco (1995) est privilégiée afin de limiter les écarts entre la compréhension et expressions écrites de l'oral avec une participation et interactivité accru de l'apprenant. Stratégie de polyvalence que les enseignants de langue spécialisés dans certaines filières comme le droit, l'économie-gestion ou encore ceux du département de pédagogie doivent manier avec art afin de répondre en premier lieu aux besoins linguistiques de la filière en question et préparer au niveau linguistique les apprenants à leurs futures activités professionnelles. Face aux spécificités des besoins de certain public il n'est plus question de faire apprendre le français (français général) mais du français à un public très particulier répondant à des objectifs précis dans un domaine pointu (Lehmann, 1990). Afin de mieux cerner et comprendre les origines, les dimensions, les étapes de son développement et les spécificités des termes FOS et FOU le chapitre suivant est consacré à l'évolution historique et méthodologique du FOS en premier lieu et du FOU en second.

## CHAPITRE 3

### ÉVOLUTION DU FOS VERS LE FOU : UNE ORIENTATION DIDACTIQUE

*« Ce que je recommande, c'est cet éclectisme éclairé qui, jugeant avec équité et même avec bienveillance toutes les doctrines, leur emprunte ce qu'elles ont de commun et de vrai, néglige ce qu'elles ont d'opposé et de faux ». COUSIN, 1847. Cours d'hist. de la philos. mod., t. 2, 1847, p. 12.*

Lors de l'analyse et recherche entrepris dans le domaine de la didactique du Français langue étrangère et seconde à un public spécifique (DFLE-S) nous sommes confrontés à un certain nombre de principe variés tels que le français militaire, français scientifique, français langue de spécialité (FLP), français instrumental (FI), français fonctionnel (FF), FOS et FOU (Holtzer, 2004). Cette diversité nous oblige à établir une analyse synthétique de ces appellations afin d'en retirer comme le souligne Cousin (1847) les aspects les plus profitables aux enseignants comme aux apprenants.

#### **3.1. Principes du Français Militaire**

La spécificité du public est la base de ce champs didactique qui est le FOS. Historiquement la nécessité d'enseigner et de former au FLE sur objectif spécifique à un certain public remonte aux années 20. En effet, le premier manuel du FOS intitulé « *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* » publié en 1927 souhaite former rapidement et efficacement des militaires non-francophones à l'acquisition de certaines bases de communication. Pour être plus précis l'objectif de ce manuel est double, en premier lieu il doit aider les soldats allophones des colonies françaises à développer des compétences langagières et linguistiques dans le but d'assurer une aisance de communication avec leurs supérieurs hiérarchiques ; et en second lieu cet ouvrage doit apporter des compétences culturelles afin de concourir à la croissance et au progrès du pays

d'origine de ces soldats. Cette méthodologie est intitulée « Français militaire » pour plusieurs raisons qui sont les suivantes :

Le public visé est constitué de militaire

Tout comme la méthode de l'armée de Bloomfield, une capacité de communication de base très rapidement est souhaité (même si dans l'ouvrage de ce comité de rédaction un objectif culturelle est plus ou moins prôné)

Et surtout en raison du comité de rédaction de l'ouvrage qui est constitué de militaire (à savoir le Général Monhoren, le Général Jannot, un Colonel, deux médecins militaires, quatre chefs de bataillon et un Capitaine).

La commission de rédaction décrit les objectifs et la raison d'être de cet ouvrage comme suit :

« La guerre a mis en évidence les services que peuvent rendre les troupes indigènes et nous a laissé de nombreuses formations aptes à alléger, dans une grande mesure, les charges militaires qui, jusqu'alors, incombaient presque uniquement aux contingents de la Métropole. L'expérience a montré que, pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels » (Le Règlement pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927, repris par Khan, 1990 : 97)

Le français est la langue de communication et surtout de commandement de l'armée française et donc de fait un soldat au sein de l'armée française doit pouvoir communiquer en français peu importe son origine et/ou sa langue maternelle. L Bodin (2000) résume assez bien le pourquoi de ce manuel lorsqu'il écrit : « Le respect des consignes, la compréhension des ordres, et la rapidité de leur exécution, confèrent à toute armée une grande part de son efficacité ».

Le Général Pineau également au terme de ces observations conclut de la sorte :

« J'ai relevé plus de cinquante dialectes divers et dans ces conditions, je ne vois qu'un seul moyen de commandement possible : imposer une langue unique, la nôtre. » (Van den Avenne, 2005).

Dès 1928, dans la continuité du premier ouvrage le Tome II est publié. Cet ouvrage dans sa globalité n'est pas destiné à un public qui souhaite se former au FLE mais à un public précis en leurs apportant un certain bagage constitué de vocabulaires, terminologies et expressions toutes faites. Concernant la méthodologie employée c'est la méthode directe qui est privilégié. Avec un bannissement total de la traduction, à la place le recours aux mimiques



et langages du corps est préconisé. Les différences culturelles étant très forte afin d'assurer le succès de cet apprentissage via la méthode directe un interprète lors du tout premier cours était présent en classe afin d'expliquer et de traduire les gestes et autres mimiques qui pourront être produites par l'instructeur. Outre cette première leçon, la communication entre l'instructeur et l'apprenant se fait uniquement sur la base de la langue cible qui est le français.

Le manuel « *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* » compte 60 leçons divisés en trois grandes parties. La première partie, qui va de la leçon numéro 1 à 17 est consacré à la vie quotidienne d'un soldat typique (avec notamment l'apprentissage du vocabulaire lié au salut, les grades, tenue vestimentaire, la vie quotidienne de la caserne...). La seconde partie qui débute à la leçon 21 pour se terminer à la leçon 33 décrit la vie en communauté, ce n'est qu'à partir de la leçon 34 que la notion du temps est introduite. Une moyenne de douze mots doit être mémorisé en fin de leçon, ce vocabulaire est repris dans les leçons suivantes afin d'assurer la compréhension de ce dernier. Si le vocabulaire est lié à la terminologie militaire il est signalé en gras afin de mettre l'accent dessus et surtout pour que ce vocabulaire en particulier soit bien compris. A titre d'exemple Khan (1990) dans son article *un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes (1927)*, reprends un passage du manuel militaire qui met l'accent sur l'observation des tirailleurs<sup>5</sup>

“A la guerre, pour avoir des renseignements, sur – **l'en-ne-mi** –, on doit **l'ob-server**. L'observation se fait –**à- la-vue** – et par –**l'é-cou-te**. Dans l'infanterie, tous les –**guet-teurs** observent le terrain du côté de l'ennemi, ils donnent – **l'a-lar-me** – si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent – **ob-ser-va-teur** – et des soldats observateurs ; ils se servent de –**ju-mel-les** – avec lesquelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des **observa-teurs** placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils – **a-cous-ti-que** ; avec des appareils, ils entendent très loin” (Khan, 1990)

Outre ces leçons, c'est surtout les directives que donne ce manuel aux instructeurs qui a fait de cet ouvrage une référence pour de nombreux enseignants. En effet, les instructeurs de ces tirailleurs sont soit des Capitaines, lieutenant soit des sous-lieutenants qui n'ont pas ou peu de formation pédagogique dans l'enseignement d'une langue étrangère.

---

<sup>5</sup> Soldats autochtones recrutés parmi la population des anciens territoires d'Outre-mer (anciennes colonies françaises tels que le Sénégal, la Tunisie ect...)

Afin d'aider l'instructeur dans son travail et surtout afin de garantir le non recours à la langue maternelle de l'apprenant, le manuel décrit de façon très précise comment se faire comprendre d'un tirailleur.

« Je veux donner l'ordre de « balayer la chambre » à un jeune tirailleur dont aucun des anciens ne parle pas le français. Je prends le balai, j'appelle le tirailleur ; il vient auprès de moi ; je fais **le geste de balayer**, je remets le balai au tirailleur ; je lui dis, posément, en détachant les syllabes Ba-laie- la- cham-bre.  
Et d'un geste, je lui montre le parquet en répétant :  
Ba-laie- la- cham-bre  
Si je m'éloigne un peu, j'entends tous ses voisins répéter :  
Ba-laie –la- cham-bre » (Khan, 1990, IBID)

Ces tirailleurs apprenants ayant également des tâches importantes et lourdes dans leur quotidien dans l'armée, le temps consacré à la formation et l'apprentissage du français à ces derniers était assez limité, Cette contraintes temporelle a contraint les instructeurs à négliger l'écrit au profit de l'apprentissage orale. Le manuel en soi se concentre sur l'apprentissage orale et non écrit. En effet nous ne constatons aucune leçon de grammaire ou de conjugaison, c'est surtout la terminologie militaire, les verbes de mouvement, les grades etc. ... qui sont expliqués et mise en avant.

Comme dans beaucoup d'autres secteurs, l'armée est le précurseur du FOS. En effet, ce manuel porte toutes les caractéristiques de la didactique du FOS à savoir :

- Un public précis (les militaires, tirailleurs non francophones)
- Un besoin clair et spécifique (communication avec la hiérarchie et aide à la croissance du pays ex-post)
- Une terminologie dans un domaine spécifique (l'armée, les grades, les ordres etc...)
- Un laps de temps restreint (les tirailleurs sont des soldats qui en parallèle de leurs cours de français doivent accomplir des tâches dû à leurs statut militaire)

Ce manuel est utilisé jusqu'au début des années 50 puis est délaissé avec la décolonisation progressive.

### **3.2. Principes du Français de Spécialité**

Avec la fin de la seconde guerre mondiale, les Etats-Unis grands vainqueur de ce conflit montre toute sa puissance politique et militaire. Neutre au début du conflit, les Etats-Unis ont su attirer les intellectuels de nombreux pays fuyant la guerre. Tous ces paramètres ont contribué à la diffusion de l'anglais. En d'autres termes, la place de l'anglais a pris de l'importance et de l'ampleur avec le temps, afin de regagner ces lettres de noblesses et développer le rayonnement intellectuel de la France le gouvernement français le Ministère des Affaires Etrangères notamment réclame l'élaboration d'un ouvrage destiné à un public scientifique. Une volonté politique réelle est bien présente donc en faveur d'un apprentissage du français selon les domaines et les zones géographiques. Les passages ci-dessous de certains documents interne du MAE reflète bien cette volonté politique :

« Là où le français s'effrite (Amérique latine), les efforts doivent s'exercer sur les pays qui présentent intérêt économique et politique majeure » ;

« Là où le français est distancié de façon irréversible (Asie du Sud-est), on limitera les objectifs à des auditoires spécialisés techniques et scientifique » (Lehmann,1993 : 69).

Cette volonté politique se concrétise par la publication en 1971 d'un manuel intitulé « le Français scientifique et technique » paru aux éditions Hatier sous la direction de Masselin, Delsol et Duchaigne.

Notons cependant qu'outre le MAE de nombreuses autres institutions et services chargés de la diffusion du français ont largement contribué à l'émergence du français de spécialité, pour ne citer que les plus populaires dès 1961 des cours en faveur d'un public bien défini est mis en place avec la création du Centre Scientifique et technique français de Mexico. Quelques années plus tard en 1967, l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de langue Française (AUPELF) et l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) organisent le colloque International pour la diffusion de la langue française scientifique. La même année l'Ambassade de France à Damas met en place des cours de français de spécialité pour les mathématiques.

D'un point de vue méthodologique, le FSP se base avant tout sur l'approche SGAV (structuro-globale audiovisuelle). C'est le CREDIF (Centre de Recherche et d'études pour la diffusion du Français) qui a en charge d'adapter la méthodologie SGAV au français de spécialité. Cette méthodologie du français scientifique et technique du CREDIF sur fond de

méthodologie SGAV se base sur quatre étapes pour la préparation des apprenants. Les deux premières étapes de la méthodologie (niveau 1 et 2) se base sur le français fondamental et octroi à l'apprenant une connaissance progressive du français. Les deux étapes suivantes de cette méthodologie est intitulé « le perfectionnement » et correspond à l'acquisition d'un vocabulaire d'initiation selon le domaine et la discipline.

Avec cette méthodologie plusieurs ouvrages sont publiés notamment :

- Le VGOS (Vocabulaire général d'orientation scientifique)
- Le VIEA (Vocabulaire d'initiation aux études Agronomiques)
- Le VICEL (vocabulaire d'initiation à la critique et l'explication littéraire)
- Le VIVP (Vocabulaire d'initiation à la vie politique)
- Le VIG (Vocabulaire d'initiation à la géologie).

Comme le souligne Lehman (1994) la responsabilité et l'implication du CREDIF dans l'élargissement et la diffusion du FSP est indéniable. Dès 1960 le CREDIF organise :

- Des journées d'études dans plusieurs grandes villes de France<sup>6</sup>,
- des cours spécifique aux étudiants étrangers,
- des stages et autres rencontres internationales soutenues notamment par le Conseil de l'Europe.

Par ailleurs, le CREDIF est l'un des premiers centres qui mène une enquête sur le terrain auprès des apprenants du FSP. Enquête qui a pour but de mettre en place une base de données viable pour les enseignants tout comme pour les autorités. L'enquête en question s'intéresse au profil du public, aux matériels et autres méthodologie ou pratiques faites dans l'enseignement du français de spécialité.

Parmi les critiques faites, beaucoup d'enseignants regrette que le CREDIF ne fasse pas la distinction entre ces apprenants. En d'autres termes la diversité de son public d'apprenants est mise à l'écart. Portine (1990) regrette notamment que les documents support du cours soient « fabriqué » de toutes pièces pour la leçon et que la primauté de l'oral soit dominante.

Galisson (1995) reproche à la méthodologie SGAV ces exercices structuraux qui ne développent pas assez les capacités de communication orale de l'apprenant. Toutes ces critiques et la diversité des publics engagé dans le FSP ont finit par avoir raison de la

---

<sup>6</sup> Paris, Strasbourg, Toulouse, Besançon, Grenoble.

méthodologie SGAV pour s'orienter vers d'autres méthodologie possédant une forte approche communicative.

### **3.3. Principes du Français Fonctionnel**

Face au déclin du français sur la scène internationale les décideurs politiques ont dès la fin de la seconde guerre mondiale entamé des actions afin de limiter l'effritement de la langue de Molière. La fuite des cerveaux vers les Etats-Unis et l'engouement pour l'anglais a durant les années 60 poussé les décideurs politiques à limiter la diffusion du français FLE à un public spécifique que sont les scientifiques, chercheurs et techniciens (Challe et Lehman, 1990). Ce déclin est d'autant plus accentué avec la crise pétrolière de 1973. En effet, suite à la crise du choc pétrolier, une crise économique et donc budgétaire frappe de nombreux pays. Les contraintes budgétaires obligent ces pays à réduire le nombre d'heures de cours de français (mais pas seulement, les autres langues étrangères également connaissent le même sort à l'époque) (Lehmann, 1993). La France elle-même victime de ce choc pétrolier doit également revoir son enveloppe budgétaire et décide de supprimer les commissions audiovisuelles en premier temps, et de réduire significativement le nombre des coopérants culturels à l'étranger (Ibidem). La menace de disparition de la langue française dans certains pays économiquement, géographiquement et politiquement important pour la France, incite les responsables politiques notamment la DGRCST (Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques) à promouvoir le français auprès d'un public plus large, autre que les apprenants littéraires (issus des facultés de lettres ou de pédagogie) (Ibidem.)

La encore cette volonté politique apparait clairement dans les notes et autres rapports interne du MA comme du DGRCST.

- « La culture n'est pas seulement littéraire mais scientifique »,
  - « Une attention particulière devra être portée à la catégorie des adultes motivés »,
  - « Il importe d'étendre l'usage du français comme langue de spécialité »,
  - « L'activité de nos missions à l'étranger doit être orientée vers les sciences humaines »
- (Lehmann, 1993 : 70)

Le terme de français fonctionnel apparait pour la première fois dans l'article de Porcher (1976) intitulé : « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». Porcher (1976) définit le français fonctionnel de la façon suivante :

« La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ses destinataires [...] le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but, [...] ».

Le terme de français fonctionnel est repris par les autorités publiques ; dorénavant dans le Bulletin Officiel il est clairement stipulé s'il s'agit d'un poste vacant en enseignement du français fonctionnel à l'étranger ou pas. Par ailleurs le MAE dans ce contexte de diffusion du français au public plus large diffuse une dizaine de films consacrés à l'enseignement du français fonctionnel. Plusieurs centres d'études et de documentation scientifique et technique sont créés, des enseignements techniques et scientifiques dispensés en français sont mis en place au sein de l'université de Hamadan en Iran ainsi qu'au Collège Technologique Swon (en Corée), et surtout un programme de bourse intitulé « formation des boursiers prioritaires » sous le gouvernement Chirac est mis en place avec neuf pays non francophones mais représentant un intérêt majeur pour la France.

En termes de méthodologie, le français fonctionnel tente d'élaborer sa propre méthodologie. Si bien que, l'approche SGAV reprise par le CREDIF est proscrite par les enseignants du français fonctionnel. Ce rejet de l'approche SGAV est motivé par le paramètre temps qui est très limité chez un public professionnel ou estudiantine qui souhaite se spécialiser dans un domaine précis. Le français fonctionnel se base alors avant tout sur le but de la formation et en élabore le contenu vis-à-vis de cet objectif, du public et du facteur temps contrainte trop souvent négligé par les approches précédentes. Le français fonctionnel critique également la rigidité des méthodologies traditionnelles et intègre plus de souplesse au contenu de sa méthodologie. Cette souplesse didactique se traduit par une pratique pédagogique aux services du public concernés et surtout aux services de l'objectif que l'apprenant souhaite atteindre à la fin de cet enseignement, avec l'utilisation de document et texte originaux correspondant au domaine en question et non des documents fabriqués de toute pièce comme cela fut le cas pour l'approche SGAV du CREDIF. Il est indéniable que le français fonctionnel a donc via la prise en compte de ces paramètres contribué à l'émergence du FOS, mais malheureusement il est assez difficile d'établir une définition exacte de sa méthodologie. En effet, dans l'article de Porcher (1976) lui-même la méthodologie employée n'est pas clairement définie, si bien que l'on parle des modèles du français fonctionnel et de ces diverses méthodologies et non d'une méthodologie précise. A titre d'exemple on peut citer le modèle sur l'enseignement du français fonctionnel de Lehmann (1980), le modèle pour une démarche fonctionnelle de Moirand (1980) ou bien encore le modèle tri-dimensionnel de Vigner (1980).

Brièvement, le modèle sur l'enseignement du français fonctionnel de Lehmann (1980) a pour public les techniciens étrangers présents en France dans le cadre d'un stage de formation

professionnelle. Ce modèle inspiré de l'ouvrage « Niveau Seuil », divise l'apprentissage en trois étapes distinctes. La première étape consiste à bien distinguer le profil des apprenants, identifier et mesurer leurs niveaux de français au départ et bien entendu de les trier en fonction de leurs domaines d'activités ou de formation académique. La seconde étape consiste en l'élaboration du contenu du cours et des outils pédagogiques réelles selon le profil et les domaines identifier dans la première étape. Enfin la dernière étape se focalise sur les actes de paroles et autres éléments et notions grammaticales que l'apprenant doit produire ou reproduire dans une situation réelle professionnelle ou non. Moirand (1980) reprend le modèle mis en place par Lehmann (1980) et y ajoute une quatrième étape qui est la schématisation étape par étape de la démarche pédagogique qui doit être appliquée par l'enseignant. Il y apporte une modification mineure à la première étape en y ajoutant l'identification des institutions en charge de l'apprentissage.

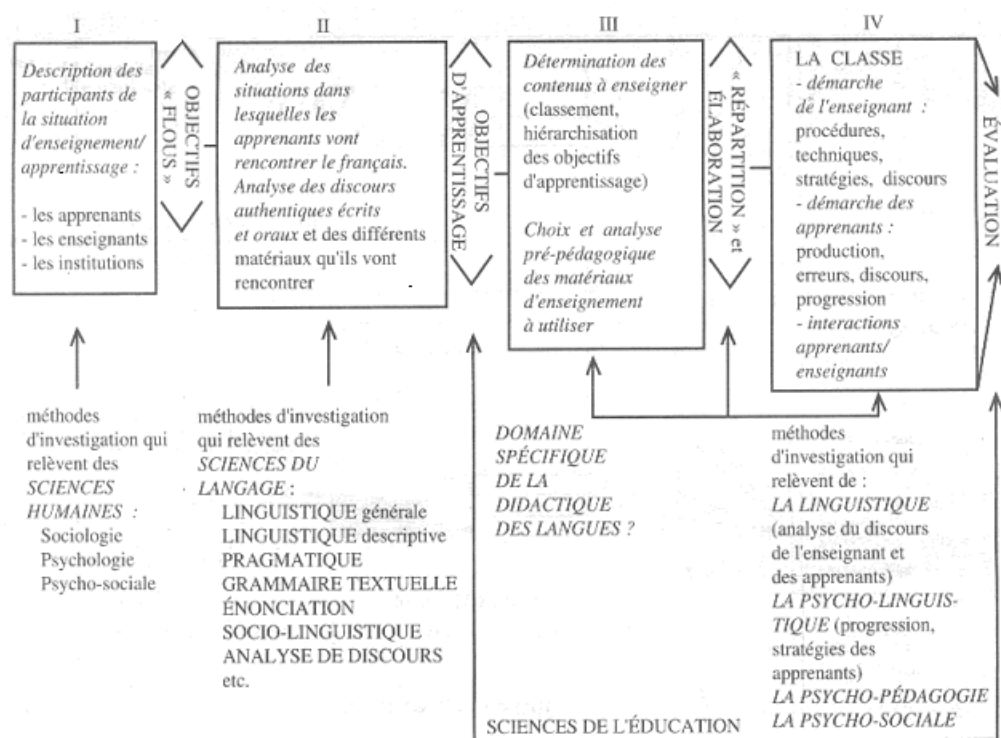


Figure 1. Un modèle pour une démarche fonctionnelle (Moirand, 1980 : 7)

Enfin, le modèle tri-dimensionnel de Vigner (1980) comme son nom l'indique repose sur trois dimensions : domaine (classification des disciplines), activités (classification des professions, étudiants) et composantes langagières. Vigner (1980) contrairement aux modèles précédents n'identifie que les besoins des apprenants et y négligent leurs objectifs. Lehmann (1993) justifie ce choix par le contexte dans lequel fait état Vigner. Selon Lehmann (1993 : 106) Vigner dans son modèle tri-dimensionnel se focalise sur les apprenants des pays d'Afrique ayant un enseignement supérieur francophones. Outre ces trois modèles à l'époque comme le souligne Qotb (2008) l'appellation du français fonctionnel est souvent reprise par les didacticiens qui souhaitent « faire peau neuve » de la méthodologie qu'ils utilisent ou bien rénové leurs méthodologies sur fond de français fonctionnel dans le but de profiter du soutien des décideurs politiques de l'époque.



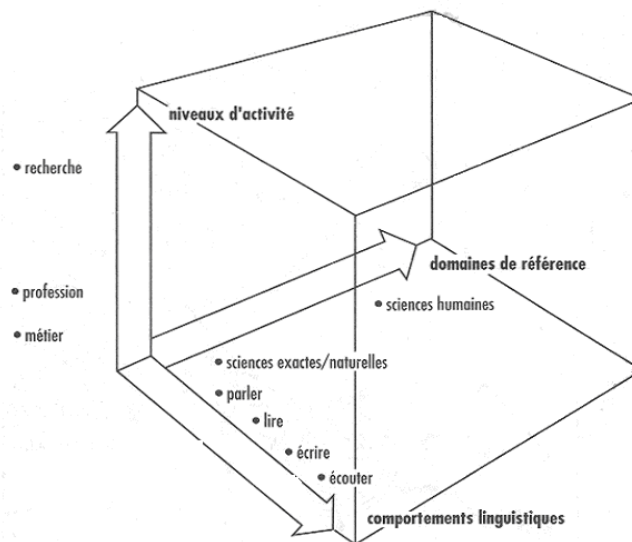


Figure 2. Modèle tri-dimensionnel de Vigner (1980 : 52)

Malgré sa flexibilité, le français fonctionnel connaît un succès assez éphémère, puisqu'à partir de 1980 cette méthodologie est délaissée au profit d'une méthodologie « culturelle ». Beese et Galisson dès 1980 attire l'attention sur les lacunes du modèle de français fonctionnel en soulignant qu'il existe bien souvent un écart important entre les besoins du public en question et les objectifs à atteindre mentionner dans le contenu de la méthodologie. Les deux auteurs dans leurs ouvrage « Polémique en didactique » (1980) mettent en avant que l'ouvrage de références « Niveau Seuil » n'est pas forcément approprié aux apprenants et surtout déplore l'omission totale de l'aspect culturelle du pays dans les échanges communicatifs.

Mais c'est surtout le second choc pétrolier de 1979 qui aura raison de ce modèle de français fonctionnel. Ce second choc pétrolier apporte de nouvelles restrictions budgétaires encore plus sévères entraînant la suppression de nombreux poste d'enseignant en français fonctionnel à l'étranger, la suppression des bourses prioritaires (alors que le protocole stipulait une opération sur dix ans et non cinq) ainsi que la disparition des workshops et autres séminaires organisée par le CREDIF.

Toujours dans une volonté de diffusion de la langue française, le MAE change de politique linguistique en faveur d'une politique de promotion du français par des actions culturelles. Dans un document interne du MAE datant de 1979, il est clairement stipulé « Au-delà de la scolarisation, c'est l'absence d'un environnement culturel francophone qui constitue le plus souvent l'obstacle principal à une diffusion efficace de notre langue » (Document issus des travaux de Lehmann, 1993 : 73).

Il est indéniable que les pouvoirs et responsables politiques ont largement contribué et influencé la diffusion du français fonctionnel à l'étranger. Selon le gouvernement en place et surtout selon le contexte géopolitique et économique la diffusion du français a connu des changements de politique parfois contraignantes. Outre les autorités politiques, les didacticiens également ont joué un rôle important dans sa diffusion comme dans son recul. En effet, à partir de 1980, un certain nombre de didacticiens et à juste titre estime que les enseignants du français fonctionnel sont mal ou peu formés pour ce type d'apprentissage à l'étranger, que la méthodologie employée est bien souvent trop laxiste ou mal gérée et surtout regrettent que ces enseignants en détachement n'aient pas un bagage culturel concernant le pays d'accueil dans lequel ils sont en mission.

En dépit de son recul à partir des années 80, le français fonctionnel est un modèle de référence pour le FOS. La prise en compte du paramètre temporelle et spatiale de l'apprenant, l'utilisation de documents originaux et surtout une focalisation sur l'objectif à atteindre sont les principales raisons de l'émergence du FOS plus tard. En effet l'élaboration des contenus des cours en fonction des besoins et objectifs des apprenants marque un tournant indéniable dans la mise en place et la diffusion du FOS.

### **3.4. Principes du Français Instrumental**

Au début des années 70, en parallèle du français fonctionnel et du français scientifique et technique émerge en Amérique Latine (au Brésil notamment) le français instrumental. Le français instrumental est une réponse à une demande des chercheurs et étudiants qui souhaitent comprendre les textes scientifiques auxquels ils doivent faire face dans le cadre de leurs professions ou études supérieures (Degache et Garbarino, 2012).

Comme son nom l'indique le français est un outil/instrument qui doit faciliter la compréhension des textes se référant à certains domaines et spécialités. La méthodologie est basée sur la compréhension écrite des textes scientifiques. Le but étant de développer les compétences de compréhension écrite des apprenants. Comme le souligne Cusin-Berche

(2003) la méthodologie pour ces apprenants chercheurs et/ou étudiants doit avant tout développer la compréhension du texte sans pour autant en donner une traduction, les préparer aux examens de troisième cycle et leurs permettent de développer des capacités rédactionnelles pour leurs travaux académiques. Les séquences didactiques se concentrent alors sur la morphosyntaxe, les indices iconographiques, la reconnaissance et l'identification des termes dit transparents mais également la prise en compte du bagage culturel des apprenants.

Degache et Garbarino (2012) illustre la nécessité du bagage culturel à travers un texte de J.P. Sartre. Pour ces auteurs la compréhension du texte ne peut être efficace que si l'apprenant a déjà une connaissance de la philosophie de Sartre et de l'idéologie de ces œuvres en générale. La connaissance ou la parfaite maîtrise de la langue cible peut parfois être insuffisante pour la compréhension d'un texte.

Au-delà de la maîtrise de la langue cible, la maîtrise du lexique et terminologie ne sont souvent pas à elles seules plus suffisantes pour comprendre dans sa globalité un texte scientifique. Le français instrumental apporte donc une nouvelle dimension qui est la prise en compte et l'importance du bagage culturel de l'apprenant.

Pour Lehmann (1994) le français instrumental est « synonyme d'enseignement de la lecture en français ». Comme l'indique Zolana (2013) « l'apprenant est appelé à acquérir plusieurs compétences de lecture parmi lesquelles, les compétences thématique, discursive, textuelle, linguistique et stratégique ».

L'enseignant est libre de choisir l'approche en adéquation avec les besoins des apprenants à condition de se baser sur des documents authentiques. Pour Mourlhon-Dallies (2008) il s'agit d'une utilisation « sans filtre » des documents.

« Sur le plan de l'enseignement, l'une des nouveautés consistait à renoncer à la moindre modification du texte original, même sous prétexte d'en faciliter la lecture. Quel que soit leur niveau en français, les étudiants sont d'emblée confrontés à des textes bruts. Une seule condition s'impose : que les textes soient parus dans leur domaine de spécialité » (Challe, 2002).

L'une des principales critiques faites au français instrumental réside dans le fait qu'il se concentre sur la compréhension écrite au détriment de la compréhension et expression orale (Mourlhon-Dallies, 2008).

Si l'on part du principe que l'apprenant doit également être capable de s'exprimer assez rapidement dans la langue cible dans le cadre de sa profession ou de sa formation supérieure, le français instrumental semble ne pas toujours répondre aux attentes et besoins de son public (Lehmann, 1993). En d'autres termes l'analyse des besoins des apprenants semble être négliger voire omises dans le français instrumental. Par ailleurs à aucun moment de la méthodologie envisagée le facteur temporel n'est pris en compte, or ce dernier est plus que primordial pour un public en apprentissage académique ou professionnel.

### **3.5. Evolution du FOS au FLP**

Hutchinson et Waters (1987) dans leur ouvrage « *English for Specific Purposes, A Learning centred approche* » proposent d'élaborer le contenu et la méthodologie du cours en fonction des motivations et raisons pour lesquelles l'apprenants souhaitent apprendre une langue étrangère (1987 :19). Cet ouvrage sera également un point de départ et une référence pour tous les instructeurs qui doivent répondre à une demande particulière.

Demande est le mot clé dans le FOS comme dans le FOU, car dans la didactique du FLE les instructeurs répondent à une offre alors que dans le cas des publics spécifiques, l'instructeur doit répondre à une demande.

Hutchinson et Waters (1987) dans leurs ouvrages mettent en avant une taxonomie du ESP en cinq étapes. Selon ces derniers, l'identification du lexique approprié à chaque type d'anglais est la première étape de cette progression. La seconde étape consiste à une analyse systématique du discours. La troisième étape est décrite comme une analyse des besoins des apprenants. La quatrième étape consiste en l'étude des compétences linguistique (compréhension écrite/orale, expression écrite/orale). Et enfin la dernière étape se focalise sur l'apprentissage et les activités langagières et cognitives que l'enseignant pourra proposer aux apprenants. Hutchinson et Waters (1987) pour la première fois divise le processus de l'apprentissage et parle d'un apprentissage sociolinguistique et psycholinguistique. Certains auteurs comme Portine (1990), et Searle (1972) soulignent que l'ESP peut permettre de répondre aux diverses demandes de plusieurs disciplines (les auteurs font surtout allusion à la philosophie du langage, aux théories de l'énonciation etc....)

La problématique du FOS réside justement donc dans son caractère spécifique. Notamment donc la spécificité du profil des apprenants (professionnels, estudiantines, estudiantine en formation professionnalisante, étrangers francophone ou pas). La spécificité des besoins, la spécificité temporelle et enfin la spécificité des motivations).

Comme le souligne Lehmann (1993) il est impossible de faire tout apprendre d'une langue à un individu, des choix doivent donc être opérés par l'instructeurs en fonctions du public, de leurs motivations, de leurs besoins, et du temps qu'ils peuvent consacrer à cet apprentissage. Outre ces spécificités qui sont la raison d'être du FOS comme du FOU (que l'on verra plus tard) parmi les domaines et/ou disciplines les plus sollicités pour le FOS sont comme suite :

Le français médical,

Le français dit touristique (l'hôtellerie etc.)

Le français scientifique et technique (les ingénieurs...)

Le français des affaires

Le français économique

Le français juridique

Le français de l'administration

Le français de l'informatique

Le français journalistique,

Le français de télécommunication

Le français de traduction et d'interprétation

Le français politique

Le français des relations internationales

Le français des sciences administratives et sociales

Comme l'indique Foltète<sup>7</sup> (Drouère, 2003) enseigner en FOS est une question de priorité, et insiste pour souligner que le FOS est « *synonymes d'opérationnalité* ».

Avant de se focaliser sur le FOU qui est un autre type de FOS, on se doit de souligner que le FOU n'est qu'un nième type de FOS parmi d'autres notamment à titre d'exemple le FDS (Français de Scolarisation) ou bien encore le FLP (Français Langue Professionnelle). Pour ce qui est du FDS ce terme est évoqué pour la première fois par Davin (2002) enseignante et formatrice des instructeurs du CLIN (Classe d'initiation pour non-francophones). Davin

---

<sup>7</sup> Foltète est enseignante de FOS à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)

(2002) observe la difficulté d'intégration des jeunes élèves et étudiants arrivant en France soit par le statut du regroupement familial ou à titre personnel pour y faire des études. Davin (2002) remarque que ces apprenants acquièrent rapidement (si cela n'est pas déjà acquis auparavant) des compétences de communication afin de répondre aux difficultés de la vie quotidienne mais qu'ils ont réellement du mal à s'exprimer et à comprendre les cours plus spécifiques tels que la physique, chimie, économie, etc.... Pour Davin (2002) il faut élaborer des contenus et pédagogie en fonction de ce public afin de réussir leur intégration et dans le pays et dans leur vie scolaire sans quoi une intégration réussite est difficilement pensable.

Le FOS n'est donc pas seulement un cours en vue d'aider ces apprenants à aboutir à leurs fins mais bien un mécanisme d'intégration (intégration professionnelle, intégration migratoire, intégration raciale etc....) qui devrait faire naître ou développer le sentiment de rattachement de l'apprenant.

En guise de synthèse nous reprenons le tableau de Zolona (2013) et le développons en y insérant l'apport de chaque modèle au FOS/FOU ainsi que la critique y référant.

Tableau 2

*Synthèse des différents modèles*

Période	Modèle	Profil du Public	Orientations méthodologiques	Apport au FOS/FOU	Critique
1920-1930	Français Militaire (FM)	Soldats Non-francophones	Méthode directe	<p>Un public précis (les militaires, tirailleurs non francophones)</p> <p>Un besoin clair et spécifique (communication avec la hiérarchie et aide à la croissance du pays ex-post)</p> <p>Une terminologie dans un domaine spécifique (l'armée, les grades, les ordres etc....)</p> <p>Un laps de temps restreints (les tirailleurs sont des soldats qui en parallèle de leurs cours de français doivent accomplir des tâches dû à leurs statut militaire)</p> <p>Directive aux instructeurs</p>	<p>Impasse sur les compétences écrites (production comme compréhension), négligence totale des cours de grammaire et de conjugaison.</p> <p>Aucune information sur le type de document utilisé, l'accent étant mis sur l'oral on imagine que le recours aux textes originaux fut extrêmement limité.</p>
1970-1980	Français Scientifique et technique (FST)	Scientifiques	Méthodes SGAV	<p>Volonté politique : commande d'ouvrage destiné à un public scientifique (spécificité du public)</p> <p>Apprentissage par domaine et par zone géographique</p> <p>Création de centre scientifique et technique à Mexico</p> <p>Colloque pour la diffusion de la langue française scientifique</p> <p>Mise en place de cours de spécialité mathématique à Damas</p> <p>Publication de plusieurs ouvrage (VGOS, VIEA, VIVP, VIG)</p>	<p>Primauté de l'oral</p> <p>Négligence du facteur temps</p> <p>Utilisation de documents fabriqués de toutes pièces au lieu de texte originaux</p>

1970-1980	Français Fonctionnel (FF)	Boursiers du Gouvernement Français en priorité	Approche fonctionnelle et communicative	Prise en compte d'un nouveau public motivé Autorité apporte leurs soutiens avec projection de film Utilisation de texte originaux Elaboration du contenu du cours en fonction des besoins de l'apprenant Prise en compte du facteur temps Méthodologie plus souple : enseignant libre de moduler sa méthodologie en fonction des besoins Terme de FF officialisé dans le BO	Enseignant de FF mal ou peu formé Manque de bagage culturelle des enseignants de FF en détachement Ecart entre les besoins du public et les objectifs à atteindre Suppression des bourses prioritaires Suppression des postes d'enseignant de FF Disparition des séminaires et colloques organisés par le CREDIF Méthodologie trop laxiste pour certains didacticiens Utilisation par les didacticiens qui souhaitent profiter du soutien politique de l'époque
	Français Instrumental (FI)	Etudiants Chercheurs	Méthode de la lecture	Réponse à une demande spécifique celle des chercheurs et étudiants en Amérique Latine Développement des compétences écrites et rédactionnelles Prise en compte de la culture dans la compréhension d'un texte Utilisation de document authentique	Concentration sur les compétences écrites et négligences de la compréhension et production orale Ne répond pas toujours aux besoins des apprenants Omission du facteur temporel



Que ce soit pour des raisons de diplomatie d'influence, de politiques gouvernementales, de besoins spécifiques de certains métiers (tels que les militaires) ou bien encore la réalité des besoins des apprenants professionnel et/ou estudiantine, l'apprentissage du français à un public allophones a connu bien des modifications. Le FOS n'est qu'une n-ème étape de ce processus de mutation et développement. La diversité des besoins lié à la diversité du public est la raison d'être du FOS.

La classification des publics spécifiques fut longtemps source de débats entre didacticiens. Coste et al proposent en 1971 une classification de ce public spécifique en trois catégories à savoir :

- « Ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues »
- « Les étudiants ou stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches » ;
- « Spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine ».

Quelques années plus tard (en 1987 et 1989) le MAE exige le recensement des opérations d'enseignement du français sur objectifs spécifiques auprès de 46 pays ainsi qu'une analyse détaillée des publics concernés. Sur la base de ce rapport du MAE, Couilleront et Farinol (1990) dressent quatre profils d'apprenant au sein du FOS, les étudiants dans le supérieur (46% des sondés dans l'enquête) ; les « Agents de l'Etat » 19% des participants ; les apprenants professionnels ou à visé professionnel 15% des sondés et enfin comme le désigne ces deux auteurs « un public composite mal cerné » pour les 20% restant de la population ayant participer à l'enquête. À la vue de ce rapport, et de la classification faite par les didacticiens on peut conclure que les apprenants dans un contexte académique englobent une majorité du public du FOS dans les années 90. Cette grande majorité est également imputable au programme ERASMUS. En effet, avec l'augmentation croissante de la mobilité estudiantine le FOS a connu une émergence des plus spectaculaires en moins de 20 ans. Le programme ERASMUS mis en place depuis 1987, est un des moteurs de cette mobilité entrante comme sortante. Le tableau ci-dessous indique bien cette évolution linéaire pour l'ensemble des pays membres du programme ERASMUS, la Turquie y compris. On note d'ailleurs, que la Turquie représente environ 5% des étudiants ERASMUS en mobilité sortante.

Tableau 3

*TOP 10 des pays d'origine des étudiants ERASMUS (2010-2015)*

**TOP 10 DES PAYS D'ORIGINE DES ÉTUDIANTS ERASMUS (2010-2015)**

Pays d'origine	2015-16		2010-11		Évolution 2010-2015
	Effectifs	Part	Effectifs	Part	
France	40 910	13,5 %	25 789	13,5 %	+58,6 %
Allemagne	40 089	13,2 %	25 178	13,2 %	+59,2 %
Espagne	39 445	13,0 %	31 427	16,5 %	+25,5 %
Italie	34 343	11,3 %	19 773	10,4 %	+73,7 %
Pologne	16 518	5,4 %	11 572	6,1 %	+42,7 %
Turquie	16 089	5,3 %	8 993	4,7 %	+78,9 %
Royaume-Uni	15 645	5,1 %	8 577	4,5 %	+82,4 %
Pays-Bas	13 083	4,3 %	5 946	3,1 %	+120,0 %
Belgique	8 955	2,9 %	5 653	3,0 %	+58,4 %
Portugal	8 647	2,8 %	5 031	2,6 %	+71,9 %
Autres	70 156	23,1 %	42 556	22,3 %	+64,9 %
<b>Total étudiants Erasmus</b>	<b>303 880</b>	<b>100 %</b>	<b>190 495</b>	<b>100,0 %</b>	<b>+59,5 %</b>

Source : Commission européenne.

C'est sans équivoque l'importance de cette population estudiantine et donc leurs besoins très spécifiques qui a conduit également le FOS à évoluer vers le FOU. Il est donc important de bien comprendre le contexte d'émergence du FOU dans sa globalité.

### 3.6. Environnement et Conjecture d'Emergence du FOU

Dans le champ de la Didactique du FLE, la spécificité du public est à l'origine de la réflexion et de la recherche dans l'enseignement du FOS. La spécificité du public est pour de nombreuses autres langues également objet de recherche et de réflexion didactique et/ou méthodologique tel que l'ESP (English for Specific purposes). Les didacticiens anglais ont depuis longtemps fait la distinction entre l'apprenant qui a une finalité académique et celui qui a un objectif professionnel. Strevens (1977) propose une taxinomie détaillée du public concerné c'est-à-dire qu'il fait une distinction entre le public universitaire, académique, professionnel avec une ancienneté clairement définie et le professionnel « en herbe » en situation de formation professionnelle. Pour de nombreux auteurs (Mourlhon-Dallies (2008) ; Robinson (1989)) cette taxinomie est le pivot de ce champs didactique.

Taxinomie applicable au FOS lui-même notamment avec l'augmentation de la mobilité estudiantine au niveaux international. A la base les différents besoins très spécifiques de cette population académique ont contraint les didacticiens à faire une séparation nette entre les publics concernés par le FOS pour donner naissance à une nouvelle approche qui est le FOU.

L'augmentation de la mobilité estudiantine est donc une des principales raisons du développement du FOU mais pas seulement. En effet, Mangiante et Parpette, (2011 : 6) associe l'émergence du FOU à

- i) l'expansion des filières universitaires francophones (FUF)<sup>8</sup> dans le monde,
- ii) à la nécessité d'améliorer le français (FLE) de certains apprenants dans les pays où « l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays »,
- iii) ou bien encore aux développements des formations diplômantes délocalisées (FDD).

---

<sup>8</sup>Objectif de former dans un domaine précis des étudiants étrangers francophones

Ding Xue Bing (2015) dresse un tableau récapitulatif des typologies mentionnés ci-dessus que nous reprenons de la façon suivante :

Tableau 4

*Typologie des environnements d'émergence du FOU*

Lieu	Conjecture d'émergence
France	Mobilité entrante d'étudiant allophones en France pour y suivre une formation au sein d'un établissement d'enseignement supérieur français
Etranger	Nécessité d'améliorer le français (FLE) de certains apprenants dans les pays où « l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays » FUF FDD

Le contexte universitaire turc qui a cette particularité ne s'inscrit pas totalement dans la typologie des contextes citée ci-dessus. Le contexte universitaire turc est un contexte étranger non-francophone et non-anglophone qui propose des formations d'enseignement supérieur en turc (pour la majorité) ; en anglais, en français et depuis peu en allemand<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Notamment depuis la création de l'université Turco-Allemand en 2010, à l'exception de la faculté de droit qui dispense 30% des cours en Allemand, les autres facultés de niveau licence dispense leurs cours en Allemand.

Tableau 5

*Conjecture d'émergence selon l'emplacement géographique*

Lieu	Conjecture d'émergence
France	Mobilité entrante d'étudiant allophones en France pour y suivre une formation au sein d'un établissement d'enseignement supérieur français
Etranger	Nécessité d'améliorer le français (FLE) de certains apprenants dans les pays où « l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays » FUF FDD
Turquie	Apprentissage du FLE (en préparation-intégrée si nécessaire) à la vue d'une formation précise qui nécessitera des cours de FOU Transfert de méthodologie, de savoir-faire, de technique et terminologie au sein de certaines formations aux homologues turcs. (Prise de note en cours magistral, rédaction de mémoire, thèse, commentaire d'arrêt, note de synthèse, rapport technique, terminologie et vocabulaire spécifique disciplinaire, expression idiomatique etc...) FUF (exemple de la Faculté de Science Politique de l'université de Marmara ou encore Yeditepe) FDD (notamment les doubles diplômes préparés par l'université Galatasaray)

Dans le tableau précédent nous faisons pour la Turquie la distinction entre les apprenants qui doivent suivre une année préparatoire intégrer afin d'acquérir un certain niveau de français (le plus souvent B2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL)) et les apprenants qui une fois ce niveau requis atteint, intègre la formation académique issue de leurs placements à l'examen d'entrée à l'université. Cette distinction est motivée pour la raison suivante, un étudiant français (que l'on estime de facto maîtriser la langue française) lorsqu'il intègre une licence de droit ou de médecine par exemple devra acquérir un certain nombre de techniques, savoir-faire (rédaction d'un commentaire d'arrêt par exemple...) et de terminologie pour pouvoir être diplômé de ladite formation. Ceci est également valable pour les apprenants turcs qui ont fait le choix d'intégrer une formation francophone. Par ailleurs, il convient de souligner que l'apprentissage du FLE à la vue de la réussite de l'apprenant dans une formation universitaire (Faculté des lettres et civilisations, Faculté de pédagogie ou encore le Département de traduction et d'interprétariat) demande une maîtrise bien plus étendue du français que l'apprenant qui « ne doit » maîtriser que la terminologie de sa formation. En effet, que ce soit la compréhension des métaphores, des

expressions idiomatiques, la connaissance de la culture française, de l'histoire de la France ou encore l'acquisition des techniques d'apprentissage, les apprenants de ces formations doivent maîtriser le français à différents niveaux (culturelle, historique, littéraire, artistique...) ; il serait donc pertinent d'élaborer un syllabus bien différent de ceux consacrés aux étudiants au sein d'une FUF ou d'une FDD.

Suite à l'intégration du contexte universitaire turc dans le paysage du FOU, il est important dorénavant de comprendre si les définitions établies par le plus grand nombre correspondent ou pas au contexte universitaire turc.

Comme souligné dans la partie I de cette thèse, Mourlhon-Dallies (2011) définit le FOU comme « du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone) ».

Si l'on essaie d'intégrer cette définition au contexte universitaire turc on pourrait définir le FOU comme étant « un programme de français sur objectifs spécifiques destiné à des apprenants étudiant de l'enseignement supérieur Turc devant suivre leurs études/formations dans une formation universitaire francophone avec une classe préparatoire intégrée (si non francophone au début de la formation), classe préparatoire qui fait partie intégrante de la formation concernée. »

Pour Mangiante et Parpette (2011), le FOU est « la réussite du projet d'intégration universitaire qui nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble ».

