



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Numéro 8, Octobre 2024

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auré HAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel
“(RE) CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

AJOL
AFRICAN JOURNALS ONLINE

<https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing
Indexing Portal

[https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/236/](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/236/)

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Esohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Maître conférences, Université Alassane Ouattara

ISSN-L: 2958-2814**ISSN-P: 3006-306X**

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiou, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor: <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

AJOL: <https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing: [https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Études hispaniques

1. **Les enjeux sociaux et économiques de l'émigration des populations mexicaines aux États-Unis (1994-2024)**
Alexandre MOUSSAVOU..... 1-20

Études germaniques

2. **La question des rencontres interculturelles dans la littérature afro-allemande dans *Die Dinge, die ich denke während ich höflich lächle...* (2011) de Sharon Dodua Otoo et *Deutsch sein und Schwarz dazu* (2016) de Theodor Michael Wonja**
Eckra Lath TOPPE & Kobenan Kouman Benoit KOFFI..... 21-32

Anglais

3. **Textbook Evaluation in Côte d'Ivoire: The Case of *English For All 3è Students' Book***
Siélé SORO 33-47
4. **Questioning Interdisciplinarity between Anglophone Literature and Psychology at Université Joseph KI-ZERBO (UJKZ)**
Wôkoudo Marcel MASSIMBO & Alexis Beli NEBIE 48-63
5. **L'analyse des besoins dans la Formulation des Objectifs d'un Cours d'Anglais de Spécialité : une étude cas**
KOUASSI Kouassi Théodore 64-79
6. **Social Depravation: Case of Prostitution in Amma Darko's *The Housemaid***
N'Dri Denis N'GORAN, Bi Youan Mathurin TRA & Evrard AMOI..... 80-88
7. **A Call for a New Order: The Rise of a New Breed of Women the Quest for Power in Mawugbe's *In the Chest of a Woman***
Ayélé Fafavi d'ALMEIDA 89-102

Lettres Modernes

8. **L'étude de la pratique de l'excision dans la littérature guinéenne et son impact éducatif**
Abdoul Karim CAMARA..... 103-113
9. **Étude comparée du syntagme épithétique de trois langues gur : le kabiyè, le moba et le gulmancema**
Assolissim HALOUBIYOU & Djahéma GAWA 114-125
10. **L'évocation dans la poésie d'Akagah Djonginyo : Les cas de « Repères I » et « Repères II »**
Catherine NSE NZE épouse MBENG..... 126-139
11. **Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : Cas des apprenants du niveau B1, B2 et C1, C2 au département de français à la faculté de pédagogie de Waddan**
Balla BERETE..... 140-149

- 12. Enjeu et défi de l'apprentissage de la littérature française dans les universités tchadiennes**
Sylvain REOUTAREMS..... 150-162
- 13. La violence poétique chez Lautréamont dans *Les Chants de Maldoror***
Lassana NASSOKO..... 163-171

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

- 14. Le retard de langage chez l'enfant : le rôle des écrans de smartphones et de la télévision**
Yannick Lionel Mahougbé MONGBO 