On peut donc constater que Mourlhon-Dallies (2011) centre la définition du FOU sur le profil des apprenants et la nature du contenu de l'approche, tandis que Mangiante et Parpette (2011) se sont focalisés sur la finalité du projet d'étude de l'apprenant.

Outre la définition proposée ci-dessus, on pourrait proposer également la définition suivante :

Le FOU dans le contexte universitaire turc, est un cours de français dispensé à des apprenants turcs ou allophones ayant des besoins spécifiques en relation avec leurs formations universitaires initiales dont le but est en premier lieu la réussite dans leurs formations, en second lieu la maîtrise et le développement de compétence de communication langagière et non langagière dans un contexte multiculturel, universitaire et professionnel, dans un laps de temps relativement restreint.

Le FOU est donc en premier lieu l'acquisition d'une méthodologie, d'un savoir-faire qui doit permettre à l'apprenant d'exécuter certaines « tâches » tels que les écrits académiques (mémoire, thèse, synthèse etc....) et/ou professionnel (compte rendu, rapport, note de synthèse etc.), mais également l'acquisition d'un vocabulaire et d'une terminologie spécifique à la formation et/ou au projet professionnel en question, tout au long de la formation.

Outre ces aspects académiques et professionnels, pour Mourlhon-Dallies (2011 : 135), le FOU est un enseignement à caractère multiple qui intègre le Français Académique (FA), le Français Langue Second (FLS), le Français pour l'Intégration Universitaire (FIU) et/ou le Français professionnel transversal (FPT).

Tejeda Meza (2014 : 27) résume le contenu de ces quatre types d'enseignement :

- FA : acquisition et apprentissage des techniques de prise de notes, de méthodologie, de rédaction de mémoire, thèse, synthèse, commentaire d'arrêt, ordonnance etc....
- FLS : englobe l'ensemble des tâches bureaucratique (inscription, ouverture d'un compte bancaire, candidature, formalités administratives etc....
- FIU : comme son nom l'indique désigne la culture universitaire, les relations entre enseignants et étudiants, entre étudiants eux-mêmes etc....
- FPT : englobe la totalité des techniques, méthodologie et terminologie en lien avec la formation professionnel en question, préparation au stage d'études etc....

Le FOU s'implique donc dans une logique de la demande (Ding Xue Bing, 2015) ou la méthodologie à mettre en place doit répondre à la demande et aux besoins des apprenants au cas par cas (Mangiante et Parpette, 2004 :16).

La contrainte et limite du FOU est implicitement mis en évidence dans sa définition même, puisqu'une méthodologie au cas par cas (métier par métier, selon chaque formation etc....) rend le travail de l'enseignant extrêmement complexe et difficile. Il devra élaborer un plan et contenu du cours, une méthodologie différente pour chaque corps de métier, pour chaque formation puis pour chaque demande spécifique selon l'apprenant de la même formation d'où l'élaboration complexe d'un syllabus. Au-delà du syllabus, à la vue de ces complexités l'élaboration d'un ouvrage globale semble être peine perdu.

Mourlhon-Dallies (2011) reprennent le caractère extrêmement complexe du contenu et de la diversité des méthodologies applicables pour plaider en faveur d'une appellation du FOU au

pluriel. Pour Mourlhon-Dallies (2011) l'étendu des situations d'enseignement, la diversité des métiers, formations, les objectifs personnels de chaque apprenant font du FOU une branche à part entière avec l'agencement d'une méthodologie sur mesure.

Aux vues de cette réflexion, il semble opportun si l'on considère le contexte universitaire turc dans sa globalité d'opter pour une appellation au pluriel du FOU. Cependant si l'on prend le cas des apprenants au sein d'une formation précise tels que les étudiants issus du Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l'Université de Gazi, étant donné que le public est bien précis, avec un objectif commun le choix d'une appellation au singulier semble également possible.

Le choix d'une appellation au pluriel ou au singulier doit être faite donc en fonction du contexte dans lequel le FOU sera impliqué.

Bien que le FOU soit une branche issue du FOS, de nombreux auteurs soulignent les différences entre ces deux champs didactiques.

Borg et Berard (2009) puis Tejeda Meza (2014) récapitule ces différences sous forme d'un tableau que nous reprenons comme suit :

Tableau 6

*Différences entre le FOS et le FOU*

	FOS	FOU
Spécialité retenus	Spécialité unique	Plusieurs spécialités souvent hétérogènes
Contenu du cours	Axé sur le discours de la spécialité en question	Axé sur les formes et autres procédures de la spécialité
Profil du public	Public avec une langue maternelle commune, restreint et encadré	Public ayant des langues maternelles hétérogènes, publics nombreux et non encadré

Il est important de signaler que les différences mises en lumières par les auteurs mentionnées ci-dessus concerne un public qui est en immersion totale dans un contexte d'apprentissage de leurs formations, ou autres spécialités professionnelles ou pas en France.

Dans le cadre du FOU dans un contexte universitaire turc ces différences sont évolutives premièrement selon la formation en question et deuxièmement en raison de l'apprentissage du français dans un contexte hors immersion totale. En effet, le FOU dans le contexte



universitaire turc s'adressent pour une grande majorité à des étudiants qui poursuivent tous leurs études et formations académiques en Turquie.

Voici le même tableau adapté au contexte universitaire turc

Tableau 7

*Différences entre le FOS et le FOU : adapté au contexte universitaire turc*

	FOS	FOU
Spécialité retenu	Spécialité unique	Plusieurs spécialités souvent hétérogènes
Contenu du cours	Axé sur le discours de la spécialité en question	Axé sur les formes, le caractère culturelles, le discours selon la formation, les compétences universitaires, technique de prise de notes, français académique ...
Profil du public	Public avec une langue maternelle commune et encadré	Public ayant une langue maternelle commune (pour une grande majorité) Nombres évolutifs selon les formations Encadré pour une grande majorité

## CHAPITRE 4

### ENSEIGNANT DE FOU/ CONCEPTEUR DE PROGRAMME

#### 4.1. Introduction

Ce chapitre a pour but de décrire la démarche méthodologique à suivre par l'enseignant qui doit élaborer un cours de FOU.

Hafez (2013) décrit la conception d'un cours de FOU comme une réponse à une « commande » ; commande qui se doit de doter l'apprenant des compétences académiques et de savoir-faire dans le but de réussir leurs études universitaires. Le FOU étant un champ didactique complexe il est important de signaler que de nombreux auteurs se sont intéressés à un thème en particulier (enrichissant le champ de réflexion du FOU).

A titre d'exemple Rizza, Lemarchand et Brossaud, C. (2008) ont étudié l'interculturalité et la méthodologie à mettre en place dans le cadre d'un cours de FOU via le dispositif PADEN<sup>10</sup>. Boneu et Eisenbeis (2009) se sont penchés sur la compréhension des compétences pragmatiques, Clavreul, Maillard de la Corte et Gadet (2010) ont établis toute une grille d'évaluation possible dans le cadre du FOU et enfin Gettliffe (2013) se sont concentrés sur la validation des acquis et savoir-faire en FOU.

Dans le cadre de notre étude nous prenons comme repère deux ouvrages qui sont étroitement liés à notre analyse empirique à savoir les manuels « *le Français sur objectif universitaire* » de Mangiante et Parpette (2011) et « *Réussir ces études d'économie-gestion en français* » de Parpette et Stamber (2014).

Les auteurs de ces deux ouvrages soulignent la nécessité de « disciplinariser » le FOU. Cette disciplinarisation selon ces derniers permettra aux apprenants d'avoir accès à des supports pédagogiques directement en lien avec leur formation.

---

<sup>10</sup> Préparation A Distance d'Etudiants Non-francophones au français dans un contexte scientifique

Tableau 8

*Récapitulatif des caractéristiques des deux ouvrages sur le FOU*

Ouvrages	Caractéristiques de l'ouvrage (but, public visé, contenus, niveau de langue exigé, modalité d'utilisation, etc.)	Données d'analyse ou support de séquences pédagogiques	Disciplines concernées
<i>Le français sur objectif universitaire</i>	Viser à proposer un ensemble d'outils de réflexion et de formation pédagogique aux enseignants de FLE ;	Discours universitaires, oraux et écrits (enregistrements de cours Magistraux, travaux pratiques et dirigés,	Stylistique, économie, thermodynamique, biochimie, linguistique, droit, sciences du langage, littérature
<i>Réussir ses études D'économie gestion en français</i>	Purement pratique didactique (Séquences pédagogiques) : Viser à informer les étudiants étrangers sur le fonctionnement de la Licence d'économie en France et aux discours qu'ils auront à comprendre et à produire ; Utilisation collective avec un enseignant mais aussi utilisation individuelle en autonomie ; Exiger un niveau minimum B1 du CECRL (B2 pour la plupart des activités ; C1-C2 pour certaines activités, ex. la dissertation)	polycopiés, diaporamas, énoncés d'examen, corrigés, copies d'étudiants, etc.) Site Internet, brochures, etc. Interviews d'acteurs de la vie universitaire (enseignants, étudiants, etc.)	Licence d'économie constituée de 3 blocs : enseignements fondamentaux (économie, droit et affaire, etc.), méthodes quantitatives (mathématiques, statistiques, informatique), gestion (comptabilité).

Source : Xue Bing Ding (2015) « Analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage du Français sur objectif universitaire en école d'ingénieurs implantée en Chine »

#### 4.2. Mise en Place de la Méthodologie Didactique

Nous reprenons les différentes étapes de la démarche du FOU établie par Mangiante et Parpette (2010). Nous n'avons nullement la prétention de proposer un support de cours « systématique » (étant donné que c'est en fonction de la demande et des besoins des apprenants que le curriculum se forme) mais d'initier les enseignants à la méthodologie du FOU et de les aider, guider dans leurs travaux d'élaboration de leurs syllabus et proposition didactique.

Notre projet de recherche n'en est qu'à la formulation d'un projet de cours de FOU c'est pourquoi il nous a semblé fondamentale de vérifier le bienfondé de cette démarche dans le but de justifier notre étude et de mettre en évidence la pertinence de ce nouveau champ didactique.

Les différentes étapes pour l'élaboration d'un cours de FOU sont comme suit :

- Première étape : Repérage et analyse de la situation d'enseignement auquel l'enseignant sera confronté (recueil d'information sur le contexte et le public)
- Deuxième étape : analyse de la prestation de la formation, identification des besoins, étude de la demande assortie des contraintes du public (temps, durée de la formation, cout de la formation, matériels etc....) Etude de la situation de communication à laquelle ils seront confrontés.
- Troisième étape : Analyse par l'enseignant des savoirs faire, aptitudes et autres connaissances langagières que le public devra acquérir.
- Quatrième étape : Mise en place de la méthodologie choisie par l'enseignant pour atteindre les objectifs et demande du public. Sélection des documents authentiques et autres outils/supports/ matériels pédagogiques que l'enseignant pourra ou souhaitera utiliser durant la formation. L'enseignant étudie la pertinence de chaque document.
- Cinquième étape : Elaboration didactique et élaboration du syllabus, conception des activités pédagogiques.
- Sixième étape : Evaluation

### **4.3. Identification de la Demande**

Pour cette première étape essentielle les enseignants peuvent se baser sur les paramètres établis par Lehmann (1993 :47) dans le but de déterminer le profil du public, ainsi que de ceux définis par Eurin et Henao (1992). Voici ci-dessous les paramètres à prendre en compte selon Lehmann (1993) en premier lieu et ceux à prendre en considération selon Eurin et Henao (1992).

Ensemble de paramètres à prendre en compte lors de la description d'un cas de public spécifique (Lehmann, 1993 : 47)

- Le public :
    - Est-il universitaire ou professionnel ?
    - Est-il volontaire ou captif ?
    - Est-il homogène ou hétérogène ?
    - Quant à la langue maternelle ?
    - Quant à son niveau dans la langue-cible ?
    - Dans (l'exercice de) la spécialité ?
    - Quant aux habitudes et savoir-faire d'apprentissage ?
    - Quant au temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage ?
    - Quant aux objectifs langagiers visés ou à atteindre ?
  - De quelle nature sont les spécialités pratiquées ?
  - L'objectif langagier recherché est-il :
    - Très / assez / peu spécifique
    - Homogène / diversifié en termes de compétences langagières ?
  - La concrétisation de l'investissement est-elle :
    - Immédiate, circonscrite, précise et requise ?
    - Différée, diffuse et aléatoire ?
  - La formation est-elle une étape d'un ensemble (comportant un avant et un après explicitement identifiables) ou forme-t-elle un tout isolé ?
  - Quelle est la localisation de l'apprentissage ?
    - En pays / zone francophone ou non ?
    - Concernant l'institution de formation ?
  - Quelle est la nature des moyens disponibles en personnel enseignant : savoir-faire général et spécifique, disponibilité, adaptabilité, aptitude (au) habitude (du) travail en équipe, possibilité / nécessité d'une formation complémentaire ou spécifique (elle-même liée ou non à l'opération) ?
  - Quelle est la nature des moyens matériels ?
    - En locaux ?
    - En « outils pour la classe » (manuels et ouvrages) : existent-ils ? Peut-on se les procurer ? Faut-il les élaborer ? Les adapter à partir d'outils existants ?
    - En moyens technologiques (notamment de production et de reproduction du son, de l'image, du texte écrit) : existent-ils ? Peut-on se les procurer ? Pourra-t-on / saura-t-on les utiliser ? En assurer la conservation et la maintenance ?
- (Lehmann, 1993 : 47)

Ensemble de paramètres à prendre en compte lors de la description d'un cas de public spécifique (Eurin et Henao, 1992).

Approche systémique d'Eurin et Henao (1992)

Liste des principaux paramètres à prendre en considération avant de définir un contenu linguistique à enseigner :

- La demande institutionnelle
- La demande sociale
- La demande des apprenants
- Le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants
- Les besoins langagiers des apprenants
- Les besoins non langagiers des apprenants
- Les situations de communication à maîtriser dans la langue cible
- Les domaines scientifiques
- Les ressources et les contraintes financières
- Les ressources et les contraintes de temps
- Les ressources et les contraintes humaines
- Les ressources et les contraintes matérielles
- L'environnement éducatif

L'environnement socio-culturel. (Eurin et Henao, 1992)

Cette première étape pour l'élaboration d'un cours de FOU doit répondre à cette question fondamentale : « De qui émane la demande ? »

Qui implicitement suggère les questions suivantes également :

« Dans quel contexte s'inscrit le besoin ? »

« Pour qui ce cours est mis en place ? »

Aux différents paramètres établis par Lehmann (1993) et Eurin, Henao (1992) on peut également rajouter les paramètres suivants :

- la taille du groupe à former (nombre des participants)
- La durée de la formation (en heure)
- le niveau universitaire du public (Licence, Master, Doctorat)
- formation disciplinaire ou transversale

#### 4.4. Analyse des Besoins

Cette seconde étape est caractérisée par les questions suivantes : « Pourquoi ces apprenants ont besoin d'apprendre DU français ? »

« Quels sont leurs besoins langagiers ? »

Le public a-t-il besoin de développer :

Des techniques de prise de notes en CM etc....

Leurs capacités rédactionnelles en vue de préparer leurs partiels, examen, concours, dissertation, note de synthèse etc....

Des tâches plus techniques tels que la maîtrise des différentes modalités et autres coutumes dans la rédaction de certaines notes selon les filières (commentaire d'arrêt pour les juristes, ordonnance ou autre document médical pour les filières de la santé etc....)

Leurs compétences de production/expression orale (préparation aux présentations orales, prise de parole en public, préparation à certains métiers tels que traducteur simultané etc....)

Ou de combler :

Leurs lacunes dans certains domaines (lexique, terminologie, grammaire etc....)

Si durant l'analyse des besoins les apprenants diffèrent dans leurs besoins et forment un groupe hétérogène, limité par la contrainte temporelle l'enseignant devra effectuer des choix en fonction de la priorité des besoins qu'il aura analysés via une enquête qu'il aura menée à l'aide de questionnaire et/ou entretiens.

Pour cette seconde étape Hutchinson et Waters (1987, traduction de Lehmann, 1993) proposent des outils qui permettent d'identifier plus aisément les besoins d'apprentissage des apprenants.

Hutchinson et Waters (1987) proposent à l'enseignant de poser les questions suivantes :

- Pourquoi les apprenants suivent-ils le cours ?
  - Facultatif ou obligatoire
  - Besoins apparents ou non
  - Incidences sur statut professionnel, salaire, promotion
  - Quel bénéfice les apprenants escomptent-ils ?
  - Quelle est leur attitude vis-à-vis des cours « à objectifs universitaires » ?
  - Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?
- Comment les apprenants apprennent-ils ?
  - Quel est leur « background » en matière d'apprentissage ?
  - Quelle est leur conception de l'enseignement/apprentissage ?
  - Quelle méthodologie les attire ?
  - Quelles techniques pédagogiques sont de nature à les rebuter ?
- Quelles sont les ressources disponibles ?
  - Nombre et compétences professionnelles des enseignants

- Attitude des enseignants vis-à-vis des cours « à objectifs universitaires » ?
- Attitude et connaissances des enseignants concernant le contenu (domaine, matière ou sujet)
- Matériel
- Assistance
- Possibilités d'activités en dehors de la classe (Hutchinson et Waters, 1987).

Dans le cadre d'un cours de FOU, ces outils peuvent ne pas être suffisants pour répondre à cette seconde étape clé qui consiste à l'analyse des besoins des apprenants.

En effet, l'analyse des besoins est l'étape clé de l'élaboration du corpus du cours de FOU puisque c'est en partie en fonction de ces besoins que les étapes 4 et 5 vont prendre forme. Il est donc important pour l'enseignant de mener une enquête auprès de ces futurs apprenants et d'identifier clairement les réels besoins du public. Afin de donner des exemples de questionnaire et d'enquête qu'il est possible de mener nous avons mis en annexe de cette thèse un certain nombre de questionnaires mis en pratique par certains enseignants. Bien entendu il n'existe pas de questionnaire parfait et encore moins un questionnaire type pour chaque filière mais l'enseignant pourra les adapter comme nous l'avons fait pour notre public en fonction du profil, contexte etc. des apprenants. Afin de faciliter l'analyse des besoins, l'Union Européenne a mis en place une application en ligne intitulé CELAN Application pour l'analyse des besoins linguistiques, permettant de s'y inscrire et d'intégrer les données de l'étape identification de la demande. CELAN est un vrai outil pédagogique mis à la disposition des enseignants de langue étrangères.

#### **4.5. Collecte Des Données**

La collecte des données, troisième étape doit permettre à l'enseignant de déterminer les pratiques langagières de ces futurs apprenants et de classer les compétences et acquis du public en question selon le référentiel du CECRL.

Durant cette étape la question principale à laquelle doit répondre l'enseignant est la suivante :  
« Que dois-je enseigner à ces apprenants, »

Les besoins étant identifiés l'enseignant doit déterminer si la formation doit être concentrée sur une compétence particulière (production/expression écrite ou orale, terminologie, culture, grammaire, autres formes syntaxiques etc....)



#### **4.6. Choix de la méthodologie**

L'enseignant doit répondre à la question suivante

« Comment choisir et quels documents authentiques choisir parmi l'ensemble des supports pédagogiques ? »

L'accès aux documents authentiques est crucial pour la pertinence d'un cours de FOU, se pose donc alors la question de savoir si l'enseignant a d'une part accès à ces documents authentiques (selon la filière), sinon comment peut-il construire et mettre en place des outils pédagogiques adaptés aux besoins de ces apprenants ? Il est probable pour certaines disciplines que l'enseignant ait des difficultés dans sa recherche de documents authentiques. Selon le contexte dans lequel il se trouve et dans le principe d'une formation « sur-mesure » l'enseignant possède cette flexibilité matérielle et peut également si nécessaire combiner plusieurs documents authentiques avec des extraits de manuels ou autres qu'il devra modifier selon la tâche à accomplir dans le cadre de son module.

Cette étape a pour but de mettre en place les différents modules de la formation dans une perspective pédagogique.

Voici un exemple de fiche pédagogique que nous proposons aux étudiants en L4 du Département d'enseignement de la langue Française<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> En Annexe de cette thèse des exemples de fiches pédagogiques élaborés par d'autres auteurs.

Tableau 9

*Fiche pédagogique adaptée au public du Département de l'Enseignement de la langue Française*

Public	Etudiants en L4 du Département d'enseignement de la langue Française.
Niveau	B2
Tâche visée	Préparer et présenter à l'oral les difficultés que peut rencontrer un enseignant en classe de FLE via un power point
Compétences à développer	Linguistique Méthodologique Culturelle et Institutionnelle Expression orale Expression écrite Compétence orale Compétence écrite
Objectifs	Présenter un sujet à l'oral Faire des comparaisons Réaliser une présentation animée Donner des informations Schématiser et dégager un plan Comprendre et dégager des idées principales d'un discours Comprendre les rapports de causalité
Supports	Extrait d'un enregistrement de 2 heures d'un reportage réalisé par France Info en mai 2015 sur les difficultés du métier de professeur de français
Durée	2 heures

#### 4.7. Elaboration Didactique

Cette avant dernière étape consiste à mettre en place une proposition didactique que de nombreux auteurs nomment fiches didactiques. L'enseignant met en place un modèle structuré de son cours de FOU, élabore son syllabus et conçoit les activités pédagogiques. En d'autres termes, l'enseignant élabore les activités pédagogiques et définit le contenu de son cours qui sera destinés aux apprenants dans le cadre des besoins identifiés et sur la base des documents authentiques qu'il pourra exploiter.

Il se peut que des apprenants issus de filières différentes se réunissent sous un même besoin. Mangiante et Parpette (2010) ont dans leurs ouvrages résumé les objectifs communicatifs et compétences transversales aux disciplines. Voici ci-dessous un extrait de ce résumé.

Tableau 10

##### *Résumé des objectifs communicatifs et compétences transversale aux disciplines*

- 
- Sélectionner les informations principales d'un cours universitaire, trier les connaissances disciplinaires, les consignes, les informations sur l'organisation du cours.
  - Elaborer un plan du cours, distinguer les rappels des cours antérieurs ou d'acquis, repérer les annonces d'informations développées ultérieurement.
  - Savoir résumer le contenu d'un cours.
  - Repérer, classer et définir le lexique de spécialité.
  - Comprendre et retenir des savoirs linguistiques et culturels.
  - Prendre des notes pour traiter les connaissances requises à l'examen, et les fixer mémoriser
- Source : Mangiante jean marc et parpette chantal, le français sur objectif universitaire Grenoble pug, 2010, p. 185.
- 

Ces derniers proposent également dans leurs ouvrages un exemple de programme d'étude d'un cours de FOU avec le détail des objectifs, du contenu et des documents authentiques qui seront utilisés. Le programme proposé se base sur une durée de 30 heures de cours pour un semestre universitaire.

Voici un passage du programme d'étude :

Tableau 11

*Exemple d'un programme d'étude de FOU proposé par Mangiante et Parpette*

<b>Objectifs de communication, compétences visées :</b>	<b>Contenus discursifs, linguistiques, pragmatiques principaux :</b>	<b>Document authentiques, modalités didactiques et activités pédagogiques :</b>
-Compréhension orale des cours magistraux et productions écrites respectant les exigences de la méthodologie universitaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les discours parenthétiques</li> <li>- La situation dans le temps et l'espace,</li> <li>- Les types explicatifs descriptif, narratif,</li> <li>- Les articulateurs logiques à l'oral et à l'écrit (la cause-conséquence- condition)</li> <li>- L'expression de l'opinion, la prise de position,</li> <li>- La reformulation et la métaphore scientifique</li> <li>- Le discours injonctif à l'écrit</li> <li>- Les modalisations de temps, de manière, d'intensité</li> <li>- L'argumentation</li> <li>- Les comparatifs, superlatifs, les marqueurs axiologiques</li> <li>- Les nominalisations</li> <li>- La voie passive</li> <li>- Le lexique des spécialités</li> <li>- Les couples d'oppositions pertinentes (économie : brut/net, relatif/absolu, etc.)</li> </ul>	En présentiel, collectif et par groupe <ul style="list-style-type: none"> <li>-Extrait vidéo et audio de cours magistraux portant sur des définitions, des énoncés situationnels et transversaux aux disciplines : les rappels et annonces, les consignes et les rappels à l'ordre, la prise de position, etc.</li> <li>-Préparation à la prise de notes avec : repérage des informations principales, classement des données situationnelles, complétion de grilles de compréhension orale portant sur les informations factuelles, etc. -</li> <li>Productions écrites dirigées sur des discours transversaux : définition, explication, argumentation, etc. à partir de : -</li> <li>Modèles (corrigés)</li> <li>-D'un travail de repérage des connecteurs logiques, des marques discursives récurrentes...</li> <li>En autonomie :</li> <li>-Extraits de cours magistraux axés davantage sur les contenus disciplinaires</li> <li>-Travail de compréhension orale sur les énoncés définitoires, repérage des notions principales, la reformulation, les précisions, répétitions...</li> <li>-Productions écrites spécifiques à partir de sujets et de corrigés (études de cas, dissertations économiques ou littéraires...)</li> </ul>

Source : Mangiante Jean Marc Et Parpette Chantal, *Le Français Sur Objectif Universitaire Grenoble Pug*, 2010, P. 187.

Toujours sur le Principe de proposition d'une fiche didactique Hafez (2013) présente également dans ses travaux de recherche intitulé "support de cours de FOU" appliquée à l'université Libanaise, trois fiches pédagogiques, voici ci-dessous une de ces fiches<sup>12</sup>.

Tableau 12

*Fiche didactique proposé par Hafez*

Public	Étudiants en première année au centre de langue et de traduction- Université Libanaise
Niveau	B1/B2
Tâche visée	Je suis capable de suivre un extrait de séminaire sur un sujet de l'écriture de la vie entre l'anthropologie et la littérature
Compétences	Compréhension orale Compréhension écrite Production écrite
Objectif pragmatique	Saisir la structure du document et son thème ; Comprendre et identifier les idées et les parties principales d'un discours : Dégager le plan.
Objectif sociolinguistique	Comprendre les règles d'adresse et de politesse et s'y adapter ; Comprendre les rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une situation orale en société ; Donner la parole, céder la parole.
Objectif linguistique	Repérer les connecteurs logiques et comprendre les rapports de causalité ;
Support	Extrait d'un enregistrement de 3min59s d'un séminaire sur l'écriture de la vie entre anthropologie et littérature
Durée	1h30

Source : Stephane Hafez, Support de cours de FOU, 2013.

<sup>12</sup> En annexe de cette thèse la fiche étudiante correspondante à cette proposition Didactique faite par Hafez (2013).

Il existe actuellement quatre approches méthodologiques différentes dans l'élaboration des fiches didactiques (Qotb, 2008).

L'approche de situations d'action langagière,

L'approche par compétences

L'approche pour développer les capacités langagières

L'approche de simulation

La première approche comme son nom l'indique a pour principe de mettre en situation l'apprenant vis-à-vis d'une situation bien précise qu'il sera susceptible de faire face. A titre d'exemple Qotb (2008) donne l'exemple du juriste allophone confronté à un texte juridique, situation des plus fréquente pour un juriste, et donne pour exemple celui du conciliateur de justice. En partant du principe bien entendu que l'enseignant lors des 4 étapes précédentes a mis en lumière que ces apprenants avaient besoin de développer leurs connaissances et lexicales et socio-professionnelles en relation avec le métier de juriste.

## Tableau 13

*Exemple de document authentique proposé par Qotb (2008)*

---

### **Le conciliateur de justice**

Si vous êtes en désaccord avec une personne et si un procès vous paraît disproportionné avec l'importance du problème, vous pouvez vous adresser à un conciliateur de justice. C'est un moyen simple, rapide et souvent efficace de venir à bout d'un litige d'obtenir un accord amiable.

Qui est le conciliateur ?

- C'est une personne bénévole. Ce n'est pas un magistrat.
- Il est nommé par le premier président de la cour d'appel, sur proposition du juge d'instance.
- Il présente toutes les garanties d'impartialité et de discrétion.
- Sa mission est de favoriser et de constater le règlement à l'amiable des conflits qui lui sont soumis.
- Il ne donne pas de consultations juridiques.
- Il peut se rendre éventuellement sur les lieux et proposer une solution.

Quelles sont les compétences du conciliateur ?

- Le conciliateur de justice peut intervenir dans de nombreuses affaires : problème de citoyenneté, conflit entre propriétaire et locataire, conflit opposant un consommateur à un professionnel, problème de copropriété, querelle de voisinage ou de famille, désaccord entre fournisseur et client, difficulté dans le recouvrement d'une somme d'argent, contestation d'une facture, etc.

Le conciliateur de justice ne peut pas intervenir dans les conflits :

- Entre vous et l'administration (Etat ou collectivité territoriale), adressez-vous au médiateur de la République ou son délégué.
- Concernant l'état civil et la famille (divorce, reconnaissance d'enfant, pensions alimentaires, garde des enfants, autorité parentale...)

Comment saisir le conciliateur ?

Pour demander au conciliateur de justice de régler votre problème, vous n'avez aucune formalité particulière à effectuer pour le rencontrer. Ecrivez-lui, téléphonez-lui, présentez-vous devant lui ou prenez rendez-vous.

Le conciliateur reçoit le plus souvent à la mairie ou au tribunal d'instance (dans chaque arrondissement), parfois dans un autre lieu communal (local dans une école, foyer rural...) il y tient une permanence en général hebdomadaire. Le recours à un conciliateur de justice est gratuit et peut vous éviter d'engager un procès. Si le tribunal d'instance est saisi d'un litige, le juge peut, avec l'accord des personnes en litige (parties) désigner un conciliateur de justice

(Décret 96-652 du juillet 1996 et n° 98-1231 du 28 décembre 1998)<sup>13</sup>.

---

A travers ce document authentique car tiré d'un décret publié dans le journal officiel, l'enseignant permet à ces apprenants de comprendre qui est le conciliateur de justice, ses fonctions, ses compétences et comment le saisir.

---

<sup>13</sup> [www.justice-gouv.fr/fiches](http://www.justice-gouv.fr/fiches)

La seconde approche a pour but de développer certaines compétences (compréhension orale/écrite et expression orale/écrite) dans la langue cible. Cependant étant donné que le lexique représente bien souvent un point important des besoins des apprenants dans le cadre d'un cours de FOU, l'enseignant peut être amené à adopter la catégorisation faite par Challe (2002) qui fait la distinction entre compétence écrite, orale et lexicale.

L'approche de compétences est bien souvent complémentaire à l'approche de situation (Qotb, 2008).





A titre d'exemple afin de développer les compétences d'expression écrites et orales, l'enseignant peut proposer le texte ci-dessous comme activité pédagogique :

#### **Le TGV Internet sème le trouble à la SNCF**

Le premier train IDTGV à destination de Marseille est parti en retard après avoir été bloqué par les cheminots en colère. Les syndicats craignent que ce nouveau produit à prix cassés, réservé à Internet, ne préfigure une attaque contre le service public et ses emplois.

C'est sous les cris de « TGV privés, emplois soldés » et 35 minutes de retard que le premier train IDTGV à destination de Marseille a quitté lundi la gare de Lyon. Près de 400 cheminots étaient réunis à l'appel des principaux syndicats de la SNCF pour protester contre le lancement de cette formule de voyage à bas prix réservée aux internautes. La police a même dû intervenir en se déployant le long du quai, afin d'empêcher les manifestants de descendre sur la voie. Reste que l'IDTGV connaît déjà un grand succès auprès des usagers. Selon la SNCF, plus de 200 000 billets ont été vendus depuis l'ouverture des réservations le 17 novembre. Soit une quarantaine de rames.

Pour l'entreprise publique, l'IDTGV n'est officiellement qu'un train expérimental destiné à contrer les compagnies aériennes low cost en s'inspirant de leurs techniques. Ce train « interactif-détente-TGV » propose ainsi des tarifs d'appel à 19 euros en seconde classe, et 39 euros en première, et deux « ambiances » de voyage. Le secret de ces prix de départ très bon marché ? D'abord le fait qu'ils ne constituent qu'un produit d'appel, et qu'ils ne représentent au final que 10% des places disponibles. Ils cachent une grille tarifaire comportant pas moins de 15 paliers en deuxième classe, selon le principe de « plus tôt réservé (jusqu'à 4 mois à l'avance), moins cher payé ». Mais l'explication majeure est évidemment Internet, qui fait de l'IDTGV une chasse gardée, et qui permet d'économiser environ 50% de coûts par rapports à une vente au guichet.

Pour les syndicats, toutefois, l'IDTGV n'est rien moins qu'une remise en cause du service public. Et ce d'autant que le mode de gestion retenue alimente le spectre d'une privatisation larvée. Elle a en effet été confiée à une filiale détenue à 100% par la SNCF, ce qui est un moyen d'échapper aux contraintes pesant sur l'entreprise publique. Au-delà, ce sont les possibles suppressions d'emplois, découlant de l'IDTGV, qui inquiètent les cheminots. Surtout si le système devait être étendu. En effet, les billets n'étant disponibles que sur Internet, le rôle des guichetiers serait tout simplement menacé. De plus, comme le contrôle des titres de transport se fait par lecture optique avant l'embarquement, le nombre de contrôleurs nécessaire serait lui aussi réduit. Enfin, dans la plupart des cas, l'IDTGV n'a pas besoin d'un conducteur car sa rame est accrochée à celle d'un TGV Med. L'ensemble de ces mesures permettrait à la SNCF de faire 20% d'économie. »

(L'Expansion, 6 décembre 2004)

Après lecture du texte par les apprenants et les échanges de questions entre enseignants et apprenants, l'enseignant peut proposer une mise en situation et demander à l'apprenant de choisir l'une des deux parties et de défendre son point de vue oralement à partir des éléments du texte et de ces propres opinions, ou bien encore de simuler une négociation.

L'approche pour développer les capacités langagières est une approche proposée par Bakhtine (1953) et développée par Bronckart (1996). Influencée par le FI dans les années soixante, elle considère la langue comme outil pédagogique qui a pour but de comprendre et exprimer le contenu et idées de certains textes à caractère professionnel. A titre d'exemple pour un public d'étudiant qui suivent une formation en économie, un tableau d'indicateurs économiques est souvent utilisé.

A travers le tableau il est demandé aux apprenants de « décoder » le tableau de comprendre de quoi il mentionne, les périodes, la définition des termes en lien avec la filière, de le présenter oralement et de rédiger un résumé du tableau en question.

Enfin la dernière approche dite de simulation, est une approche où l'apprenant est acteur dans les activités proposées par l'enseignant. Elle doit permettre à l'apprenant de réaliser une tâche en lien direct avec son domaine d'études. Dans le cadre de cette approche, l'enseignant est comparé à un coach (Osman et Herring, 2007) qui accompagne l'apprenant lors de la simulation, lui résume son objectif à atteindre et le guide. Cette dernière approche est peu ou pas appliquée par les enseignants car elle sous-entend une bonne connaissance de la langue cible par l'apprenant.

#### **4.8. Evaluation**

Comme dans toute formation, les apprenants des cours de FOU sont également sujettes à une évaluation des compétences acquises par leurs enseignants.

Selon le Cadre européen commun de références (CECRL) une évaluation doit répondre à trois critères fondamentaux qui sont la validité de l'évaluation, sa fiabilité et sa faisabilité.

Une évaluation est dite valide si la mesure des connaissances et autres compétences donne une image objective des acquis chez l'apprenant.

Une évaluation est dite fiable si le score/classement des apprenants restent plus ou moins fidèle lors d'une seconde évaluation. Il s'agit d'un concept qui teste la robustesse de l'évaluation.

Et enfin une évaluation faisable est une évaluation opérationnelle et « facile » à appliquer.

Cuq et Gruca (2002) résument les trois modèles d'évaluation (évaluation sommative, formative et pronostique) admises par la littérature de la façon suivante :

L'évaluation sommative (dite également certificative) consiste à attester/ certifier que « les acquisitions visées par la formation ont été faites » (Hidji, 1999). Le terme sommatif vient du fait que l'enseignant fait la somme des points qui représentent les compétences ou savoir-faire acquis durant la formation, c'est une évaluation in fine la formation. Elle est également nommée certificative car en général cette approche est appliquée lorsque suite à cette évaluation un diplôme ou un certificat est délivré à l'apprenant.

L'évaluation formative est une évaluation faite durant la formation et fait un constat des progrès réalisés par l'apprenant.

Cette évaluation permet de mettre en lumière les acquis et les points qui restent à développer par l'apprenant. C'est une évaluation dite pédagogique. Elle permet également à l'enseignant de modifier le contenu de son cours, de le réorganiser ou bien encore de revoir les besoins des apprenants. Ce type de réajustement peut être décisif dans la réalisation des objectifs et besoins visés par l'enseignant et l'apprenant dans le cadre d'un cours de FOU.

Enfin l'évaluation pronostique (nommé également diagnostique) est une démarche progressive d'acquisition des compétences et savoir-faire pour l'apprenant. Elle est généralement faite en début de formation afin de détecter les lacunes et faiblesses de l'apprenant mais peut également être faite durant la formation, toujours dans un souci de rectifier le contenu ou la progression du cours selon les acquis de l'apprenant. Tout comme l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique a un caractère pédagogique très important. Comme son nom l'indique le but étant de diagnostiquer les problèmes et difficultés de l'apprenant.

Le FOU est sans doute l'une des rares champs didactiques qui est confrontés à une double évaluation. En effet, en premier lieu l'enseignant doit évaluer l'apprenant et déterminer si les objectifs ont été atteints ou pas. Et en second lieu s'opère une évaluation interne, puisque si le besoin manifesté par les apprenants est de mieux comprendre, saisir et donc réussir un cours en particulier, au-delà de l'évaluation de cours de FOU, la rentabilité de ce dernier se manifestera quasi immédiatement sur l'évaluation du cours problématique en question.

A titre d'exemple, si le besoin manifesté par les apprenants est de mieux comprendre les cours de droit constitutionnel, après avoir élaboré les activités pédagogiques et en fonction de ce cours de droit, certes l'enseignant va évaluer son apprenant mais il sera également évalué par son professeur de droit et les résultats de cette évaluation donneront également une idée des résultats des acquis en cours de FOU. Si jamais les résultats d'évaluation de ce cours de droit sont non satisfaisants, l'enseignant de FOU devra rechercher les raisons de ces mauvais résultats et sans doute coopérer avec le professeur de droit afin de mieux cerner les motifs de cet échec et réajuster son cours de FOU si besoin<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> En annexe un exemple d'évaluation proposé pour un cours de FOU public : licence sciences sociales

## CHAPITRE 5

### ENQUETE ET RÉSULTATS EMPIRIQUES DE LA RECHERCHE

#### 5.1. Présentation des Différents Groupes de Travail

Notre travail de recherche se base sur l'étude de trois groupes d'étudiants issus de trois universités distinctes en Turquie.

- Le Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi, l'année universitaire 2017-2018.
- Le Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l'Université Hacettepe, l'année scolaire 2017-2018.
- Le Département de l'administration public francophone de la Faculté des Sciences Politiques de l'université Marmara, année universitaire 2017-2018.

##### 5.1.1. Le Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi

Ce programme de licence recrute des étudiants depuis 1948. Le programme de licence de quatre ans a pour but de former les futurs enseignants de FLE. Outre l'apprentissage du français, ce programme de licence dispense également via des modules de matières optionnelles des cours spécifiques d'ordre culturel, diplomatique et à visée professionnelle. A la date du premier janvier 2018, 293 étudiants (avec une forte population féminine 62.8% (184 étudiants) contre 37.2% de garçons (109 étudiants))<sup>15</sup> sont inscrits dans ce programme tous niveaux confondus (de la L1 à L4). Parmi ces 293 étudiants 4 sont étudiants étrangers (Allemagne, Chine, Chypre et Turkménistan). Comme dans la majorité des universités en Turquie, l'apprentissage de la langue française FLE est assuré par l'école des langues étrangères de ladite université. Au sein de cette école des langues étrangères les enseignants

---

<sup>15</sup> Source: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=104110272#c2040>

de FLE ont pour objectif principal l'apprentissage de la langue française dans sa généralité afin de permettre à l'apprenant de pouvoir suivre les cours de sa formation qui sont dispensés en français. Si l'étudiant est non francophone lors de son inscription à l'université il doit d'abord intégrer une année prépatoire intégrée (dite prépa-intégré) de FLE et en cas de réussite il pourra prétendre débiter sa formation au sein de son département de placement (pour notre cas il s'agit donc ici du Département de l'enseignement de langue française de la Faculté de Pédagogie). Une fois que le niveau minimum requis (B1+, B2 du CECRL) acquis l'apprenant intègre sa L1. Durant sa formation académique l'apprenant acquière les techniques et méthodologies nécessaires à l'enseignement du FLE en premier lieu mais pas seulement, ce programme assure également un approfondissement des connaissances littéraires, culturelles, historiques et géographiques de la France, à cela vient s'ajouter des cours de Francophonie et de FOS/FOU.

Le choix de l'université Gazi pour notre expérimentation s'est basé sur justement la particularité de ces cours de FOS/FOU. L'université de Gazi est l'une des seules universités qui proposent en plus de ces cours de francophonie et de culture française des cours de FOS/FOU à proprement parlé. Le tableau suivant nous indique que la Turquie compte 9 Département d'enseignement de la langue française dans 9 universités distinctes.

Tableau 14

*Récapitulatif des établissements d'enseignement supérieur qui possèdent une Faculté de Langue et Littérature Française, Faculté des Lettres et Faculté pédagogique avec enseignement de la langue Française*

Etablissement d'enseignement supérieur	Faculté de Langue et Littérature Françaises	Faculté des Lettres : Département de Traduction et d'interprétation (ou de Traductologie)	Faculté pédagogique : Département de l'enseignement de la langue Française
Université Gazi	X (62)		X (41)
Université d'Hacettepe	X (64)	X (64)	X (47)
Université Bilkent		X (45)	
Université de Marmara		X (52)	X (47)
Université Yeditepe			
Université Akdeniz			
Université de Cukurova			X (52)
Université du 9 Septembre			X (47)
Université Anadolu			X (41)
Université d'Istanbul	X (52)	X (31)	X (31)
Université d'Uludag			X (41)
Université de Mersin		X (36)	
Université du 19 Mai			X (41)
Université de Kirikkale		X (41)	
Université de Kafkas		X (57)	
Université Cumhuriyet de Sivas	X(41)	X (67)	
Université d'Ankara	X (26)		
Université Namik Kemal	X (41)		
Université de Pamukkale	X (57)		
Université Selçuk	X (62)		
Université Adnan Menderes	X (62)		
Université Yıldız Teknik		X (41)	
Nombre de places octroyées par le YÖK (total) pour l'année universitaire 2017-2018	467	434	388

Source : <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=104110272>

Tableau 15

*Récapitulatif des établissements supérieurs ayant un programme francophone (hormis l'université de Galatasaray)*

Etablissement d'enseignement supérieur	Faculté de Science Politique : Département de Science Politique et d'Administration Publique	Département de Sciences politiques et de relations internationales	Département de langues étrangères appliquées : programme Banque et Finance	Département de sciences économiques	Département de relations internationales
Université Bilkent			X (en cours de fermeture)		
Université de Marmara	X (82)				
Université Yeditepe		X (48)			
Université Akdeniz				X (93)	X (62)

Source : <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=104110272>

### **5.1.2. Le Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté Pédagogique de l'Université Hacettepe**

Ce département recrute des étudiants au niveau licence depuis 1983, et compte plus de 550 diplômés depuis cette date<sup>16</sup>.

Le conseil pour l'enseignement supérieur (YÖK) dégage en moyenne 40 places par an pour ce Département. Au titre de l'année universitaire 2017-2018, 47 places ont été octroyés. Suite à l'examen d'entrée dans l'enseignement supérieur, les 47 places ont toutes été promues. On note comme dans les autres départements de l'enseignement de la langue française une population féminine importante (61.7% (29 étudiantes) contre 38.3% de garçons soit 18 étudiants). Le département compte actuellement 234 étudiants inscrits au titre de l'année universitaire 2017-2018. Parmi ces 234 étudiants, 166 sont des filles (70.9% de la totalité des inscrits dans ce programme) contre 68 garçons (soit 29.1%). Le département de l'enseignement de la langue française de l'université Hacettepe compte également 15 étudiants d'origines non turque répartis de la sorte : 12 étudiants provenant de Chypre, un de

<sup>16</sup> Source : [http://www.fdo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/anabilim\\_dalimiz-4](http://www.fdo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/anabilim_dalimiz-4)

France, un autre de la République Démocratique du Congo et enfin un étudiant d'origine Turkménistan.

Nous avons choisi comme autre groupe d'étude, un échantillon d'étudiants de l'université d'Hacettepe pour des raisons d'ordre pratique (aisance géographique pour pouvoir effectuer les entretiens avec les participants) et également car elle est le département de l'enseignement de la langue française placé en seconde position du classement dans le placement des étudiants à la suite de leurs examens d'entrée dans l'enseignement supérieur en Turquie.

### **5.1.3. Le Département de l'administration publique francophone de la Faculté des Sciences Politiques de l'Université Marmara**

Le conseil pour l'enseignement supérieur (YÖK) a accordé pour l'année universitaire à ce département 82 places. Le département en question compte actuellement 243 étudiants pour l'ensemble du cursus de licence (tous niveaux confondus de la L1 à la L4).

Notre choix s'est porté sur ce département et cette université pour diverses raisons. En premier lieu d'un point de vue historique l'université de Marmara est la première université turque à avoir offert une formation universitaire totalement en français au sein des facultés de sciences sociales, politiques et économiques (premier département d'administration publique francophone). Deuxièmement ce département est le fruit d'un accord diplomatique signé en octobre 1988 par le Conseil de l'éducation supérieur turc, le Ministère des Affaires Etrangères françaises et la fondation nationale des sciences politiques, nous verrons en conclusion de ce chapitre que le soutien des autorités françaises est plus que jamais important pour la pérennité de nos départements francophones dans leurs ensembles. Troisièmement étant donné son ancienneté, il était évident pour nous que ce département offre l'un des programmes les plus expérimentés et en termes de cumul possède l'un des réseaux les plus importants d'alumni (nombre de diplômés important par rapport aux autres départements francophones), avec l'ensemble de ces acquis il est important de comparer les compétences acquises par ces étudiants de ceux des autres départements d'autres universités. Et enfin car ce département propose des cours de FOU au niveau L1 mais ce dernier n'est pas introduit dans le programme de la licence Enseignement de la langue française<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> En Annexe le programme sur quatre ans des cours du Département d'enseignement de FLE.



## **5.2. Méthodologie**

### **5.2.1. Taille des Échantillons**

Notre contribution se base essentiellement sur l'exemple de l'enseignement du français aux étudiants de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Gazi, inscrit en licence d'enseignement de la langue française.

Le public de ce travail se compose de 102 étudiants du Département de l'Enseignement de la Langue Française de la Faculté pédagogique de l'université de Gazi tous niveaux confondus (L1, L2, L3, L4) pour l'année universitaire 2017-2018.

Afin de pouvoir réaliser une étude approfondie (et surtout comparer les besoins selon les départements) le même questionnaire fut également envoyé aux étudiants du Département de Sciences politiques de l'université Marmara et aux étudiants du Département de l'Enseignement de la langue française de l'université Hacettepe.

47 apprenants de l'université Marmara et 31 apprenants de l'université Hacettepe ont acceptée de participer à notre enquête.

Nous avons donc effectué une enquête semi-directif auprès de 180 étudiants turcs issus de ces filières francophones en Turquie.

Notre analyse se divise en trois groupes hormis le groupe témoin bien entendu.

Le premier groupe est constitué de 102 apprenants de l'université de Gazi

Le second groupe est constitué de 47 étudiants de l'université de Marmara

Le troisième groupe est constitué de 31 étudiants de l'université d'Hacettepe.

L'enquête fut réalisée entre janvier et mars 2018.

Bien que la formation soit dispensée en langue française et que la réussite au test de niveau soit un prérequis pour pouvoir entamer la formation en L1 dans un souci de clarté des questions notre questionnaire fut rédigé en français et en turc.

### **5.2.2. Collecte des Données**

En vue de déterminer les besoins des apprenants et la pertinence d'un cours de FOU, un questionnaire fut élaboré. Ce questionnaire fut inspiré de celui expérimenté par Franic (expérimentation d'un cours de FOU à l'université de Zagreb, 2014), Delalande (recherche empirique l'Université de Masaryk, 2017) et par Zolana (questionnaire expérimenté à l'université d'Agostinho en Angola, 2013).

Le public étudiant et le système universitaire turc ayant ses propres caractéristiques nous avons transposé ces différents questionnaires en adéquation avec le public visé.

Afin d'obtenir des résultats pertinents et exploitables nous avons testé la clarté, neutralité et l'adéquation de notre questionnaire auprès d'un groupe témoin composé de 7 apprenants du Département de l'Enseignement de la langue Française de la Faculté de pédagogie de l'université Gazi, 3 apprenants du Département de l'Enseignement de la langue Française de l'université d'Hacettepe et 5 apprenants du Département de l'administration public francophone de la Faculté des Sciences Politiques de l'université Marmara. Ce pré-test fut réalisé lors d'entretien individuel en tête à tête avec chaque apprenant témoin.

Le questionnaire comporte quatre parties

- Données concernant le profil et statut des apprenants
- Auto-évaluation des capacités académiques
- Auto-évaluation dans la compréhension lexicale et vocabulaires disciplinaires
- Une question ouverte avec possibilité pour le sondé d'ajouter un commentaire

La page de garde mentionne les raisons de cette recherche, le caractère anonymes de l'enquête et le but de l'exploitation des données.

Le questionnaire comprend 47 questions. Il fut envoyé aux étudiants des trois groupes par email, et par l'intermédiaire de la page Facebook de leurs départements.

### **5.2.3. Analyse des Données**

Les calculs et les tableaux ont été faites au moyen des programmes et outils statistiques SPSS for windows 26.0 et Excel. Enfin après avoir appliqué une ANOVA (Analyse of Variance) à un facteur afin d'analyser les sous-composantes et la significativité entre elles, le test de Scheffe nous a permis de déterminer si un des groupes à une moyenne différente des autres. Et enfin un t-test fut appliqué afin de consolider nos résultats.

### 5.3. Résultats et Interprétations

Données sur les profils et le statut des participants

Groupe 1 : Apprenants de la Faculté de Pédagogie, Département de l'enseignement de la langue française, Université de Gazi.

Groupe 2 : Apprenants de la Faculté des sciences politiques, Département Francophone d'administration Publique, Université de Marmara.

Groupe 3 : Apprenants de la Faculté de Pédagogie, Département enseignement de la langue française, Université Hacettepe.

Tableau 16

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs niveau d'études (sur une échelle allant de la L1 : licence première année à la L4 : licence quatrième et dernière année)*

Niveau d'études	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
L1	14.3	39.9	13.2
L2	22.7	17.1	19.8
L3	23.7	27.6	38.1
L4	39.3	15.4	18.9
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants

Parmi nos trois groupes, le groupe numéro 3 représente le panel le plus petit en termes de taille de l'échantillon c'est pourquoi un t-test sera également appliqué afin de vérifier la robustesse de nos résultats. Pour l'ensemble des trois groupes une majorité des participants sont en troisième année de leurs cursus principales. Le groupe 1 se distingue des deux autres car les participants sont issus pour 39.3% de la L4. Le groupe 2 qui compte que 15% de participants issus du niveau L4 est un élément négligeable dans notre analyse car les cours de FOU sont dispensés en L1 et non en L3 et L4 comme cela est de vigueur dans les deux autres groupes.

Tableau 17

*Fréquence de réponses des étudiants concernant le suivi ou non de l'année préparatoire-intégrée*

Question : Avez-vous suivi une année préparatoire avant de débiter votre formation ?	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
Oui	91.1	88.2	89.3
Non	7.5	3.4	1.5
Ne se prononce pas (NSP)	1.4	8.4	9.2
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants

Une grande majorité des sondés ont suivi une année préparatoire intégrée avant de débiter leurs formations au sein de leurs départements respectifs.

Dans notre analyse nous avons écarté la question du genre étant donné que le but de cette analyse est de comprendre les difficultés des apprenants et le caractère pertinent ou non de la mise en place ou/et de l'élaboration d'un cours de FOU adapté aux demandes des apprenants. Cependant il peut s'avérer intéressant dans le cadre d'une autre étude de recherche de savoir si les besoins des apprenants diffèrent selon le sexe de l'étudiant.

Dans les 3 tableaux suivants nous avons mis le top 5 des matières les plus citées par les participants, pour chaque groupe nous avons listé l'ensemble des cours qu'ils sont censés percevoir durant leurs formations tout au long des 8 semestres.

Tableau 18

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs difficultés de compréhension en français*  
*Groupe 1*

Question : Dans quelle matière rencontrez-vous de plus de difficultés de compréhension ?	Groupe 1 (en %)
Littérature Française	45.9
Grammaire	43.8
Apprentissage d'une langue étrangère aux enfants	41.2
Traduction Turc-Français	32.5
Analyse/Résolution des histoires et Romans	38.5
Autres	12.3

Tableau 19

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs difficultés de compréhension en français*

*Groupe 3*

Question : Dans quelle matière rencontrez-vous de plus de difficultés de compréhension ?	Groupe 3 (en %)
Littérature Française	44.3
Grammaire	44.9
Apprentissage d'une langue étrangère aux enfants	41.3
Traduction Turc-Français	28.6
Analyse/Résolution des histoires et Romans	35.9
Autres	10.8

Les difficultés rencontrées pour les participants des groupes 1 et 3 semblent être communs, puisque le top 5 des matières représentant le plus de difficultés sont identique pour les différents apprenants. Si l'on regarde les résultats dans le détail on peut noter que les apprenants de la Faculté de Pédagogie, Département enseignement de la langue française, de l'Université de Gazi ont déclaré pour 45.9% rencontrer des difficultés de compréhension dans leurs cours de littérature Française. Ce résultat est relativement proche (44.3%) de celui donné par les apprenants de la Faculté de Pédagogie, Département enseignement de la langue française, de l'Université d'Hacettepe. On note que malgré une année préparatoire intégrée 43.8% des apprenants du groupe 1 et 44.9% des apprenants du groupe 3 déclarent avoir des difficultés en grammaire. L'apprentissage d'une langue étrangère aux enfants semble également être une matière relativement difficile dans sa compréhension pour les apprenants des groupes 1 et 3. Les cours de traduction Turc-Français sont à priori selon notre échantillon mieux compris pour les apprenants du groupe 3.

Tableau 20

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs difficultés de compréhension en français*

*Groupe 2*

Question : Dans quelle matière rencontrez-vous de plus de difficultés de compréhension ?	Groupe 2 (en %)
Sociologie Politique	61.7
Droit Constitutionnel	63.1
Introduction à l'Economie	42.9
Droit Civil	69.8
Sciences Humaines	49.8
Idées politiques	30.9
Autres	11.2

Les participants du groupe 2 déclarent pour une majorité (69.8% et 63.1%) avoir des difficultés de compréhension en Droit Civil et Constitutionnel. Suivi par le cours de sociologie politique. 49.8% des apprenants du groupe 2 affirment avoir des difficultés de compréhension concernant le cours de sciences humaines. Concernant le groupe 2 il semble que les matières à vocation juridique soient celles qui posent le plus de problèmes aux sondés.

Tableau 21

*Fréquence de réponses des étudiants sur le débit de parole de leurs enseignants*

Question : Pensez-vous que vos professeurs parlent trop vite en cours et que ce débit de parole trop rapide affecte votre compréhension ?	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
Oui	77.5	85.1	77.4
Non	18.6	8.5	12.9
Ne se prononce pas (NSP)	3.9	6.4	9.7
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants

Pour l'ensemble des trois groupes le débit de parole rapide de leurs enseignants semble présenter un handicap.

Tableau 22

*Fréquence de réponses des étudiants sur la complexité des phrases faites en cours par leurs professeur (sur une échelle allant de 1 à 5)*

Question : Les phrases faites par le (s) professeur(s) sont trop complexe d'où mes difficultés de compréhension.	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
Oui	58.8	63.8	48.3
Non	29.4	25.5	35.5
Ne se prononce pas (NSP)	11.8	10.7	16.2
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants

Pour plus de la moitié des répondants peu importe le groupe analysé, la complexité des phrases élaboré par les enseignants est un facteur qui affecte négativement la compréhension du cours en question.

Tableau 23

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs recours aux notes de cours des alumni (sur une échelle allant de 1 à 5)*

Question : Les notes de cours des anciens élèves me permettent de mieux comprendre le cours ?	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
Oui	92.1	91.5	90.3
Non	1.9	2.1	3.2
Ne se prononce pas (NSP)	6	6.4	6.5
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants

Une très grande majorité (92.1% pour le groupe 1, 91.5% pour le groupe 2 et 90,3% pour le groupe 3) des apprenants ont déclaré bénéficier des notes de cours des anciens élèves, notamment pour la préparation de ces derniers aux examens semestriels et de fin d'années. Lors de notre pré-test avec le groupe témoin, les apprenants nous ont indiqué avoir recours aux notes de cours des alumni en amont des examens mais in fine les cours magistraux ou TP de ladite matière.

Tableau 24

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs emploi du temps*

Question : Notre emploi du temps est trop chargé je n'ai pas assez le temps de retravailler suffisamment en dehors des cours ?	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
Oui	14.7	10.6	9.6
Non	83.3	85.1	83.9
Ne se prononce pas (NSP)	2	4.3	6.5
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants

Le facteur temps est l'un des paramètres les plus importants des cours de FOU notamment dans l'élaboration de celui-ci. En effet, en fonction des besoins et attentes l'enseignant doit organiser son cours et ces outils pédagogiques afin de répondre à ces besoins dans un laps de temps relativement contraignant, à savoir en général pour le FOU le nombre de semaines de cours (en général 14 à 16 semaines de cours selon les universités en Turquie). L'implication personnelle étant importante dans le cadre d'un cours de FOU et notamment pour le succès d'un point de vue académique cette question avait pour but de comprendre si la charge de travail et/ou le nombre d'heures de cours durant leurs formations affectent négativement ou pas les apprenants. Les participants déclarent pour une grande partie avoir suffisamment de temps libre pour s'impliquer dans la relecture, révision et autres tâches requises.

Tableau 25

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs échanges avec leurs enseignants*

Question : Beaucoup de points non compris en cours n'ont pas été éclaircis en cours et se sont accumulés ?	Groupe 1 (en %)	Groupe 2 (en %)	Groupe 3 (en %)
Oui	78.4	80.8	80.6
Non	10.8	8.5	16.1
Ne se prononce pas (NSP)	10.8	10.7	3.3
TOTAL	100	100	100
Taille de l'échantillon	102 apprenants	47 apprenants	31 apprenants



80,6% des apprenants du groupe 3, 78,4% du groupe 1 et 80,8% des sondés du groupe 2 ont allégué une accumulation de point non compris en raison d'un manque d'éclaircissement de l'enseignant. Lors de notre pré-test avec le groupe témoin ces derniers ont soulignés le manque de communication avec leurs enseignants pendant le cours magistral ou Travaux Pratique. Une des auto-critiques faites par notre groupe témoin fut un manque de communication imputé en partie à leur propre timidité ou réserve.

#### Auto-évaluation des étudiants sur leurs compétences linguistiques

A la question « Autoévaluez-vous en fonction de la proposition indiqué » les apprenants ont exprimé leurs réponses sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Le tableau ci-dessous récapitule les valeurs moyennes et les écarts-types de leurs réponses.

Tableau 26

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs compétences en français (sur une échelle allant de 1 à 5)*

Question	Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3		
	M	ET	Fr.	M	ET	Fr.	M	ET	Fr.
Je comprends sans aucune difficulté un texte que j'écoute en français	2.9	1.06	102	3.8	1.02	47	3.1	1.08	31
Je m'exprime avec aisance à l'oral en français	3.4	1.02	102	3.8	0.98	47	3.5	1.01	31
J'arrive à lire sans aucune difficulté un texte en français	4.2	0.95	102	3.9	0.94	47	3.5	0.78	31
Je m'exprime avec aisance à l'écrit	3.8	0.91	102	4.1	0.96	47	3.9	1.15	31

Légende : M – moyenne arithmétique des estimations ; ET – Ecart-type ; Fr – nombre d'apprenants qui a évalué chaque question.

Notre enquête révèle que les apprenants sont assez satisfaits de leurs compétences de production et compréhension écrite. En revanche en ce qui concerne leurs compréhension et production orale les résultats sont plus mitigés. En effet les apprenants des groupes 1 et 3 révèlent qu'ils sont soit pas d'accord soit ni d'accord ni en désaccord avec la première proposition qui est « je comprends sans aucune difficultés un texte que j'écoute en français ». Pour la proposition « je n'exprime avec aisance à l'oral en français » correspondant à la production orale la moyenne des sondés ont répondu être ni en accord ni en désaccord. Il faudrait donc aider les apprenants à développer ces compétences de production et compréhension orale afin de renforcer leurs compétences linguistiques, méthodologiques et

de communication. Si lors de l'analyse des besoins des apprenants, un besoin de développer ces compétences de production orale est demandé par le public il conviendrait pour l'enseignant d'intégrer cette demande et de constituer sa méthodologie et son syllabus en fonction de ce besoin.



Auto-évaluation dans la compréhension lexicale et vocabulaires disciplinaires

Tableau 27

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs compréhension lexicale et linguistique en français (sur une échelle allant de 1 à 5)*

Question	Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3		
	M	ET	Fr.	M	ET	Fr.	M	ET	Fr.
Mes difficultés sont liées au vocabulaire disciplinaire	4.1	0.92	102	4.2	1.08	47	4.4	1.31	31
La compréhension et maîtrise du vocabulaire spécifique à l'économie, la politique et autres sont des éléments qui affectent votre réussite académique ?	3.9	0.93	102	3.8	1.07	47	3.7	1.08	31
Le vocabulaire spécifique de certaines matières me freine dans la compréhension et affecte mes résultats académiques	4.3	1.97	102	3.8	0.98	47	4.1	0.98	31
Le professeur utilise des mots qui me sont inconnus, d'où mon incompréhension parfois en cours.	4.0	1.67	102	4.6	0.95	47	3.9	0.97	31
Ces difficultés sont issues des homonymes	2.7	1.21	102	3.1	0.85	47	2.5	1.71	31
Ces difficultés sont issues des paronymes	3.7	1.66	102	3.8	1.21	47	3.9	1.51	31
Ces difficultés sont issues des expressions ambiguës	2.9	1.82	102	4.1	1.71	47	2.6	0.95	31
Ces difficultés sont issues des mots d'origines latine	2.8	1.41	102	4.2	1.21	47	2.7	0.97	31
Ces difficultés sont issues des expressions idiomatiques	3.1	1.77	102	4.0	1.51	47	3.5	0.94	31
Les cours de « Ozel Alan Fransizcasi » m'ont aidé à mieu comprendre certaines notions et m'a permis de mieu saisir les différents contextes de la langue	4.7	0.52	102	4.1	1.01	47	4.3	0.98	31
3 heures de cours de « Ozel alan Fransizcasi » sont insuffisantes, il faudrait davantage de temps pour cette matière	3.5	0.98	102	3.2	1.25	47	3.3	1.21	31

Légende : M – moyenne arithmétique des estimations ; ET – Ecart-type ; Fr – nombre d'apprenants qui a évalué chaque question.

La moyenne des trois groupes nous indique que 81.2% des participants estiment que leurs difficultés sont liées aux vocabulaires disciplinaires. Idem pour une grande majorité de la totalité de l'échantillon (78%) la (non) maîtrise du vocabulaire disciplinaire affecte négativement leurs réussites académiques. Même si cela est moins prononcé pour le groupe 3, les participants des groupes 1 et 2 déclarent pour une grande partie (88.1% pour le premier groupe et 92.3% pour le second) que lors des cours magistraux leurs professeurs utilisent un lexique qui leurs sont étrangers parfois. Les origines des difficultés de compréhension diffèrent selon les groupes. En effet, le groupe numéro1 c'est-à-dire les apprenants de l'université de Gazi déclarent que leurs difficultés sont liées notamment aux paronymes (77.2%) et expressions idiomatiques (69.3%). Ces résultats sont plus ou moins similaires pour le groupe numéro 3 soit les apprenants de l'université d'Hacettepe (79.8% des sondés déclarent que les paronymes sont handicapants pour eux contre 71.8% pour les expressions idiomatiques). Tandis que pour les apprenants du groupe numéro 2 se sont les mots d'origine latine (89.2%) et expressions ambiguës (81.6%) qui sont les principaux facteurs de leurs difficultés de compréhension. Cela dit les homonymes (52.4%) et paronymes (59.8%) sont également des facteurs qui affectent négativement leurs compréhensions.

L'ensemble des trois groupes ont souligné l'impact positive des cours de « Özel Alan Fransizcasi » que l'on pourrait traduire par FOS sur leurs parcours académique. A la question estimez-vous que 3 heures de cours théoriques soient suffisantes pour un cours comme le FOS une légère majorité des répondants (53.4%) ont estimé insuffisant ce timing horaire. La contrainte temporelle est un facteur très important pour le FOS comme pour le FOU il semblerait comme le soulignait Zolana (2013) que le public du FOU ne sache pas toujours bien identifier leurs propres besoins car ces derniers ne savent pas encore dans quels contextes (de communication, professionnel ou encore culturel) ils seront dans un avenir proche. Cette lacune contextuelle pourrait expliquer en partie pourquoi le facteur temps est peu significatif dans notre analyse.

Auto-évaluation des capacités académiques

Tableau 28

*Fréquence de réponses des étudiants sur leurs compétences dit « académique » en français (sur une échelle allant de 1 à 5)*

Question	Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3			Résultat de t-test	
	M	ET	Fr.	M	ET	Fr.	M	ET	Fr.	t	p
1. Dans les cours, j'ai acquis de bonnes compétences en langue française en général.	4.2	0.91	102	4.0	0.95	47	4.3	0.78	31	1.23	.235
2. Au cours de mes études j'ai acquis un savoir suffisant dans le vocabulaire de spécialité de mon domaine.	3.3	1.13	102	2.8	0.91	47	3.1	0.98	31	5.23	.001
3. Je connais bien la bibliographie de base en français dans mon domaine.	2.6	1.31	102	2.1	1.12	47	2.3	1.77	31	3.75	.002
4. Je peux suivre une conférence donnée en français	1.8	2.09	102	1.9	1.01	47	2.0	1.02	31	6.78	.001
5. Je peux prendre des notes en suivant une conférence donnée en français.	1.9	0.91	102	1.8	0.99	47	2.1	1.18	31	4.32	.001
6. Je peux lire et comprendre un article scientifique ou professionnel écrit en français.	1.9	0.95	102	1.9	0.98	47	2.2	1.03	31	2.85	.008
7. Dans un texte scientifique ou professionnel, je peux repérer les idées principales	2.6	0.75	102	2.9	0.87	47	3.1	0.91	31	4.62	.000
8. Dans un texte scientifique ou professionnel je peux reformuler les idées principales.	2.1	0.95	102	2.3	1.14	47	2.4	1.17	31	5.29	.000
9. Je peux faire la synthèse d'un texte de spécialité en français	1.7	1.01	102	1.7	1.17	47	1.9	1.25	31	4.78	.001
10. Je peux faire un exposé du plan et/ou des points essentiels de ma recherche	2.5	1.17	102	2.9	1.21	47	3.1	0.91	31	4.85	.001
11. Je peux écrire un compte-rendu relativement court qui porte sur un texte de vulgarisation scientifique.	2.4	1.17	102	2.9	1.18	47	2.9	0.99	31	5.23	.001
12. Je peux faire un court exposé sur un sujet de spécialité.	2.6	1.16	102	2.8	1.10	47	2.9	1.01	31	4.62	.001

13. Je peux fournir mes arguments à un problème/fait/phénomène scientifique/de spécialité.	1.8	0.98	102	1.9	0.99	47	1.9	0.97	31	3.02	.001
14. Je peux faire un diaporama Power point en français sur un sujet donné/choisi dans mon domaine.	3.7	1.17	102	3.1	1.01	47	3.1	1.08	31	2.20	.005
15. J'aimerais maîtriser (bien encore) les compétences académiques en français.	4.3	0.64	102	4.2	0.71	47	4.1	0.51	31	2.36	.048
16. Aujourd'hui, dans mon domaine de spécialité, il suffit de bien connaître la langue anglaise et le vocabulaire anglais.	2.1	1.44	102	2.7	1.52	47	2.9	1.71	31	2.42	.065
17. Aujourd'hui, pour faire ses études dans des universités à l'étranger et pour effectuer ses tâches académiques (suivre Des cours magistraux, séminaires, exposés, lecture de références) il suffit de bien connaître la langue anglaise.	2.7	1.47	102	2.6	1.41	47	2.9	1.68	31	2.52	.013

D'un point de vue général, les apprenants sont assez satisfaits de leurs « apprentissage » de la langue française. Cependant leurs auto-évaluations concernant leurs capacités académiques sont assez mitigées. En effet, une grande majorité estime insuffisant le savoir-faire acquis en lien avec leur formation ou profession future. Dans son ensemble, les apprenants estiment assez faible leurs compétences réelles au sens large du terme et regrettent leurs lacunes d'un point de vue terminologique, lexicales et bibliographique. On note également des besoins i) dans la compréhension des textes scientifiques à l'écrit, ii) dans le suivi d'une conférence à l'oral, iii) de développer leurs compétences d'expression orale (difficulté exprimée pour eux de faire un exposé sur un sujet de spécialité etc....) iv) de développer les techniques et méthodologie universitaire (prise de note etc....)

Nos résultats convergent vers ceux de Franic (2014) qui déplorait tout comme nous le manque d'accompagnement de l'étudiant, qui finit par se manifester à long terme par une incapacité à développer et renforcer leurs compétences linguistiques, communicative et méthodologique. Les apprenants sondés en revanche sont conscients de l'apport et de la rentabilité immédiate d'un cours de FOU à leurs formation et réussite académique et estime que le nombre d'heures réservé à ce type de cours pourrait être revue à la hausse.

Comme le souligne Qotb (2011) le FOU a pour objectif de préparer les étudiants allophones à suivre des études dans un pays francophone ou dans une filière francophone et se distingue par la diversité des besoins, des disciplines, des motivations et de la contrainte temporelle à laquelle l'apprenant doit faire face pour se préparer au plus vite dans les meilleures conditions. Le FOU doit donc aider l'apprenant à développer ces compétences universitaires avant tout. En termes générale les difficultés des apprenants se répartissent en trois principales composantes (Qotb, 2011) à savoir des difficultés linguistiques, méthodologique et disciplinaire.

La difficulté linguistique englobe les lacunes lexicales, grammaticales, terminologiques en lien avec leur spécialisation ou formation. Ces difficultés se traduisent par des incompréhensions en cours, et se manifeste par des adversités notamment lors de la prise de note lors du cours magistral et bien entendu durant les examens.

Les difficultés méthodologiques expriment les difficultés de l'apprenant à préparer un séminaire, à prendre la parole devant un public bien précis, à rédiger un article, une note de synthèse, un mémoire, une thèse, un commentaire d'arrêt etc....

Les difficultés disciplinaires comme son nom l'indique concernent directement le champ de spécialisation de l'apprenant, celui-ci doit se familiariser avec la culture et le contexte de sa discipline. Zolana (2011) décrit le cours de FOU comme un moment d'échange privilégiée entre l'enseignant et l'apprenant qui ont leurs rôles respectifs.

Tableau 29

*Résultat du test ANOVA*

Composantes Générales	Groupe	Fréquence	F(Variance)	Sig.	Scheffe
1.Auto-évaluation des étudiants sur leurs compétences linguistiques	Groupe 1	102	1.942	.078	--
	Groupe 2	47			
	Groupe 3	31			
	Total	180			
2.Auto-évaluation des capacités académiques	Groupe 1	102	.927	.892	--
	Groupe 2	47			
	Groupe 3	31			
	Total	180			
3.Auto-évaluation dans la compréhension lexicales et vocabulaires disciplinaires	Groupe 1	102	2.971	.040*	2-3
	Groupe 2	47			
	Groupe 3	31			
	Total	180			

\*P<.05



Tableau 30

*Composantes générales des auto-évaluations des trois groupes.*

<b>Composantes générales</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>t</b>	<b>Significativité</b>
1.Auto-évaluation des étudiants sur leurs compétences linguistiques	180	3.62	.59	1.91	.056
2.Auto-évaluation des capacités académiques	180	3.89	.51	1.98	.047*
3.Auto-évaluation dans la compréhension lexicales et vocabulaires disciplinaires	180	3.87	.50	1.92	.048*

En termes de significativité nos résultats rejoignent les résultats de Franic (2014) puisque à l'exception de la première proposition « Dans les cours, j'ai acquis de bonnes compétences en langue française en général. » et de la proposition numéro 16 « Aujourd'hui, dans mon domaine de spécialité, il suffit de bien connaître la langue anglaise et le vocabulaire anglais. » toutes les autres propositions sont significatives.

Notre analyse de variance ANOVA nous indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les composantes et ce quelque soit le groupe analysé. Autrement dit l'autoévaluation des étudiants sur leurs compétences linguistiques et capacités académiques ne se différencient pas selon leurs formations, en revanche on constate une différence significative entre les groupes pour la troisième composante. En effet, il résulte que la significativité (.040) s'établit entre les apprenants du groupe 1 et 2 (université de Gazi et Marmara) et entre les groupes 2 et 3 (université de Marmara et Hacettepe). Cette différence significative résulte notamment des origines des difficultés rencontrées par les apprenants. En effet, les apprenants du groupe 2 ont déclaré avoir des difficultés de compréhension liées à l'emploi d'un lexique inconnu pour ces derniers en cours. Pour être plus précis pour ces apprenants du groupe 2 ces difficultés sont liées en majorité aux expressions ambiguës, idiomatiques et mots d'origine latine. Ce résultat n'est pas surprenant puisque les apprenants du groupe 2 suivent une formation spécialisée en sciences politiques contrairement aux deux autres groupes qui sont étudiants au sein du Département d'enseignement de la langue française. La particularité de la formation dans un domaine très précis tels que l'administration publique exige en premier lieu une bonne maîtrise du vocabulaire/terminologie de base et une bonne connaissance de la culture des affaires,

bureaucratique et autres pouvant être en lien avec leurs professions futures. Notre recherche montre que les cours de FOU sont nécessaires pour un public non francophone et allophone et indispensable pour un public qui se spécialise dans un domaine très précis tels que les sciences politiques, le droit, médecine, économie etc.

L'analyse des besoins est donc l'étape clé dans la constitution et l'élaboration de la méthodologie et du corpus du cours de FOU qui sera dispensé par l'enseignant.

## **5.4. Aboutissement et Perspective de L'expérimentation**

### **5.4.1. Recensement des Besoins**

La présente étude a permis de donner un aperçu momentané (photographie de l'instant t) des besoins de trois groupes d'apprenants, qui ont des points communs et des divergences. Etant donné que le FOU se base sur le principe d'une demande établie par les apprenants, il n'est pas toujours garanti que le public qui constitue ce groupe soit homogène, c'est pourquoi notre analyse s'est également penchée sur un groupe issu d'une filière des sciences sociales et politiques. Les autres raisons des choix de ces groupes furent déjà énoncées dans le premier paragraphe de ce chapitre.

Comme vu précédemment l'identification des besoins est une étape clé de notre analyse. Afin d'y parvenir, des entretiens semi-dirigés sur la base du modèle des outils de travail universitaire de l'enseignement du Français de Hana-Delalande (2017), Zolana (2013) et Franic (2014) fut réalisé avec un groupe témoin constitué de 15 apprenants volontaires.

Les besoins identifiés sont catégorisés tels que définit par Richerich (1985) de la façon suivante :

Les besoins objectifs/ subjectifs

Les besoins individuels/ collectifs/ institutionnels

Les besoins concrets/ figurés

Les besoins prévisibles ou non

Les besoins objectifs sont les besoins (carences linguistiques) de l'apprenant qu'il souhaite combler dans un but académique, professionnel (connaissance requise pour exercer sa profession et évoluer dans sa branche, son entreprise etc.... (Richer, 2008)

Les besoins subjectifs sont des besoins qui relèvent de la motivation de l'apprenant, volonté d'aller au-delà de la maîtrise linguistique et autre pratique (prise de note, rédaction d'une dissertation, d'un commentaire d'arrêt, d'un plaidoyer, d'une ordonnance, d'un rapport financier, rapport d'activité, rapport de stage etc....) Souhait d'accéder à la culture et autres productions culturelles du français (ibidem, 2008).

Afin de définir et diagnostiquer les besoins de notre public et proposer une offre de formation en adéquation avec les besoins et attentes de nos apprenants, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés. Dans le cadre de notre analyse nous avons catégorisés les besoins constatés de la façon suivante :

- Les besoins d'apprentissage (stratégie d'apprentissage, technique de prise de note, développement de la capacité rédactionnelle selon l'activité sociale ou professionnelle souhaité).
- Les besoins langagières (stratégie de communication, production orale, écrite et compréhension orale, écrite).
- Les besoins culturels au sens large du termes (production culturelle, la culture d'entreprise, culture hôtelière, pratiques et codes de certains branches ou métiers).

Le but étant d'intégrer tous les éléments et besoins détectés de l'apprenant à la formation proposé par l'université. L'intégration d'un cours spécifique au curriculum du programme de licence y compris des cours en lien avec les besoins d'apprentissage au niveau de la prépa.

Comme le souligne Riquoi (2009) il nous semble indispensable qu'un cours de FOU soit intégrer au cursus des filières francophones pour une intégration institutionnelle et interculturelle optimale.

Comme le souligne Lehmann (1990) il est fort difficile pour un apprenant de tout apprendre d'une langue il doit donc opérer des choix. Un cours « sur-mesure » semble assez difficile à mettre en place car les objectifs et attentes des apprenants sont soit très différents soit non clairement identifiés par ces derniers. Mais tout comme pour l'attribution d'un cours dit optionnel si une majorité d'apprenants réunit sous une même demande il pourrait être envisageable de mettre en place un cours à partir des besoins identifiés combiné aux expériences et retour des enseignants.

Une classification des besoins est également faite par rapports aux composantes et catégories langagière. Les besoins liés à la compréhension et production écrites et orales. Les besoins

liés aux différentes catégories linguistiques (morphologique, syntaxique, pragmatique, phonétique ...)

Comme le souligne Qotb (2008) les différentes et nombreuses classifications montrent bien la complexité de cette notion de besoins et en déduit les difficultés pour les enseignants de les analyser.

Selon les données de notre enquête et les réponses de nos participants, les besoins sont multiples.

Premièrement, un besoin de répétition : selon les sondés l'enseignant peu importe le cours parle en général bien trop vite d'où un besoin de répétition, le réel besoin ici est surtout un besoin de maîtrise et développement des techniques de prise de notes. Notre analyse ne permet pas de dire avec exactitude si les lacunes liées à la prise de note est la raison de ce besoin de répétition mais les sondés déclarent pour une grande majorité (75%) se procurer en amont des examens les notes des anciens étudiants.

Deuxièmement, un besoin linguistique est clairement établi puisque 56% des sondés ont répondu avoir des difficultés dans la compréhension de leurs cours en raison du vocabulaire ou lexique trop complexe ou inconnu pour eux utiliser par l'enseignant. Par ailleurs 72% d'entre eux déclarent que la non maîtrise du vocabulaire et lexique disciplinaire affecte négativement leurs résultats académiques et 61% signalent que leurs difficultés résident dans leurs lacunes en terme de compétences langagières et disciplinaires.

Troisièmement un besoin de communication avec l'enseignant, en effet les sondés dénoncent l'absence d'éclaircissement de la part de l'enseignant lorsque certaines notions, situations ou points sont mal ou peu compris par ces derniers.

### 5.4.2. Modélisation

Voici ci-dessous un exemple de Module que nous proposons pour les besoins d'apprentissage et langagière. Le but étant de proposer un guide à l'enseignant qui sera en charge d'un tel cours auprès du public étudié.

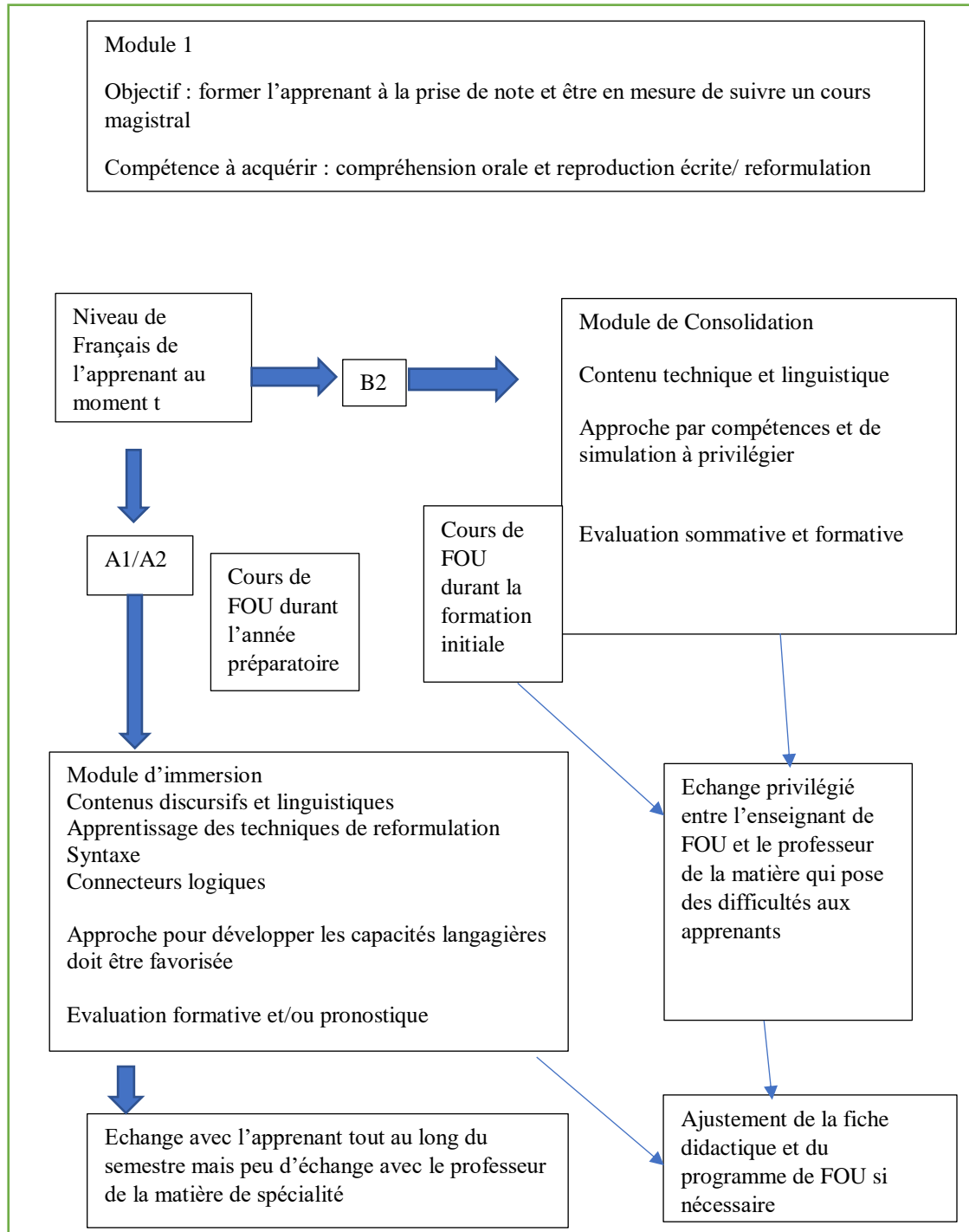


Figure 3. Module besoin d'apprentissage

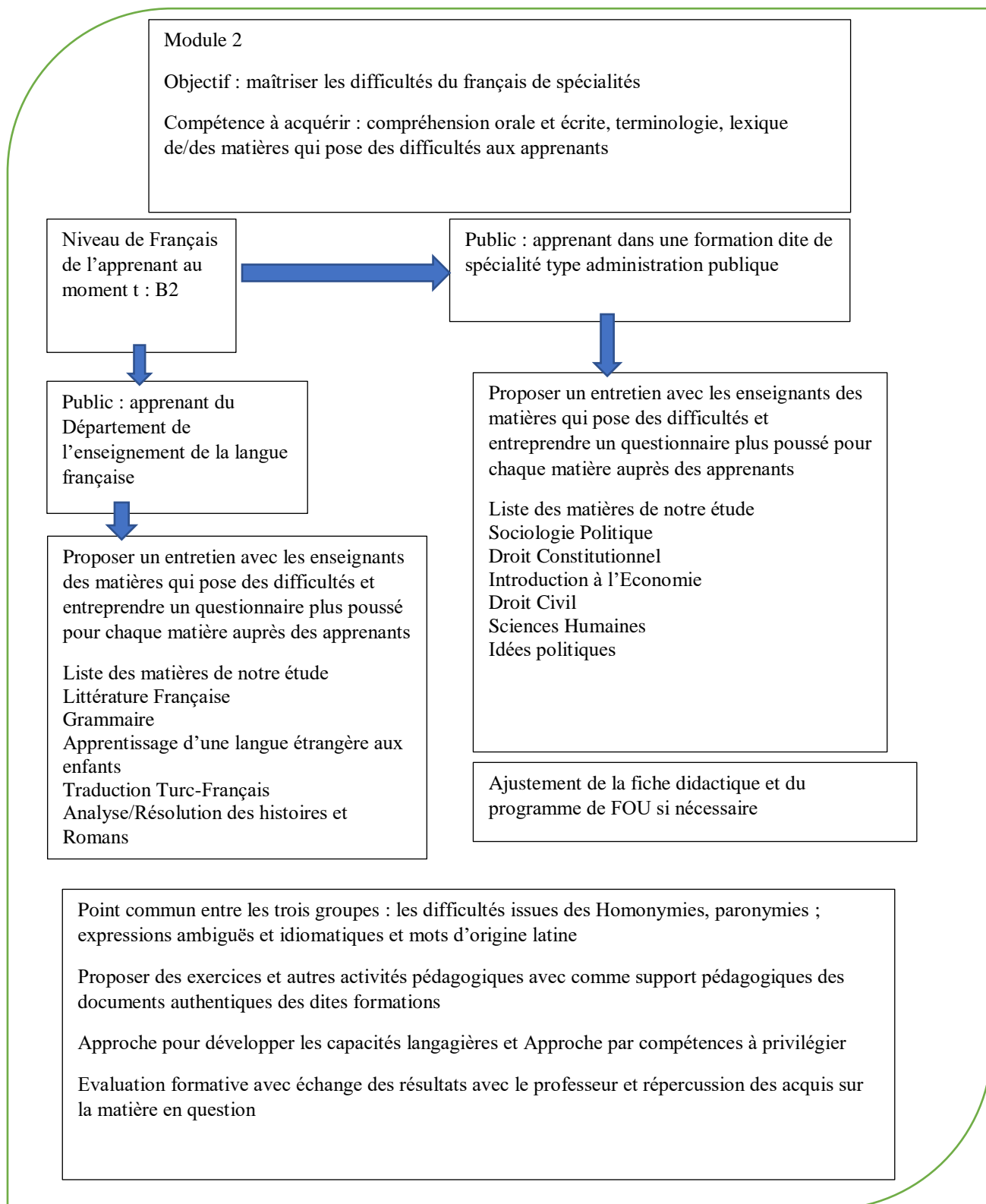


Figure 4. Module besoin langagière

Lors de nos entretiens avec les groupes témoins nous avons constaté que la majorité des apprenants ne savent pas de quoi il s'agit lorsque nous demandons si les difficultés sont issues des Homonymies, paronymies ; expressions idiomatiques.

Pour rappel un homonyme est un mot qui se prononce de la même façon qu'un autre mais qui possèdent un sens différent, qu'il soit orthographié de la même façon ou pas.

Exemple :

Cour : la cour d'un tribunal

Cour : il joue dans la cour (espace ouvert à l'intérieur d'une bâtisse)

Cour : il fait sa cour

Cour : la cour du roi (courtisans du roi qui souhaite une faveur)

Cours : le cours d'eau

Cours : le cours de mathématique

Court : contraire de long

Court : il court comme un lapin

Un paronyme est un mot qui ressemble phonétiquement bien souvent à un autre, comme conjecture ou conjoncture par exemple.

Une expression idiomatique est bien souvent une expression qui fait partie de la culture du pays et n'a pas toujours son équivalent ou sa traduction dans une autre langue.

Quelques exemples pour illustrer nos propos : Être riche comme Crésus, ne pas chercher midi à quatorze heures, payer à la saint glinglin, ou bien encore ce vers de La Fontaine « Adieu veau, vache, cochon, couvée ! »

En annexe de cette thèse vous trouverez de nombreuses autres expressions idiomatiques.

Dans le chapitre précédent nous avons déjà proposé des modèles de fiches didactiques c'est pourquoi nous ne revenons pas sur l'élaboration des fiches didactiques pour illustrer notre étude.

Voici l'exemple de fiche pédagogique que nous proposons aux étudiants en L4 du Département d'enseignement de la langue Française.

Public	Etudiants en L4 du Département d'enseignement de la langue Française.
Niveau	B2
Tâche visée	Préparer et présenter à l'oral les difficultés que peut rencontrer un enseignant en classe de FLE via un power point
Compétences à développer	<input type="checkbox"/> Linguistique <input type="checkbox"/> Méthodologique <input type="checkbox"/> Culturelles et Institutionnelles <input type="checkbox"/> Expression orale <input type="checkbox"/> Expression écrite <input type="checkbox"/> Compétence orale <input type="checkbox"/> Compétence écrite
Objectifs	Présenter un sujet à l'oral Faire des comparaisons Réaliser une présentation animée Donner des informations Schématiser et dégager un plan Comprendre et dégager des idées principales d'un discours Comprendre les rapports de causalité
Supports	Extrait d'un enregistrement de 2heures d'un reportage réalisé par France Info en mai 2015 sur les difficultés du métier de professeur de français
Durée	2 heures



Une étude similaire auprès des 7 autres départements de l'enseignement de la langue française en Turquie pourrait éventuellement si les tests de robustesse et de fiabilité sont assurés permettre de généraliser les résultats de cette recherche mais dans l'état actuel de nos résultats il serait maladroit de proposer une généralisation, d'autant plus que chaque département d'enseignement de la langue française possède son propre programme. Outre cela, afin de pouvoir généraliser les résultats d'une telle étude il faudrait d'une part que l'ensemble des programmes (curriculum et liste des matières enseignés) soit similaire entre eux et d'autre part s'assurer qu'ils proposent tous au moins un cours de FOU si ce n'est au mieux un cours de FOS.



## **CHAPITRE 6**

### **CONCLUSION**

L'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère a connu de nombreux changements et continue à évoluer selon les besoins et profils des apprenants comme des enseignants. En d'autres termes les méthodologies d'apprentissage d'une langue étrangère ont bien souvent changé et évolué selon des raisons et motivations qui sont propres à son temps. Tout au long de l'histoire, les différentes méthodes et théories ont alimenté et contribué au développement de ce nouveau champs didactique qui est le FOU.

Face à la spécificité des besoins de certain public il n'est plus question de faire apprendre le français (français général) mais du français à un public très particulier répondant à des objectifs précis dans un domaine pointu. Ce public très particulier réclame dès son cursus universitaire une formation linguistique dans le but de réussir son parcours académique et son intégration au marché du travail dans les meilleures conditions. Demande est le mot clé dans le FOS comme dans le FOU, car dans la didactique du FLE les instructeurs répondent à une offre alors que dans le cas des publics spécifiques, l'instructeur doit répondre à une demande.

La problématique du FOU réside justement donc dans son caractère spécifique. Notamment donc la spécificité du profil des apprenants (estudiantines, estudiantine en formation professionnalisante, étudiants étrangers francophone ou pas). La spécificité des besoins, la spécificité temporelle et enfin la spécificité des motivations.

Comme le souligne Lehmann (1993) il est impossible de faire tout apprendre d'une langue à un individu, des choix doivent donc être opérés par l'instructeur en fonction du public, de leurs motivations, de leurs besoins, et du temps qu'ils peuvent consacrer à cet apprentissage. Outre ces spécificités qui sont la raison d'être du FOU, cette formation permettra de faire

bénéficiaire à celui qui en profite une rentabilité considérée comme un capital social (Porcher, 2002). C'est cette rentabilité qui est l'ultime motivation de ces apprenants, outre réussir leurs études, carrières etc. ils auront acquis un bagage et un capital langagier qui feront d'eux des spécialistes dans leurs domaines. Comme le souligne Qotb (2008) l'acquisition de cette compétence langagière leur permettra de réclamer et surtout d'obtenir une augmentation de salaire ou une promotion au sein de leurs entreprises.

Le MAE (Ministère des Affaires Etrangères) comprend très vite les enjeux et surtout les bénéfices d'une telle formation. En effet, il est question du rayonnement intellectuel de la France, de la diffusion du français dans le monde et donc du développement de la Francophonie, et surtout une politique d'influence non négligeable, car chaque allophone, francophone est un futur ambassadeur de la France.

La classification faite par les didacticiens conclut que les apprenants dans un contexte académique englobent une majorité du public du FOS dans les années 90, d'où l'émergence du FOU. Mais pas seulement, en effet, Mangiante et Parpette, (2011 : 6) associe l'émergence du FOU à :

- i) l'expansion des filières universitaires francophones (FUF) dans le monde,
- ii) à la nécessité d'améliorer le français (FLE) de certains apprenants dans les pays où « l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays »,
- iii) ou bien encore aux développements des formations diplômantes délocalisées (FDD).

Dans cette nouvelle orientation didactique du FOS vers le FOU, notre travail de recherche avait pour but de dépister les origines et principales difficultés rencontrées par les apprenants turcs lors du suivi de leurs cursus universitaires (que ce soit au sein d'un programme de licence mention enseignement de la langue française et didactique du Français ou bien encore au sein de la faculté de sciences politiques de l'université Marmara). Un certain nombre de constats détaillés dans le chapitre 1 de cette thèse sont à l'origine de cet exercice de réflexion.

Aux vues des différentes définitions proposées pour le FOU, nous proposons pour le contexte universitaire turc la définition suivante :

Le FOU dans le contexte universitaire turc, est un cours de français dispensé à des apprenants turcs ou allophones ayant des besoins spécifiques en relation avec leurs formations universitaires initiales dont le but est en premier lieu la réussite dans leurs formations, en second lieu la maîtrise et le développement de compétence de communication langagière et non langagière dans un contexte multiculturel, universitaire et professionnel, dans un laps de temps relativement restreints.

Le FOU est donc en premier lieu l'acquisition d'une méthodologie, d'un savoir-faire qui doit permettre à l'apprenant d'exécuter certaines « tâches » tels que les écrits académiques (mémoire, thèse, synthèse etc....) et/ou professionnel (compte rendu, rapport, note de synthèse etc.), mais également l'acquisition d'un vocabulaire et d'une terminologie spécifique à la formation et/ou au projet professionnel en question, tout au long de la formation.

A l'issus de notre travail de recherche, les résultats obtenus nous ont permis en premier lieu d'identifier les besoins des apprenants selon leurs formations, en second lieu de comprendre la priorité qui doit être privilégiée par l'enseignant et enfin de proposer à l'enseignant en charge de ce cours un certain nombre d'outils et de fiches didactiques qui pourront l'aider dans l'élaboration de son cours et donc de la méthodologie didactique à mettre en place.

Notre enquête suggère qu'une des principales difficultés rencontrées par les apprenants sondés est le manque de maîtrise de la technique de prise de note. Nous utilisons le verbe suggérer car les participants n'ayant reçu aucune formation sur les techniques de prise de notes (ni durant ces études secondaires ni lors de sa formation universitaire<sup>18</sup>) n'ont pas cette habitude et sont persuadés que c'est l'enseignant qui est en tort car il parle trop vite pour eux. Une grande majorité des sondés ont suivi une année préparatoire intégré avant de débiter leurs formations au sein de leurs Département respectifs.

L'un des résultats les plus surprenants de notre enquête est sans doute les difficultés communes des groupes 1 et 3 (à savoir les apprenants du Département de l'enseignement de la langue française de l'université de Gazi et d'Hacettepe) concernant cinq disciplines dispensées dans les deux formations. Si l'on regarde les résultats dans le détail ont peu noter

---

<sup>18</sup> La technique de prise de note est enseignée en France dès le lycée.

que les apprenants de la Faculté de Pédagogie, Département enseignement de la langue française, de l'Université de Gazi ont déclaré pour 45.9% rencontrer des difficultés de compréhension dans leurs cours de littérature Française. Ce résultat est relativement proche (44.3%) de celui donné par les apprenants de la Faculté de Pédagogie, Département enseignement de la langue française, de l'Université d'Hacettepe. On note que malgré une année préparatoire intégré 43.8% des apprenants du groupe 1 et 44.9% des apprenants du groupe 3 déclarent avoir des difficultés en grammaire. L'apprentissage d'une langue étrangère aux enfants semble également être une matière relativement difficile dans sa compréhension pour les apprenants des groupes 1 et 3. Les cours de traduction Turc-Français sont à priori selon notre échantillon mieux compris pour les apprenants du groupe 3. Les participants du groupe 2 déclarent pour une majorité (69.8% et 63.1%) avoir des difficultés de compréhension en Droit Civil et Constitutionnel. Suivi par le cours de sociologie politique. 49.8% des apprenants du groupe 2 affirment avoir des difficultés de compréhension concernant le cours de sciences humaines. Concernant le groupe 2 il semble que les matières à vocation juridique soient celles qui pose le plus de problèmes aux sondés. Etant donné que pour ces matières les mêmes enseignants n'enseignent pas dans les deux universités il semble difficile d'imputer à l'enseignant les raisons de ces difficultés. Il semblerait donc que ce soit la discipline en elle-même qui soit difficile de compréhension pour les apprenants, cependant si les difficultés rencontrées convergent vers ces disciplines de la part de deux groupes indépendants il serait opportun de mener une enquête plus approfondie sur les cinq disciplines mentionnées dans le chapitre précédent et comprendre les raisons de ces incompréhensions. Lors de notre enquête pilote mené auprès de notre échantillon témoin, nous avons demandé les raisons qui poussaient l'apprenant à mentionner une discipline plus qu'une autre et pour les disciplines Traduction Turc-Français, Analyse/Résolution des histoires et Romans et littérature française notre échantillon témoin explique son choix par la difficulté du vocabulaire et des mots latins qui sont souvent incompris ou non maîtrisés par l'apprenant. Une enquête plus poussée comme nous l'avons suggéré pourrait confirmer ou non les motivations que nous avons récoltées du groupe témoin. Pour les deux autres matières qui posent problèmes aux apprenants (Grammaire et apprentissage d'une langue étrangère aux enfants) c'est la complexité des règles grammaticales qui est mentionné.

Concernant les résultats du groupe 2 (étudiants de l'université Marmara, Département d'Administration publique francophone) il semble sans équivoque que les matières juridiques posent de grandes difficultés de compréhension. Les raisons de ces difficultés sont motivées par une mauvaise maîtrise ou voire la méconnaissance de la terminologie disciplinaire ainsi que la confusion faite en raison des homonymes ou paronymes. Pour plus de la moitié des répondants peu importe le groupe analysé, la complexité des phrases élaborer par les enseignants est un facteur qui affecte négativement la compréhension du cours en question. Une très grande majorité (92.1% pour le groupe 1, 91.5% pour le groupe 2 et 90,3% pour le groupe 3) des apprenants ont déclaré bénéficier des notes de cours des anciens élèves, notamment pour la préparation de ces derniers aux examens semestriels et de fin d'années. Lors de notre pré-test avec le groupe témoin, les apprenants nous ont indiqué avoir recours aux notes de cours des alumni en amont des examens mais in fine les cours magistraux ou TP de ladite matière.

Dans son ensemble, la moyenne des trois groupes nous indique qu'une grande majorité des participants estiment que leurs difficultés sont liées aux vocabulaires disciplinaires et que celui-ci affecte négativement leurs réussites académiques. Même si cela est moins prononcé pour le groupe 3, les participants des groupes 1 et 2 déclarent pour une grande partie que lors des cours magistraux leurs professeurs utilisent un lexique qui leurs sont parfois étrangers. La moyenne des trois groupes nous indique que 81.2% des participants estiment que leurs difficultés sont liées aux vocabulaires disciplinaires. Idem pour une grande majorité de la totalité de l'échantillon (78%) la (non) maîtrise du vocabulaire disciplinaire affecte négativement leurs réussites académiques. Même si cela est moins prononcé pour le groupe 3, les participants des groupes 1 et 2 déclarent pour une grande partie (88.1% pour le premier groupe et 92.3% pour le second) que lors des cours magistraux leurs professeurs utilisent un lexique qui leurs sont étrangers parfois. Les origines des difficultés de compréhension diffèrent selon les groupes. En effet, le groupe numéro1 c'est-à-dire les apprenants de l'université de Gazi déclarent que leurs difficultés sont liées notamment aux paronymes (77.2%) et expressions idiomatiques (69.3%). Ces résultats sont plus ou moins similaires pour le groupe numéro 3 soit les apprenants de l'université d'Hacettepe (79.8% des sondés déclarent que les paronymes sont handicapants pour eux contre 71.8% pour les expressions idiomatiques). Tandis que pour les apprenants du groupe numéro 2 se sont les mots d'origine latine (89.2%) et expressions ambigües (81.6%) qui sont les principaux facteurs de leurs

difficultés de compréhension. Cela dit les homonymes (52.4%) et paronymes (59.8%) sont également des facteurs qui affectent négativement leurs compréhensions.

D'un point de vue général, les apprenants sont assez satisfaits de leurs « apprentissage » de la langue française. Cependant leur auto-évaluation concernant leurs capacités académiques est assez mitigée. En effet, une grande majorité estime insuffisant le savoir-faire acquis en lien avec leur formation ou profession future. Dans son ensemble, les apprenants estiment assez faible leurs compétences réelles au sens large du terme et regrettent leurs lacunes d'un point de vue terminologiques, lexicales et bibliographiques.

On note également des besoins i) dans la compréhension des textes scientifiques à l'écrit, ii) dans le suivi d'une conférence à l'oral, iii) de développer leurs compétences d'expression orale (difficulté exprimée pour eux de faire un exposé sur un sujet de spécialité etc....) iv) de développer les techniques et méthodologie universitaire (prise de note etc....)

Nos résultats convergent vers ceux de Franic (2014) qui déplorait tout comme nous le manque d'accompagnement de l'étudiant, qui finit par se manifester à long terme par une incapacité à développer et renforcer leurs compétences linguistiques, communicatives et méthodologiques. Les apprenants sondés en revanche sont conscients de l'apport et de la rentabilité immédiate d'un cours de FOU à leurs formation et réussite académique et estime que le nombre d'heures réservé à ce type de cours pourrait être revue à la hausse.

Comme le souligne Qotb (2011) le FOU a pour objectif de préparer les étudiants allophones à suivre des études dans un pays francophone ou dans une filière francophone et se distingue par la diversité des besoins, des disciplines, des motivations et de la contrainte temporelle à laquelle l'apprenant doit faire face pour se préparer au plus vite dans les meilleures conditions. Le FOU doit donc aider l'apprenant à développer ces compétences universitaires avant tout. En termes générale les difficultés des apprenants se répartissent en trois principales composantes (Qotb, 2011) à savoir des difficultés linguistiques, méthodologiques et disciplinaires.

Comme indiqué ci-dessus la contrainte temporelle en d'autres termes le facteur temps est l'un des paramètres les plus importants des cours de FOU notamment dans l'élaboration de celui-ci. En fonction des besoins et attentes l'enseignant doit organiser son cours et ces outils pédagogiques afin de répondre à ces besoins dans un laps de temps relativement contraignant, à savoir en général pour le FOU le nombres de semaines de cours (en général 14 à 16 semaines de cours selon les universités en Turquie).

L'implication personnelle étant importante dans le cadre d'un cours de FOU et notamment pour le succès d'un point de vue académique cette question avait pour but de comprendre si la charge de travail et/ou le nombre d'heures de cours durant leurs formations affectent négativement ou pas les apprenants. Les participants déclarent pour une grande partie avoir suffisamment de temps libre pour s'impliquer dans la relecture, révision et autres tâches requises.

L'ensemble des trois groupes ont souligné l'impact positive des cours de « Özel Alan Fransızcası » que l'on pourrait traduire par FOS sur leurs parcours académiques. A la question « estimez-vous que 3 heures de cours théoriques soient suffisantes pour un cours comme le FOS » une légère majorité des répondants (53.4%) ont estimé insuffisant ce timing horaire. La contrainte temporelle est un facteur très important pour le FOS comme pour le FOU il semblerait comme le soulignait Zolana (2013) que le public du FOU ne sache pas toujours bien identifier leurs propres besoins car ces derniers ne savent pas encore dans quel contexte (de communication, professionnel ou encore culturel) ils seront dans un avenir proche. Cette lacune contextuelle pourrait expliquer en partie pourquoi le facteur temps est peu significatif dans notre analyse.

Notre analyse de variance ANOVA nous indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les composantes et ce quel que soit le groupe analysé. Autrement dit l'autoévaluation des étudiants sur leurs compétences linguistiques et capacités académiques ne se différencient pas selon leurs formations, en revanche on constate une différence significative entre les groupes pour la troisième composante. En effet, il résulte que la significativité (.040) s'établit entre les apprenants du groupe 1 et 2 (université de Gazi et Marmara) et entre les groupes 2 et 3 (université de Marmara et Hacettepe). Cette différence significative résulte notamment des origines des difficultés rencontrées par les apprenants. En effet, les apprenants du groupe 2 ont déclaré avoir des difficultés de compréhension liées à l'emploi d'un lexique inconnu pour ces derniers en cours. Pour être plus précis pour ces apprenants du groupe 2 ces difficultés sont liées en majorité aux expressions ambiguës, idiomatiques et mots d'origine latine. Ce résultat n'est pas surprenant puisque les apprenants du groupe 2 suivent une formation spécialisée en sciences politiques contrairement aux deux autres groupes qui sont étudiants au sein du Département d'enseignement de la langue française. La particularité de la formation dans un domaine très précis tels que l'administration publique exige en premier lieu une bonne maîtrise du



vocabulaire/terminologie de base et une bonne connaissance de la culture des affaires, bureaucratique et autres pouvant être en lien avec leurs profession future. Notre recherche montre que les cours de FOU sont nécessaires pour un public non francophone et allophone et indispensable pour un public qui se spécialise dans un domaine très précis tels que les sciences politiques, le droit, médecine, économie etc.

L'analyse des besoins est donc l'étape clé dans la constitution et l'élaboration de la méthodologie et du corpus du cours de FOU qui sera dispensé par l'enseignant.

A la lumière de ces conclusions voici nos propositions ci-dessous.

Dans notre analyse nous avons écarté la question du genre étant donné que le but de cette analyse est de comprendre les difficultés des apprenants et le caractère pertinent ou non de la mise en place ou/et de l'élaboration d'un cours de FOU adapté aux demandes des apprenants. Cependant il peut s'avérer intéressant dans le cadre d'une autre étude de recherche de savoir si les besoins des apprenants diffèrent selon le sexe de l'étudiant.

Par ailleurs, même si cela porte à discussion il nous semble plus pertinent de proposer des cours de FOU en L3 et/ou L4. En effet, ce n'est qu'après une base solide de connaissance et maîtrise de la langue française que les cours de FOU sont mieux compris et répondent plus directement aux attentes des apprenants. Le mémoire de Master et le doctorat du Département de Didactique du Français sont rédigés en Français sur des sujets et thèmes extrêmement variés portant sur la culture, les objectifs Européens, la Francophonie etc.... L'apprentissage du Français (FLE) durant leur première année préparatoire intégrée et la consolidation de cette dernière durant les quatre années de formation académique ne garantit pas toujours l'acquisition d'une technique et/ou capacité rédactionnel à la hauteur des mémoires ou thèse demandé par les enseignants de la Faculté de pédagogie.

Le travail de recherche nécessite une parfaite compréhension des textes scientifiques et/ou tout autres documents authentiques en lien avec leurs travaux de recherche et ces derniers sont souvent mal compris ou nouveaux pour les apprenants. Si la volonté de poursuivre leurs cursus académiques se manifeste par une volonté d'intégrer une université en France au niveau Master ou doctorat la difficulté est triple pour ces apprenants qui doivent i) intégrer une différence dite culturelle, ii) faire un effort d'adaptation au cours magistraux/séminaires/travaux dirigés et surtout iii) être confronté à un autre style d'évaluation. En effet les productions académiques demandées peuvent être bien différentes de celles qu'il/elle

aura produite dans son pays d'origine. Il est donc important de familiariser et de confronter en amont les apprenants aux différents types de productions académiques (ou professionnelles selon les demandes) écrites comme orales.

Certes nous proposons différents modules et détaillons avec précision les étapes en vue de l'élaboration d'un cours de FOU pour l'enseignant mais il semble (comme mentionné dans le chapitre 2 de cette thèse) que le manque de formation des enseignants de FLE au FOU soit un handicap dans la mise en place de celui-ci. Dans le but de combler ce manque de formation dans cette sous-spécialité cette recherche pourra peut-être servir de point de départ entre différent partenariat et alliance entre les établissements supérieurs français via l'Ambassade de France en Turquie et les universités turques. Les professeurs et instructeurs des universités turques pourraient profiter de l'expérience de leurs homologues français et échanger sur les différentes méthodologies envisageables via des séminaires et/ou workshops.

Les compétences méthodologiques, disciplinaires, culturelles et professionnelles acquises par le biais du cours de FOU sont considérées comme un capital social (Porcher, 2002). C'est cette rentabilité qui est l'ultime motivation de ces apprenants, outre réussir leurs études et carrières ils auront acquis un bagage et un capital langagier qui feront d'eux des spécialistes dans leurs domaines. Comme le souligne Qotb (2008) l'acquisition de cette compétence langagière leurs permettra de réclamer et surtout d'obtenir une augmentation de salaire ou une promotion au sein de leur entreprise. Le complément au diplôme certes indique la composante et le contenu des matières mais afin d'assurer le succès et le développement de ce type de discipline dans nos cursus universitaire il serait opportun de mettre en place un cours de FOU/FOS avec certification sous la tutelle du centre de recherche pour la formation continue de l'Université Gazi (GAZISEM).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 de cette thèse, la démarche méthodologique et l'élaboration didactique d'un cours de FOU suppose et représente un investissement personnel et temporel très important de la part de l'enseignant de FOU. Il peut également être contraint de créer ses propres outils pédagogiques et surtout doit être en interaction constante avec les professeurs des autres disciplines. Nous estimons à l'égard de cet investissement important que le statut de l'enseignant de FLE qui aura en charge le cours de FOU doit être revu en termes de salaires comme en termes d'obligations professionnelles.

A titre d'exemple, l'Institut français du Maghreb a mis en place une grille de salaire différente pour les professeurs de FOU.

Enfin, à la date où nous clôturons cette thèse, nous ne pouvons que déplorer l'annonce faite par le conseil de l'enseignement supérieur (YÖK) concernant le gel du recrutement des étudiants en licence de langue et littérature française ainsi que les étudiants souhaitant intégrer une licence au sein des facultés de pédagogie mention enseignement de la langue française. Cette décision motivée par la non-réciprocité de ces programmes en France, est un véritable coup dur pour les enseignants des départements concernés et pour la diffusion de la langue française. Cette décision va sans doute influencer négativement les candidats qui auraient voulu potentiellement intégrer une filière francophone. Il est primordial que les pouvoirs publics français notamment le MAE interviennent afin de débloquer cette situation car il est indéniable que la présence politique sur la scène internationale est un facteur clé pour le développement d'une langue. A défaut, au-delà du rayonnement intellectuel de la France, c'est la diplomatie d'influence qui est mise en danger.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier
- Beillet, M. (2013). Expérimentation d'une nouvelle épreuve du test d'évaluation du français académique pour les étudiants allophones. *Le langage et l'homme*, vol. XXXXVIII-2, Pp. 19-29.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Editions Didier.
- Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique En Didactique : Du Renouveau En Question*, Paris, Clé International.
- Bodin, M. (2000). *Les Africains dans la guerre d'Indochine 1947-1954*, L'Harmattan
- Boneu, I. & Eisenbeis, M. (2009). CAP-UNIV : des modules multimédias d'aide à l'intégration linguistique des étudiants à l'université. In : Abry Dominique, Brodin Elisabeth (coord.), *Enseigner/ apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au namadisme*, Grenoble : CUEF, pp. 40-49.
- Borg, S. (2001). Parcours didactiques et cohérences curriculaires Ou La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation, *Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin ( Italie )*. (Cconsulté le 10 septembre 2017). [fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf](http://fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf)
- Borg, S. & Berard, E. (2009). L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles. *Terre de FLE*, N° 2.

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé
- Brossaud, C., Chotel, L. & Monget, M-C. (2009). PADEN: enjeux d'une FOAD en FOS (Méthodologie et interculturalité) pour favoriser l'intégration des étudiants non francophones dans les grandes écoles d'ingénieurs françaises. In : Abry Dominique, Brodin Elisabeth (coord.), *Enseigner/ apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au namadisme*, Grenoble : CUEF, pp. 32-39.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2
- Cadet, L. Goes, J. Et Mangiante, J-M. (2010). Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica, p. 122.
- Challe, O. Et Lehmann, D. (1990) «Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique », *Le français dans le monde*, « Publics spécifiques et communication spécialisée », Recherches et applications, juillet, Paris : Hachette, pp. 74-80.
- Carras, C., Gewirtz, O. & Tolas, J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. & Szilagy, E. (2007). *Le Français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35.
- Clavreul, V., Maillard-De La Corte-Gomez, N. & Rousseau-Gadet, E. (2010). Les étudiants étrangers à l'université et le français sur objectifs universitaires : l'exemple de l'évaluation. In : Argod-Dutard Françoise (dir.), *La langue française : de rencontres en parges : quatrièmes Lyriades de la langue française 2008*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 103-121.

- Commission militaire (1927): *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy.
- Commission Militaire (1952). *Manuel à l'usage des corps de troupe pour l'enseignement du français* Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs, Paris, Limoge, Nancy. Edition n°2
- Coste, D. et al. (1971). *Un niveau seuil*. Paris : Hatier.
- Couillerot, J. & Farinol, H. (1990). Français sur objectifs spécifiques. Parier sur l'ouverture. *Le français dans le monde*, 235.
- Cusin-Berche, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cornaire, C. & Raymond, P.-M. (1999). *La Production écrite*, Paris, Clé International,
- Cousin, V. (1847). *Cours de l'histoire de la philosophie moderne*, Oxford University Press.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG
- Davin, F. (2002). Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? Table ronde lors de la 29ème rencontre des cahiers de *L'ASDIFLE Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques*, p85-100.
- Delalande, H. (2017), *Les Outils De Travail Universitaire Dans L'enseignement Du Français De Spécialité*, chapitre de l'œuvre *Texte de spécialité, texte scientifique à l'université*.
- Degache, C. et Garbarino, S. (2012). *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*
- Delporte, T. et Lascar, M. (1972). *Voix et images médicales de France*, Paris, Hatier
- Drouère, M. (2003). Table ronde 1 : Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition. *Les cahiers de l'asdifle : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, 14, 71-83.

- Duffy, Loretta C.(1935). "La Méthode Directe Dans L'Enseignement Du Français".  
Master's Theses. Paper 458 (.consulté le 5 mars 2018).  
[http://ecommons.luc.edu/luc\\_theses/458](http://ecommons.luc.edu/luc_theses/458)
- Eurin, B. S. & Henao, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette.
- Flores Olea, V. (2012). *Français sur Objectif Universitaire ; un outil pour la formation supérieure*. Projet de formation linguistique universitaire pour les étudiants de l'U.M.C.E, Université Metropolitane press.
- Franic, Y. (2014). Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique Zagreb : FF press, 2014, (consulté le 17 mars 2018),  
[https://bib.irb.hr/datoteka/927503.Franic\\_FOU.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/927503.Franic_FOU.pdf)
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press
- Galisson, R.-A. (1995). Enseignement nouveau, outils nouveaux, les outils de la modernité. Numéro spécial du *français dans le monde, Recherches et Applications, Méthodes et Methodologies*, p70-78.
- Galisson, R. & Puren, C. (1999). *La formation en questions*, Paris, 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*, février 2013, vol. XXXII, n° 1, pp. 115-129.
- Germain C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues, 500 ans d'histoire*, CLE International.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
- Gouin, F. (1924). *The Art of Teaching and Studying Languages*. New York: Longmans Green &Co press.
- Hadji, Ch. (1999). *L'évaluation démystifiée* (2ème éd.). Paris : ESF éditeurs.
- Hafez,S. (2013). Support de cours de FOU, (Consulté le 10 mars 2016). [eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/.../Support\\_de\\_cours\\_FOU\\_HAFEZ.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/.../Support_de_cours_FOU_HAFEZ.pdf)

- Hanak, N.A. (2014), « Analyse Des Besoins En Fos : Etude De Cas Des Étudiants Du Tourisme Et De L'hôtellerie En Jordanie », *European Scientific Journal* January 2014 edition vol.10, No 1 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431, (consulté le 20 novembre 2017), <https://eujournal.org/index.php/esj/article/download/2560/242>
- Hilgert, E. (2009). Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs Mélanges CRAPEL, n° 31, n° spécial, p. 131-145, bibliogr., disponible sur le site de l'ATILF <http://goo.gl/zBrCu8>
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel aux français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications* : « De la langue aux métiers », janvier 2004, CLE international et FIPF, pp. 8-24.
- Hotyat, F., Delepine D., & Touyarot C.(1973). *Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne* (198). Paris : Fernand Nathan, Edition Labour.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning centred Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Khan, G.(1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. In Beacco, J.-C. & Lehmann, D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Hachette, p97-103.
- Kittson, M.(1918). *Theory and Practice of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*, University of Michihan press.
- Le Besnerais. G, (1981) Être accueilli à Amsterdam, à Heidelberg... par des amis parlant français, La Brèche n°11 pp 22-24.*
- L'expansion, (2004) archives disponible sur le site internet (consulté le 05 juin 2017), <http://www.larevuedepresseco.fr/lexpansion/>
- Le Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.



- Lehmann, D. (1980). Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français.  
In : Galisson, R. et al., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. p. 121. Paris : CLE International.
- Lehmann, D. (1990). Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? In :  
Beacco, J.-C. & Lehmann, D. (1990). Publics spécifiques et communication  
spécialisée. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, août-  
septembre, pp. 80-87. Paris : Hachette.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, PUF.
- Lehmann, D. (1994). La place de la composante linguistique dans les programmes  
de français sur objectifs spécifiques. *Cahiers de l'ASDIFLE n° 6 : Lexique et  
didactique du français langue étrangère*. Paris.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2003). Le Français sur objectif spécifique ou  
l'art de s'adapter, Actes du colloque *Le Français langue étrangère et  
seconde, entre singulier et pluriel, entre offre et demande : des paysages  
didactiques en contexte*. Université de Tours.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse  
des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette livre.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2010), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble  
PUG.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble  
PUG.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2012). Le Français sur objectif universitaire : de  
la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*,  
N° 15, 147-166.
- Martinet, A. (1974). *Voix et images du CREDIF*, 3, pp.9-12.
- Masselin, J. Delsol, A. Et Duchaigne, R. (1971). *Le Français Scientifique Et Technique -  
Level 1: Teacher's Book (Covering Books 1 & 2) (French Edition)*, Hatier.

- Mercelot G., (2003). *La négociation commerciale : contribution à la Didactique du Français Langue Etrangère pour publics spécifiques*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, p. 15
- Ministère des affaires étrangères, DGRCSST, Recensement des opérations d'enseignement du français sur objectifs spécifiques, 1987-88 (45 pays) et 1989-90 (86 pays), Multigr., Paris.
- Ministère Des Affaires Étrangères. *La Politique Linguistique Et Éducative : Les Enjeux, Les Objectifs, Les Stratégies Et Les Moyens*, Document interne, 1996.
- Ministère Des Affaires Étrangères (Direction générale de la Coopération Internationale et du développement) *Formations supérieures francophones à l'étranger*. (2006). Disponible sur: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Formationsssuprecad.pdf>
- Moirand, S. (1980). Une démarche fonctionnelle. In *lingua e nuova didattica IX* 4-9, Rome, LEND
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner le français à des fins professionnelles*. Paris Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le français sur objectif universitaire, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. Actes du Colloque *Le français sur Objectifs Universitaires*. Synergies Monde n° 8-2011, pp. 135-143.
- 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*, vol. XLIX.1, pp. 119-125.
- Osman, G. & Herring, C.(2007). Interaction, facilitation and deep learning in cross-cultural chat: A case study. *The Internet and higher Education*, n° 10, p125-141..
- Parpette, C. & Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec bunsen. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 23, pp. 6-17.

- Portine, H. (1990). Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations. In BEACCO, J.-C. & LEHAMMAN D. (dir.) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Hachette, 1990, p63-71.
- Porcher, L. (2002). Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: quelles convergences, quelles interrogations? Table ronde lors de 29ème des cahiers de l'ASDIFLE *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques?*, p85-100.
- Puren, C. (1985). La motivation dans la méthode directe, *Les Langues modernes n°5*, pp. 69-77. Paris : APLV.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE
- Qotb,H. (2008) *Vers une didactique du français sur Objectifs Specifiques medie par Internet*. domain other. Universite Paul Valery - Montpellier III, 2008. Français. <tel-00335245>. (Consulté le 15 février 2018).
- Raby, C. & Viola, S. (2007). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie. Anjou, Québec: CEC.
- Rapport Au-Delà De L'influence : L'apport Économique Des Étudiants Étrangers En France, (condulté le 20 janvier 2018)  
[http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/sofres/fr/noindex/Sy nthese2013\\_fr.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/sofres/fr/noindex/Sy nthese2013_fr.pdf)
- Rizza, C., Lemarchand, S. & Brossaud, C. (2008). PADEN (Préparation A Distance d'Etudiants Non-francophones au français dans un contexte scientifique): *vers la co- construction d'un espace interculturel et à distance par les acteurs de la formation*. TICE Méditerranée 08, Sfax (Tunisie), 21-23 avril 08. TELECOM ParisTech.
- Richer, J.-J. (2008 a) « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée? », *Synergies Chine*, « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », n° 3, pp. 15-30, [consulté du 9 décembre 2017], disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>

- Richer, J.-J. (2008 b) « Le FOS ou une didactique du langage et de l'action », *Synergies Chine*, « Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques », n° 3, pp. 117- 126, [consulté le 28 décembre2017], disponible sur : <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Chine3/richer2.pdf>
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll.F)
- Riquoi, E. (2009). Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier. Linguistique. Université de Rouen.
- Robinson, P.-C. (1989). Working with language: a multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts. *An overview of English for specific purposes*. In H.Coleman (Ed.), 395-427. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 520 p.
- Searle, J.-R. (1972). *Les actes du langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, Coll. Savoir
- Skinner, B.-F. (1938). *The Behavior of Organisms*, New York: Appleton-Century-Crofts
- Springer, C. (2000). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford : Oxford University Press.
- Tejeda Meza, L. (2014). *La culture et la culture éducative en classe de français su objectif universitaire (FOU)*. Mémoire de Master professionnel soutenu sous la direction de Mme Catherine Carras. Université Stendhal de Grenoble 3.
- Van den Avenne, C. (2005). *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan.
- Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Paris : Hachette (Coll. F).
- Vuillemin, J. (1949). *L'Être et le travail*, Presses universitaires de France.

Waston, J.-B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, N° 20, p158-177.

Xue Bing,D. (2015). *Analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage du Français sur objectif universitaire en école d'ingénieurs implantée en Chine*. Linguistique. (Consulté le 2 mars 2018).

Zolana, A. N. (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*. Thèse soutenue sous la direction de Monsieur Jean-Pierre CUQ. Université de Nice Sophia-Antipolis. (Consulté le 10 mars 2018), <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00840355/document>.



# ANNEXE 1

## FOU ENQUETE

Enquête sur les difficultés ressenties liées à l'apprentissage du français et de la langue française en générale auprès des étudiants en sciences sociales (administration économie et sociale)

Ce questionnaire est totalement anonyme et ne contient aucune question qui pourrait dévoiler l'identité du participant. Les données recueillies seront exploitées seulement et strictement pour la rédaction de ce travail de recherche « Analyse de l'apprentissage du FOU français sur objectif universitaire ».

Bu Anket, Fransızca dilinde eğitim gören öğrencilere yöneliktir (Örneğin Gazi, Galatasaray üniversitesinde okuyan, Marmara üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu yönetimi Bölümünde eğitim gören, Fransız Mütercim tercümanlık veya Fransızca Öğretmenliği okuyan lisans öğrencileri vs)

Lisans eğitim hayatınızda karşılaştığınız sorunların neler olduğunu, hangi derslerde daha çok zorlandığınızı, zorlukların derslerden mi yoksa hocalar veya vokabülerden kaynaklı olduğunu tespit etmek ve ilgili hazırlık veya daha sonraki yıllarda ders veren hocalara öğrencilere uygun bir müfredat ve syllabus hazırlanmasında katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu Anket anonim olup katılım sağlayan öğrencilerin kimliklerini kesinlikle ortaya çıkaracak sorulardan oluşmamaktadır. Şimdiden katılımınız için teşekkürlerimizi sunarız.

Votre âge/ Yaşınız:

- 18-21
- 21-25
- 25 ve üzeri

\* Gerekli

1. Avez-vous suivi le programme « Hazırlık » lors de votre inscription dans cette université au sein de cette formation ? (Hazırlık sınıfı okudunuz mu?)

- Oui
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

2. Vous êtes en classe de Licence ? (Hangi sınıftasınız?) \*

- 1ere année /Lisans 1. sınıf
- 2. ème année/ Lisans 2. sınıf
- 3.eme année / Lisans 3. sınıf
- 4.eme année/ Lisans 4. sınıf

3. Vous êtes inscrits dans quelle université ? (Hangi üniversitede eğitim görüyorsunuz?)

- Marmara Üniversitesi
- Gazi Üniversitesi
- Hacettepe Üniversitesi

4. Vous êtes inscrits dans quelle formation ? (Hangi Bölümde okuyorsunuz?)

- Kamu yönetimi ve siyaset Bilimi
- İktisat- İşletme

- Hukuk
- Fransızca Öğretmenliği
- Fransızca Mütercim Tercümanlık
- Diğer

5. Dans quelle matière rencontrez-vous de plus de difficultés de compréhension ? (Hangi derste daha çok zorluk yaşıyorsunuz?) \*

- Introduction à l'économie
- Droit Civil
- Sciences politiques
- Sciences humaines
- Idées politiques
- Débats contemporain
- Droit Constitutionnel
- Introduction à la gestion
- Droit administratifs
- Sciences politiques comparés
- Histoire contemporaine
- Contentieux administratifs
- Administration publique
- Sociologie politique
- Droit international
- Relations internationales
- Finance publique
- Statistique
- Politique turque contemporaine
- Politiques de l'environnement
- Pensées Economiques
- Fransızca Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
- Fransız Edebiyatı
- Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar
- Fransızca İleri Okuma ve Yazma Beceriler
- Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi
- Roman-Öykü Çözümlemesi
- Fransız Kültürü
- Türkçe-Fransızca Çeviri
- Fransızca Dilbilgisi
- Fransızca Okuma
- Fransızca Yazma
- Fransızca Sözlü İletişim
- Fransızca Ses Bilgisi ve Yazım Kuralları
- Eğitim Bilimine Giriş
- Eğitim Psikolojisi
- Antropolojiye Giriş
- Dilbilime Giriş
- Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar
- Fransızca Sözcük Bilgisi
- Öğretim İlke ve Yöntemleri
- Dil Edinimi
- Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
- Bilimsel Araştırma Yöntemleri
- Özel Öğretim Yöntemleri



- Fransızca-Türkçe Çeviri
- Fransızca Edebi Metin İncelemesi
- Özel Alan Fransızcası
- Diğer:

6. Pensez-vous que vos professeurs parlent trop vite en cours et que ce débit de parole trop rapide affecte votre compréhension ? (Yaşamış veya karşı kaldığınız zorlukların Hocanızın ders esnasında çok hızlı konuşmasından mı kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)

- Oui
- Non
- NSP

7. Le professeur utilise des mots qui me sont inconnus, d'où mon incompréhension parfois en cours. (Ders esnasında hocam bilmediğim veya hiç normal diyaloglarda kullanılmayan vokabüler kullandığı için derslerde veya sınavlarda zorluklar yaşıyorum.)

- Oui
- Non
- NSP

8. Les phrases faites par le (s) professeur(s) sont trop complexe d'où mes difficultés de compréhension. (Hocamın ders esnasında çok uzun veya karmaşık cümleler kurmasından dolayı zorluklar yaşıyorum)

- Oui
- Non
- NSP

9. Je comprends en cours mais je ne comprends pas ou j'ai du mal à comprendre les sujets des examens d'où mes difficultés. (Ders esnasında tüm anlatılanları anlıyorum ancak sınav soruları karmaşık veya anlaşılır olmadığından sınavda beklediğim başarıyı gösteremiyorum)

- Oui
- Non
- NSP

10. Le vocabulaire spécifique de certaines matières me freine dans la compréhension et affecte mes résultats académiques ? (Birtakım derslere özel olan vokabüler veya kalıplar o dersi anlamamı olumsuz bir şekilde etkiliyor ve doğal olarak notlarımı ve başarıyı da etkiliyor)

- Oui
- Non
- NSP

11. La compréhension et maîtrise du vocabulaire spécifique à l'économie, la politique et autres sont-ils des éléments qui affectent votre réussite académique ? (Fransız Kültürü, psikoloji, Siyaset Bilimi veya İktisat, Hukuk gibi derslerde o derslere yönelik vokabülerine hâkim olmak olumlu bir şekilde notlarımı etkiliyor)

- Oui
- Non
- NSP

12. Notre emploi du temps est trop chargé je n'ai pas assez le temps de retravailler suffisamment en dehors des cours ? (Ders programımız çok yoğun olmasından dolayı ders saatlerin dışında derslerimi çalışmak için çok fazla vaktim kalmıyor)

- Oui

- Non
- NSP

13. Les notes de cours des anciens élèves me permettent de mieux comprendre le cours ? (Geçmiş yılların ders notları sayesinde dersleri daha iyi takip etme ve anlamamı sağlıyor)

- Oui
- Non
- NSP

14. Beaucoup de points non compris en cours n'ont pas été éclaircis en cours et se sont accumulés ? (Ders esnasında anlamadığım kavramlar soru işaret olarak kalıyor ve o derste açıklaya kavuşturulmadığı için anlaşılmayan kavramların sayısı artıyor)

- Oui
- Non
- NSP

15. Mes difficultés sont liées au vocabulaire disciplinaire ? (En çok A dersinin vokabülerine hâkim olmadığım için zorluklar ile karşılaşıyorum)

- Oui
- Non
- NSP

16. Si vous avez répondu oui à la question numéro 15 dites si ces difficultés sont issues : (Eğer bir önceki soruya "evet" cevap verdiyseniz bu zorlukların neden kaynaklandığını belirtiniz.)

- Des Homonymes
- Des Paronymes
- Des expressions ambiguës
- Des mots d'origine latine
- Des expressions idiomatiques

17. Ressentez-vous le besoin de cours supplémentaire pour certaines disciplines afin de mieux cerner les sujets et autres vocabulaire spécifique ? Si oui dites pour quelles matières ? Zorluk yaşadığınız derler için ek ders veya özel vokabüler içerikli derslerin daha iyi ve kolay anlaşılır olmasını arzu edermisniz ? Evet ise hangi derslere bu tip bir ek dersin koyulmasını tercih edersiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

18. Bazı soruları anlamadığım için

- Cevap vermedim
- Cevap verdim ama öylesine cevapladım

19. Ekleme istediğiniz bir durum var ise belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

N°	Question	1) pas du tout d'accord	2) Pas d'accord	3) Ni en désaccord ni d'accord	4) D'accord	5) tout à fait d'accord
20	1. Dans les cours, j'ai acquis de bonnes compétences en langue française en général.					
21	2. Au cours de mes études j'ai acquis un savoir suffisant dans le vocabulaire de spécialité de mon domaine.					
22	3. Je connais bien la bibliographie de base en français dans mon domaine.					
23	4. Je peux suivre une conférence donnée en français					
24	5. Je peux prendre des notes en suivant une conférence donnée en français.					
25	6. Je peux lire et comprendre un article scientifique ou professionnel écrit en français.					
26	7. Dans un texte scientifique ou professionnel, je peux repérer les idées principales					
27	8. Dans un texte scientifique ou professionnel je peux reformuler les idées principales.					
28	9. Je peux faire la synthèse d'un texte de spécialité en français					
29	10. Je peux faire un exposé du plan et/ou des points essentiels de ma recherche					
30	11. Je peux écrire un compte-rendu relativement court qui porte sur un texte de vulgarisation scientifique.					
31	12. Je peux faire un court exposé sur un sujet de spécialité.					
32	13. Je peux fournir mes arguments à un problème/fait/phénomène scientifique/de spécialité.					
33	14. Je peux faire un diaporama Power point en français sur un sujet donné/choisi dans mon domaine.					
34	15. J'aimerais maîtriser (bien encore) les compétences académiques en français.					
35	16. Aujourd'hui, dans mon domaine de spécialité, il suffit de bien connaître la langue anglaise et le vocabulaire anglais.					
36	17. Aujourd'hui, pour faire ses études dans des universités à l'étranger et pour effectuer ses tâches académiques (suivre					

Des cours magistraux, séminaires, exposés, lecture de références) il suffit de bien connaître la langue anglaise.					
---	--	--	--	--	--

N°	Question	1) pas du tout d'accord	2) Pas d'accord	3) Ni en désaccord ni d'accord	4) D'accord	5) tout à fait d'accord
37	Mes difficultés sont liées au vocabulaire disciplinaire ?					
38	La compréhension et maîtrise du vocabulaire spécifique à l'économie, la politique et autres sont des éléments qui affectent votre réussite académique ?					
39	Le vocabulaire spécifique de certaines matières me freine dans la compréhension et affecte mes résultats académiques ?					
40	Le professeur utilise des mots qui me sont inconnus, d'où mon incompréhension parfois en cours.					
41	Ces difficultés sont issues des homonymes					
42	Ces difficultés sont issues des paronymes					
43	Ces difficultés sont issues des expressions ambiguës					
44	Ces difficultés sont issues des mots d'origines latine					
45	Ces difficultés sont issues des expressions idiomatiques					
46	Les cours de « Ozel Alan Fransizcasi » m'ont aidé a mieu comprendre certaine notion et mon permis de mieu saisir les différents contexte de la langue					
47	3 heures de cours de « Ozel alan Fransizcasi » sont insuffisant, il faudrait davantage de temps pour cette matière					

## ANNEXE 2

### EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE SUR LES ETUDES DE MATHEMATIQUES (TIRE DE LA THESE DE XUE BING DING. ANALYSE D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANCAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE EN ECOLE D'INGENIEURS IMPLANTEE EN CHINE. LINGUISTIQUE. 2015)

**Cadre d'enquête Date de réalisation :** aux mois de juillet et d'août 2014 ;

**Conception du questionnaire :** questions sur les difficultés ressenties liées à la langue française pour l'ensemble des cours du cycle préparatoire de l'année 2011-2012 à l'année 2013-2014;

**Constitution d'échantillon d'étudiants :** 20 étudiants sélectionnés aléatoirement;

**Modalité de passation :** questionnaire distribué en **version électronique** par le biais de messagerie et de réseaux sociaux ;

**Récupération du questionnaire :** les 20 questionnaires ont tous été récupérés ;

Nom et prénom : ..... année : .....

1. **Avez-vous rencontré des difficultés lors des études de CP ?**

- A. Oui
- B. Non
- C. Je ne sais pas

Si vous avez choisi A, continuez à répondre ; pour tout autre choix, continuez à répondre à la question 3.

2. **D'où les difficultés viennent-elle ?**

- A. Difficultés de compréhension des matières scientifiques à cause de leur langue d'enseignement qui est le français

A quels aspects suivant les difficultés de langue sont-elles liées ?	
<b>Les photocopiés de mathématiques rédigés en français</b>	
Le lexique spécialisé de mathématiques	
connecteurs logiques	
les phrases complexes dans les photocopiés de mathématique	
Autres. Précisez	
<b>Les cours magistraux de mathématiques</b>	
le débit de parole rapide	
Les professeurs parlent trop bas.	

l'utilisation de mots inconnus par les professeurs	
l'utilisation de nombreux phrases difficiles à comprendre	
autres. Précisez	<u>Manque de pauses pour les phrases longues :</u> <u>Les cours avancent à une grande vitesse lorsque tout le monde est très fatigué.</u>
<b>Les examens de mathématiques</b>	
les sujets rédigés en français difficiles à comprendre	
ne pas savoir comment répondre en français	
autres. Précisez	<u>- J'ai beaucoup d'idées mais elles ne correspondent pas aux attentes des professeurs.</u>

#### B. Difficultés d'acquisition de savoirs scientifiques

Selon le degré de difficulté, classes les trois matières (mathématiques, physique et chimie)
Physique, chimie, mathématiques: 8Mathématiques, chimie, physique: Physique, mathématiques, physique: Mathématiques, physique, chimie:

- C. Manque de temps pour réviser à cause de notre emploi du temps chargé
- D. Difficulté d'adaptation à la méthode d'enseignement française
- E. Manque d'intérêt pour les matières scientifiques
- F. autres

<b>Précisez</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'interaction entre les étudiants d'une même année ;</li> <li>- Manque de camarades pour discuter des questions non comprises dans les cours magistraux ;</li> <li>- Beaucoup de points non compris pendant les cours n'ont pas été éclaircis à temps. Ils ont été oubliés. Ils se sont accumulés.</li> </ul>

3. Les cours de TD et de tutorat des professeurs scientifiques chinois vous ont-ils été utiles au niveau linguistique?
- A. Oui
  - B. Non
  - C. Je ne sais pas

Pour la physique, certains professeurs scientifiques chinois ne maîtrisent mêmes pas eux-mêmes les savoirs impliqués dans les cours. Ils ont du mal à nous l'enseigner.

### ANNEXE 3

## QUESTIONNAIRE SUR LES DIFFICULTES RESSENTIES AU NIVEAU DE LA LANGUE FRANÇAISE POUR LES COURS EN CYCLE D'INGENIEUR (TIRE DE LA THESE DE XUE BING DING. ANALYSE D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANCAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE EN ECOLE D'INGENIEURS IMPLANTEE EN CHINE. LINGUISTIQUE. 2015)

1. Pour les cours de spécialité en français, entre un polycopié et un diaporama imprimé, lequel préférez-vous ?

- A. Un polycopié bien structuré
- B. Un diaporama imprimé

#### Cours en année 4

2. Avez-vous rencontré des problèmes au niveau de la langue française pour le cours «Transfert de chaleur» ?

- A. Oui
- B. Non

Si oui, cochez les raisons des problèmes.

- Le professeur parle trop vite.
- Le Professeur parle trop bas.
- Je ne comprends pas bien les explications du professeur.
- Le problème n'articule pas bien les mots.
- Le professeur utilise des mots que je ne comprends pas.
- Le professeur utilise des phrases que je ne comprends pas.
- Le rythme de cours est trop rapide.
- Il y a trop de contenus à apprendre par rapport au nombre de séances de cours.
- J'ai des difficultés liées au vocabulaire dans le support de cours.
- J'ai des difficultés liées aux phrases dans le support de cours.
- J'ai des difficultés liées au fait que le support de cours n'est pas structuré.
- J'ai des difficultés pour la prise de note en cours.

3. Les cours de TD ont-ils été utiles ?

- A. Oui
- B. Non

Répéter les séquences des questions pour chaque autres matières de la filière.

4. Les difficultés dans l'apprentissage du français

Vocabulaire de spécialité

La langue française et sa structure (tout)

Prononciation

Ecriture

Ordre des mots

Sans réponse

## ANNEXE 4

### EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE TIRE DE L'OUVRAGE DE ADOLFO NDOMINGIEDI ZOLANA, « CONCEVOIR UN PROGRAMME DE FRANCAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES. DIFFICULTES THEORIQUES ET PRATIQUES : LE CAS DE LA FACULTE D'ECONOMIE DE L'UNIVERSITE AGOSTINHO NETO LUANDA-ANGOLA » (2013).

#### Questionnaire-étudiants de français\*-Faculté d'économie / Luanda

##### ↳ Parcours en langues étrangères :

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement de base ?

Le français   
L'anglais   
Aucune

- Combien d'heures par semaine ?

Deux heures   
Trois heures   
Quatre heures

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement moyen ?

Le français   
L'anglais   
Aucune

- Combien d'heures par semaine ?

Deux heures   
Trois heures   
Quatre heures

- Avez-vous suivi des cours de français dans un autre établissement ? Non  Oui  Si oui, Où ?

Alliance française  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_  
Institut ou centre français  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_  
Centre de langue française  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme ? Non  Oui  Si oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues

A1  A2  B1  B2  C1  C2

- Avez-vous fait vos études primaires et secondaires dans un pays francophone ? Si oui, dans quel pays ?

Congo Brazzaville  Congo Kinshasa (RDC)  Gabon  Autre (nommez-le) \_\_\_\_\_

##### ↳ Etat de besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous apprendre ?

Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)   
Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)

- Pourquoi ? (possibilité de cocher plusieurs réponses)

Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral  à l'écrit   
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral  à l'écrit   
Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours  en dehors du cours   
Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français   
Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé...) dans votre domaine   
Pour prendre des notes  Pour la recherche d'emploi   
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français   
Pour faire un exposé  Pour rédiger un mémoire   
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone   
Autre, précisez-le \_\_\_\_\_

\* Nom/N° d'inscription (facultatif) \_\_\_\_\_

Date 08/03/2011



## ANNEXE 5

### EXEMPLE D'ENTRETIEN TIRE DE LA THESE DE VERONIKA MÜLLEROVA INTITULE « LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE ET LE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE » (2014)

QUESTIONNAIRE [Dotazník]	
Nom : [Jméno:]	Adam L.
Profession : [Profese]	<p>Quelle est votre fonction actuelle ? [Jaká je Vaše současná funkce?] Vedoucí oddělení a profesor (ezhli stika - doplňky)</p> <p>Quelles sont les principales tâches que vous effectuez ? [Jaké jsou hlavní úkoly, které vykonáváte?] Zajišťuji vše potřebné pro provoz obklopujícím se v bezpečnost na pracovišti, vede tým pracovníků</p> <p>Dans quelles situations avez-vous besoin de parler français? (nature, fréquence, lieu, ...) [V jakých situacích potřebujete hovořit francouzsky? (povaha, četnost, místo, ...)] Při komunikaci s vedením provozu pro ČR, je Francouz a také při telefonování in IT helpdesk, některé programy nejsou přeloženy do češtiny</p> <p>Êtes-vous en contact avec des documents écrits en français ? [Přijedete do styku s dokumenty psanými ve francouzštině?] Příležitostně a programy jsou ve Fj nepřeloženy a programy jsou ve Fj</p>
Rapport à la langue française : [Vztah k francouzskému jazyku:]	<p>Où et quand avez-vous étudié le français ? [Kde a kdy jste studoval francouzský jazyk?] Na VS jsem měl asi 2 semestry, ne a teď v práci, hledám si výraz a tak...</p> <p>À votre avis, quel est votre niveau actuel en langue française ? [Jaká je Vaše současná úroveň ve francouzském jazyce?] Ovládnám základní komunikaci a pár věcí si slyším, literární často potřebám rpsat</p> <p>Est-ce que vous avez déjà visité la France ou un autre pays francophone ? Lequel ? [Navštívil jste již</p>

Francii či jinou frankofonní zemi? Jakou?		
Zatím ne		
<b>Quelles sont vos principales difficultés en français ?</b> [Jaké jsou vaše hlavní obtíže ve francouzštině?]	<b>Cochez :</b> [Zaškrtněte:]	<b>Spécifiez :</b> [Upřesněte:]
	<input type="checkbox"/> lecture de documents [čtení dokumentů]	
	<input checked="" type="checkbox"/> compréhension écrite [porozumění textu]	Většinou učením všednj odborné výrazy, názvy zboží
	<input checked="" type="checkbox"/> expression écrite [písemné vyjadřování]	
	<input checked="" type="checkbox"/> expression orale [ústní vyjadřování]	Hlavně nedostatečn slovn zásoba
	<input type="checkbox"/> compréhension orale [ústní porozumění]	
	<input checked="" type="checkbox"/> comprendre un appel téléphonique [porozumět telefonnímu hovoru]	Sotva pochytím singly, všechno je zhruba
	<input checked="" type="checkbox"/> autres : [jiné:]	Tvořím si výslovnosti slovíčka

## ANNEXE 6

### TIRE DU TRAVAIL DE RECHERCHE DE FLORES OLEA (2012)

#### Fiche pédagogique

<b>Public</b>	Etudiants universitaires	
<b>Niveau</b>	<b>2<sup>ème</sup> semestre</b>	
<b>Tâche visée</b>	Commenter un power point de présentation de sa filière dans une université francophone	
<b>Compétences</b>	Linguistiques Méthodologiques Culturelles et institutionnelles	Expression orale Expression écrite Compréhension orale Compréhension écrite
<b>Objectifs</b>	Demander/donner des informations Présenter un sujet à l'oral Faire des comparaisons Réaliser une présentation animée / power point	
<b>Contenus (morphosyntaxiques, lexicaux et sociolinguistiques)</b>	Quelques articulateurs logiques, les marqueurs d'opinions, les comparatifs et superlatifs. Les organisateurs du discours. Lexique lié à la filière.	
<b>Support(s)</b>	Document écrit	
<b>Durée</b>	2 heures pédagogiques	
<b>Activité(s)</b>	Les étudiants arriveront en classe avec les informations qu'ils auront recherchées sur leur filière dans une université francophone (programme, présentation de la filière ...) et présenteront un power point descriptif qu'ils auront préalablement préparé (10 à 15 minutes d'exposition par étudiant). Après la présentation, le professeur reviendra, si c'est nécessaire, sur la structure d'un power point ; les points essentiels d'une présentation, la séquence logique à suivre, etc. Il expliquera ensuite la comparaison à l'aide d'exemples et demandera aux étudiants de rédiger 5 phrases de comparaison entre la filière présentée et celle qu'ils suivent actuellement. Pour conclure, le professeur mettra l'accent sur quelques différences institutionnelles entre les universités francophones et chiliennes.	

## ANNEXE 7

### FICHE ETUDIANT

#### I. Anticipation

1. Avez-vous déjà assisté à un séminaire ? En quelle occasion ?
2. Quel était le sujet de ce séminaire ?
3. Qui était l'intervenant ? Quelle a été votre première impression ?
4. Remémorez-vous une situation dans laquelle vous étiez à l'écoute d'un intervenant que vous avez trouvé peu intéressant, voire ennuyeux. Quels sont les éléments (le discours, sa tonalité, son débit) qui ont laissé cette impression ?
5. Remémorez-vous une situation dans laquelle vous étiez à l'écoute d'un intervenant que vous avez trouvé particulièrement intéressant, voire passionnant. Que faisait et disait cet intervenant que vous avez trouvé si captivant ?

#### II. Compréhension Orale

1. Lisez les questions ci-dessous.
2. Écoutez l'enregistrement une première fois, sans prendre de notes, puis répondez aux questions a → c.
  - a. Cochez la bonne réponse.

Ce document est :

- une conférence.
- une entrevue.
- un séminaire.
- un témoignage.
- un cours magistral

On parle :

- d'un événement important.
- de la littérature et de l'anthropologie.
- de l'importance de la littérature.
- de l'écriture de la vie dans la littérature anthropologique

b. Que signifie, selon vous, « l'écriture de la vie » ?

c. À quel moment du discours se trouve l'extrait que vous venez d'écouter ?

#### III. Compréhension détaillée

Écoutez l'enregistrement deux fois, prenez des notes puis complétez le tableau suivant :

Nom de l'intervenant :

L'université où il a fait ses études :

Sa thèse portait sur :

Il a publié un livre sur :

Le poste qu'il occupe aujourd'hui :

L'université où il occupe son poste :

La ville où il fait son intervention :

#### IV. Repérage

Ecoutez l'enregistrement une dernière fois, complétez vos notes puis répondez aux questions a → c.

a. Associez les éléments de la colonne A avec les éléments de la colonne B, de façon à identifier les différents éléments du discours.

A

B

1. Les connecteurs logiques

a. Je vous remercie/ je suis honoré/ je voudrais

2. Le discours parenthétique

b. Plus exactement/ il faudrait que/ c'est précisément/ je voudrais montrer que

3. Les formules de politesse

c. D'un côté/ de l'autre/ alors/ comme/ et aussi/ donc

4. Les modalisateurs

d. L'écriture de la vie en ethnologie et en littérature

5. Le sujet du discours

e. (...) qui est une simple singularité française, dans un aucun autre pays on observe des échanges aussi nombreux (...)

1

2

3

4

5

b. Repérez la fin du discours (est passé) du modérateur et le début du discours de l'intervenant.

- Fin du discours du modérateur : \_\_\_\_\_

- Début du discours de l'intervenant : \_\_\_\_\_

Quelles sont les remarques que vous pouvez faire sur ce passage ?

c. Dégagez le plan de l'intervention en complétant le texte suivant :

L'année dernière et cette année je m'intéressais donc à \_\_\_\_\_ sur la formule de cours, l'écriture de vie en \_\_\_\_\_ et en \_\_\_\_\_. Plus exactement, je voudrais montrer que c'est précisément autour de ces questions \_\_\_\_\_ écrire la vie, \_\_\_\_\_ écrire la vie, que l'ethnologie et la littérature \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_. Alors il faudrait que je dise un mot de cette \_\_\_\_\_

entre anthropologie et littérature qui est une simple singularité française, dans un aucun autre pays on observe des échanges aussi nombreux, aussi variés entre cette discipline savante \_\_\_\_\_, d'un côté et \_\_\_\_\_ de l'autre, la littérature \_\_\_\_\_, la littérature à la fois comme \_\_\_\_\_, comme \_\_\_\_\_ et aussi comme \_\_\_\_\_.

Le plan de l'intervention :

L'écriture de la vie en ethnologie et en littérature

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
  - a. \_\_\_\_\_
  - b. \_\_\_\_\_
    - i. \_\_\_\_\_
    - ii. \_\_\_\_\_
    - iii. \_\_\_\_\_

V. Conceptualisation

En vous basant sur l'étape précédente, dégagez les éléments nécessaires pour comprendre un séminaire :

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

## ANNEXE 8

### MARMARA ÜNİVERSİTESİ

#### SIYASAL BİLGİLER FAKÜLTESİ

#### SIYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ BÖLÜMÜ (FRANSIZCA)

#### LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

##### 1. YARIYIL

ATA 121 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I 2 ECTS

Osmanlı İmparatorluğu, yapısal özellikleri ve yıkılma dönemi, Kurtuluş savaşı öncesi Türkiye, savaş yılları, yeni bir dönemin başlangıcı, siyasi yapı, sosyal yaşam, hukuk anlayışı, ekonomik yapı, kültürel eğitim anlayışı, bir dönemin sonu (1938)

ECON 1051 Introduction à l'économie I 4 ECTS İktisadın Temel Kavramları, Ekonomiye Genel Yaklaşım, Ekonominin 10 Prensibi, Bir İktisatçı Gibi Düşünmek, Mübadelenin Faydaları, Arz ve Talep: Piyasanın Güçleri, Elastikiyet Nedir?

LAW 1021 Droit civil 4 ECTS

Kişiler Hukuku (kişi ve kişilik kavramları), Kişiliğin başlaması ve sona ermesi, Kişinin ehliyetleri, Tüzel kişiler hakkında genel bilgiler, Nişanlılık, Evlenme, Boşanma, Miras Hukuku ve bazı temel kavramları, Kanuni mirasçılar, Ölüme bağlı tasarruflar hakkında ön bilgiler, Ölüme bağlı tasarruflarda hükümsüzlük, Eşya hukukunun konusu - Eşya kavramı - Aynı hak, Zilyetlik ve mülkiyet hakkı, Taşınır ve taşınmaz mülkiyet.

SCPO 1001 Introduction à la science politique 4 ECTS

Siyasal ortamı siyaset bilimi araçlarını ve akımlarını kullanarak analiz etme, Siyaset biliminde farklı fikir gelenekleri, Siyasal aktörler (siyasal partiler, baskı gruplarını), Karşılaştırmalı bir biçimde siyasal ideoloji, sistem ve rejim.

SCPO 1003 Histoire des idées politiques I 5 ECTS

Batı'da toplumsal ve siyasi gelişimin düşünsel evrimi. Yunan Sitesi, Roma Cumhuriyeti, Avrupa Feodalitesi, Modern devletten - Ulus devlete geçişteki siyasi ve düşünsel evrimi.

SOC 1041 Introduction aux sciences humaines 4 ECTS

Birey-toplum ilişkisi ve düşünce tarihi içerisinde incelenmesi, İnsan bilimlerinin doğuşu, Toplumsal dönüşüm, Gelenek, modernite, postmodernite, Toplumsal ve kültürel etki, Norm ve değer, Cinsiyet rolleri, Toplumsal etkiye cevaplar, Uyum, İtaat, Grup dinamiği, Film üzerine tartışma: "Deney", Film üzerine tartışma "Dalga".

TRD 121 Türk Dili I 2 ECTS

Türk dili ve Türk dili tarihi hakkında genel bilgiler, Türk dilinin özellikleri, işleyiş kuralları ve örnekleri, Türk dilinin sorunları, yazım kuralları, noktalama işaretleri.

YDZF 1083 Français à objectifs universitaires I 3 ECTS

Siyasi ve toplumsal gündem, uluslararası sorunlar, bu alanlarda çalışma dosyasının hazırlama, belli bir çalışma hedefi doğrultusunda not alma teknikleri, okuma, değerlendirme ve bunlardan faydalanma yöntemleri, kaynakça hazırlama, sözlü sunum yapma yöntemleri.

YDZF 1085 Débats contemporains I 2 ECTS

Sözlü ifade kabiliyetini geliştirmeye yönelik gündelik hayattan aktüaliteye, güncel haberlerden sosyal bilimler, politika, ekonomi, kamusal hayat gibi bölümlerinde eğitim verilen alan dersleri alanlarında seçilen konular.

## 2. YARIYIL

ATA 122 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II 2 ECTS

İnkılapların temel özellikleri ve Türk inkılabı; Türk inkılabını etkileyen akımlar; Türk İnkılabının hedefi: Demokratik Hukuk Devleti, Türk ekonomisinin yeniden yapılanması, milli ekonomi ve küreselleşme; Laik Türk hukuk sisteminin kurulması; Türk toplum yaşamına düzen ve canlılık getiren diğer yenilikler; Atatürk ilkelerinin genel niteliği ve Cumhuriyetçilik ilkesi; Milliyetçilik ilkesi; Halkçılık ve devletçilik ilkesi; Laiklik ilkesi; İnkılapçılık ilkesi; Atatürkcülüğe karşı eleştiriler ve yanıtları.

BUS 1058 Introduction à la gestion 4 ECTS

Yönetim Nedir?, Klasik Yönetim Anlayışı, Neo-Klasik Yönetim Anlayışı, Modern Yönetim Anlayışı, Modern Sonrası Yönetim Anlayışı

ECON 1052 Introduction à l'économie II 4 ECTS

Arz ve Talep ve Kamusal Politikalar, Tüketici Üretici ve Piyasaların Etkinliği, Vergilerin Maliyeti, Uluslararası Ticaret, Dışsalıklar, Kamusal Mallar, Mali Sistem. 2

LAW 1028 Droit constitutionnel 4 ECTS

Anayasa hukukunun temel kavramları, Türkiye'deki anayasal hareketler ve bu bağlamda 1921, 1924, 1961 ve 1982 anayasalarının incelenmesi.

SCPO 1002 Histoire des idées politiques II 5 ECTS

Modern devletin kuruluşunu düşünce merkezine alarak Batı siyasal düşüncesinin oluşumunun kronolojik olarak incelenmesi.

SOC 1004 Introduction à la sociologie 4 ECTS

Aile, Toplumsal tabakalaşma, K. Marx ve M. Weber'in bazı eserleri üzerine tartışma, Din, M. Weber'in Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu kitabını irdeleme, Eğitim, Kentleşme, İktidar, Michel Foucault'un eserlerini irdeleme, 1984 filmi üzerine tartışmalar, Kültürel kimlikler, Media ve İkna stratejileri, Truman Show filmi üzerine tartışmalar.

TRD 122 Türk Dili II 2 ECTS

Türk dili ve Türk dili tarihi hakkında genel bilgiler; Türk dilinin özellikleri, işleyiş kuralları ve örnekleri; Türk dilinin sorunları; yazım kuralları, noktalama işaretleri.

YDZF 1084 Français à objectifs universitaires II 3 ECTS

Fransa'da Mayıs 1968 olayları, Türkiye'de boşanma süreci, Fransa'da boşanma süreci, Avrupa Birliğinde Referandum, Uluslararası Kuruluşlar, Birleşmiş Milletlerin geleceği, Şehirler ve Sorunları, Sürekli kalkınma, soğuk savaş, Güdümlü sinema, Küreselleşme, Doğu Modernizmi.

YDZF 1086 Débats contemporains II 2 ECTS

Sözlü ifade kabiliyetini geliştirmeye yönelik gündelik hayattan aktüaliteye, güncel haberlerden sosyal bilimler, politika, ekonomi, kamusal hayat gibi bölümlerinde eğitim verilen alan dersleri alanlarında seçilen konular.

## 3. YARIYIL

ECON 2067 Histoire de la politique économique de la Turquie 5 ECTS

Osmanlı'nın gerileme döneminden itibaren günümüze kadar uzanan Türkiye'nin ekonomi tarihi içinde Osmanlı'da özel mülkiyetin doğuş koşulları. Türkiye Cumhuriyetinin doğuşundan itibaren ekonomik tercihleri. Devlet eliyle sermaye sınıfı yaratma girişimi ve sanayi sermayesinin 27 Mayıs 1960'la birlikte iktidara tam anlamıyla yerleşmesi, bir başka ifadeyle büyük toprak sahipleriyle ticaret sermayesi ittifakının gerilemesi.

LAW 2027 Droit administratif 5 ECTS



İdare hukukunun gelişimi, adli ve idari rejim, idare ve idare hukukunun kaynakları, Türk idare sisteminde idarenin eylemleri, işlemleri, işlemlerindeki sakatlıklar, yönetimin mali sorumluluğu; idari sözleşmeler ve idari işlemlerin yargısal denetimi.

SCPO 2001 Systèmes politiques comparés 5 ECTS

Dersin içeriği, öncelikle Batılı demokrasi ve Marxist demokrasi anlayışlarının karşılaştırmasıyla başlar. Bu anlamda Batılı demokrasi, yani çoğulcu demokrasilerin ön koşulları anlatılır. Batılı demokrasilerde yer alan başkanlık rejimi, parlamenter rejim ve yarı başkanlık rejimleri, kuvvetler ayrılı prensibi açısından değerlendirilir. Bunu yaparken, bu rejimlerin tarihsel arka planları ve siyasal kültürleri anlatılır. Üniter devletler ve Federal devletler, bu bağlamda ikili meclisler arasındaki görev dağılımı anlatılır. Yasama ve yürütme ilişkileri değerlendirilir. Daha sonra çoğulcu ve nisbi seçim sistemleri örneklerle anlatılır. Parti sistemleri ve parti ideolojileri ve çıkar grupları anlatılır. Bütün bunlar karşılaştırmalı bir perspektifte ele alınır. Son olarak Türkiye'nin siyasal rejimi incelenir.

SCPO 2003 Histoire contemporaine 5 ECTS

Amerika Birleşik Devletleri, Rusya ve Avrupa ülkeleri arasındaki siyasi ve diplomatik ilişkiler, XIX. Yüzyıldan II. Dünya Savaşının sonuna kadar incelenmektedir. Batı dünyasında yakınçağ tarihi ile ilgili belgeler ve yorumlanması.

YDZF 2091 Regards sur l'actualité I 5 ECTS

Grup içinde tartışmaya katılabilme ve sorulara cevap verebilme, Grup içinde söz alabilme, diğerlerini dinleyerek ve onların görüşlerini dikkate alarak tartışmaya katılabilme, Yöntemli bir biçimde savlarını Fransızca sözlü ifade edebilme, Öğrenim alanıyla ilgili ya da bağlantılı konularda, Fransızca ayrıntılı ve anlaşılır bir sunuş hazırlama becerisi kazandırma.

YDZF 2093 Aspects de la société française I 5 ECTS

Avrupa program değişimlerinin başarısına katkı sağlamak için, kültürlerarası iletişimi geliştirmek, Farklı olanı dinleme alışkanlık ve yatkınlığı, diğer kültür ve toplumlara karşı merak ve hoşgörüyü geliştirmek, Hedeflenen kültüre özgü iletişimsel becerilere hakim olmak, Kendi bilim dalıyla ilişki içinde, Fransız toplumu, kurumları ve yakınçağ tarihine dair bilgi birikimi edinmek.

#### 4. YARIYIL

LAW 2028 Contentieux administratif 5 ECTS

Denetim ve denetim türleri, idare - vatandaş arasında çıkacak ihtilafları çözecek idari yargı yerleri, idari dava ve türleri, iptal ve tam yargı davalarının genel şekilleri, açılması, usulleri ve sonuçları.

SCPO 2002 Sociologie politique 5 ECTS

Sosyal Bilimlerde 'Okullar' – Durkheim, Weber'in sosyal bilimlere katkısı, Marx - Marksist Okul ve Frankfurt Okulu, Bourdieu Okulu, Metodolojik bireysellik, Toplumsal hareketler ve Siyasal alan, Siyasal partiler ve tarihsel boyutu, Siyasal partilerin kavramsallaştırılması ve kuramsallaştırılması - Kurumsal yaklaşım, Çok boyutlu yaklaşım, Siyasal partilerin işlevleri, Siyasal partilerin ideolojik sınıflandırılması, İdeolojik sınıflandırmanın ötesinde Popülizm, Küreselleşen dünyada ulus-sonrası siyasal partiler: Avrupa Parlamentosu örneği.

SCPO 2004 Administration publique 5 ECTS

Kamu Yönetimi kavramı ve temel ilkeleri, Merkez teşkilatı (Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu) , Başbakan, bakanlıklar, Merkezi Hükümet, Merkez Hükümetin taşra teşkilatı (il idaresi, taşra). Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı, Belediyeler (tarihi ve gelişimi), düzenleyici ve denetleyici kuruluşlar, 5393 sayılı Yasa'ya göre belediyeler (organlar, teşkilat, bütçe), 5216 sayılı Yasa'ya göre Büyükşehir belediyesi (kuruluş, sınırlar, sorumluluk, yetki), 5216 sayılı Yasa'ya göre Büyükşehir belediyesi (organlar, personel, bütçe, yönetim çevresi).

SOC 2068 Structure sociale de la Turquie 5 ECTS

Türkiye'deki toplumsal dönüşümün sınıflar, siyasal partiler, din ve tarikatlar, aile ve cinsel roller, kentleşme ve çevre sorunları, eğitim ve gençlik, medyanın ekonomi politikası, müzik, futbol, roman ve toplumsal değişime ve sinema çerçevesinde değerlendirilmesi

#### YDZF 2092 Regards sur l'actualité II 5 ECTS

Öğrenim alanıyla ilgili ya da bağlantılı konularda, Fransızca ayrıntılı ve anlaşılır bir sunuş hazırlama becerisi, Yöntemli bir biçimde savlarını Fransızca sözlü ifade edebilme becerisi, Araştırma dokümanlarından yola çıkarak tematik bir dosya oluşturabilme ve bunu sentetik şekilde sunma, özellikle uzmanlık alanında, makale, tablo, şema gibi çeşitli dokümanlardan yola çıkarak sentez ya da özet oluşturma, farklı ve birbiriyle zıt bakış açılarını göz önüne alarak, özellikle toplumsal meselelere dair, argüman silsilesi geliştirme, Uzmanlık alanı ve özellikle sosyoloji, siyaset, ekonomi gibi konular üzerine basında çıkan çeşitli yazıları okuma ve anlama.

#### YDZF 2094 Aspects de la société française II 5 ECTS

Kültürlerarası iletişim, farklı olanı dinleme alışkanlık ve yatkınlığı, diğer kültür ve toplumlara karşı merak ve hoşgörü, hedeflenen kültüre özgü iletişimsel beceriler, kendi bilim dalıyla ilişki içinde, Fransız toplumu, kurumları ve yakınçağ tarihine dair bilgiler.

### 5. YARIYIL

#### LAW3027 Droit international public et institutions internationales 4 ECTS

Milletlerarası hukukun doğuşu ve Dünya Savaşından günümüze kadar gelişimi, teamüller hukuku, milletlerarası hukuk kuralları arasındaki hiyerarşi, iç hukukta milletlerarası hukuk ilişkisi: doktrin ve uygulamalar.

#### PSIR3065 Relations internationales 5 ECTS

Dersin içeriği, uluslararası ilişkilerin temel teorik yaklaşımlarını ve kavramlarını, tematik güncel uluslararası ilişkiler sorunsallarına uygulamaktan ibarettir. Bu anlamda, her bir teorik, kavramsal dersi, takiben pratik alanda bir tema üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla dersin planı şöyledir: Realist teori ve Bush Doktrini, Liberal teori ve Birleşmiş Milletler, Marksist teori ve kuzey - güney ilişkileri, Feminist teori ve savaşta ve barışta toplumsal cinsiyet, Yapısalcı teori ve AB - Türkiye ilişkileri, Uyuşmazlık ve Arap - İsrail uyuşmazlığı, İşbirliği ve yeni bölgeselcilik.

#### SCPO3001 Vie politique turque 3 ECTS

Dersin içeriği, öncelikle Batılı demokrasi ve Marxist demokrasi anlayışlarının karşılaştırmasıyla başlar. Bu anlamda Batılı demokrasi, yani çoğulcu demokrasilerin ön koşulları anlatılır. Batılı demokrasilerde yer alan başkanlık rejimi, parlamenter rejim ve yarı başkanlık rejimleri, kuvvetler ayrılı prensibi açısından değerlendirilir. Bunu yaparken, bu rejimlerin tarihsel arka planları ve siyasal kültürleri anlatılır. Üniter devletler ve Federal devletler, bu bağlamda ikili meclisler arasındaki görev dağılımı anlatılır. Yasama ve yürütme ilişkileri değerlendirilir. Daha sonra çoğulcu ve nisbi seçim sistemleri örneklerle anlatılır. Parti sistemleri ve parti ideolojileri ve çıkar grupları anlatılır. Bütün bunlar karşılaştırmalı bir perspektifte ele alınır. Son olarak Türkiye'nin siyasal rejimi incelenir.

#### SCPO3063 Administrations locales 4 ECTS

Tarihsel bağlamda, yerel yönetimlerin önemi, ortaya çıkış koşulları ve teorileri. Merkezden yönetim ve yerinden yönetim karşılaştırması, yerel yönetim yaklaşımları, yerel yönetim sistemleri. Türkiye'de yerel yönetim tarihi ve uygulamaları, Cumhuriyet Dönemi reform çalışmaları. AB'nin Türkiye'deki yerel yönetim yapısına etkileri. Fransız idari sistemi ile Türk idari sistemi arasındaki benzerlikler ve ayrışmalar. Kamu yönetiminde yeniden yapılanma küreselleşme, yerelleşme ve AB'ye uyum perspektifinde yerel yönetimlerde reform.

#### STAT3067 Statistiques en sciences sociales 3 ECTS

Deskriptif istatistik metotları: ortalama, yüzde, dağılım göstergeleri, çapraz tablo; Çok yönlü verilerin analiz yöntemleri; Nüfusun geniş kesimlerinin davranışlarının araştırılmasına yönelik kamuoyu yoklamalarının anket verilerinin kullanımı: Kamu müdahalesinin etkilerini değerlendirmek ve çeşitli mekanizmalar ölçmek için kullanılan doğrusal gerileme (lineer regresyon) yöntemlerinin analizi

#### YDZF3095 Techniques d'expression universitaire I 4 ECTS

Fransızca gazete yazıları ve makaleler üzerinden taramaların ve sunumların yapılması ve bu sunumları takiben tartışmalar yapılması

## Option

### BUS3025 Gestion 4 ECTS

İşletme türleri itibari ile işletmelerin amaçları İşletme ve girişimci hakkında genel bilgiler, sistem kavramı, işletmenin çevresi ve çevre analizleri, işletme teorilerinin incelenmesi , (Klasik-Post Modern – Modern – Neo Modern) , yönetim fonksiyonlarının incelenmesi, Maliyet-Hacim-Kâr analizleri yoluyla yatırım kararı verilmesi yahut yatırımdan vazgeçilmesi.

### ECON3065 Microéconomie 4 ECTS

Arz, talep ve fiyat, Arz teorisi, Talep teorisi, Yasalar, Arz ve talep elastikiyetleri, Arz elastikiyeti, Talep elastikiyeti, Fiyatların otoriter oluşumu, Talep analizi, Hane halkının tüketim davranışı, Talebin ölçülmesi; Firma, üretim ve maliyetler, Maliyetler ve üretim, Piyasalar ve fiyat oluşumu, Tam rekabet piyasalarında fiyat oluşumu, Monopol piyasalarında fiyat oluşumu.

### LAW3067 Droit des obligations: Contrats spéciaux 4 ECTS

Satım, trampa, bağışlama, kira, ödünç, hizmet, eser, yayın, vekâlet, vedia, kefalet, garanti, adi ortaklık sözleşmeleri ve adsız sözleşme ilişkileri.

### LAW3069 Droit fiscal 4 ECTS

Vergi Hukukunun Tanımı, Aldalları ve Kaynakları, Vergi Mükellefiyeti, Vergi Sorumluluğu, Vergilendirme Süreci, Mükellefin Ödevleri, Defter ve Belge Düzeni, Dönemsonu İşlemleri, Mükellefin Denetlenmesi, Vergi Suç ve Cezalar, Vergi Uyuşmazlıklarının İdari Yollarla Çözümü, Vergi Alacaklarının Güvence Altına Alınması ve Cebri İcra Yoluyla Tahsili, Gelir Vergisinin Konusu ve Mükellef Türleri, Ticari Kazançlar, Zirai Kazançlar ve Serbest Meslek Kazançları ve Ücret, Gayrimenkul Sermaye İradı, Menkul Sermaye İradı, Diğer Kazanç ve İratlar, Gelir Vergisinde Gelirin Toplanması ve Beyanı, Kurumlar Vergisinin Konusu ve Mükellefleri, Kurumlar Vergisinde Kazancın Tespiti ve Beyanı

### PSIR3067 Politiques européennes 4 ECTS

Avrupa Tarihi - AB'nin yeri; AB'nin Tarihi; AB kurumlarının sunuşu; AB'de karar alma süreçleri; AB yurttaşlığı; AB hukuku - Ortak politikalar; İç politika - Adalet politikası; Kültür politikası; Çevre politikası; Sosyal politika - Bölge politikası; Araştırma eğitim politikası; Dış politika - Güvenlik politikası

### SCPO3003 Philosophie Politique 4 ECTS

Özgürlük, otorite, haklar ve adalet kavramlarının çağdaş siyaset felsefesi bağlamında kavramsal çözümlenmesi ve eleştirel irdelenmesi

### SCPO3005 Politique sociale 4 ECTS

Sosyal politika ve sosyal güvenlik, Türkiye'de sosyal güvenlik sistemi, gelir dağılımı ve politikaları ,yoksulluk ve yaşam düzeyi, işgücü yapısı, sorunları ve politikaları, sosyal gelişme ve hizmetler; Batı'da sosyal politikanın gelişimi: Yeniçağ ve öncesi,19.yüzyıl ve dönemleri, iki savaş dönemi (1914-45),1945 sonrası ve 1975 sonrası

### SCPO3021 Etudes culturelles I 4 ECTS

Kültürel çalışmalarda amaç ve yöntem; Yeni toplumsal, kültürel sorunlar; Yeni toplumsal, kültürel sorunlar üstüne tartışmalar: Edgar Morin; Louis Althusser, Raymond Williams; Neil Postman, Nilüfer Göle, Walter Ong; Chomski; Mc Luhan, Gerbner; Foucault; Deleuze; Lacan; Habermas; Zizek; Baudrillard; Bourdieu

### SCPO3023 Etudes féminines 4 ECTS

Modernleşme, insan hakları; Modernleşme ve kadınlık durumundaki formel değişiklikler; Birinci dalga kadın hareketi; Modernleşmenin eleştirisi : kültürel hareketler; İkinci dalga kadın hareketi; Modern değerlerin erkek egemen niteliği; Güncel sorunlar: eşitlikçi tutumlar, cinsiyetçi durumlar; Kadın ve siyaset; Çalışma yaşamında cinsiyetçilik; Eğitimin cinsiyetçi yapısı; Kadına yönelik şiddet; Dünyada cinsiyetçilik: Domination masculine (belgesel film); Postfeminizm; Demokrasi versus cinsiyetçilik

### SCPO3025 Politiques publiques 4 ECTS

Kamu politikaları analizinin siyaset biliminin bir alt disiplini oluş sürecinin incelenmesinden başlayarak, "kamu politikası nedir? Bir kamu politikası neden ve nasıl ortaya çıkar? Bir kamu politikasının kapsadığı kurum ve aktörler nasıl davranırlar? Bir kamu politikası kimlere yöneliktir ve sonuçları nelerdir? Sekans analizi (bir kamusal problemin politik ajandada kendine yer edinmesi ve tasarlanması süreci, karar alma süreci, uygulama) Sekans analizine alternatif olarak entegre yaklaşımlar - Çıkarların ve tercihlerin belirleyiciliği ve etkileri, kurumsalcı yaklaşımlar, fikirlere dayalı yaklaşımlar. Çıkarların, kurumların ve düşüncelerin birbirleriyle olan ilişkileri ve kamu politikalarına bunların etkileri. Ağ ve dava koalisyonu yaklaşımları. Kamu politikalarında değişim. Ulus-ötesi oluşum ve dinamiklerin kamu politikalarına etkileri. Küreselleşme, Avrupalılaşıma, Yerelleşme ve kamu politikaları arasındaki ilişkiler.

### **Option Langue**

YDI3005 Anglais I 3 ECTS 5

Temel Gramer Bilgisi, Paragraf Yazabilme Temel Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi, pre-intermediate seviyesinde fiil çekimleri, düzensiz fiiller bağlaçlar, okuma ve yazma çalışmaları

YDIS3005 Espagnol I 3 ECTS

İspanyolca'nın temelleri ve başlangıç seviyesine ulaşılması için şimdiki zamanın (presente de indicativo) ve düzenli - düzensiz fiillerin öğretilmesi ve gerekli olan alıştırmaların yapılması.

## **6. YARIYIL**

ECON3068 Economie internationale 5 ECTS

Uluslararası Mübadele, Mutlak üstünlükler teorisi ve A.Smith, Mukayeseli Üstünlükler Teorisi; Ricardo'nun modeli, İçe kapalı iki ülke, İki ülke arasında mübadele, HOS Modeli, Otarşik durum modeli, Modelin açık ekonomiye uygulanması, Ödemeler Dengesi ve Makroekonomik Denge, Ödemeler dengesi yapısı, Ödemeler dengesinin anlamı, Cari açık ve ulusal gelir, Uluslararası ticaretin gelişimi.

FNCE3010 Finance publique 5 ECTS

Kamu maliyesine ilişkin teorik yaklaşımlar; kamusal, yarı kamusal ve özel mallar arasındaki farklar; devletin ve piyasanın başarısız olduğu durumlar; kamu kesimi ve sosyal fayda; kamu harcamaları ve artış nedenleri; kamu maliyesinde amaçlar; kamu maliyesinde araçlar; kamu kesiminde karar alma; kamu harcamalarının finansman yolları; vergi ve vergi benzeri gelirler; vergilemeye ilişkin teorik yaklaşımlar; vergileme ilkeleri; vergileme aşamaları; vergilemeye direnç ve çözüm yolları

SCPO3002 Politique turque contemporaine 3 ECTS

Bu dersin içeriği ikinci dünya savaşı sonrası Türk siyasal hayatına yon veren olgular; olaylar ve süreçlerle ilgilidir. Bu anlamda geçmiş ve bugünün güncel; çağdaş dinamikleri arasında bağ kurmayı amaçlamaktadır. Tematik konu başlıkları altında belge incelemeleri de ayrıca dersin içeriği dâhilindedir.

SCPO3064 Politiques de l'environnement 5 ECTS

Uluslararası ve küresel ölçekte çevre ve iklim değişikliği politikaları. Bilimsel, siyasal ve medeniyet sorunsalı olarak çevre ve iklim değişikliği. Birleşmiş Milletler ölçeğinde uluslararası çevre ve iklim değişikliği rejimi. Kyoto Protokolü. ABD ve iklim değişikliği. AB ve iklim değişikliği. İklim değişikliği politikalarında yeni jeopolitik dengeler. Kopenhag Şoku. İklim değişikliği, gerçekler karşısında bölünmeler. İklim değişikliği için farklı bir yönetim arayışı. Avrupa, Almanya, Fransa. İklim değişikliği ve çevre politikasının geleceği ve olasılıklar.

YDZF3096 Techniques d'expression universitaire II 4 ECTS

Fransızca gazete yazıları ve makaleler üzerinden taramaların ve sunumların yapılması ve bu sunumları takiben tartışmalar yapılması

### *Option*

ECON3066 Méthodologie économique 5 ECTS

La méthodologie qui est la plus susceptible d'aider l'économiste dans sa quête de connaissance concrète en matière, est la philosophie des sciences telle que Popper ou Lakatos la pratiquent. De ce point de vue dans ce cours nous donnerons les principes de la méthodologie économique et de la philosophie des sciences.

HR3002 Gestion de ressources humaines 5 ECTS

Modern İnsan Kaynakları Yönetimi uygulamaları tanıtılmakta ve bu uygulamalarının stratejik bir bakış açısı ile nasıl değerlendirilerek hayata geçirilebileceği yönündeki tartışmalardan söz edilmektedir.

MGT3056 Etudes sectorielles 5 ECTS

İşletmelerde stratejik yönetim çerçevesinde hazırlanan, gerekse çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından üyelere, ülke yönetimine ve kamuoyuna yardımcı olma gayesiyle hazırlanan sektör araştırmaları projelerinin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgileri

PSIR3028 Relations de l'Union européenne avec la Turquie 5 ECTS

Avrupa Birliği (AB) Genel Değerlendirme; AB-Türkiye İlişkilerinin Tarihsel Gelişimi; AB-Türkiye İlişkilerinde Temel Belgeler; 1/95 Sayılı Ortaklık Konseyi Kararı (Gümrük Birliği Kararı); 1999 Helsinki Zirvesi Sonrası AB-Türkiye İlişkileri; AB-Türkiye Mali İşbirliği; AB-Türkiye İlişkilerinde Temel Kavramlar ve Örgütsel Yapı; Tarama Süreci ve Katılım Müzakereleri; AB-Türkiye İlişkilerine Yönelik Tartışmalar- Avrupa'dan Bakış; AB-Türkiye İlişkilerine Yönelik Tartışmalar- Türkiye'den Bakış; AB'nin Geleceğine Yönelik Tartışmalar; AB-Türkiye İlişkilerinin Geleceğine Yönelik Tartışmalar-Avrupa'dan Bakış; AB-Türkiye İlişkilerinin Geleceğine Yönelik Tartışmalar-Türkiye'den Bakış; AB-Türkiye İlişkileri: Öğrenciler Arası Müzakere

SCPO3004 Religion et politique 5 ECTS

Tarihte siyasal sistemler ve din arasındaki ilişkiler. Tek tanrılı dinlerin getirmiş olduğu dinsel ve siyasal dönüşüm. Batıda ve bizde sekülerizm ve laiklik.

SCPO3014 Nationalismes et racismes 5 ECTS

Ulusçulukların ortaya çıkışı; Ulusçuluk alanında kavramlaştırma ve kuramlaştırma çalışmaları; Klasik ırkçılığın ortaya çıkışı; Yahudi dini düşmanlığından yahudi düşmanlığına; Irkçılık alanında kavramlaştırma kuramlaştırma çalışmaları; Irkçılık karşıtı savaşım; Yeni ırkçılığın ortaya çıkışı; Yeni ırkçılık konusunda kavramsal ve kuramsal tartışma; Örnek olarak Fransa'da Ulusal cephenin yeni ırkçılığı

SCPO3018 Nouvelles approches dans l'administration publique 5 ECTS

Giriş: idari bilimlerde klasik model; Kamu yönteminde yeni yaklaşımlar ve bunun ilkeleri; Demokratik yönetim (gouvernance) ; Türkiye'deki uygulanan modellerin ve yaşanan değişimlerin analizi; Dünyadaki diğer model ve örneklerin analizi ; Kamu 6

yönetiminde iletişim ; Kamu organlarında stratejik planlama ve karar alma mekanizmaları ; Kamu organlarının yapılandırılması ; Kamu hizmetleri ve kamu yardımlarının yönetimi ; Performans yönetimi

SCPO3022 Etudes culturelles II 5 ECTS

Dersin amacı ve yöntemi; Medyanın işlevi ve işleyişi; Kültürel çalışmalar ve medya; Medya-kültür ilişkisi üstüne genel sorular; Nedensellik ilişkileri kurma; Tartışmalar; Varsayım, kaynakça ve I.bölümün oluşturulması; Medya çözümleme

SCPO3024 Histoire politique 5 ECTS

İkinci Dünya Savaşının Sonu; Almanya'nın İşgali; Soğuk Savaşın Doğuşu (1947); Berlin Ambargosu; Soğuk Savaş I (1947-1953); Soğuk Savaş II : Yumuşama dönemi; Berlin Duvarının İnşası; Küba Krizi; Soğuk Savaş III : Barışçıl Birlikte Yaşama; Soğuk Savaş IV : Berlin Duvarının Yıkılmasına Doğru; Bolşevik Devriminden Komünizmin Çöküşüne kadar Sovyetler Birliği; Dekolonizasyon Sorunu; 20. Yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri; İsrail Filistin Sorunu; 11 Eylül'ün Dünyaya Etkileri

SOC3068 Sociologie urbaine 5 ECTS

Modern öncesi kent; Ortaçağ kenti- pazaryeri olarak kent; modernizm ve kent; kentlilik ve cemaat; kentsel ekoloji; Alt-kent, toplumsal eşitsizlikler

LAW3029 Droit constitutionnel turc 5 ECTS

Türkiye'deki anayasal hareketler ve bu bağlamda 1921, 1924, 1961 ve 1982 anayasalarının incelenmesi.

### **Option Langue**

YDI3006 Anglais II 3 ECTS

Fiil çekimleri, karşılaştırmalar, paragraf yazımı, okuma-yazma çalışmaları. Okuduğunu anlama, dinleme ve yazma becerileri için gerekli dil bilgisi içeriği

YDIS3006 Espagnol II 3 ECTS

5 yeni zamanın öğretilmesi: yakın gelecek (futuro proximo), yakın geçmiş (preterito perfecto), gelecek zaman (futuro simple), geniş zaman (gerundio) ve emir kipi (imperativo). 3 yeni zamanın öğretilmesi ve dil bilgisi unsurlarının tamamlanması (preterito imperfecto, preterito indefinido, preterito pluscuamperfecto). Düzenli ve düzensiz fiillerin çekiminin öğretilmesi ve gerekli olan alıştırmaların yapılması.

## **7. YARIYIL**

ECON4067 Pensées Economiques I 5 ECTS

İktisadi düşünce analizinde metodoloji, ekonomi politiğin oluşumu, klasik okul ve neoklasik okul. 18.Yüzyıl Öncesi Bir İktisadi Düşüncenin Oluşumuna Doğru Merkantilizm, Ekonomi Politiğin Oluşumu, Liberal Düşünce'nin Öncüleri, Doğal Yasaların Keşfine Doğru, Doğal Yasalar ve Fizyokrasi, Klasik okul, Smith, Ardılları Olarak Malthus, Say Ricardo, Egemen okulun eleştirisi, Sosyalizm, Ütopik Sosyalizm, Kapitalist Sistemin Eleştirisi, Bilimsel Sosyalizm, Yöntem Sorunları, Analitik Çerçeve, Sistemin Dinamiği, Keynes'in İktisadi Düşüncesi, Keynes'in ana yapıtına giriş, Efektif talep, Gelirin belirleyicileri, Yatırımın belirleyicileri, İktisat politikası

SCPO4001 Méthodologie du Mémoire I 5 ECTS

Araştırma Projesinin Yazımı; Detaylı Plan + Tez yazma; Birincil Kaynaklar (Arşiv, Röportaj, Saha Çalışması); Örnek Araştırma Üzerinde Çalışmalar: Siyaset Bilimi, Siyaset Sosyolojisi, Sosyoloji, Tarih, Ekonomi, Hukuk, Felsefe, İşletme

SCPO4063 Méthodologie des Sciences Sociales I 5 ECTS

Teorik Dersler çerçevesinde Tema, Problematik, Hipotezlerin Oluşturulması; Temel Kaynakça + Referanslar; Okuma Notlarının Hazırlanması

YDZF4091 Maîtrise des Ecrits Universitaires I 4 ECTS

Tematik dosya oluşturma ve sunum, sentez ya da özet oluşturma teknikleri.

### *Option*

ECON4059 Politique Monétaire 4 ECTS

Merkez Bankacılığı ve Merkez Bankalarının Bilançolarının analizi , Para Arzı Sürecinin Belirlenmesi ve Kontrolü, Merkez Bankasının Borç Verme Teknikleri, Merkez Bankası Bilanço Kalemleri, Parasal Toplamların ve Analitik Bilançonun Analizi, Türkiye'de Parasal Programlama

LAW4067 Droit Commercial 4 ECTS

Adi Şirket; özellikleri, kuruluş, faaliyet ve tasfiyesi. Adi Şirketin Ticaret Hukukunda Okutulmasının gereği, Ticaret Şirketleri ile Benzer ve Farklı Özellikleri; Ticaret Şirketlerinin Genel Özellikleri, Ticaret Şirketlerine uygulanacak Hükümler ve Uygulama Sırası. Ticaret Şirketlerinin Sınıflandırılması, Birleşme, Katılma ve nev'i değişimi; Kollektif, Komandit, Anonim, Hisseli Komandit ve Limited Şirketlerinin kuruluş Faaliyetleri, Kanuni Organları ve Bu Organların Yetki, Görev ve Sorumlulukları. Söz Edilen Şirketlerin Sona Erme Sebepleri

LAW4069 Droits de l'Homme 4 ECTS

Bireylerin uluslararası hukuktaki yeri, kuramlar, kişilerin uluslararası hukuktan doğan sorumlulukları; bireylere yönelik uluslararası alanda kurulmuş mahkemeler; bireylerin evrensel ve bölgesel alanlarda korunması

MRK4063 Marketing 4 ECTS

Pazarlama tarihçesi, ilkeleri ve günümüzdeki uygulamaları

SCPO4003 Administration Publique en Turquie 4 ECTS 7

5302 sayılı Yasa'ya göre taşra yönetimi, Belediyeler (tarihi ve gelişimi), 5393 sayılı Yasa'ya göre belediyeler (organlar, teşkilat, bütçe), 5216 sayılı Yasa'ya göre Büyükşehir belediyesi (kuruluş, sınırlar, sorumluluk, yetki), 5216 sayılı Yasa'ya göre Büyükşehir belediyesi (organlar, personel, bütçe, yönetim çevresi).

SCPO4019 Politique Comparée 4 ECTS

Karşılaştırmalı siyaset bilimi yöntemi, siyasal rejim karşılaştırmaları ve demokrasiye geçiş – demokrasinin sağlamaştırılması süreçlerinin kuramlarını, Türkiye örneği

SCPO4023 Ville et Globalisation 4 ECTS

Küreselleşmenin kimlik ve kültürel formlara etkisinin anlaşılması

SCPO4025 Politique Economique de l'Union Européenne 4 ECTS

İktisadi bütünleşme teorisi bağlamında AB'nin ekonomik yapısı ve AB'nin temel politikalarını (Tarım, ticaret, rekabet, enerji, vergi, çevre, tüketici vs.)

SOC4067 Approche Sociologique de l'Actualité Politique 4 ECTS

Güncel toplumsal ve siyasal sorunlara "popüler" bakışın bilimsel bakışa dönüştürülmesi

## **Option Langue**

YDI4005 Anglais III 3 ECTS

Intermediate seviye için gramer, okuma, yazma, dinleme, çeviri konuları. Upper- Intermediate seviyesine ulaşmak için dil bilgisi, deneme yazma, dinleme aktiviteleri ve sunumlar

YDIS4005 Espagnol III 3 ECTS

3 yeni zamanın öğretilmesi ve dil bilgisi unsurlarının tamamlanması (preterito imperfecto, preterito indefinido, preterito pluscuamperfecto). Düzenli ve düzensiz fillerin çekiminin öğretilmesi ve gerekli olan alıştırmaların yapılması. Resmi yazışma tekniklerinin öğrenilmesi, İspanyolca hukuki kavramların ve ticari yazışma tekniklerinin öğrenilmesi.

## **8. YARIYIL**

PSIR4066 Politique Extérieure de la Turquie 4 ECTS

Dış politika çözümlemesinde yöntem ve yaklaşım, Türk dış politikasının teori ve pratiği , Osmanlı İmparatorluğu ile Cumhuriyet Dönemi dış politikalarının genel yerleşik değerlerinin karşılaştırması , 1919-1923 , 1923-1939 , 1939-1945, 1945-1960 , 1960-1980 sonrası dönemleri , uluslararası ortam ve dinamikler , iç siyasal ve ekonomik ortam ve dinamiklerden yola çıkarak her dönem sonunda dış politika çıktıları

SCPO4002 Méthodologie du Mémoire II 5 ECTS

Araştırma Projesinin Yazımı; Detaylı Plan + Tez yazma; Birincil Kaynaklar (Arşiv, Röportaj, Saha Çalışması); Örnek Araştırma Üzerinde Çalışmalar: Siyaset Bilimi, Siyaset Sosyolojisi, Sosyoloji, Tarih, Ekonomi, Hukuk, Felsefe, İşletme

SCPO4064 Méthodes deS Sciences Sociales II 5 ECTS

Teorik Dersler çerçevesinde Tema, Problematik, Hipotezlerin Oluşturulması; Temel Kaynakça + Referanslar; Okuma Notlarının Hazırlanması

YDZF4092 Maîtrise des écrits universitaires II 4 ECTS

Tematik dosya oluşturma ve sunum, sentez ya da özet oluşturma teknikleri.

*Option*

ECON4068 Pensées Economiques II 4 ECTS

18.Yüzyıl Öncesi Bir İktisadi Düşüncenin Oluşumuna Doğru Merkantilizm , Ekonomi Politîğın Oluşumu , Liberal Düşünce'nin Öncüleri , Doğal Yasaların Keşfine Doğru , Doğal Yasalar ve Fizyokrazi , Klasik okul , Smith , Ardılları Olarak Malthus, Say Ricardo , Egemen okulun eleştirisi , Sosyalizm , Ütopik Sosyalizm , Kapitalist Sistemin Eleştirisi , Bilimsel Sosyalizm , Yöntem Sorunları , Analitik Çerçeve , Sistemin Dinamiği , Keynes'in İktisadi Düşüncesi , Keynes'in ana yapıtına giriş , Efektif talep , Gelirin belirleyicileri , Yatırımın belirleyicileri , İktisat politikası

ECON4070 Economie Mondiale 4 ECTS

2008 krizinden ve ekonomi üzerindeki etkilerinden hareketle, siyasal otoritenin ekonomik küçülme ve bütçe dengesizlikleri ile başa çıkmak adına verdiği reaksiyonlar incelenir. Bu kapsamda konjonktürel tepkiler ile yapısal politikalar ayırt edilir. Son 20 yılda uygulanan para politikaları, işsizlikle mücadele ve bütçe politikaları analiz edilir. Optimal ekonomi politikaları inşa etmek için ekonomistlerin ellerinde bulunan karar mekanizmalarına destek olacak araçlar üzerine tartışılır.

FNCE4054 Analyse Financière de l'Entreprise 4 ECTS

Rakamsal verilerden yola çıkarak bir şirketin durumunu analiz etmek amacıyla: pazar kavramının tanımlanması; ekonomi ve finansal pazarlar; şirketin yaklaşımını belirlemesi; bilanço okumak; bilanço oranları; muhasebe sonucu; muhasebe sonucu oranları; borsa analizi; karların hesaplanması; bir şirket değerlendirmesi (1.bölüm) ; bir şirket değerlendirmesi (2.bölüm)

HR4056 Techniques de l'Entretien de Travail 4 ECTS

İnsan kaynaklarında seçme ve yerleştirme konularında işlev ve süreçlerin incelenmesi, görüşme rehberi hazırlama, dinleme ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar, değerlendirme ve mülakat teknikleri

LAW4068 Droit du Travail 4 ECTS

Bireysel iş hukuku, iş sözleşmesinin yapılması , hükümleri ve sona ermesi ; Toplu iş hukuku kapsamında ise, sendikalar, toplu iş sözleşmesi ile grev ve lokavt ; Avrupa Birliği İş Hukuku ve Fransız İş Hukuku da karşılaştırmalı incelemeler

MGT4058 Stratégie de l'Entreprise 4 ECTS 8

Stratejik yönetimin doğuşu ve gelişimi, dünyadaki rekabet ortamı, önemli stratejik yönetim yaklaşımları, günümüzün önemli stratejik yönetim uygulamaları

PSIR4004 Géopolitique du Monde Contemporain 4 ECTS

Jeopolitiğın içeriği ve kapsadığı temel kavramlar, dünya jeopolitiğının farklı teorik altyapıları, bunlardan kaynaklanan farklı jeopolitik bakış açıları, dünya üzerindeki siyasal bölgelere dair çözümleyici çıkarımlar.

SCPO4044 Gestion des Conflits Internationaux 4 ECTS

İnsani müdahale kavramının analiz edilmesi kapsamında insani müdahale hukukunda temel bilgiler, müdahalenin görevi ve aktörleri, insani krizler ve müdahalelerin örneklerle incelenmesi

SCPO4046 Union Européenne et les Administrations Locales 4 ECTS

AB bütünleşme politikaları sürecinde yerel yönetimlerin örneklerle incelenmesi, Türkiye'de reformlar, uygulamalar ve bu süreçte yerellik-küresellik dikotomisinin yansımaları



SOC4048 Sociologie du Cinéma 4 ECTS

Sinemannın gerçeđi yansıttđı iddia edilebilir mi? En gerçeđi belgesel bile bir temsil etme biçimi deđil midir? Platon sinemannın bulunduđu bir çağda yaşasa sinemayı sever ve onaylar mıydı? Sinemannın temsil etme işlevi için başvurduđu estetik, teknik yöntemler tarih içinde şekil deđiştirmişler midir?

PSIR4046 Direction des Projets Internationaux 4 ECTS

Dans le cadre du cours sont abordés la théorie de la la Gestion des projets internationaux, les domaines de son application, les types de projets et les sources du financement international.

LAW4052 Diplomatie Publique 4 ECTS

Dans le cadre du cours sont abordés la théorie de la Diplomatie publique et les domaines de son application, et ce de manière comparative entre les Etats-Unis, l'Europe, la Russie, la Turquie et autres pays/régions. Les similitudes et les points de différence avec d'autres types de la diplomatie seront étudiés.

### **Option Langue**

YDI4006 Anglais IV 3 ECTS

TOFEL seviyesine ulaşmak için dil bilgisi tekrarları, çeviri ve sunumlar, kamu yönetimi terminolojisi, deneme yazma, okuma ve dinleme aktiviteleri

YDIS4006 Espagnol IV 3 ECTS

Hem sözlü

hem de yazılı çeviri kabiliyeti kazandırma ve sözlü ifade yeteneđini geliştirme.

## ANNEXE 9 GAZİ ÜNİVERSİTESİ

### FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS TANIMLARI<sup>19</sup>

#### I. YARIYIL

YF101A - Fransızca Dilbilgisi I (3-0-3)AKTS Kredisi: 5

Fransız dilinin temel dil yapıları, sözdizim ve biçim bilgisi, anlam ve anlatım becerileri.

YF103A - Fransızca Okuma I(3-0-3)AKTS Kredisi: 5

Yazınsal olan ve olmayan, değişik türdeki özgün Fransızca metinleri okuma ve anlama becerisi, bu metinlerin özgün yapıları, sözcük, tümce, paragraf ve izlek arasındaki ilişkiler.

YF105A - Fransızca Yazma I(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Sözcük bilgisi ve sözdizim bilgilerini aşamalı olarak tümce, paragraf ve metin düzeyinde kullandırma çalışmaları, betimlemeli, anlatısal ve gerekçelendirmeli metin yazma teknikleri.

YF107A - Fransızca Sözlü İletişim I (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransızca dinleme ve konuşma becerileri, sınıf içi etkileşimin önemi, bu yolla farklı düzey ve konularda konuşma etkinlikleri.

YF109A - Fransızca Ses Bilgisi ve Yazım Kuralları(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransızcanın sesbilgisinden yola çıkarak uluslararası sesbilgisi abecesi ile Fransızca yazma için gerekli yazım ve dilbilgisi bilgilerini, dikte çalışmaları.

YF111GK - Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3) AKTS Kredisi: 3

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

YF113MB - Türkçe I: Yazılı Anlatım (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; özne anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

#### II. YARIYIL

YF102A - Fransızca Dilbilgisi II(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Dil yapılarının metin ve bağlam düzeyinde kazandığı farklı anlam ve değerler konusunda bilinçlendirme çalışmaları.

YF104A - Fransızca Okuma II(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

---

<sup>19</sup> Ders tanımları 2016-2017 Akademik yıl için verilmiştir.

Değişik türdeki özgün Fransızca metinlerde biçim özellikleri örnekleri, bu özelliklerin metinlerin anlamlandırılmasına katkıları, söylem/aktarılan, söylem/anlatı, yazar/anlatıcı gibi ayrımlardan hareketle metinleri anlama becerisini geliştirme çalışmaları.

YF106A - Fransızca Yazma II(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Örneklere yola çıkılarak, davetiye, dilekçe, mektup, tarif, makale gibi değişik türlerde metin yazma araçları ve özet yapma teknikleri.

YF108A - Fransızca Sözlü İletişim II(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinliklerin düzey ve çeşitlerini artırarak sınıf içi etkileşimi güçlendirme, Fransızca sözlü iletişim becerisini geliştirme çalışmaları.

YF110MB - Eğitim Psikolojisi(3-0-3) AKTS Kredisi: 3

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

YF112GK - Türkçe II: Sözlü Anlatım (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

YF114GK - Antropolojiye Giriş(2-0-2) AKTS Kredisi: 5

Antropolojinin tanımı ve kapsamı, çalışma alanları, yöntemi; antropolojinin gündelik yaşamla ilişkisi; ilk insanlar ve modern insanın ortaya çıkışı, insanoğlunun geçim şekillerinin evrimi; akrabalık sistemleri ve sosyal örgüt, siyasal örgütlenmelerin ortaya çıkışı, toplumsal tabakalaşma, toplumsal cinsiyet, din, dil, birey ve kültür gibi antropolojinin çalışma konuları; ülkemiz ve dünyadan belli başlı antropologlar, bunların çalışma alanları ve çalışmalarından örnekler.

2.SINIF

III. YARIYIL

YF201A - Fransız Edebiyatı I (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransız edebiyatındaki türler, akımlar ve yazarların yapıtlarından örnekler, tarihsel süreç içinde inceleme, kurmaca özelliği taşımayan deneme, yaşamöyküsü, özyaşamöyküsü, günce, anı türleri ve anlatısal türlerden masal ve öykü özellikleri, örnek metinler üzerinde çalışmalar.

YF203A - Dilbilime Giriş I (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Dilbilimin temel kuram, kavram ve ilkeleri, bu tanımlamalar aracılığıyla dil bilinci edindirme, dilbilimin dalları ve çalışma alanları.

YF205A - Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar I (2-0-2) AKTS Kredisi: 5

Fransızca öğretiminde kullanılan yöntemlerin tarihsel gelişimi, günümüzde kullanılan yaklaşım ve tekniklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.

YF207A - Fransızca Dilbilgisi III (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Özellikle Fransız dilinde yer alan tüm kip ve zamanların temel, biçimsel ve kipsel değerleri, Fransız dilinin işleyişi.

YF209A - Fransızca Sözcük Bilgisi I(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransız dilinde yer alan sözcük türlerinin yapısal, biçimsel ve anlamsal özellikleri, birbirleriyle ilişkilerini sözlük kullanarak öğrenmeye yönelik alıştırmalar.

YF211MB - Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3) AKTS Kredisi: 3

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

YF213GK - Türk Eğitim Tarihi (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

#### IV. YARIYIL

YF202A - Fransız Edebiyatı II(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransız edebiyatındaki türlerden roman, şiir ve tiyatro akımları, yazarları yapıtlarından örneklerle tarihsel süreç içinde tanıtmaya, bu türlerin özelliklerini ve terimlerini örnek metinlerle inceleme.

YF204A - Dilbilime Giriş II (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Dilin toplumsal işlevi ve iletişim olgusu, söylem düzeyini konu alan dilbilim dallarının (sözcelem ve edimbilim) temel kavram ve ilkeleri, dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanları arasındaki ilişkiler.

YF206A - Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar II(2-0-2) AKTS Kredisi: 5

Fransızca Öğretiminde Yaklaşımlar I dersinin devamı. Fransızca öğretiminde günümüzde kullanılan yaklaşımların kuramsal temellerini inceleme ve örnekler aracılığıyla uygulama biçimlerini tanıtmaya.

YF208A - Dil Edinimi(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Anadil ve yabancı dil edinimi kuramlarını karşılaştırma, dil edinme ve öğrenme stratejileri, farklı öğrenme stillerini inceleme ve değerlendirme.

YF210A - Fransızca Sözcük Bilgisi II(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Sözlük araştırmaları, alıştırmalar ve metinler aracılığıyla, Fransız dilindeki sözcük türleri arasındaki türetme yöntem ve ilişkileri.

YF212MB - Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3) AKTS Kredisi: 3

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

YF214GK - Bilimsel Araştırma Yöntemleri(2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem,

araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

### 3.SINIF

#### V. YARIYIL

YF301A - Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi(2-2-3) AKTS Kredisi: 5

Çocukların gelişim ve öğrenme stratejilerini inceleme, çocuklara yönelik Fransızca öğretiminde uygulanacak yöntem, teknik, alıştırma ve ders malzemeleri, uygulamalı çalışmalar.

YF303A - Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3) AKTS Kredisi: 5

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi(amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

YF305A - Fransızca-Türkçe Çeviri (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Değişik tür ve düzeylerde Fransızca özgün metinleri Türkçeye çevirme, dil-kültür ilişkisini irdeleme, farklı çeviri yaklaşımlarını tartışma ve değerlendirme.

YF307A - Fransızca Edebi Metin İncelemesi(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransız edebiyatından çeşitli dönemler ve akımlardan seçme öykü, masal ve anlatıların dil, söz sanatları, tema, bakış açısı ölçütleriyle incelenmesi, öğretim teknik ve yöntemlerinin edinilmesi.

YF309MB - Sınıf Yönetimi (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

YF311GK - Bilgisayar I (2-2-3) AKTS Kredisi: 3

Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işleme programları, elektronik tablolar programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

YF313GK - Topluma Hizmet Uygulamaları (1-2-2) AKTS Kredisi: 3

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

YF315A - İkinci Yabancı Dil I(İngilizce) (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Basit günlük konuşma dialogları, temel okuma parçalarını anlayabilme, günlük temel konuşma dilinde kendini ifade etme ve soru sorma, dialoglar ve okuma metinleri üzerinde çalışmalar. Dinleme ve konuşma becerisini geliştirme. İletişim durumlarında kullanılan İngilizcedeki temel yapılar ve sözcükler. İngiliz kültür ve yaşam biçimi hakkında bilgiler.

#### VI. YARIYIL

YF302A - Fransız Kültürü (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Birbirini tamamlayan dil ve kültür ilişkileri içinde, özellikle çağdaş Fransız kültürü konusunda temel bilgiler, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki işlevlerini dil öğretimi kitaplarından örneklerle inceleme.

YF304A - Özel Öğretim Yöntemleri II(2-2-3) AKTS Kredisi: 5

Fransızca öğretiminde kullanılan yöntem, yaklaşım ve tekniklerin mikro-öğretim uygulamaları ile geliştirilmesi.

YF306A - Türkçe- Fransızca Çeviri(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Değişik tür ve düzeylerde Türkçe özgün metinleri Fransızcaya çevirme, dillerin yapısal ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan çeviri güçlüklerini tartışma ve değerlendirme.

YF308A - Roman-Öykü Çözümlemesi(3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Fransız roman ve öyküsünün yazınsal akımlara göre gösterdikleri özellikleri karşılaştırarak inceleme, çözümleme araç ve yöntemlerini seçilen öykü ve romanlarda uygulama.

YF310MB - Ölçme ve Değerlendirme(3-0-3) AKTS Kredisi: 3

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktıları değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

YF312GK - Bilgisayar II (2-2-3) AKTS Kredisi: 3

Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

YF314GK - Bilim Tarihi(2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Bilimin eski yakınođu uygarlıklarından bu yana evrimi. İyonya-Helen, İslam-Türk (Arap, Horasan, Selçuk, Endülüs, Osmanlı) dönemlerinde bilim. Bu dönemlerde ve Rönesanstan bu yana □batıda□ Astronomi, Matematik, Fizik, Tıp, Biyoloji vb. bilim dallarının gelişmesi. 20. yüzyıl bilim ve teknoloji devrimleri.

YF316A - İkinci Yabancı Dil II(İngilizce) (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Gazete, dergi ve kısa hikayelerde sıklıkla kullanılan dil bilgisi yapıları ve sözcük öğeleri. Basit yazma görevleri, hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirme, uzun dialog ve okuma parçalarıyla daha fazla sözcük öbeği alıştırmaları. Özgün araç kullanımıyla İngiliz kültür ve yaşam biçimi hakkında bilgiler.

#### 4.SINIF

#### VII. YARIYIL

YF401GK - Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti□nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal□in Samsun□a Çıkışı ve Anadolu□daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM□nin Kuruluşu ve İç İsyenlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

YF403A - Özel Alan Fransızcası (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

Özel alana yönelik Fransızca öğrenmenin önemi, farklı sosyo-ekonomik bağlamlarda, meslek ve iş alanlarında gerekli olan Fransızca bilgisi.

YF405MB - Okul Deneyimi (1-4-3) AKTS Kredisi: 3

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

YF407MB - Rehberlik(3-0-3) AKTS Kredisi: 3

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

YF409A - İkinci Yabancı Dil III(İngilizce)(2-0-2) AKTS Kredisi: 5

İleri okuma ve sözlü iletişim becerilerini geliştirme çalışmaları. Değişik türlerdeki özgün metinler kullanılarak karmaşık dil bilgisi yapıları ve ileri düzey sözcük öbekleri ile uygulamalar. Sınıfta kısa sözlü sunular ve rol-oyunama, İngilizcede filmlerden kısa parçalar izleme ve tartışma, tebrik, şikayet, yanıt vb. konulu mektup ve e-mektup, günlük ve kısa kompozisyon gibi metinler yazma. Özgün araç kullanımı ve İngiliz kültür ve yaşam biçimi hakkında bilgiler.

YF411GK - Etkili İletişim (3-0-3) AKTS Kredisi: 5

Kişilerarası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.

YF413A - Seçmeli-I (Çeviri-I Fransızcadan Türkçeye Çeviri)(2-0-2) AKTS Kredisi: 6

Güncel ve akademik konularda Fransızca özgün metinlerin Türkçeye çevrilmesi, ileri çeviri tekniklerinin geliştirilmesi.

YF415A - Seçmeli-I (İleri Dilbilgisi) (2-0-2) AKTS Kredisi: 6

Yabancı dil olarak Fransızcanın dilbilgisi kurallarının pekiştirilmesi ve sözcük ve cümle düzeyinde analiz ve işlevsel dilbilgisinin verilmesi.

YF417A - Seçmeli-I (Yazılı Anlatım) (2-0-2) AKTS Kredisi: 6

Fransızca yazılı anlatım yöntemlerini kullanarak, öğrencilerin Fransızca yazılı anlatımlarını yöntemsel olarak geliştirip iletme ve bilimsel metin oluşturma çalışmaları yapma.

## VIII. YARIYIL

YF402GK - Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II (2-0-2)AKTS Kredisi: 2

Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

YF404MB - Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5) AKTS Kredisi: 2

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama

YF406MB - Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi(2-0-2) AKTS Kredisi: 2

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretimin ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

YF410GK - Seçmeli- (Fransızca Sınav Hazırlama ve Değerlendirme)(2-0-2) AKTS Kredisi: 6

Sınav türleri. Fransızca da çeşitli dil becerilerinin ölçülmesi için test hazırlama teknikleri. Çeşitli tiplerde soru hazırlama alıştırılmaları, değerlendirme ve analiz teknikleri, istatistik hesaplamalar.

YF412GK - Seçmeli-GK (Dil Semineri) (2-0-2) AKTS Kredisi: 6

İlgili öğretim üyesinin yönetimi altında, öğrencilerin Fransız dili üzerine yaptıkları araştırmalarla ilgili rapor hazırlama, tartışma biçiminde yürütülen grup çalışması.

YF420MB - Seçmeli-(Türkiye de Fransızca Eğitiminin Tarihi) (2-0-2) AKTS Kredisi: 6

Türkiye de, Fransız dilinin öğretildiği okullardan örnekler verilerek Osmanlı İmparatorluğu Dönemi nden günümüze Fransızca eğitiminin tarihsel gelişiminin incelenmesi; Fransızca eğitiminin XXI. yüzyıldaki durumunun tartışılması.

YF422MB - Seçmeli-MB (Fransız Gramerinin Tarihi)(2-0-2) AKTS Kredisi: 6

Fransız dilinin, sesbilgisi, yazım ve biçim yönünden Ortaçağ dan günümüze tarihsel gelişiminin örnekler verilerek incelenmesi.

YF430A - Seçmeli-II (Çeviri-II Türkçeden Fransızcaya Çeviri) (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

Güncel ve akademik konularda Türkçe özgün metinlerin Fransızcaya çevrilmesi ve ileri çeviri tekniklerinin incelenmesi.

YF432A - Seçmeli-II (Fransızca İleri Yazma Teknikleri) (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

İleri düzeyde yazma becerilerinin öğretimi, öğrenci kompozisyonlarını gözden geçirme, düzeltme, değerlendirme ve notlandırma stratejilerini uygulama.

YF434A - Seçmeli-II (İleri Konuşma Becerileri) (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

İleri düzeyde Fransızca duyduğunu anlama ve duygu ve düşüncelerini etkin bir biçimde ifade edebilme becerisi. Çeşitli konularda karşılıklı konuşma, sunum, tartışma etkinlikleri.

YF440A - Seçmeli-III (Karşılaştırmalı Edebiyat) (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

Karşılaştırmalı edebiyatın temel ilkelerini, kavramlarını öğrenerek farklı edebiyat kültürleri arasındaki ilişkileri inceleme ve kültürlerarası etkileşim bilincini kazanma.

YF441A - Seçmeli-III (Frankofoni) (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

Frankofoninin tanımı ve tarihçesi. Fransa dışında Fransızca konuşan ülkelerin sınıflandırılması ve bu ülkelerin kültür, edebiyat ve dillerinin incelenmesi. Ayrıca Türkiye de Fransızcanın gelişimi ve etkilerinin incelenmesi.

YF444A - Seçmeli-III (Çağdaş Fransız Edebiyatı) (3-0-3) AKTS Kredisi: 6

XX. ve XXI. Yüzyıl Fransız edebiyatı tarihinin öğrenilmesi. Çağdaş Fransız yazarları ve şairlerinin eserlerinden örnek incelemeler yapılması.



## ANNEXE 10

### PROGRAMME DE LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE UNIVERSITE HACETTEPE

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
BEB650	TEMEL BİLGİ ve İLETİŞİM TEKN. KULLANIMI	Z	0	2	1	2
EBB147	EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ	Z	3	0	3	4
FDÖ123	FRANSIZCA DİLBİLGİSİ I	Z	3	0	3	4
FDÖ125	FRANSIZCA OKUMA I	Z	3	0	3	5
FDÖ127	FRANSIZCA YAZMA I	Z	3	0	3	5
FDÖ131	FRANSIZCA SES BİLGİSİ ve YAZIM KURALLARI	Z	3	0	3	4
TKD103	TÜRK DİLİ I	Z	2	0	2	2
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			17	2	18	26
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ129	FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM I	S	3	0	3	4
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						4
<b>1. Yarıyılıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB148	EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	Z	3	0	3	4
FDÖ124	FRANSIZCA DİLBİLGİSİ II	Z	3	0	3	5
FDÖ126	FRANSIZCA OKUMA II	Z	3	0	3	5
FDÖ128	FRANSIZCA YAZMA II	Z	3	0	3	6
FDÖ130	FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM II	Z	3	0	3	5
TKD104	TÜRK DİLİ II	Z	2	0	2	2
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			17	0	17	27
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						3
<b>2. Yarıyılıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB279	ÖĞRETİM İLKE ve YÖNTEMLERİ	Z	3	0	3	4
FDÖ223	FRANSIZCA DİL BİLGİSİ III	Z	3	0	3	5
FDÖ225	DİL BİLİME GİRİŞ I	Z	3	0	3	4
FDÖ227	FRANSIZ EDEBİYATI I	Z	3	0	3	5
FDÖ229	FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR I	Z	2	0	2	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			14	0	14	22
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ231	FRANSIZCA SÖZCÜK BİLGİSİ I	S	3	0	3	5
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						8
<b>3. Yarıyılıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB278	EĞİTİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	Z	3	0	3	4
FDÖ224	DİL EDİNİMİ	Z	3	0	3	4
FDÖ226	DİL BİLİME GİRİŞ II	Z	3	0	3	4
FDÖ228	FRANSIZ EDEBİYATI II	Z	3	0	3	4
FDÖ230	FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR II	Z	2	0	2	4
FDÖ234	ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ve MATERYAL TASARI	Z	2	2	3	5
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			16	2	17	25
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ232	FRANSIZCA SÖZCÜK BİLGİSİ II	S	3	0	3	5
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						5
<b>4. Yarıyılıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB391	SINIF YÖNETİMİ	Z	2	0	2	3
FDÖ317	ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	Z	2	2	3	6
FDÖ323	FRANSIZCA TÜRKÇE ÇEVİRİ	Z	3	0	3	6
FDÖ391	TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI	Z	1	2	2	5
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			8	4	10	20
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ325	DENEME -ELEŞTİRİ ÇÖZÜMLEMESİ	S	3	0	3	6
FDÖ327	BİLGİSAYAR I	S	2	2	3	4
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						10
<b>5. Yarıyıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ320	ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Z	2	2	3	7
FDÖ324	TÜRKÇE-FRANSIZCA ÇEVİRİ	Z	3	0	3	6
FDÖ326	ROMAN ÖYKÜ ÇÖZÜMLEMESİ	Z	3	0	3	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			8	2	9	17
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ236	BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	S	2	0	2	5
FDÖ318	FRANSIZ KÜLTÜRÜ	S	3	0	3	5
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						13
<b>6. Yarıyıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
AİT203	ATA. İLK. ve İNK. TAR. I	Z	2	0	2	2
EBB491	REHBERLİK	Z	3	0	3	4
FDÖ407	ÖZEL ALAN FRANSIZCASI	Z	3	0	3	5
FDÖ413	OKUL DENEYİMİ	Z	1	4	3	7
FDÖ417	ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ	Z	3	0	3	5
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			12	4	14	23
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS
FDÖ409	SEÇMELİ I (TİYATRO)	S	2	0	2	4
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						7
<b>7. Yarıyıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>

KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS	
AİT204	ATA.İLK.VE İNK.TAR II	Z	2	0	2	2	
EBB498	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ve OKUL YÖNETİMİ	Z	2	0	2	3	
FDÖ414	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI	Z	2	6	5	10	
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı				6	6	9	15
KODU	DERSİN ADI	Z/S	T	P	K	AKTS	
FDÖ408	SEÇMELİ II (ŞİİR ÇÖZÜMLENMESİ)	S	3	0	3	6	
FDÖ410	SEÇMELİ III (ANLAM BİLİM)	S	3	0	3	6	
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						15	
<b>8. Yarıyıda alınması gereken Toplam AKTS</b>						<b>30</b>	

## ANNEXE 11

### EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE TIRE DE LA THESE DE DOCTORAT DE ZOLANA (2013)

#### Questionnaire-étudiants de français\*-Faculté d'économie / Luanda

##### ↳ Parcours en langues étrangères :

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement de base ?

Le français   
L'anglais   
Aucune

- Combien d'heures par semaine ?

Deux heures   
Trois heures   
Quatre heures

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement moyen ?

Le français   
L'anglais   
Aucune

- Combien d'heures par semaine ?

Deux heures   
Trois heures   
Quatre heures

- Avez-vous suivi des cours de français dans un autre établissement ? Non  Oui  Si oui, Où ?

Alliance française  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_  
Institut ou centre français  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_  
Centre de langue française  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme ? Non  Oui  Si oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues

A1  A2  B1  B2  C1  C2

- Avez-vous fait vos études primaires et secondaires dans un pays francophone ? Si oui, dans quel pays ?

Congo Brazzaville  Congo Kinshasa (RDC)  Gabon  Autre (nommez-le) \_\_\_\_\_

##### ↳ Etat de besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous apprendre ?

Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)   
Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)

- Pourquoi ? (possibilité de cocher plusieurs réponses)

Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral  à l'écrit   
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral  à l'écrit   
Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours  en dehors du cours   
Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français   
Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé...) dans votre domaine   
Pour prendre des notes  Pour la recherche d'emploi   
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français   
Pour faire un exposé  Pour rédiger un mémoire   
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone   
Autre, précisez-le \_\_\_\_\_

\* Nom/N° d'inscription (facultatif) \_\_\_\_\_

Date 08 / 03 / 2011

Questionnaire-étudiants de français\* UNIBELAS-Relations Internationales/Luanda

✦ Parcours en langues étrangères :

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement de base ?

Le français   
L'anglais   
Aucune

- Combien d'heures par semaine ?

Deux heures   
Trois heures   
Quatre heures

- Quelle langue étrangère avez-vous apprise à l'enseignement moyen ?

Le français   
L'anglais   
Aucune

- Combien d'heures par semaine ?

Deux heures   
Trois heures   
Quatre heures

- Avez-vous suivi des cours de français dans un autre établissement ? Non  Oui  Si oui, Où ?

Alliance française  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_  
Institut ou centre français  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_  
Centre de langue française  Rythme normal  Rythme intensif  Nombre de sessions \_\_\_\_\_

- Avez-vous obtenu un certificat ou un diplôme ? Non  Oui  Si oui, cochez son équivalence par rapport aux niveaux du DELF/DALF ou du CECR pour les langues

A1  A2  B1  B2  C1  C2

- Avez-vous fait vos études primaires et secondaires dans un pays francophone ? Si oui, dans quel pays ?

Congo Brazzaville  Congo Kinshasa (RDC)  Gabon  Autre (nommez-le) \_\_\_\_\_

✦ Etat de besoins réels des étudiants en langue française :

- Quel français aimeriez-vous apprendre ?

Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)   
Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)

- Pourquoi ? (possibilité de cocher plusieurs réponses)

Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie courante à l'oral  à l'écrit   
Pour communiquer avec des français-francophones dans la vie professionnelle à l'oral  à l'écrit   
Pour interagir avec les collègues ou le professeur pendant les cours  en dehors du cours   
Pour mieux comprendre des documents ou des ouvrages de votre domaine en français   
Pour mieux comprendre des intervenants (conférence, exposé...) dans votre domaine   
Pour prendre des notes  Pour la recherche d'emploi   
Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine en français   
Pour faire un exposé  Pour rédiger un mémoire   
Pour poursuivre vos études universitaires en France ou dans un pays francophone   
Autre, précisez-le \_\_\_\_\_

\* Nom/N° d'inscription (facultatif) NKIKINOMA TUSAOMBA Date 09/04/2011

**Questionário-estudantes de opção Inglesa\*-Faculdade de economia / Luanda**

**↳ Percurso em línguas estrangeiras :**

- Qual é a língua estrangeira que aprendeste no ensino de base ?

Francês   
Inglês   
Nenhuma

- Quantas horas por semana ?

Duas horas   
Três horas   
Quatro horas

- Qual é a língua estrangeira que aprendeste no ensino médio ?

Francês   
Inglês   
Nenhuma

- Quantas horas por semana ?

Duas horas   
Três horas   
Quatro horas

- Fizeste curso de francês fora das escolas públicas ? Não  Sim  Se for sim, aonde ?

Aliança francesa  Curso normal  Curso intensivo  Número de sessões \_\_\_\_\_  
Instituto francês  Curso normal  Curso intensivo  Número de sessões \_\_\_\_\_  
Centro de língua francesa  Curso normal  Curso intensivo  Número de sessões \_\_\_\_\_

- Tiveste um certificado ou um diploma ao terminar ? Não  Sim  Se for sim, qual é o nível relativamente aos níveis do DELF/DALF ou do CECR (Quadro Europeu Comum de referência para as línguas)

A1  A2  B1  B2  C1  C2

- Fizeste os estudos primários e/ou médios num país francófono ? Se for sim, em que país ?

Congo Brazzaville  Congo Kinshasa (RDC)  Gabão  Outro (qual é) \_\_\_\_\_

**↳ Desejo de aprender a língua francesa :**

- Se te derem possibilidade de aprender a língua francesa na Faculdade de economia, gostarias de aprendê-lá ? Sim  Não

- Entre o francês profissional e o francês corrente, qual dos dois gostarias de aprender ? O francês profissional ; O francês corrente

\* Nome/Nº de matrícula (facultativo) Amélia Marieth A. Gaspar 82.987 Date 04/05/2011



**Questionnaire-Enseignants de français-Universités angolaises / Luanda**

**↓ Identité :**

\* Nom (facultatif) \_\_\_\_\_ Date 11/04/2011

\* Université Agostinho Neto Faculté de economia

**↓ Profil de l'enseignant :**

- Cochez parmi les catégories de formation ci-dessous celles qui vous concernent

Formations initiales moyenne et supérieure en français sans vocation pédagogique ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français

Formations initiales moyenne et supérieure en français sans vocation pédagogique ; ayant suivi des formations continues en DFLE des projets français

Formations initiales moyenne et supérieure en français à vocation pédagogique ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français

Formations initiales moyenne et supérieure d'enseignants en DFLE ; ayant suivi des formations continues en DFLE des projets français

Formations initiales moyenne et supérieure d'enseignants en DFLE ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français

Formation initiale supérieure d'enseignants en DFLE ; ayant suivi des formations continues en DFLE des projets français

Formation initiale supérieure d'enseignants en DFLE ; n'ayant pas suivi de formations continues en DFLE des projets français

**↓ Avis de l'enseignant sur les besoins réels des étudiants en langue française :**

- Quel français aimeriez-vous enseigner ?

1- Le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne)

2- Le français à visée professionnelle (maîtrise du français relatif aux différentes disciplines)

- Pourquoi ? (justifiez votre choix)

Pour préparer nos étudiants à poursuivre leurs études mais aussi à leur vie professionnelle.

- Enseignez-vous déjà le français de l'option 2 ? Oui  Non  Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

\* Manque de supports didactiques en français

\* Manque de formation appropriée



**ANNEXE 12**  
**EXEMPLE DE DOCUMENT AUTHENTIQUE**



TRIBUNAL DU CONTENTIEUX ADMINISTRATIF DES NATIONS UNIES

---

*Indiquer le nom de famille du requérant*

contre

LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL  
DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES

---

**REQUÊTE**

---

**Greffe :**

*Pour savoir auprès de quel greffe votre requête doit être déposée, veuillez consulter le site suivant: <http://www.un.org/fr/oaj/dispute/distribution.shtml>*

**Numéro d'affaire :**

*Laisser en blanc si non connu.*

**Date de la requête :**

**Conseil du requérant :**

*Indiquer la mention « néant » si le requérant n'a pas de représentant.*

**Conseil du défendeur :**

*Laisser en blanc si non connu.*

**Remarque :** La requête ne devrait pas dépasser 10 pages (à l'exclusion des pièces justificatives).

## Informations générales relatives au requérant

1. Titre (M., Mme ou Mlle) :
2. Nom de famille :
3. Prénom :
4. Deuxième prénom :
5. Si vous êtes un ancien fonctionnaire des Nations Unies, date de votre cessation de service :
6. Si vous êtes actuellement fonctionnaire des Nations Unies, votre statut professionnel :
  - a. Type d'engagement :
  - b. Classe et échelon :
  - c. Titre fonctionnel :
  - d. Organisation/Département/Bureau/Section :
  - e. Lieu d'affectation:

**Important : Si vous présentez la requête au moyen de l'enregistrement électronique sur le site <https://efilinginternaljustice.un.org/>, vous pouvez passer directement à la partie V du formulaire (en page 3). Si, en revanche, vous n'êtes pas en mesure de présenter la requête au moyen de l'enregistrement électronique et que vous la déposez par courrier électronique, courrier postal ou par porteur, vous êtes prié(e) de remplir toutes les rubriques ci-dessous.**

7. No. de code ONU (No. d'index) :
8. Date de naissance :
9. Nationalité :
10. Si vous introduisez la requête en tant qu'ayant droit d'un fonctionnaire souffrant d'incapacité ou décédé :
  - a. Nom de famille du fonctionnaire :
  - b. Prénom du fonctionnaire :
  - c. Lien avec le fonctionnaire:

## II Informations relatives au statut professionnel du requérant au moment où la décision contestée a été prise

1. Statut professionnel au moment où la décision contestée a été prise (si différent de la rubrique I.6) :
  - a. Type d'engagement :
  - b. Classe et échelon :
  - c. Titre fonctionnel :
  - d. Organisation/Département/Bureau/Section :
  - e. Lieu d'affectation :

### **III. Coordonnées du requérant**

1. Vos coordonnées :
  - a. Courrier électronique pour la correspondance :
  - b. Autre courrier électronique (facultatif) :
  - c. Téléphone mobile :
  - d. Téléphone professionnel :
  - e. Téléphone du domicile :
  - f. Fax :
  - g. Adresse postale à laquelle les documents peuvent être envoyés :

### **IV. Représentant du requérant devant le Tribunal**

*Si vous avez désigné un représentant, toute correspondance sera reçue et traitée par lui/elle directement. Veuillez joindre votre lettre de désignation du représentant dûment signée.*

1. Etes-vous représenté(e) devant le Tribunal ? Oui\_\_ Non\_\_
2. Si oui, indiquez si vous êtes représenté(e) par :  
\_\_ le Bureau d'aide juridique au personnel,  
\_\_ un volontaire (fonctionnaire ou ancien fonctionnaire), ou  
\_\_ un conseil externe.
3. Coordonnées de votre représentant :
  - a. Nom de famille:
  - b. Prénom :
  - c. Lieu de travail et titre fonctionnel :
  - d. Courrier électronique :
  - e. Téléphone mobile :
  - f. Téléphone professionnel :
  - g. Fax :
  - h. Adresse postale :
4. Si vous êtes représenté(e) par un avocat externe, préciser devant quelle juridiction nationale il/elle est habilité(e) à plaider et depuis quelle date :

### **V. Détails de la décision contestée**

1. Décrivez brièvement l'objet de la décision contestée :
2. Nom et titre du/de la fonctionnaire qui a pris la décision :
3. Nom et titre de l'auteur de la communication par laquelle la décision contestée vous a été notifiée :
4. Date à laquelle la décision contestée a été prise :
5. Date à laquelle la décision contestée vous a été notifiée ou à laquelle vous en avez eu connaissance pour la première fois :

### **VI. Contrôle hiérarchique**

1. Avez-vous demandé le contrôle hiérarchique de la décision contestée ? Oui \_\_\_Non\_\_\_
2. Si oui, quand (date) ?
3. Avez-vous reçu une réponse ? Oui \_\_\_Non\_\_\_
4. Si oui, date de la réponse et date à laquelle vous l'avez reçue :

**VII. Résumé des faits**

*Veillez fournir un aperçu des faits, de manière chronologique et concise. Les paragraphes doivent être numérotés.*

**VIII. Motifs invoqués pour contester la décision administrative**

*Veillez exposer les arguments à l'appui de votre position selon laquelle la décision contestée était entachée d'illégalité et/ou irrégulière, en précisant les dispositions des textes statutaires, réglementaires ou administratifs violés par cette décision. Les paragraphes doivent être numérotés*

**IX. Quels sont les mesures et/ou dédommagements demandés ?**

*Veillez indiquer les mesures et/ou dédommagements demandés de la manière la plus concise possible. Les paragraphes doivent être numérotés.*

**X. Pièces justificatives**

*Veillez joindre toutes pièces justificatives à l'appui de votre cas et numéroter chaque pièce jointe. Veillez inclure le cas échéant une copie de la lettre de désignation du représentant, ainsi que la décision contestée, la demande de contrôle hiérarchique et la réponse de l'Administration. Si vous joignez la traduction de certaines pièces justificatives, précisez-le.*

No. d'annexe	Titre (y compris : nature de la communication, auteur et destinataire)	Date (jj/mm/aaaa)
1	Désignation du représentant	
2	Décision contestée	
3	Demande de contrôle hiérarchique	
4	Réponse de l'Administration à la demande de contrôle hiérarchique	

**XI. Signature et certification**

Par la présente, je certifie que, pour autant que je sache, les informations fournies dans cette requête sont vraies, exactes et complètes et que toutes les copies transmises au Tribunal du contentieux administratif sont des copies conformes aux documents originaux.

## ANNEXE 13

### EXEMPLE DE COMMENTAIRE D'ARRÊT EN INTRODUCTION AU DROIT (APPLICATION DE LA LOI DANS LE TEMPS) TIRE DE LA PAGE DE CLEMENT FRANCOIS

En dispensant des TD d'introduction générale au droit cette année, j'ai réalisé que la finalité même de l'exercice du commentaire d'arrêt pouvait paraître très absconse pour des étudiants venant de quitter les bancs du lycée. Même avec une méthode théorique, ce n'est qu'en tâtonnant qu'ils parviennent, très progressivement, à éviter le hors sujet et la paraphrase pour enfin toucher au cœur de l'exercice : l'analyse de l'arrêt. Afin de compléter ma méthode, j'ai entrepris la rédaction d'un commentaire d'arrêt selon les canons de l'exercice pour donner aux étudiants de première année une vue plus concrète de ce qui est attendu d'eux.

Pour ce faire, j'ai choisi un arrêt sur un thème d'introduction générale au droit : les conflits de lois dans le temps. Les étudiants de première année doivent en principe avoir les connaissances nécessaires, à leur niveau, pour traiter cet exercice. Je vais commencer par donner le sujet, puis je donnerai un devoir type rédigé par mes soins que j'expliquerai étape par étape et, enfin, je donnerai quelques conseils spécifiquement destinés aux étudiants de première année.

#### LE SUJET DU COMMENTAIRE D'ARRÊT

**Commentez l'arrêt rendu le 10 mai 2005 par la chambre commerciale de la Cour de cassation (*Bull. civ. IV n° 100, p. 105 ; n° de pourvoi : 03-17.618*) :**

Attendu, selon l'arrêt déferé (Douai, 28 novembre 2002), que M. X..., producteur de primeurs au Maroc (l'expéditeur) ayant fait réaliser plusieurs acheminements de marchandise par la société Transfrisur (le transporteur) à destination de son commissionnaire en France, la société Honoré primeurs, (le destinataire), le transporteur a assigné le destinataire en paiement du fret ; que la cour d'appel a rejeté la demande ;

Sur le premier moyen, pris en ses deux branches :

Attendu que le transporteur reproche à l'arrêt d'avoir ainsi statué, alors, selon le moyen : (*moyen non reproduit*)  
Et sur le second moyen :

Attendu que le transporteur fait encore le même reproche à l'arrêt, alors, selon le moyen, que la loi nouvelle régit immédiatement les effets des situations juridiques ayant pris naissance avant son entrée en vigueur et non définitivement réalisées ; que l'action directe du voiturier en paiement de ses prestations trouve son fondement dans la loi du 6 février 1998 et non dans les contrats conclus entre les parties, desquels il n'est résulté pour celles-ci aucun droit acquis ; qu'ainsi, le transporteur créancier du fret impayé postérieurement à la loi du 6 février 1998, pouvait exercer une action directe à l'encontre du destinataire de la marchandise, peu important que les contrats de transport aient été conclus antérieurement à l'entrée en vigueur de la loi nouvelle ; qu'en décidant le contraire, la cour d'appel a violé l'article 2 du Code civil, ensemble l'article 10 de la loi du 6 février 1998, devenu l'article L. 132-8 du Code de commerce ;

Mais attendu que la loi du 6 février 1998 n'est pas applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur ;

que l'arrêt, qui relève que les contrats de transport litigieux ont été conclus en mars et avril 1997 n'encourt pas le grief du pourvoi ; que le moyen n'est pas fondé ;

PAR	CES	MOTIFS	:
REJETTE	le	pourvoi	;
Condamne	la	société Transfrisur	aux dépens ;
Vu l'article 700 du nouveau Code de procédure civile, rejette la demande de la société Transfrisur et la condamne à payer à la société Honoré primeurs la somme de 2 000 euros			

## LE CORRIGE EXPLIQUE ETAPE PAR ETAPE

Ci-dessous un corrigé du commentaire d'arrêt expliqué étape par étape. Je vais m'efforcer de décrire pour chaque paragraphe ce que j'ai fait, pourquoi je l'ai fait et comment je l'ai fait. Pour essayer de rendre les choses lisibles, les annotations sont indiquées en vert, elles ne font pas partie du devoir. Je précise enfin que j'ai essayé de me mettre dans la peau d'un étudiant de première année à qui l'on aurait donné cet exercice, par conséquent je n'ai mobilisé dans ce commentaire que des notions supposées accessibles à des étudiants de première année (il aurait probablement été possible de pousser l'analyse plus loin, mais je l'ai volontairement limitée).

Le commentaire commence par l'introduction.

Si le Code civil de 1804 est régulièrement encensé pour ses multiples qualités, il n'en comporte pas moins d'importantes lacunes dans certains domaines. Les conflits de lois dans le temps sont sans aucun doute l'un d'eux. Une seule disposition, pour le moins lapidaire, est laissée à l'interprète pour résoudre cette épineuse question : l'article 2. L'absence de directives légales précises a donné lieu à une jurisprudence complexe et parfois confuse, comme en témoigne un arrêt rendu le 10 mai 2005 par la chambre commerciale de la Cour de cassation. L'introduction doit toujours commencer par une accroche permettant d'introduire l'arrêt commenté, l'accroche doit donc se terminer par les références de l'arrêt commenté. Il faut, au minimum, donner le thème de l'arrêt commenté. Si on est un peu plus inspiré on peut rédiger une accroche plus originale, contenant par exemple une citation en lien avec l'arrêt. Pour ma part, j'ai remarqué en analysant l'arrêt au brouillon que sa portée n'était pas claire, à l'image de la jurisprudence en matière de conflits de lois qui manque généralement de clarté en mélangeant l'ancienne théorie (qui distingue les droits acquis des simples expectatives) à la nouvelle théorie développée par Roubier (applicabilité immédiate de la loi nouvelle et survie de la loi ancienne selon les situations). Je suis donc parti de la jurisprudence relative aux conflits de lois dans le temps et de son caractère complexe et parfois confus pour introduire l'arrêt qui était à commenter et qui est également relativement confus sur sa portée et ses fondements. C'est finalement la méthode de l'entonnoir que j'ai utilisée ici : je suis parti du thème très général de l'arrêt pour arriver progressivement à l'arrêt qui était à commenter.

En l'espèce, un producteur a conclu plusieurs contrats avec une société de transport afin d'acheminer sa marchandise située au Maroc à son commissionnaire situé en France. Si l'accroche est correctement rédigée, on peut en principe enchaîner directement sur les faits de l'affaire en commençant par l'expression « en l'espèce » qui veut dire, grosso modo, « dans l'affaire dont on vient de faire référence ». Les faits doivent être relatés de manière chronologique, et il faut absolument qualifier juridiquement les parties : il ne faut donner ni leurs noms propres (société Trucmuche, Mme Dupont, etc.), ni leurs versions anonymisées (M. X, Mme Y, etc.). Exemple de qualités juridiques : une personne (sous-entendue, une personne juridique, dotée de la personnalité juridique), une société, le contractant, le créancier, le débiteur, la victime, le responsable, un vendeur, un acheteur, un transporteur, un mandant, un mandataire, un prêteur, un emprunteur, etc. On remarquera que je suis passé à un nouveau paragraphe entre l'accroche et les faits : cela permet de montrer clairement que l'on passe d'une étape à l'autre de l'introduction et permet par la même occasion d'aérer le devoir, ce qui est indispensable.

Pour une raison non précisée, le transporteur a choisi d'assigner le destinataire de la marchandise en paiement du prix stipulé dans ces contrats de transport, vraisemblablement sur le fondement de l'action directe prévue à l'article 10 de la loi du 6 février 1998. La juridiction de premier degré a rendu un jugement dont on ignore la teneur, puis l'une des parties a interjeté appel. Dès lors qu'une personne en assigne une autre, ou qu'un juge est saisi, on passe à l'étape « procédure » de l'introduction, et on peut donc débiter un nouveau paragraphe. Là encore, la chronologie des événements doit être respectée. Le fondement juridique initial de l'action n'est pas mentionné dans l'arrêt de la Cour de cassation, mais on peut le supposer du reste de l'arrêt, j'ai choisi de le mentionner (sous cette réserve matérialisée par l'adverbe « vraisemblablement ») pour rendre les choses plus claires. Enfin, j'ai choisi de mentionner l'existence d'un jugement rendu par les juges du premier degré et le fait qu'une partie ait interjeté appel, même si on ignore totalement la teneur de ce jugement et l'identité de la partie qui a interjeté appel. Cela permet de montrer au correcteur que l'on sait que l'affaire est passée d'abord devant une juridiction du premier degré, et cela me semble important lorsque l'on est étudiant en première année de droit (on y porte sans doute moins d'importance les années suivantes, où cette information de base est supposée maîtrisée par tous les étudiants).

La Cour d'appel de Douai, par un arrêt du 28 novembre 2002, a rejeté la demande du transporteur. Elle a retenu que les contrats avaient été conclus en mars et avril 1997, c'est-à-dire antérieurement à l'entrée en vigueur de la loi du 6 février 1998. J'ai choisi pour ma part de consacrer un nouveau paragraphe à la procédure devant la cour d'appel, mais ce n'est pas une obligation. Il faut bien mentionner les références de l'arrêt si elles sont

communiquées, le dispositif de l'arrêt (la demande est-elle rejetée ou accueillie ? si elle est accueillie, qu'a décidé précisément la cour d'appel ?), et les motifs de l'arrêt (ils ne seront en principe mentionnés que si l'arrêt commenté est un arrêt de cassation, ce qui n'est le cas en l'espèce, cependant en l'espèce on a connaissance de ces motifs car ils sont repris par la Cour de cassation dans son conclusif).

Le transporteur a alors formé un pourvoi en cassation, il conteste le rejet de son action directe. Il soutient, dans le second moyen de son pourvoi, le seul qui sera étudié, que la loi nouvelle régit immédiatement les effets des situations juridiques ayant pris naissance avant son entrée en vigueur et non définitivement réalisées ; que l'action directe du transporteur en paiement de ses prestations trouve son fondement dans la loi du 6 février 1998 et non dans les contrats conclus entre les parties, desquels il n'est résulté pour celles-ci aucun droit acquis. Il soutient que la cour d'appel aurait ainsi violé l'article 2 du Code civil et l'article 10 de la loi précitée en rejetant son action directe dès lors que sa créance était restée impayée après l'entrée en vigueur de la loi de 1998, peu important que les contrats de transport aient été conclus avant l'entrée en vigueur de cette loi. Après l'arrêt de la cour d'appel, une partie forme logiquement un pourvoi en cassation. Lorsque l'on sait qui a formé le pourvoi, il faut mentionner son identité. Lorsque les moyens du pourvoi sont reproduits dans l'arrêt, ce qui est en général le cas dans un arrêt de rejet comme en l'espèce, il faut indiquer 1/ le chef de dispositif attaqué (il y en a normalement un par moyen, en l'occurrence il s'agissait du rejet de l'action directe), 2/ les arguments juridiques invoqués pour critiquer le chef de dispositif attaqué (il y a normalement une argumentation juridique développée dans chaque branche du moyen). Il faut reformuler l'argumentation juridique du pourvoi avec ses propres mots pour montrer qu'on l'a bien comprise, et il faut donner le cas d'ouverture à cassation (en l'espèce violation de la loi, plus précisément articles 2 du Code civil et 10 de la loi de 1998). S'il faut en principe reformuler le moyen du pourvoi avec ses propres mots, je me suis permis ici de reproduire une partie du moyen du pourvoi car sa formulation a été reprise d'un arrêt de la chambre mixte de 1981, ce qui a son importance et ce dont on parlera dans les développements du commentaire. Enfin, lorsque l'arrêt n'est pas recopié intégralement, ce qui est le cas ici, c'est que l'on attend de l'étudiant qu'il ne commente que la partie reproduite de l'arrêt. En l'espèce le premier moyen, qui n'est pas reproduit, était sans intérêt pour un étudiant en première année de droit. Il sera parfois utile d'aller lire l'intégralité de l'arrêt sur Legifrance pour bien le comprendre, même si seule la partie reproduite sera à commenter, ce n'était pas nécessaire pour cet arrêt dont seul le second moyen était reproduit.

La Cour de cassation devait donc répondre à la question de droit suivante : un transporteur peut-il bénéficier de l'action directe créée par l'article 10 de la loi du 6 février 1998 pour des contrats conclus avant son entrée en vigueur ? Le pourvoi va logiquement soulever une question de droit à laquelle la Cour de cassation va devoir répondre, c'est cette question qu'il faut dégager de l'arrêt. On voit que ma problématique est ici générale et abstraite. Deux petites astuces pour s'assurer d'avoir une problématique correcte : 1/ Il faut se mettre à la place des magistrats de la Cour de cassation lorsqu'ils sont saisis du pourvoi et se demander : « quelle est la question de droit qui m'est posée, à moi, juge de la Cour de cassation ? ». Autrement dit la problématique ne doit pas être induite de la solution de la Cour de cassation : vous êtes juge de la Cour de cassation, vous ne pouvez donc pas induire la question de la solution, puisque vous ne pourrez donner la solution qu'après avoir dégagé la question. La question de droit doit donc être déduite de l'arrêt de la cour d'appel et du pourvoi. Cela est important car il arrive que la Cour de cassation ne réponde pas réellement à la question de droit qui lui était posée, et il sera alors important d'identifier ce décalage pour pouvoir le commenter ensuite. Ce n'était pas le cas en l'espèce. 2/ Pour vérifier que la problématique est bien générale et abstraite, on peut se demander si un juriste n'ayant pas lu l'arrêt et le début de l'introduction serait capable de comprendre la problématique et d'y répondre. Si ce n'est pas le cas, il faut la reformuler. En l'espèce le transporteur reproche à la cour d'appel d'avoir rejeté son action directe, peu important que les contrats aient été conclus avant l'entrée en vigueur de la loi de 1998, la problématique se trouve donc là. Il fallait éviter en l'espèce les problématiques trop générales du type « Une loi nouvelle est-elle applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur ? », cette question est trop vague car la réponse va dépendre de la loi concernée et des contrats concernés, on n'a donc pas tous les éléments pour y répondre.

Dans un attendu que l'on peut qualifier de principe, la Cour de cassation énonce que « la loi du 6 février 1998 n'est pas applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur ». Elle rejette par conséquent le pourvoi dès lors que la cour d'appel a relevé que les contrats de transport ont été conclus, en l'espèce, en mars et avril 1997, c'est-à-dire avant l'entrée en vigueur de la loi du 6 février 1998. Après la problématique vient logiquement la solution de la Cour de cassation. On a en l'espèce un attendu de principe, c'est-à-dire une règle énoncée en des termes généraux : la loi de 1998 n'est pas applicable aux contrats conclus avant son entrée en vigueur. Dans ce cas il est impératif de recopier à l'identique et entre guillemets l'attendu de principe, en mentionnant le visa s'il y en a un (ce n'est pas le cas en l'espèce s'agissant d'un arrêt de rejet). Ensuite, il ne faut pas s'arrêter là et il faut expliquer comment la Cour de cassation a conclu à la bonne application de la règle (rejet du pourvoi) ou à sa mauvaise application (cassation de l'arrêt). En l'espèce le pourvoi est rejeté car la cour d'appel a relevé que les contrats ont été conclus avant l'entrée en vigueur de la loi de 1998, cette loi ne s'appliquait donc pas, le transporteur ne bénéficiait donc d'aucune action directe.

Le conclusif est lapidaire, il faut donc chercher à reconstituer le raisonnement juridique qui a conduit la chambre commerciale à déclarer la loi du 6 février 1998 non-applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur (I), une solution surprenante car à contre-courant de la jurisprudence de la Haute juridiction en matière d'action directe (II). Dernière étape de l'introduction, l'annonce de plan. Il s'agit d'annoncer les deux parties principales, I et II, en les indiquant entre parenthèses. Certains considèrent qu'il faille recopier mot pour mot les intitulés des deux parties dans l'annonce de plan, je considère pour ma part que ce n'est pas une obligation et qu'il vaut mieux essayer d'expliquer, par d'autres mots, l'articulation logique entre les deux parties. En ce qui concerne mon plan, je me suis efforcé de ne pas trop pousser l'analyse pour que le corrigé reste réaliste par rapport à ce qui peut être attendu d'un étudiant de première année. En substance je vais parler dans ma première partie du sens de l'arrêt, je vais montrer que j'ai bien été capable de dégager le raisonnement juridique qui a justifié cette solution, et dans ma seconde partie je vais parler de la portée de l'arrêt (comment s'inscrit l'arrêt dans la jurisprudence) et de sa valeur (la solution est-elle cohérente, opportune).

#### **D) UNE SURVIE DE LA LOI ANCIENNE FONDEE SUR LA NATURE DE LA SITUATION JURIDIQUE**

Il faut qu'il apparaisse clairement dans les intitulés que l'on commente l'arrêt. C'est le cas ici, on voit rien qu'en lisant le titre que je vais expliquer dans cette partie pourquoi la Cour de cassation a jugé que la loi de 1998 n'était pas applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur. Le titre ne doit pas être générique, du type « Fondements de l'arrêt ».

Un seul raisonnement peut conduire à une telle solution : la situation est contractuelle, entièrement contractuelle (A), ce qui conduit logiquement à appliquer le principe de survie de la loi ancienne en l'absence de disposition transitoire contraire (B). Chapeau introductif : annonce des A et B, sur le même modèle que l'annonce de plan pour les I et II. Dans mon A je vais voir que la Cour de cassation qualifie implicitement la situation juridique de contractuelle, et dans le B je vais voir que cette qualification entraîne logiquement l'application du principe de survie de la loi ancienne, ce qui explique donc la solution de l'arrêt. Même remarque que pour les intitulés : il faut clairement faire apparaître dans le chapeau que l'on commente l'arrêt, le chapeau permet aussi de mettre en exergue le lien entre l'arrêt et les deux sous-parties.

#### **A) UNE SITUATION QUALIFIEE DE CONTRACTUELLE DANS SA GLOBALITE**

La Cour de cassation articule entièrement sa solution autour des contrats de transport : « la loi du 6 février 1998 n'est pas applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur » ; « l'arrêt, qui relève que les contrats de transport litigieux ont été conclus en mars et avril 1997 n'encourt pas le grief du pourvoi ». Il ne fait donc aucun doute que l'on est, pour la chambre commerciale, en présence d'une situation juridique contractuelle. Je commence à expliquer le raisonnement juridique qui se trouve derrière la solution de la Cour de cassation. Je fais partir mon analyse d'une citation de la décision, c'est une bonne technique en première année pour éviter de verser en hors sujet : en citant l'arrêt, vous vous obligez à l'analyser, et cela vous évite de faire des digressions hors sujet (rappels de cours inutiles, etc.). Tout doit partir de l'arrêt, tout doit revenir à l'arrêt, il faut systématiquement faire le lien entre ce que l'on écrit et l'arrêt.

Il existait plusieurs contrats de transport, et les créances dont le transporteur demandait paiement étaient issues de ces contrats, la qualification de situation contractuelle semble donc justifiée.

On pouvait cependant se demander si l'action directe était véritablement un effet du contrat, ou s'il ne s'agissait pas plutôt d'un effet de la loi du 6 février 1998. C'est l'argument invoqué par le transporteur dans son pourvoi : « l'action directe du voiturier en paiement de ses prestations trouve son fondement dans la loi du 6 février 1998 et non dans les contrats conclus entre les parties ». La chambre commerciale balaie cette argumentation sans prendre la peine de s'en expliquer : en n'évoquant que les contrats dans son conclusif, elle qualifie implicitement la situation juridique de contractuelle dans sa globalité, y intégrant donc l'action directe. Il ne faut pas rester en surface et il faut toujours essayer de pousser le raisonnement de la Cour de cassation dans ses derniers retranchements. Certes on a une situation contractuelle en l'espèce, mais cela suffit-il à résoudre la question de droit posée ? Non, car le transporteur prétendait dans son pourvoi que l'action directe n'était pas un effet du contrat mais un effet de la loi ! Il faut donc expliquer que la Cour de cassation considère implicitement que l'action directe découle du contrat et non de la loi, du moins c'est ce que l'on peut supposer. Une fois la situation qualifiée, il ne reste qu'à lui appliquer le régime correspondant en matière de conflit de lois dans le temps. Transition entre le A et le B.

#### **B) UNE QUALIFICATION EMPORTANT NECESSAIREMENT APPLICATION DE LA LOI ANCIENNE**

Dans la plupart des cas, le législateur prévoit des dispositions transitoires qui règlent directement la question du conflit de lois dans le temps, ce qui simplifie considérablement la tâche du juge et est en principe un gage de sécurité juridique. La loi du 6 février 1998 ne contenait malheureusement aucune disposition transitoire,



obligeant la Cour de cassation à résoudre ce conflit elle-même. Il faut expliquer le raisonnement juridique sans oublier d'étape, et il faut donc relever qu'en l'espèce il n'y avait pas de disposition transitoire dans la loi de 1998 sinon la question aurait été résolue en appliquant la disposition transitoire.

L'article 2 du Code civil dispose que « la loi n'a point d'effet rétroactif ». Cet article a valeur légale, par conséquent si le législateur peut y déroger, il s'impose en revanche au juge. Comme l'on vient de voir que le législateur n'a pas entendu déroger à l'article 2 du Code civil dans la loi du 6 février 1998, cette loi est nécessairement non-rétroactive et la Cour de cassation ne pouvait en juger autrement. Cependant cela ne suffit pas pour résoudre le litige, puisque si l'article 2 énonce que la loi n'a point d'effet rétroactif, il ajoute qu'elle « ne dispose que pour l'avenir ». Le juge a donc la possibilité d'appliquer la loi nouvelle aux effets futurs d'une situation juridique, même si cette situation juridique a été constituée avant l'entrée en vigueur de la loi. Un auteur, Roubier, avait ainsi proposé d'appliquer la loi nouvelle aux effets futurs des situations juridiques déjà constituées, avec toutefois une exception pour les situations juridiques contractuelles auxquelles on continuerait d'appliquer la loi en vigueur à l'époque de la conclusion du contrat. De ces propositions ont découlé deux principes qui ont été consacrés par la jurisprudence : l'application immédiate de la loi nouvelle aux effets futurs des situations légales en cours (Civ. 3e, 13 nov. 1984) et la survie de la loi ancienne pour les effets futurs des situations contractuelles établies avant l'entrée en vigueur de la loi nouvelle (Civ. 3e, 3 juill. 1979, solution rappelée récemment encore : Civ. 1re, 12 juin 2013). Je rappelle ici les règles du droit positif en matière de conflits de lois dans le temps, puisque c'est bien à un conflit de lois dans le temps auquel nous avons à faire en l'espèce et que la Cour de cassation devait résoudre. Ces règles doivent en principe être connues, elles ont normalement été expliquées lors du cours magistral. A défaut, ou pour approfondir le cours magistral, ces règles sont expliquées dans les manuels d'introduction générale au droit que l'on peut acheter ou que l'on peut consulter gratuitement en bibliothèque universitaire. Pour cette question précise des conflits de lois dans le temps, je recommande le manuel « Introduction au droit : et thèmes fondamentaux du droit civil » de J.-L. Aubert et E. Savaux, le sujet y est traité de façon exhaustive et claire. Il est important, lorsque l'on cite des règles juridiques, de préciser leur fondement en citant la disposition ou l'arrêt qui les a consacrées. En l'occurrence ces principes sont issus de la jurisprudence, j'ai donc cité à chaque fois au moins un arrêt pour les justifier.

En l'espèce on a vu que la Cour de cassation avait qualifié la globalité de la situation juridique de contractuelle, en refusant implicitement de considérer l'action directe comme un effet légal. Dès lors c'est logiquement le principe de survie de la loi ancienne qui s'applique : les contrats restent régis par la loi en vigueur lors de leur conclusion en mars et avril 1997, et le transporteur ne peut bénéficier de l'action directe créée par la loi de 1998. Après avoir rappelé les règles applicables, il ne reste plus qu'à les appliquer aux faits de l'arrêt pour expliquer la solution de la Cour de cassation.

Cette solution est sévère pour le transporteur dans la mesure où il pouvait se reposer sur une jurisprudence bien établie en matière d'action directe, ce qu'il n'avait d'ailleurs pas manqué de faire valoir dans son pourvoi sèchement rejeté. Transition entre le I et le II.

## **II) UNE SURVIE DE LA LOI ANCIENNE INEDITE EN MATIERE D'ACTION DIRECTE**

Survie de la loi ancienne inédite car, à propos d'une autre action directe, la Cour de cassation avait jugé en 1981 que la loi nouvelle devait s'appliquer immédiatement aux contrats conclus antérieurement. Il y a donc une divergence entre ces deux solutions qu'il va falloir tenter d'expliquer. Comment ai-je eu connaissance de cet arrêt de 1981 ? Un étudiant de première année doit être capable d'ouvrir son Code civil et de consulter la jurisprudence qui s'y trouve. En l'occurrence il s'agit d'une question de conflit de lois dans le temps et il n'y a qu'un seul article du Code civil qui se rapporte à cette question, l'article 2, il n'y a donc qu'un seul endroit où chercher... Il suffit donc d'ouvrir son Code à l'article 2 et de balayer intégralement la jurisprudence qui s'y trouve, cela prend cinq minutes. Si je prends l'exemple du Code Dalloz, la jurisprudence est classée selon un plan donné par l'éditeur, on y trouve un « II. APPLICATION IMMEDIATE DE LA LOI NOUVELLE » contenant un « D. ACTES JURIDIQUES: SURVIE DE LA LOI ANCIENNE ». Dans un point 42 intitulé « Exception: Effet légal du contrat. Application immédiate » on trouve l'arrêt de la chambre mixte du 13 mars 1981 avec le résumé suivant : « L'action directe instituée par la L. du 31 déc. 1975 en matière de sous-traitance trouve son fondement dans la volonté du législateur et non dans les contrats conclus entre les parties. L'art. 2 C. civ. ne faisant pas obstacle à l'application immédiate des lois nouvelles aux situations juridiques établies avant leur promulgation si elles n'ont pas encore été définitivement réalisées, l'action directe est ouverte au sous-traitant dès l'entrée en vigueur de la loi, bien que le contrat de sous-traitance ait été conclu antérieurement. » On retrouve l'argumentation du pourvoi, on fait donc immédiatement le lien avec l'arrêt commenté, d'autant plus qu'un peu plus bas dans le point 42 on trouve l'arrêt à commenter de 2005 avec la mention « V. en sens contraire », cela nous indique donc que l'arrêt de 2005 est en sens contraire de celui de 1981. Je précise que ce qui est mentionné sous les articles du Code civil sont des décisions de justice qui ont été sélectionnées et classées par l'éditeur du code (Dalloz ou Litec), il s'agit donc de choix contingents : pour citer ces décisions, il faut donner la formation de jugement (par exemple « chambre mixte de la Cour de

cassation ») et la date de la décision (par exemple 13 mars 1981). Il ne faut surtout pas dire « article 2 alinéa 42 » ou « article 2 point 42 », c'est une erreur extrêmement grossière qui démontrerait que l'étudiant ignore la différence élémentaire entre la loi et la jurisprudence et qu'il ne sait pas utiliser un code.

Jusqu'à cet arrêt, la Cour de cassation considérait l'action directe comme un effet légal (A). Le caractère laconique de la solution empêche d'en saisir les fondements précis et, partant, la portée (B). Nouveau chapeau introductif. Je n'aurais pas pu trouver ces deux sous-parties si je n'avais pas trouvé l'arrêt de 1981. Je vais expliquer dans le A que la Cour de cassation refuse de qualifier l'action directe d'effet légal du contrat, alors qu'elle l'avait fait en 1981, et dans le B je vais essayer de savoir pourquoi pour pouvoir mesurer la portée de cette solution (revirement de jurisprudence ? simple exception à la solution de 1981 ?).

#### **A) LE REJET DE LA QUALIFICATION D'EFFET LEGAL DE L'ACTION DIRECTE**

Si le principe est celui de la survie de la loi ancienne en matière de situations contractuelles, il existe une exception lorsque c'est la loi qui attache un effet particulier au contrat, autrement dit lorsque ce ne sont pas les parties qui ont prévu que le contrat produirait tel effet, mais que c'est la loi qui a prévu que le contrat produirait cet effet, et que les parties n'auraient pas pu s'y opposer même si elles le souhaitaient, la disposition légale prévoyant cet effet étant impérative. La loi qui attache un nouvel effet légal à un contrat, ou qui vient modifier un effet légal déjà attaché à un certain contrat par une loi antérieure, s'applique immédiatement aux effets futurs de ce contrat. J'explique ici l'exception à la survie de la loi ancienne en matière contractuelle à propos des effets légaux du contrat, exception que j'ai pu trouver dans la jurisprudence agrégée par l'éditeur de mon Code civil sous l'article 2 mais que j'aurais aussi pu trouver dans le cours magistral ou dans des manuels d'introduction au droit.

Il fallait donc se demander en l'espèce si l'action directe était un effet légal ou un effet du contrat. Si les parties l'avaient souhaité, elles n'auraient pu stipuler dans leur contrat une action directe contre un tiers, l'effet relatif des contrats s'y serait opposé (art. 1165 du Code civil). L'action directe ne peut donc pas être un effet du contrat puisque les parties n'ont pas la possibilité de créer un tel effet, il s'agit donc nécessairement d'un effet attaché au contrat par le législateur, donc d'un effet légal. Dès lors, le seul élément qui pourrait faire obstacle à l'application immédiate de l'action directe à des contrats conclus avant l'entrée en vigueur de la loi nouvelle serait l'atteinte à un droit acquis. Il n'existe aucun droit acquis dans ce cas de figure puisque l'action directe ne retire aucun droit, c'est même l'inverse, elle consacre un nouveau droit au profit du titulaire de l'action directe. J'explique pourquoi l'action directe aurait dû, en l'espèce et selon moi, être qualifiée d'effet légal.

C'est en substance le raisonnement qui a conduit la Cour de cassation à juger par le passé que l'action directe créée par la loi du 31 décembre 1975 au profit du sous-traitant contre le maître de l'ouvrage s'appliquait immédiatement aux contrats conclus avant l'entrée en vigueur de cette loi : « l'action directe instituée par l'article 12 de la loi du 31 décembre 1975 trouve son fondement dans la volonté du législateur et non dans les contrats conclus entre les parties, contrats desquels il n'était résulté pour elles aucun droit acquis » (Ch. mixte, 13 mars 1981). Ce n'est pas hasard si on retrouve la formule à l'identique dans le pourvoi du transporteur, celui-ci invoquait cette jurisprudence. J'explique que ce raisonnement juridique est celui qui a été suivi par la Cour de cassation en 1981 dans une affaire qui concernait l'application dans le temps d'une autre action directe, et j'explique que le transporteur reprenait l'argumentation de cet arrêt dans son pourvoi.

Il est dès lors surprenant que cette argumentation, qui avait été retenue par la chambre mixte en 1981, conduise aujourd'hui au rejet du pourvoi à propos de la loi du 6 février 1998. Les raisons de cette solution, et donc sa portée, sont difficiles à saisir. Transition : je vais essayer de comprendre pourquoi ce changement de solution, pour pouvoir apprécier la portée de l'arrêt.

#### **B) UN REJET A LA PORTEE DIFFICILE A CIRCONSCRIRE**

Comment s'inscrit cet arrêt dans la jurisprudence de la Cour de cassation ? Vient-il préciser le raisonnement retenu en 1981 en consacrant une limite ou une exception, ou marque-t-il un véritable revirement de jurisprudence en matière d'action directe ? La chambre commerciale restant muette sur les fondements précis de cette solution, il est difficile de se prononcer. Deux hypothèses semblent envisageables. Beaucoup de questions, et malheureusement peu de réponses dans cet arrêt. On va tout de même essayer d'y répondre en avançant deux hypothèses.

Première hypothèse, la solution est justifiée par une spécificité de la loi de 1998 et a, dans ce cas, une portée limitée à cette loi. Cette spécificité pourrait découler de l'article 10 de cette loi qui crée l'action directe : « La lettre de voiture forme un contrat entre l'expéditeur, le voiturier et le destinataire ou entre l'expéditeur, le destinataire, le commissionnaire et le voiturier. Le voiturier a ainsi une action directe en paiement de ses prestations à l'encontre de l'expéditeur et du destinataire (...) ». Autrement dit le contrat de transport est désormais tripartite : le destinataire de la marchandise est une partie au contrat. On pourrait alors considérer que l'action directe créée par la loi de 1998 est précisément fondée sur le fait que le destinataire, celui qui supporte la charge de l'action directe, est partie au contrat. Le destinataire n'était pas une partie au contrat de transport dans les contrats conclus avant la loi de 1998, comme c'est le cas en l'espèce. En revanche le maître

de l'ouvrage a toujours été un tiers au contrat qui lie le maître d'œuvre au sous-traitant, et reste un tiers au contrat après la loi de 1975 qui a créé une action directe au profit du sous-traitant. Cela pourrait expliquer la différence de solution entre les arrêts de 1981 et de 2005. Cette explication me semble un peu trop complexe pour des étudiants de première année car elle mobilise des notions de droit des contrats, une matière enseignée en deuxième année. Ce paragraphe ne peut donc pas être attendu dans un devoir de première année, je l'ai mis à titre d'information.

Deuxième hypothèse, la chambre commerciale considère de manière générale que l'action directe, quelle qu'elle soit, ne doit plus être qualifiée d'effet légal du contrat, mais d'effet contractuel. La portée de l'arrêt serait alors importante : non seulement elle aurait un impact sur les contrats de sous-traitance conclus avant 1981 (bien qu'il soit peu probable qu'il existe encore dans ces contrats des créances impayées et non prescrites) mais surtout elle traduirait une redéfinition de la notion d'effet légal et pourrait donc avoir des effets au-delà des seules actions directes.

Les arrêts relatifs à l'application de la loi dans le temps aux effets légaux d'une situation contractuelle étant rares, la portée de cet arrêt de 2005 est encore difficile à évaluer aujourd'hui. On peut toutefois noter, toujours à propos de la portée de l'arrêt, que le refus d'appliquer la loi du 6 février 1998 aux contrats conclus avant son entrée en vigueur ne se limite pas à son seul article 10 qui crée une action directe, mais s'étend à la totalité de la loi. C'est ce qui ressort clairement de l'attendu de principe : « la loi du 6 février 1998 n'est pas applicable aux contrats conclus antérieurement à son entrée en vigueur ». Même neuf ans après l'arrêt, on ne sait pas très bien ce qui a conduit la Cour de cassation à rejeter la qualification d'effet légal pour l'action directe de la loi de 1998, et donc à nier son application immédiate aux contrats antérieurs. Il ne faut en effet pas oublier de parler de ce qui s'est passé avant l'arrêt commenté (ce que j'ai fait en parlant de l'arrêt de 1981), mais aussi ce qui s'est passé après, surtout quand l'arrêt a été rendu il y a plusieurs années comme en l'espèce. Vous remarquerez qu'il n'y a aucune conclusion, il ne faut pas en faire dans un commentaire d'arrêt. Ce dernier paragraphe fait partie intégrante de mon II)B) et n'est pas une conclusion.

Disponible sur le lien suivant : <https://www.clementfrancois.fr/exemple-commentaire-arret-intro-droit/>

## **ENNEXE 14**

### **MODELE DE RAPPORT FINANCIER**

*Le rapport financier étant destiné à une diffusion auprès des adhérents et des partenaires, on privilégiera une présentation formelle.*

Association : .....  
Adresse .....  
Tél. : .....

Rapport financier –Exercice 20...

*On se reportera utilement à nos développements à propos de la transparence du fonctionnement et de l'utilité du rapport financier en assemblée générale.*

*Nous proposons un plan type qui devra être soigneusement adapté à la situation de chaque association, en privilégiant la dimension pédagogique de l'exercice.*

- On abordera les évolutions et la situation des grands équilibres financiers de l'association :
  - Les grandes masses du compte de résultat et du bilan seront communiquées ;
  - Les adhérents doivent être sensibilisés à certains aspects incontournables de la gestion associative : structure des recettes et des dépenses, origine des fonds collectés dans le cadre des activités ou la contribution aux frais fixes par exemple. La situation de trésorerie doit être évoquée clairement.
  
- On mettra en valeur les éléments significatifs de l'activité de l'exercice au travers de clignotants de gestion. La mise en perspective avec les exercices précédents permet de dégager les enjeux stratégiques :
  - dynamique du bénévolat,
  - indépendance financière,
  - montant et au nombre des cotisations,
  - montant des participations des activités proposées,
  - poids des subventions,
  - frais de structure nécessaire au fonctionnement de l'association.
  
- On analysera qualitativement la situation financière :
  - Indiquer le degré de dépendance/indépendance financière par rapport à l'extérieur, la diversité sociale des bénéficiaires des activités, le poids financier du travail bénévole ;
  - Rapporter les faits marquants, en donnant les éléments de contexte qui permettent de comprendre un tel événement et son impact sur la situation financière de l'association ;
  - Indiquer les contrats conclus au cours de l'exercice qui influencent durablement la situation financière (locations, contrat de travail, engagement d'un prestataire de service sur le moyen terme, endettement bancaire, etc.).

# Exemple de rapport financier

Le rapport type présenté en AG peut être plus développé que celui qui sera conservé dans les archives. Les points C et F, en particulier, seront mis en valeur en apparaissant au début du document ; viennent ensuite les faits marquants de l'exercice, souvent réduits à leur plus simple expression.

Les nouvelles activités (vente de tee-shirts imprimés et de cartes postales), que nous avons pu développer suite à l'achat de matériel informatique en 2009, nous ont permis d'augmenter nos produits propres qui passent de 2 700 euros à 6 400 euros soit une augmentation de 137 %. Toutefois, cette activité ne nous permet pas encore d'envisager de financer totalement le poste en CUI-CAE lorsque les financements de l'État cesseront (A).

Cette année, nous avons introduit la valorisation du bénévolat de nos membres dans nos comptes de résultat (B), cela nous permet de mesurer plus précisément le poids de l'activité de notre structure vis-à-vis des apports de nos partenaires. La valorisation financière du bénévolat est un exercice difficile et nous avons respecté des règles de prudence maximale. Les chiffres détaillés sont à votre disposition au siège (C).

Nos ressources propres (valorisation du bénévolat, cotisations, ventes et prestations de services) s'élevaient à 15 626 euros et représentent près de 30 % du budget global de l'association. Nos partenaires nous ont renouvelé leur soutien, mais la mairie et le conseil général ont souhaité que nous valorisions cette année leurs apports en nature (mise à disposition d'un local municipal et mise à disposition de véhicules par le conseil général). Cette valorisation est sans effet sur le résultat. (D) Nos nouvelles activités informatiques ont généré des augmentations de charges (fournitures informatiques et communication téléphonique pour Internet) que nous devons surveiller sur le prochain

exercice, mais qui étaient nécessaires à la mise en route de nos nouveaux produits.

Les recettes se sont élevées à 53 883 euros et les dépenses à 52 503 euros. Notre résultat avant amortissement (excédent brut d'exploitation) se situe à 10 737 euros contre 7 277 euros en 2009 en augmentation de 3 460 euros et témoigne de l'efficacité de notre activité. Le résultat d'exploitation dégagé en 2010 est un excédent de 1 380 euros. Il est en diminution de 24 % par rapport à 2009. Le reste des charges n'a pas varié et nous avons réussi à amortir cette année 7 832 euros sur l'achat du matériel informatique. (E)

Il vous est proposé de reporter ce résultat sur les fonds associatifs qui seront ainsi portés à 12 025 euros. L'assemblée générale devra donc procéder à un vote sur cette question. (F)

Nous ne prévoyons pas de nouveaux investissements dans l'immédiat et notre situation de trésorerie est satisfaisante. Ainsi, notre fonds de roulement nous permet même de faire face au retard constaté dans le versement de la subvention du conseil régional. Le budget de 2010, établi l'année dernière, a ainsi été respecté. (G)

Vous trouverez en annexe un résumé de bilan et de compte de résultat pour 2010, ainsi qu'une présentation des soldes intermédiaires de gestion et des principaux ratios. (H) Les comptes détaillés sont consultables par tous les adhérents au siège de l'association.

A

Afin de faire la transition avec le rapport d'activité, qui est généralement présenté avant le rapport financier, on peut commencer par les éléments qui sont directement liés aux activités. Cela permet d'aborder les données chiffrées en leur donnant une traduction concrète.

B

Il est absolument impératif d'indiquer dans le rapport financier tout changement de méthode comptable et d'analyse financière. C'est une information essentielle, pour les adhérents comme pour les partenaires, pour comparer la situation de l'association avec celle des années antérieures et comprendre son évolution. Ne pas le faire pourrait donc vous être reproché à bon droit.

C

Le bénévolat ne génère pas de documents comptables (factures, feuilles de paie...). Vous devez donc procéder à des évaluations aussi précises que possible du temps de travail des bénévoles et des tâches accomplies et les valoriser soit en les comparant aux mêmes tâches effectuées par des professionnels soit à l'aide du SMIC horaire (voir « La chasse aux compétences », Associations mode d'emploi n° 71). Méthode et chiffres doivent être annexés au bilan et au compte de résultat.

D

Cet exercice peut être l'occasion de donner aux adhérents quelques notions élémentaires de comptabilité, expliquer par exemple la différence entre le compte d'exploitation (qui intègre le montant des subventions prévues) et la trésorerie (les subventions n'y seront pas comptabilisées si elles n'ont pas encore été versées). Si des problèmes sont survenus, c'est au trésorier d'expliquer les raisons financières de l'échec d'une action.

E

Il s'agit là de l'information financière minimale obligatoire à fournir sur l'exercice écoulé : recettes, dépenses, excédent brut d'exploitation, résultat après impôts. Il est également impératif de donner la comparaison avec les mêmes chiffres de l'année précédente. Cette information est évidemment très insuffisante pour comprendre la situation financière de l'association, mais nombre d'associations s'en tiennent à peu près là, à tort. Il est indispensable de compléter cette information minimale et de toujours préciser la comparaison avec les exercices antérieurs.

F

Chaque fois que l'analyse financière fait apparaître qu'une décision formelle doit être prise, la formulation de cette décision qui incombe à l'assemblée générale doit être indiquée explicitement.

G

La comparaison avec le budget prévisionnel, comme avec l'exercice antérieur, doit être faite le plus souvent possible. Elle soulignera soit la qualité du prévisionnel, soit l'évolution de la situation et la nécessité de prendre des mesures.

H

La comptabilité ne fournit qu'un état des comptes à la fin de l'exercice. À partir de ces chiffres, le bilan et le compte de résultat ont été établis. Mais, ces données sont insuffisantes pour une véritable analyse financière de l'activité de l'association. Il revient au trésorier, à partir de ces données, de les retravailler pour en tirer l'information pertinente. Ainsi, il est très souvent nécessaire de calculer le besoin en fonds de roulement (pour l'essentiel, vous avez besoin d'argent parce que des « clients » ou vos « financeurs » vous doivent de l'argent tandis que vous en devez généralement assez peu à vos fournisseurs) et le fonds de roulement (pour l'essentiel, vous avez de l'argent parce que vos fonds propres ne sont pas entièrement investis dans des immobilisations) afin d'anticiper d'éventuelles difficultés de trésorerie. Le ratio emprunts/fonds propres est un bon indicateur de la capacité d'emprunt de l'association. À vous de choisir et de calculer les ratios pertinents pour votre activité.

**ANNEXE 15**  
**EXEMPLE D’EVALUATION POUR UN COURS DE FOU (SOURCE : QOTB,2008)**

Une entreprise française sur trois victime de la corruption

Une entreprise française sur trois a perdu un ou plusieurs contrats sur les 12 derniers mois au profit d'un concurrent ayant versé un pot-de-vin, affirme une étude publiée lundi. Selon le cabinet de conseil Control Risks et le cabinet d'avocats Simmons and Simmons, auteurs de l'étude, 43% des sociétés dans le monde ont été victimes de la corruption, et jusqu'à 76% à Hong Kong. L'étude s'appuie sur la consultation de 350 firmes dans sept pays (Allemagne, Brésil, Etats-Unis, France, Hong Kong, Pays-Bas, Royaume-Uni). Selon presque 10% des personnes interrogées, le montant des pots-devin versés peut représenter jusqu'à la moitié de la valeur du contrat, et 7% rapportent qu'il peut même être supérieur. L'industrie du pétrole, du gaz, des mines et de la construction sont les secteurs les plus exposés en raison de l'importance des contrats qui se chiffrent au moins en centaines de millions de dollars.

1- Quel est le pourcentage des entreprises françaises victimes de la corruption ?

- i. 60 %
- ii. 10 %
- iii. 30 %
- iv. 90 %

2- Quel est le pays le plus touché par la corruption ?

- A- La France
- B- Hong-Kong
- C- L'Italie
- D- Les Etats-Unis

3- Dans combien de pays cette étude a-t-elle été réalisée ?

- A- 5
- B- 9
- C- 10
- D- 7

4- Quels sont les secteurs les plus touchés par la corruption ?

- A- L'industrie du gaz, du pétrole, des mines et de la construction
- B- L'industrie des vêtements, du gaz, des mines et de la presse
- C- L'industrie du lait, des médicaments, des mines et de la construction
- D- L'industrie du gaz, des mines, des chaussures et de la construction

5- Combien de sociétés ont été consultées dans le cadre de cette étude ?

- A- 450
- B- 350
- C- 550
- D- 150

6- Le montant des pots-de-vin peut atteindre

- A- Le double de la valeur du contrat
- B- Le tiers de la valeur du contrat
- C- La moitié de la valeur du contrat
- D- Le quart de la valeur du contrat

## ANNEXE 16

### EXEMPLE DE FICHE DIDACTIQUE PROPOSEE PAR HAFEZ (2013)

Fiche didactique 3

Université Libanaise

Léna HOBEIKA- Hend RAMMOUZ- Nicole FARAH

Comprendre et exécuter une consigne Public visé Étudiants de l'ISAE-Cnam (toutes spécialités confondues)

Niveau visé A2+/ B1

Tâche visée Mettre en oeuvre des stratégies pour lire, comprendre et réaliser une consigne

Objectifs pragmatiques - Distinguer une consigne parmi d'autres énoncés

-Identifier le type de consigne (impérative, interrogative, déclarative)

-Analyser l'énoncé d'une consigne

-Trouver les tâches liées à une consigne

-Repérer les verbes dans une consigne

-Localiser les mots importants d'une consigne

-Reformuler oralement une consigne

-Formuler la consigne d'un exercice proposé

-Les modes des verbes : indicatif/infinitif/subjonctif/impératif

-La phrase nominale

-Les types de discours: explicatif/descriptif/informatif

-La tournure impersonnelle

-Le lexique de spécialité

Objectifs socioculturels - Les différentes stratégies adoptées par les apprenants pour comprendre une consigne

-Les obstacles à la compréhension d'une consigne

-L'interdisciplinarité: Uniformiser le langage (un même mot peut avoir des significations différentes d'une discipline à l'autre).

Durée : 1h30

Documents supports Un corpus d'épreuves de l'ISAE-Cnam ( toutes spécialités)



## ANNEXE 17

### EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Etre à cheval sur les principes.

Ne pas tolérer que les règles de morale ou les principes usuels de savoir-vivre soient transgressés.

Ex. : Très à cheval sur les principes, le grand-père de Jean ne supporte pas que son petit-fils vienne à table en blue-jeans.

Etre muet comme une carpe.

Ne rien répéter de ce qu'on nous dit ; être capable de garder un secret.

Ex. : Soyez sans crainte, je ne répéterai pas ce que vous m'avez dit ; je serai muet comme une carpe.

Etre bavard comme une pie.

Parler beaucoup et souvent sans rien dire d'important.

Ex. : J'aime bien Josette mais elle parle beaucoup trop : elle est bavarde comme une pie.

Etre fier comme un paon. (Ou comme un pou)

Etre très fier et, parfois, quelque peu hautain et méprisant vis-à-vis des autres.

Ex. : Depuis qu'il a été nommé directeur, il est fier comme un paon.

Etre laid (ou moche) comme un pou.

Avoir un physique peu agréable ; (être mal habillé et négligé.)

Ex. : C'est un ami très cher, mais il n'a pas été gâté par la nature. Pour tout dire, il est moche comme un pou.

Etre le dindon de la farce.

Etre victime d'une plaisanterie de mauvais goût, voire à la limite de l'honnêteté.

Ex. : Il s'est laissé tromper par ses associés et il n'a rien remarqué. Il a été le dindon de la farce.

Etre le (un) pigeon.

Etre victime d'une affaire malhonnête.

Ex. : Il a payé très cher un tableau de Picasso. Malheureusement c'était un faux. Dans cette affaire, il a été le pigeon.

Il y a anguille sous roche.

Signifie qu'il y a quelque chose qu'on nous cache mais que l'on pressent d'après certains indices.

Ex. : Personne ne m'avait rien dit mais je sentais bien qu'on essayait de me cacher quelques choses. J'étais sûr qu'il y avait anguille sous roche.

Dormir comme un loir (ou comme une marmotte)

Jouir d'un très bon sommeil.

Ex. : Ma femme a parfois des insomnies ; moi, j'ai de la chance, je dors comme un loir.

Avaler une couleuvre (ou faire avaler...)

Croire - souvent un peu naïvement - que ce que l'on nous dit est vrai, alors qu'il s'agit en fait d'un artifice pour obtenir quelque chose de notre part sans contrepartie.

Ex. : Comme d'habitude Jacques a voulu me faire avaler une couleuvre mais je ne l'ai pas cru ; il devrait pourtant savoir que je ne suis pas tombé de la dernière pluie.

Un travail de fourmi (exécuter, fournir un travail...) (Un travail de bénédictin)

Exécuter un travail nécessitant à la fois beaucoup de temps et de minutie.

Ex. : Isabelle a remis à jour tous les fichiers « clients » de notre entreprise. Il lui a fallu plus de trois semaines pour contrôler les 4000 noms qu'ils contenaient. Ce fut un véritable travail de fourmi.

Avoir des fourmis dans une main (un pied, un bras, une jambe, etc.) Ressentir un picotement désagréable dans un membre par suite d'une mauvaise circulation sanguine due à une mauvaise position du corps.

Ex. : Hélène est restée assise trop longtemps les jambes croisées ; elle a des fourmis dans la jambe gauche.

Etre sale comme un cochon.

Etre très sale après avoir exécuté un travail laissant des traces sur l'individu (graisse, cambouis, boue, etc.) S'emploie aussi pour un enfant qui a joué dehors et qui s'est sali pendant le jeu.

Ex. : André a voulu nettoyer le moteur de sa voiture ; mais comme il n'a pas l'habitude, après avoir terminé, il était sale comme un cochon.

Manger comme un cochon.

Manger de manière sale et sans tenir compte des règles usuelles de la bienséance et du savoir-vivre.

Ex. : Nous aimons bien Christian mais nous n'osons plus l'inviter avec d'autres amis : il mange comme un cochon.

Ne pas savoir si c'est du lard ou du cochon.

Ne pas savoir si ce que l'on nous dit est vrai ou faux.

Ex. : Quand je lui ai dit que j'avais gagné à la loterie et que j'avais commandé une Ferrari, il ne savait pas si c'était du lard ou du cochon !

Souffler comme un bœuf

Respirer bruyamment.

Ex. : L'ascenseur était en panne et il monta à pied ; en arrivant au cinquième étage, il soufflait comme un bœuf.

Etre lent comme une tortue.

Exécuter un travail de manière anormalement lente. Marcher de manière très lente telle une tortue.

Ex. : Il travaille très bien, mais il lui faut toujours beaucoup plus de temps que les autres pour terminer : il est lent comme une tortue.

Avoir une faim de loup.

Avoir une très grosse faim.

Voir aussi « Avoir l'estomac dans les talons. »

Ex. : Je n'ai rien mangé depuis hier à midi, j'ai vraiment une faim de loup.

Enfermer le loup dans la bergerie.

Faire entrer quelqu'un dans un lieu où il peut facilement nuire aux autres.

Ex. : Depuis qu'Antoine était entré dans l'association, il y avait eu de nombreuses démissions. Le président de l'association, sans le savoir, avait enfermé le loup dans la bergerie.

Etre une cervelle d'oiseau.

S'emploie pour désigner une personne qui ne réfléchit pas beaucoup.

Ex. : Chaque fois que je lui confie un message, il oublie de le transmettre. C'est une véritable cervelle d'oiseau.

Etre (ou vivre) comme un coq en pâte.

Vivre bien et sans avoir à se soucier de rien (généralement parce que quelqu'un d'autre se charge de tout !)

Ex. : Anne a passé une année extraordinaire dans une famille américaine : Elle était vraiment comme un coq en pâte ! Sa seule préoccupation était de se lever le matin !

Sauter du coq à l'âne.

Passer d'un sujet à un autre - lors d'une discussion - sans qu'il y ait de rapport direct entre les sujets abordés.

Ex. : Michel entra et demanda à son collègue si les cours de la bourse étaient remontés, puis, sans transition, lui demanda des nouvelles de sa mère. Tout le monde connaissait Michel : il avait l'habitude de sauter du coq à l'âne.

S'entendre comme chien et chat.

Avoir de mauvais rapports avec une autre personne. Se disputer.

Ex. : Quand nos enfants étaient petits, ils se disputaient tout le temps : ils s'entendaient comme chien et chat.

Donner sa langue au chat.

Solliciter la réponse à une question ou à un problème après avoir donné plusieurs réponses fausses.

Ex. : Je n'arrive pas à résoudre cette énigme et cela fait plus d'une heure que j'essaie. Tant pis, je donne ma langue au chat.

Etre vache.

Expression populaire, voire argotique signifiant « être dur, méchant et désagréable avec quelqu'un. » (on dit parfois « être une vieille vache »)

Ex. : Tu connais notre professeur de maths ? Il est vraiment vache avec nous !

Manger (ou bouffer) de la vache enragée.

Vivre dans des conditions matérielles difficiles (avant de connaître la réussite) Voir aussi « avoir de la peine à joindre les deux bouts ».

Ex. : Avant d'être une chanteuse célèbre, elle a mangé (bouffé) de la vache enragée pendant de nombreuses années.

Etre chouette.

Etre, en parlant d'une personne ou d'une chose, agréable et sympathique.

Ex. : La nouvelle directrice a été très chouette avec Paul : il a déjà démolé deux véhicules d'entreprise mais elle ne l'a pas renvoyé.

Etre doux comme un agneau.

Etre d'un caractère agréable et plutôt non violent.

Ex. : Tout le monde se demandait comment cet homme avait pu entrer dans l'armée, lui qui était doux comme un agneau.

Faire la chèvre

Expression populaire, voire argotique signifiant « agir de manière désordonnée, voire irresponsable. »

Ex. : Le père, agacé par le comportement de sa fille cadette lui dit brusquement : « Assieds-toi et arrête de faire la chèvre. »

Etre têtu comme une mule. (Ou être une vraie tête de mule)

Ne pas vouloir changer d'avis ou admettre une erreur malgré l'évidence des arguments présentés par une autre personne.

Ex. : Il n'y a rien à faire, elle n'écoute jamais aucun conseil : elle est têtue comme une mule.

Pleurer comme une Madeleine

Pleurer de grosses larmes à la suite d'un gros chagrin (s'emploie plutôt pour les enfants).

Ex. : La petite fille était tellement triste d'avoir perdu son ours en peluche qu'elle pleurait comme une Madeleine.

Sauter comme un cabri.

Sauter avec beaucoup d'agilité mais sans plan précis.

Ex. : Lorsqu'il apprit qu'il avait réussi son examen, il se mit à sauter comme un cabri en répétant : « C'est génial, c'est génial !... »

Etre une vraie tête de linotte.

Ne pas réfléchir à ce que l'on fait et ne pas se soucier des conséquences éventuelles. Personne étourdie. (Voir : cervelle d'oiseau)

Ex. : Ne confiez rien d'important à cette personne : elle est très sympathique mais c'est une véritable tête de linotte.

C'est un serpent de mer.

Affaire qui dure depuis très longtemps et dont on ne peut pas raisonnablement prévoir la fin.

Ex. : Avant sa construction, le tunnel sous la Manche a souvent été considéré comme un véritable serpent de mer. Personne n'y croyait.

Etre (où se sentir) comme un poisson dans l'eau.

Etre à l'aise et se sentir bien dans une situation ou une activité donnée.

Ex. : Depuis qu'il a changé de travail, Pierre-André est très content et se sent comme un poisson dans l'eau.

Regarder voler les mouches.

Ne rien faire ; être un peu paresseux.

Ex. : Tu ne pourrais pas m'aider à préparer le repas au lieu de regarder voler les mouches.

Monter sur ses grands chevaux.

Prendre quelque chose ou quelqu'un de haut, s'emporter, se mettre en colère.

Ex. : Même si tu n'es pas d'accord avec moi, dis-le calmement. Tu n'as pas besoin de monter sur tes grands chevaux.

Etre bête comme ses pieds.

Expression populaire employée pour désigner une personne qui n'est pas très intelligente.

Ex. : Lorsque l'incendie a éclaté, il a téléphoné à son voisin au lieu d'appeler les pompiers. Il est vraiment bête comme ses pieds.

Se faire marcher sur les pieds.

S'emploie pour désigner une personne qui a de la peine à se faire respecter et qui a un caractère un peu faible.

Ex. : C'était un chef au caractère très agréable et un peu naïf. C'est la raison pour laquelle il se faisait parfois marcher sur les pieds par ses subordonnés.

Casser les pieds à quelqu'un.

Expression populaire qui signifie « Ennuyer quelqu'un avec des propos généralement futiles ou déranger quelqu'un pour des affaires peu importantes. »

Ex. : Il m'a dérangé toute la journée pour des détails : au lieu de me casser les pieds, il aurait mieux fait de prendre congé !

Ne pas mettre les deux pieds dans le même soulier.

Se dit généralement d'une personne énergique et sachant prendre des décisions rapides.

Ex. : Juliette sait parfaitement s'organiser et ne perd pas son temps en discussions inutiles : il faut dire qu'elle n'a pas l'habitude de mettre les deux pieds dans le même soulier.

Avoir la tête sur les épaules.

S'emploie pour désigner une personne plutôt réfléchie et capable de réagir plutôt positivement devant les difficultés.

Ex. : Béatrice a eu beaucoup de problèmes dans sa vie mais elle a toujours su y faire face car elle a la tête sur les épaules.

Avoir le bras long.

S'emploie pour désigner une personne qui prétend connaître des gens influents susceptibles de l'aider.

Ex. : Vous avez tort de me refuser ce poste : j'ai le bras long vous savez !

Etre un requin.

S'emploie pour désigner une personne peu scrupuleuse.

Ex. : Je vous conseille de ne pas commercer avec ce personnage. C'est un beau parleur mais il n'hésitera pas à vous rouler car c'est un requin.

Etre un maquereau.

Mot populaire pour désigner un proxénète, c'est-à-dire un personnage qui vit de la prostitution des femmes.

Ex. : Max ne travaillait pas et il avait de l'argent plein les poches : ses copains le soupçonnaient d'être un véritable maquereau.

Manger (ou bouffer) du lion.

Faire preuve d'une énergie inhabituelle.

Ex. : Je ne sais pas ce qu'il lui arrive aujourd'hui : elle a classé deux fois plus de dossiers que d'habitude. On dirait qu'elle a mangé (bouffé) du lion !

Etre jaloux comme un tigre.

Etre d'une jalousie malade

Ex. : Pierre ne supporte pas que sa femme sorte avec une amie car il est jaloux comme un tigre.

Avoir une mémoire d'éléphant.

Se dit d'une personne qui a une excellente mémoire.

Ex. : Fais attention à ce que tu dis à Henri, il a une mémoire d'éléphant. Dans dix ans il s'en souviendra encore !



Etre comme un éléphant dans un magasin de porcelaine.

Expression qui désigne une personne qui intervient maladroitement dans une affaire délicate.

Ex. : Nous étions sur le point de conclure un contrat important avec nos clients. A cause des remarques maladroites de Jean, l'affaire a échoué. Cela n'est pas la première fois que cela arrive : Jean agit toujours comme un éléphant dans un magasin de porcelaine

Jouer l'autruche. Pratiquer la politique de l'autruche.

Refuser de croire ce qui est pourtant une évidence. Refuser de voir le danger.

Ex. : Tous les experts étaient d'accord : l'entreprise de Jacques était en danger parce qu'elle était mal gérée. Plutôt que d'écouter les experts, Jacques préféra pratiquer la politique de l'autruche. Il fit faillite six mois plus tard.

Avoir une taille de guêpe.

Se dit d'une personne (généralement d'une femme) qui a une taille très fine.

Ex. : Anne-Marie avait des épaules assez larges mais elle avait en revanche une taille de guêpe.

Etre rusé comme un (vieux) renard. = Etre malin comme un singe.

Se dit d'une personne très habile pour obtenir ce qu'elle désire.

Ex. : Il n'est pas malhonnête mais il obtient presque toujours ce qu'il veut : il est rusé comme un (vieux) renard.

Etre un chaud lapin.

Se dit d'un homme qui a beaucoup de tempérament, plus spécialement en ce qui concerne ses appétits sexuels.

Ex. : René était connu dans tout le village pour être un chaud lapin. Les femmes l'aimaient bien mais elles évitaient de se trouver seules avec lui !

Avoir fin nez.

Se dit d'une personne prévoyante et perspicace

Ex. : Elle a eu fin nez de demander une expertise de l'armoire Empire qu'elle voulait acheter : il s'agissait en fait d'une habile copie.

Se faire marcher sur les pieds.

S'emploie pour désigner une personne qui a de la peine à se faire respecter et qui a un caractère un peu faible.

Ex. : C'était un chef au caractère très agréable et un peu naïf. C'est la raison pour laquelle il se faisait parfois marcher sur les pieds par ses subordonnés.

Ne pas mettre les deux pieds dans le même soulier.

Se dit généralement d'une personne énergique et sachant prendre des décisions rapides. Ex. : Juliette sait parfaitement s'organiser et ne perd pas son temps en discussions inutiles : il faut dire qu'elle n'a pas l'habitude de mettre les deux pieds dans le même soulier.

Mettre les pieds dans le plat.

Intervenir de manière extrêmement maladroite dans une conversation.

Ex. : Au cours d'une discussion avec son patron, Arthur a prétendu que les femmes rousses étaient un peu vulgaires. Il ignorait que la femme de son patron était rousse... Arthur, une fois de plus, a mis les pieds dans le plat.

Partir les pieds devant.

Expression populaire signifiant mourir.

Ex. : « Fais gaffe\*, mon vieux, si tu continues à fréquenter les mauvais garçons et à vendre de la drogue, tu risques de partir les pieds devant, car la police n'hésitera pas à tirer. (\*faire gaffe = faire attention)

Partir sur la pointe des pieds.

Quitter un lieu discrètement et sans faire de bruit.

Ex. : La réunion n'étant pas terminée à l'heure prévue, je suis parti sur la pointe des pieds car j'avais un autre rendez-vous et je ne voulais pas me faire remarquer.

Marcher sur les plates-bandes de quelqu'un.

Porter atteinte à l'autorité d'une personne jalouse de ses prérogatives en se substituant en quelque sorte à elle.

Ex. : Le directeur appréciait son adjoint, mais il n'aimait pas qu'il marche sur ses plates-bandes !

Tenir la jambe à quelqu'un.

Expression populaire signifiant « Importuner quelqu'un par des propos futiles. » Ex. : J'ai dit à mon voisin que j'étais pressé. Cela ne l'a pas empêché de me tenir la jambe pendant plus de vingt minutes.

Faire des ronds de jambe.

Faire beaucoup de manières en vue de plaire à quelqu'un.

Ex. : Quand il rencontre son patron, il ne peut s'empêcher de lui faire des ronds de jambe.

Faire une belle jambe à quelqu'un.

Réponse donnée à une personne dont la proposition ne présente aucun intérêt ni avantage pour vous.

Ex. : Je suis vraiment désolé d'avoir démoli votre voiture sur le parking, mais soyez sans crainte, j'ai une bonne assurance ! Cela me fait une belle jambe, je dois partir en vacances demain...

Avoir une sale tête. (Avoir une sale tronche)

Se dit généralement d'une personne au caractère un peu difficile, ombrageux et antipathique.

Ex. : Notre nouveau collègue est très doué dans son domaine, mais on ne peut rien lui dire : il a vraiment une sale tête.

Faire la tête.

Manifester sa mauvaise humeur, bouder.

Ex. : Depuis un certain temps, mon voisin ne me salue plus. Il me fait la tête et je ne sais même pas pourquoi.

En avoir par-dessus la tête.

Etre exaspéré par quelqu'un ou quelque chose.

Ex. : La secrétaire a fini par dire à son patron qu'elle en avait par-dessus la tête d'exécuter des heures supplémentaires.

Avoir (ou attraper) la grosse tête.

Expression populaire et familière signifiant qu'une personne se prend très au sérieux.

Ex. : Depuis qu'il a été nommé directeur dans son entreprise, il a attrapé la grosse tête.

Dominer de la tête et des épaules.

Dans une compétition, être beaucoup plus fort que son (ou ses) adversaire(s).

Ex. : L'équipe suisse de football a gagné son dernier match par six à zéro : elle a dominé son adversaire de la tête et des épaules.

Avoir un regard perçant.

Se dit d'une personne qui a un regard très vif et brillant.

Ex. : M. Dorvel avait un regard tellement perçant qu'il donnait l'impression de lire dans les pensées des gens avec qui il discutait.

Avoir les oreilles en feuilles de chou.

Se dit d'une personne qui a les oreilles très décollées. (Expression à éviter car elle concerne l'aspect physique d'une personne. Sens plutôt péjoratif.)

Ex. : André avait été malheureux à l'école primaire : tous ses camarades se moquaient de lui car il avait les oreilles en feuilles de chou.

Dormir sur ses deux oreilles.

Ne se faire aucun souci au sujet de quelqu'un ou des quelques choses.

Ex. : J'ai vérifié tous les comptes en vue du contrôle fiscal prévu pour demain, Monsieur le Directeur : vous pouvez dormir sur vos deux oreilles !

Attention, les murs ont des oreilles.

Expression signifiant qu'il faut toujours faire attention à ce que l'on dit, car il y a toujours quelqu'un pour écouter.

Ex. : N'ajoutez rien, cher ami et quittons cette salle de café : les murs ont des oreilles.

Avoir un poil dans la main.

Expression populaire signifiant « être paresseux et préférer que les autres fassent le travail. »

Ex. : S'il peut, il laisse ses collègues exécuter son travail. Ses collègues disent d'ailleurs de lui qu'il a un poil dans la main.

Avoir les coudées franches.

Avoir toute liberté d'agir.

Ex. : Il a quitté son travail car il estimait n'avoir pas les coudées franches.

Se tenir les pouces

Voir venir quelque chose avec appréhension mais en espérant que tout se passera bien.

Ex. : Tu passes ton examen de français demain ? Et bien, je me tiendrai les pouces.

L'expression « croiser les doigts » (d'origine anglaise) a tendance à remplacer « se tenir les pouces ».

Se tourner les pouces.

Ne rien faire et être un peu paresseux.

Ex. : Au lieu de te tourner les pouces et de me regarder travailler, tu ferais mieux de m'aider un peu ! (voir aussi regarder voler les mouches)

Avoir bon dos.

Faire supporter injustement à quelqu'un la responsabilité d'un acte ou d'une situation. Ex. : Ce n'est pas de ma faute si j'ai des mauvaises notes en maths ! Le prof explique mal et je ne comprends pas. « Ouais... » Il a bon dos ton prof de maths...

Avoir l'estomac dans les talons.

Avoir très faim. (Voir « avoir une faim de loup »)

Ex. : Il est midi et je n'ai rien mangé depuis hier soir. J'ai vraiment l'estomac dans les talons.

Avoir le pied marin.

Se dit d'une personne qui est à l'aise en mer et qui n'a pas le mal de mer

Ex. : Personnellement je n'aime pas beaucoup aller en bateau ! Mais vous Geneviève, est-ce que vous avez le pied marin ?

Ne pas arriver à la cheville de quelqu'un.

S'utilise pour désigner une personne très inférieure à une autre (Généralement du point de vue intelligence et capacités intellectuelles)

Ex. : Monsieur Chablon a eu la chance d'être nommé directeur administratif. Il n'arrive toutefois pas à la cheville de son prédécesseur.

N'être plus que l'ombre de soi-même.

Se dit de quelqu'un qui a perdu complètement sa vitalité et son enthousiasme.

Ex. : Depuis qu'il est au chômage, il n'est plus que l'ombre de lui-même.

Etre en cheville avec quelqu'un.

S'utilise pour désigner une personne qui travaille en étroite collaboration avec une autre personne dans une affaire un peu douteuse.

Ex. : Depuis qu'elle est en cheville avec cet avocat qui a eu des problèmes avec son association professionnelle, la police la surveille avec beaucoup d'attention.

Avoir la main heureuse.

Avoir de la chance lorsqu'il faut opérer un choix dans une affaire où le hasard tient une grande place.

Ex. : En achetant un petit tableau pour deux cents francs au marché aux puces, Monique ignorait qu'elle avait eu la main heureuse : un expert a estimé la toile à plus de vingt-cinq mille francs.

Avoir la main baladeuse.

S'utilise pour désigner une personne qui a tendance à donner des caresses de manière intempestive et déplacée.

Ex. : Les femmes n'aimaient pas M. Duchemin car il avait la mauvaise habitude de toujours poser la main sur l'épaule ou le genou de ses collaboratrices. Ces dernières disaient qu'il avait la main baladeuse.

Mettre la main à la pâte.

Participer activement et personnellement à un travail.

Ex. : Bien qu'il soit chef de service, M. Chenu n'hésite pas - quand c'est nécessaire - à mettre la main à la pâte pour que les commandes des clients puissent partir à l'heure.

Prendre quelqu'un la main dans le sac.

Surprendre quelqu'un en train de commettre un délit. (On dit aussi « prendre quelqu'un sur le fait. »)

Ex. : On soupçonnait Gérard de voler des cravates. La semaine dernière, une vendeuse l'a pris la main dans le sac : il était en train d'en dissimuler une sous son imperméable.

En venir aux mains.

Se battre avec quelqu'un.

Ex. : Plutôt que de discuter calmement pour trouver une solution, ils en sont venus aux mains et il a fallu les séparer pour éviter des blessures.

N'avoir ni queue ni tête.

S'utilise pour parler d'une chose qui n'a aucun sens, aucune signification.

Ex. : Olga ne devait pas être dans son état normal : elle était toute agitée et m'a raconté une histoire qui n'avait ni queue ni tête.

Etre hors de soi.

Se dit d'une personne qui est très en colère.

Ex. : Lorsque je suis arrivé dans son bureau, il était furieux et criait. Je ne savais pas pourquoi il était hors de lui. Lorsqu'il eut retrouvé son calme, il m'expliqua pourquoi il s'était mis en colère.

Faire prendre à quelqu'un des vessies pour des lanternes.

Tromper quelqu'un par des propos fallacieux.

Ex. : J'ai décidé de ne plus faire de commerce avec cet homme : cela fait déjà deux fois qu'il essaie de me faire prendre des vessies pour des lanternes.

Avoir des doigts de fée.

S'utilise pour désigner une personne très habile pour exécuter des travaux délicats. Ex. : Ce serait dommage de faire réparer ta montre n'importe où ! A ta place je la confierais à M. Herbeplate car il est connu pour avoir des doigts de fée.

Avoir (ou garder) une dent contre quelqu'un.

Avoir de la rancune, un ressentiment contre quelqu'un.

Ex. : Pour la troisième fois, Jacqueline n'était pas venue au rendez-vous que Jean lui avait fixé. Jean n'était pas rancunier, mais cette fois, il garda une dent contre Jacqueline.

Ne pas pouvoir sentir quelqu'un.

Expression familière signifiant « Ne pas aimer quelqu'un, le détester »

Ex. : Henriette a fini par quitter son emploi. Un de ses collègues ne pouvait pas la sentir et il l'accablait sans cesse de reproches.

Se trouver nez à nez avec quelqu'un.

Se trouver face à face avec quelqu'un, de manière imprévue.

Ex. : Au moment où j'allais prendre l'ascenseur, Gérard en sortit avant que j'aie eu le temps d'ouvrir la porte et nous nous trouvâmes nez à nez !

Etre dur d'oreille. (on dit aussi « être dur de la feuille » - expression populaire)

S'utilise pour désigner une personne un peu sourde.

Ex. : Catherine demandait souvent à ses interlocuteurs de parler plus fort, car elle était un peu dure d'oreille.

Se faire tirer l'oreille.

S'utilise pour désigner une personne qui fait ce qu'on lui demande mais avec mauvaise grâce.

Ex. : Sylvain faisait toujours ce qu'on lui demandait, mais il se faisait parfois tirer l'oreille...

Faire dresser les cheveux sur la tête.

Inspirer un sentiment d'épouvante et de crainte.

Ex. : Ariane détestait les araignées. Le simple fait d'en voir une lui faisait dresser les cheveux sur la tête.



Avoir quelque chose derrière la tête.

S'utilise pour désigner une personne qui a une intention qu'elle ne veut pas dévoiler. Ex. : Joël n'avait pas dit non à notre proposition. Mais son comportement était tellement bizarre qu'il avait certainement quelque chose derrière la tête.

Tenir tête à quelqu'un.

S'opposer fermement à quelqu'un, résister à quelqu'un.

Ex. : Evelyne avait beaucoup de caractère et au lycée il arrivait souvent qu'elle tienne tête aux professeurs.

Un casse-tête (chinois).

S'utilise pour désigner un problème difficile à résoudre.

Ex. : Le crime de la rue du Midi constituait un véritable casse-tête chinois pour la police car elle n'avait aucun indice.

Se mettre le doigt dans l'œil.

S'utilise pour désigner une personne qui se trompe complètement.

Ex. : S'il croit que je vais l'inviter à mon anniversaire, eh bien, il se met le doigt dans l'œil !

Savoir sur le bout du doigt.

Savoir parfaitement quelque chose ; savoir par cœur.

Ex. : L'instituteur était toujours surpris quand ses élèves savaient leurs tables de multiplication sur le bout du doigt...

Ne pas avoir les yeux en face des trous.

Expression populaire signifiant : "Ne pas voir quelque chose ou quelqu'un pourtant parfaitement visible !"

Ex. : Tu n'as pas les yeux en face des trous ; la paire de ciseaux que tu cherches est juste devant toi !

Ne pas avoir froid aux yeux.

Expression employée pour désigner une personne qui n'a pas peur, qui est audacieuse. Ex. : Monique n'a pas froid aux yeux : elle aime essayer tout les sports dangereux comme le parachutisme ou la course automobile.

Sauter aux yeux.

Expression utilisée pour désigner une chose qui est évidente, manifeste.

Ex. : Vous ne connaissez pas la réponse ? Elle devrait pourtant vous sauter aux yeux !

Coûter les yeux de la tête.

Coûter très cher.

Ex. : J'ai enfin trouvé chez un antiquaire le vase chinois que je cherchais depuis des années. Il est superbe mais il m'a coûté les yeux de la tête.

Coûter la peau des fesses.

Même signification que la précédente, mais plus populaire, voire vulgaire.

Coûter un saladier.

Variante de « coûter les yeux de la tête » quoiqu'un peu plus populaire.

Avoir les yeux plus gros (grands) que le ventre.

S'utilise pour dire qu'une personne a des désirs que ses possibilités ne lui permettent pas de réaliser.

Ex. : René demande toujours trop de dessert au restaurant et n'arrive pas à le finir. Il a toujours eu les yeux plus gros que le ventre.

Tourner de l'œil.

Expression populaire signifiant « s'évanouir ». (Voir aussi « tomber dans les pommes »)

Ex. : Alain n'aime pas les prises de sang car chaque fois il tourne de l'œil.

Obtenir (ou avoir) quelque chose à l'œil.

Expression familière signifiant « obtenir quelque chose gratuitement ».

Ex. : Serge a maintenant un ordinateur. « D'accord, m'a-t-il dit, il n'est pas neuf mais je l'ai eu (obtenu) à l'œil ! »

Avoir quelqu'un dans le nez.

Expression utilisée pour désigner quelqu'un que l'on n'aime pas beaucoup, voire que l'on déteste.

Ex. : Je crois que M. Lecaire m'a dans le nez simplement parce que je suis jeune et qu'il n'aime pas les jeunes !

Avoir un verre dans le nez.

S'utilise familièrement pour désigner une personne qui a un peu trop bu d'alcool.

Ex. : Chaque fois que Robert sortait avec ses amis, il rentrait tard et avait un verre dans le nez. A chaque fois, sa femme était furieuse.

Mettre le nez dans les affaires de quelqu'un.

Expression signifiant que quelqu'un s'occupe des affaires des autres sans y avoir été invité.

Ex. : Depuis que j'ai monté ma propre entreprise, mon voisin ne peut pas s'empêcher de mettre son nez dans mes affaires.

Réussir (ou gagner) les doigts dans le nez.

Expression populaire signifiant « gagner très facilement » ou « réussir très facilement » Ex. : Annette n'a pas beaucoup travaillé et pourtant elle a réussi ses examens les doigts dans le nez !

Tirer les vers du nez à quelqu'un.

Expression signifiant « questionner habilement quelqu'un pour le faire parler et dire des choses qu'il ne devrait pas dire ! »

Ex. : Se croyant habile, Georges Dugard posa plusieurs questions à Gérard Lejeune qui s'aperçut tout de suite que son interlocuteur voulait lui tirer les vers du nez.

Faire des pieds et des mains.

Insister beaucoup pour obtenir d'une personne ou d'une organisation un renseignement qu'elle ne veut généralement pas vous donner.

Ex. : J'ai dû faire des pieds et des mains pour obtenir le nom du fonctionnaire qui m'avait mal renseigné. Son collègue ne voulait pas me le donner.

Prendre ses jambes à son cou.

Partir très vite parce que l'on a peur de quelqu'un ou de quelque chose.

Ex. : Elle a eu tellement peur en voyant un lynx dans la forêt qu'elle a pris ses jambes à son cou et elle est rentrée au camp.

Ne pas se fouler la rate. (Voir aussi « avoir un poil dans la main »)

Expression populaire signifiant qu'une personne est un peu paresseuse.

Ex. : Jean-Marc était devenu fonctionnaire parce qu'il n'aimait pas trop se fouler la rate. Il a vite compris qu'il s'était trompé !

Avoir un cheveu sur la langue.

Expression utilisée pour désigner une personne qui zézaye (ou qui zozote), c'est-à-dire qui a un défaut de prononciation.

Ex. : Quand il était petit, Henri avait un cheveu sur la langue et tous ses camarades se moquaient de lui.

Se faire des cheveux. = Se faire du mauvais sang.

Se faire du souci pour quelque chose ou quelqu'un.

Ex. : Quand Sarah est tombée malade, sa mère s'est fait beaucoup de cheveux.

Couper les cheveux en quatre.

Expression utilisée pour désigner une personne pointilleuse à l'excès et qui se perd dans les détails.

Ex. : Les discussions avec M. Gardeau sont toujours très longues et ennuyeuses car il ne peut s'empêcher de couper les cheveux en quatre.

Se faire un sang d'encre.

Voir « se faire des cheveux »

Le sens est plus fort que « se faire des cheveux »

Perdre son sang-froid.

S'utilise pour désigner une personne qui n'est plus en mesure de réagir sagement dans une situation difficile ou imprévue.

Ex. : Quand la police est arrivée, Georges a perdu son sang-froid : Au lieu de lui dire ce qui s'était passé, il s'est enfui.

Ne pas se faire de bile.

Expression signifiant « Ne pas se faire de souci »

Ex. : Pierre ne se fait pas beaucoup de bile : ses examens commencent dans deux semaines et il n'a encore rien révisé !

Avoir mal au cœur.

Expression utilisée pour désigner une personne qui se sent mal et qui est sur le point de vomir.

Ex. : Georges avait bu quatre whiskies et il n'avait pas l'habitude : il a dû sortir prendre l'air car il avait mal au cœur.

Faire mal au cœur.

Expression utilisée pour exprimer la peine ou le chagrin causé à quelqu'un par quelqu'un ou quelque chose.

Ex. : Ca m'a fait mal au cœur d'apprendre que Pauline avait perdu son emploi.

Avoir du cœur. (S'emploie également au sens négatif « ne pas avoir de cœur ») Expression utilisée pour désigner une personne attentive aux problèmes des autres et prête à leur manifester de la compassion.

Ex. : Lorsqu'il a quitté la société Duchenne, le chef du personnel a été unanimement regretté, car il était toujours à l'écoute des autres et il avait beaucoup de cœur.

Avoir le cœur sur la main.

Expression qui désigne un personne très généreuse.

Ex. : Les amis de Justin disaient que sa générosité finirait par le perdre. Il donnait régulièrement de l'argent à des œuvres caritatives, car il avait le cœur sur la main.

Etre fait à cœur.

Expression utilisée pour désigner généralement un fromage parfaitement affiné et prêt à être mangé.

Ex. : Après avoir tâté plusieurs Camembert, Edouard finit par en prendre un qui lui sembla fait à cœur.

S'en donner à cœur joie.

Expression qui signifie prendre un très grand plaisir à faire quelque chose et en quelque sorte de manière abondante.

Ex. : La neige étant tombée durant la nuit, les écoliers sont allés faire du ski et ils s'en sont donné à cœur joie.

Avoir le cœur bien accroché.

Expression signifiant qu'une personne n'est pas facilement dégoûtée ou écoeurée, physiquement ou abstraitement.

Ex. : Beaucoup de gens estiment qu'il faut avoir le cœur bien accroché pour devenir médecin légiste.

Avoir le cœur à la bonne place.

Variante de l'expression précédente.

Avoir les foies.

Expression argotique signifiant que quelqu'un a peur.

Ex. : Quand les flics se sont pointés, il a mis les voiles car il avait les foies... (Quand les gendarmes sont arrivés, il est parti car il avait peur...)

En avoir plein le dos. (Voir aussi "en avoir par-dessus la tête").

Expression signifiant « Etre excédé par quelque chose ou quelqu'un. »

Ex. : Dans son nouvel emploi, Robert ne fait que du classement et il en a plein le dos car on lui avait promis d'autres activités.

Renvoyer deux personnes dos à dos.

Expression qui signifie « Ne pas prendre parti dans une dispute, un différend qui oppose deux personnes.

Ex. : Le juge, estimant que les deux personnes étaient aussi coupables l'une que l'autre, les renvoya dos à dos non sans leur avoir infligé une amende de 200 francs chacune.

Etre sur les genoux.

Expression populaire utilisée pour désigner une personne très fatiguée.

Ex. : Après avoir passé la tondeuse, Robert prétend toujours qu'il est sur les genoux.

Avoir les côtes en long.

S'utilise pour désigner une personne paresseuse, qui n'aime pas beaucoup travailler.

Ex. : Il dit qu'il cherche du travail et qu'il n'en trouve pas. Je crois plutôt qu'il a les côtes en long...

Tourner les talons.

Faire demi-tour, généralement de manière précipitée.

Ex. : Depuis que Pascal m'a endommagé ma voiture, il n'ose plus me dire bonjour et quand il m'aperçoit, il préfère tourner les talons.

Etre à quatre pattes.

S'utilise pour désigner une personne qui se trouve à la fois sur les genoux et appuyées sur les deux mains.

Ex. : Muriel venait de perdre un verre de contact et elle était à quatre pattes sur le tapis pour essayer de le retrouver.

(Fonctionner à) l'huile de coude.

Expression populaire qui signifie qu'un travail a été accompli grâce à la seule force physique d'une personne.

Ex. : Mon voisin m'a demandé si j'avais coupé mon bois avec une tronçonneuse. Je lui ai répondu que non : j'ai utilisé une hache et beaucoup d'huile de coude.

Ne pas manquer d'air (ou de souffle).

S'utilise pour désigner une personne qui a beaucoup de culot, de toupet, de suffisance. Ex. : Mon nouveau voisin ne manque pas de souffle : Il m'a demandé d'arracher plusieurs arbres de mon jardin parce qu'ils lui faisaient de l'ombre sur sa terrasse !

Etre à bout de souffle.

Etre extrêmement fatigué, en général après une longue course. Etre hors d'haleine.

Ex. : Le téléphone ne fonctionnant plus, elle avait dû courir jusqu'au village pour avertir les pompiers : en arrivant elle était à bout de souffle.

Ne pas avoir la langue dans sa poche.

S'utilise pour désigner une personne qui sait facilement répliquer à un propos d'une autre personne.

Ex. : Isabelle n'avait pas la langue dans sa poche : Même le directeur hésitait à lui faire une remarque car il craignait presque toujours une réponse désagréable.

Avoir la langue bien pendue.

S'utilise pour désigner une personne qui est bavarde et qui parle très facilement.

Ex. : Bernard était très réservé avec les personnes qu'il ne connaissait pas. Mais avec ses amis, il avait la langue bien pendue.

Etre mauvaise langue.

S'utilise pour désigner une personne qui n'hésite pas à médire, à calomnier.

Ex. : Raymonde avait pour habitude de raconter à tout le monde ce que faisaient ses voisins : elle était connue pour être une mauvaise langue.

Rester bouche bée.

Expression signifiant rester la bouche ouverte d'admiration, d'étonnement ou de stupeur. Ex. : Je ne savais pas que Magali jouait du piano. En l'entendant hier soir pour la première fois, j'en suis resté bouche bée.

Etre bonne poire.

S'utilise pour désigner une personne qui a bon caractère mais qui est un peu naïve et facile à tromper.



Ex. : Emile était une bonne poire : il ne se fâchait jamais et croyait tout ce que ses amis lui racontaient. Ils en profitaient d'ailleurs largement...

Ne pas se prendre pour la queue d'une poire.

S'utilise pour désigner une personne qui se croit beaucoup plus importante qu'elle n'est en réalité.

Ex. : Depuis qu'il avait été élu député, Jean-Marc ne se prenait pas pour la queue d'une poire.

Etre une grosse légume.

S'utilise pour désigner familièrement un personnage important et influent.

Ex. : Fais attention de ne rien dire à propos de l'affaire Lameute. Malgré son inculpation, le patron reste une grosse légume et il pourrait te causer quelques ennuis...

Faire quelque chose pour des prunes (aller quelque part pour des prunes).

Faire quelque chose pour rien.

Ex. : J'avais oublié que le 15 août était un jour férié en France. Je suis allé au supermarché et c'était évidemment fermé. J'y suis allé pour des prunes.

Tomber dans les pommes.

Expression populaire signifiant « s'évanouir »

Ex. : Henri est incroyablement sensible : dès qu'il voit une goutte de sang, il tombe dans les pommes.

Etre dans les choux.

Expression qui s'utilise surtout dans la relation d'événements sportifs. Elle signifie arriver parmi les derniers, perdre très nettement.

Ex. : Ce coureur était un des favoris du Tour de France mais il déçoit tous ces admirateurs, car après quatre étapes, il est déjà complètement dans les choux.

Etre une feuille de chou. (C'est une feuille de chou.)

Expression populaire et familière qui désigne un journal ou une publication régionale et de qualité douteuse.

Ex. : Nous sommes abonnés à l'hebdomadaire de notre région. C'est une feuille de chou mais cela nous permet néanmoins de savoir ce qui se passe.

Etre (ou devenir) rouge comme une tomate.

S'utilise pour désigner une personne qui devient rouge à la suite d'une bévue.

Ex. : Au cours d'une réception, Georges a confondu la femme du président avec une interprète. Lorsqu'il s'en est aperçu, c'était trop tard et il est devenu rouge comme une tomate.

Les carottes sont cuites.

Expression populaire et familière signifiant qu'une partie est définitivement perdue, même s'il est théoriquement possible de renverser encore la situation.

Ex. : La Suisse perdait par 4 à 1 à dix minutes de la fin du match. Le public ne croyait plus au miracle. Mon voisin me dit alors : « les carottes sont cuites. »

Marcher sur des œufs.

Expression signifiant que l'affaire dont on s'occupe est délicate et qu'il convient d'agir avec beaucoup de prudence.

Ex. : Le rédacteur en chef n'a pas empêché son collaborateur d'enquêter sur l'affaire Ramolot tout en lui recommandant une extrême prudence. « Fais bien attention » lui a-t-il dit car tu marches sur des œufs.

C'est la fin des haricots.

Expression familière signifiant que tout est perdu, et que la situation désastreuse dans laquelle on se trouve, ne pourra pas être renversée.

Ex. : Il avait tout entrepris pour trouver de l'argent en vue de sauver son entreprise. Les banques avaient refusé tout nouveau crédit. Il se dit alors : « tout est fini, c'est vraiment la fin des haricots ».

S'occuper de ses oignons. (Se mêler de ses oignons.)

Expression familière utilisée pour inviter quelqu'un à s'occuper plutôt de ses affaires que de celles des autres. (Assez sec quand l'expression est employée à l'impératif.)

Ex. : Personne ne lui demande son avis dans cette affaire ; il n'a qu'à s'occuper de ses oignons...

Ex : Je ne vous ai pas demandé de conseil, alors mêlez-vous de vos oignons.

En faire tout en fromage = En faire tout un plat.

Expression familière qui signifie exagérer l'importance d'une chose ou d'un événement. Ex. : M. Dubois n'a pas reçu son hebdomadaire la semaine dernière. Il a téléphoné au service des abonnements et en a fait tout un fromage.

Mettre du beurre dans les épinards.

Expression qui signifie « Améliorer les conditions matérielles de vie d'une personne ou d'une famille. »

Ex. : Jean-Jacques avait été promu chef d'équipe et son salaire avait augmenté de trois cent cinquante francs par mois. « Cela va mettre du beurre dans les épinards », avait-il dit à sa femme.

Vouloir le beurre et l'argent du beurre.

Expression qui signifie que quelqu'un veut obtenir tous les avantages d'une situation sans contrepartie.

Ex. : Vous voulez une réduction de prix et vous voulez payer en six mensualités ? Mais vous voulez le beurre et l'argent du beurre...

Etre marron.

Expression signifiant « Etre dupé, trompé, roulé. »

Ex. : En achetant cette voiture d'occasion, je croyais avoir fait une bonne affaire. En réalité, elle est en très mauvais état, et je suis marron.

(Savoir) tirer les marrons du feu.

Expression signifiant « Entreprendre quelque chose de risqué ou de difficile pour le seul profit de quelqu'un d'autre. ». Cette expression est néanmoins utilisée la plupart du temps pour exprimer le contraire, à savoir « Entreprendre quelque chose pour son propre profit. »

Ex. : Henri est un homme rusé : quelle que soit la situation, il sait toujours tirer les marrons du feu.

Recevoir une châtaigne (ou donner une châtaigne).

Expression populaire signifiant « recevoir un coup de poing. »

Ex. : Au cours de la discussion, il a reçu une châtaigne, simplement parce qu'il n'était pas d'accord avec son interlocuteur !

Faire du foin.

Expression qui signifie « Faire du tapage, du bruit, protester vigoureusement. »

Ex. : Quand Elisabeth annonça à son père qu'elle voulait devenir comédienne, il a fait un foin incroyable !

Faire du vilain.

Expression signifiant que « les choses vont mal tourner, qu'il va y avoir des problèmes. »

Ex. : Si tes parents te trouvent en train de fumer, tu vas voir, ça va faire du vilain.

Faire l'andouille.

Expression populaire signifiant « Faire l'imbécile. »

Ex. : Arrête de faire l'andouille, sinon le pion va encore te punir.

Etre un navet. (C'est un navet.)

S'utilise pour désigner une chose - généralement un film - de mauvaise qualité.

Ex : Le critique avait tellement peu aimé le film consacré à la vie du roi Louis XIV qu'il l'avait qualifié de « navet » dans son article. Cela lui avait valu de nombreuses lettres de protestation.

Jeter des fleurs (ou lancer des fleurs) à quelqu'un.

Expression qui signifie « faire des compliments à quelqu'un. »

Ex. : A la place de me jeter des fleurs concernant le qualité de mon travail, mon patron ferait mieux de m'accorder une augmentation de salaire !...

Mettre de l'eau dans son vin.

Expression qui signifie « modérer ses exigences », « être moins absolu dans ses prétentions. »

Ex. : Vous verrez, jeune homme, lui dit le vieillard : « dans la vie, il faut savoir mettre de l'eau dans son vin, sinon elle devient vite impossible. »

Etre rapide comme l'éclair.

Expression qui signifie « être d'une rapidité extrême, instantané. »

Ex. : Rapide comme l'éclair, l'aigle fondit sur le lapin ; surpris ce dernier n'eut pas le temps de fuir.

Perdre les pédales.

Expression qui signifie « paniquer, s'affoler » dans une situation plutôt inhabituelle. Ex. : Quand la police arriva dans son immeuble, il crut qu'elle venait l'arrêter. Il a complètement perdu les pédales et il a sauté par la fenêtre !

En avoir ras le bol (ou le bocal)

En avoir assez de quelque chose. Variante de « En avoir par-dessus la tête. »

Ex. : Je suis à mon bureau depuis ce matin à sept heures et je n'ai pas eu le temps d'aller déjeuner ; j'ai hâte de rentrer chez moi, car j'en ai ras le bol.

Envoyer quelqu'un au diable (Allez au diable !)

Expression qui signifie « très loin, le plus loin possible. » « se débarrasser de quelqu'un. »

Ex. : Lorsque l'agent d'assurances se présenta chez Roger pour la quatrième fois sans avoir de rendez-vous, celui-là l'envoya au diable.

Filer à l'anglaise.

Expression qui signifie « partir sans se faire remarquer ».

Ex. : Comme je devais absolument partir avant la fin de la réunion, j'ai filé à l'anglaise à la faveur d'une pause qui n'était pas prévue au programme !

Voir aussi « Partir sur la pointe des pieds »

Boire en Suisse.

Expression qui signifie « Boire tout seul, en cachette, sans partager »

Ex. : Quand ses amis arrivèrent chez André, il était en train de boire un whisky. Antoine lui dit alors : « Tu préfères boire en Suisse, ça coûte moins cher. Et à nous tu offriras un verre d'eau... »

Avoir carte blanche. (ou donner carte blanche à quelqu'un.)

Expression qui signifie « laisser toute l'initiative à quelqu'un », « donner pleins pouvoirs à quelqu'un pour exécuter une tâche particulière. »

Ex. : Le Directeur avait dit à son collaborateur : « Seul le résultat m'intéresse ; pour y parvenir, je vous donne carte blanche. »

Voir la vie en rose. (variante : voir tout en rose.)

Expression qui signifie « considérer la vie d'une manière optimiste, ne voir que le bon côté des choses.

Ex. : Il a terminé l'université il y a six mois, mais il n'a pas de travail. Cela ne l'empêche pas de voir la vie en rose!

Manger comme quatre.

S'utilise pour désigner une personne qui a un gros appétit.

Ex. : Je ne sais pas ce qui m'arrive, mais depuis quelques jours, je mange comme quatre.

Ne pas être dans son assiette.

S'utilise pour désigner une personne qui - sans être vraiment malade - ne se sent pas bien.

Ex. : Lorsqu'il arriva à son bureau, tout le monde remarqua que Roger n'était pas aussi souriant que d'habitude. Visiblement, il n'était pas dans son assiette.

Etre blanc comme un linge.

S'utilise pour désigner une personne qui a eu très peur et qui est très pâle.

Ex. : Quand la cheminée de l'immeuble voisin est tombée juste à côté de lui, Robert n'a pas été blessé, mais il était blanc comme un linge.

Etre blanc comme neige.

S'utilise pour désigner une personne qui n'a rien à se reprocher.

Ex. : Malgré un passé chargé, Monsieur Pierre déclara au juge qu'il était blanc comme neige et qu'il n'avait pas trempé dans l'affaire Blondie. Contre toute attente, la suite de l'enquête devait confirmer sa déclaration.

Etre vert de rage = Etre rouge de colère.

Expression qui signifie « être dans une grande colère.

Ex. : Mauvais joueur, André était vert de rage parce qu'il avait perdu sa partie d'échecs contre Antoine.

Avoir une peur bleue.

Expression familière qui signifie avoir très peur.

Ex. : En sortant de son immeuble, Thérèse a presque reçu un pot de fleur sur la tête ! Elle n'a pas été blessée, mais elle a eu une peur bleue

Etre un parfait cordon-bleu.

Se dit d'une personne qui cuisine très bien, mais dont ce n'est pas le métier.

Ex. : Nous aimons bien aller manger chez Antoinette car c'est un parfait cordon-bleu.

Etre mauvais joueur.

Expression signifiant qu'une personne n'aime pas perdre quand elle joue (aux cartes, au tennis, etc.) et qui manifeste de la mauvaise humeur.

Ex. : Chaque fois qu'il perdait un match de tennis, Alain brisait sa raquette sur le court. Il a été exclu de son club, car c'était vraiment un mauvais joueur.

Etre complètement noir.

Expression populaire qui désigne une personne qui est ivre.

Ex. : Hier soir, Henri était complètement noir : il est rentré chez lui en zigzaguant sur les trottoirs...

(Certaines personnes déplorent cette expression, car, à leurs yeux, elle a un caractère raciste.)

Etre complètement givré.

Même sens que « être complètement noir », quoique plus populaire encore, voire argotique.

Etre dans les nuages.(voir aussi « Etre dans la lune »).

Expression signifiant qu'une personne n'est pas à son affaire et qu'elle semble perdue dans ses pensées.

Ex. : Lorsque l'on posait une question à Henri, il fallait presque toujours la répéter car il était souvent dans les nuages.

Etre à côté de ses pompes. (voir aussi « être dans les nuages »)

Expression populaire signifiant qu'une personne n'est pas dans son état normal, qu'elle n'est pas à son affaire.

Ex. : Assurez-vous que John a bien compris ce que vous lui avez demandé, car ces temps, il est souvent à côté de ses pompes !

Se tenir à carreau.

Expression populaire signifiant « se tenir sur ses gardes », « faire attention »

Ex. : Tu peux traverser le quartier durant la nuit, ce n'est pas dangereux, mais tu as quand même intérêt à te tenir à carreau.

Etre dans la lune.

Expression signifiant « être distrait », « rêver »

Ex. : Dis donc, tu m'écoutes ? Mais tu es de nouveau dans la lune !

Mettre la charrue avant les bœufs.

Expression signifiant « Faire les choses dans le mauvais ordre, aller trop vite dans la réalisation d'une tâche. »(Cette expression était aussi souvent utilisée pour désigner un couple qui concevait un enfant avant d'être marié. Avec l'évolution des mœurs, l'expression a perdu de son acuité.)

Ex. : Tu ferais mieux de poser tes papiers peints avant de nettoyer tes parquets, sinon ton père va encore dire que « tu mets la charrue avant les bœufs... »

Chercher midi à quatorze heures.

Expression signifiant « rendre inutilement compliqué une chose simple »

Ex. : Mais non Pierre ! La solution est beaucoup plus simple que cela ! Pourquoi cherches-tu toujours midi à quatorze heures ?

Avoir de la peine à joindre les deux bouts.

Expression signifiant « Vivre dans une situation financière précaire »



Ex. : Avec leurs trois enfants et le modeste salaire du père, la famille Martin avait de la peine à joindre les deux bouts.

Retourner sa veste.

Expression signifiant « changer brusquement et complètement d'avis, d'opinion, de parti »

Ex. : Le maire de la commune avait dit qu'il ne ferait jamais alliance avec la gauche. Mais juste avant les élections, il a retourné sa veste





*GAZİ GELECEKTİR..*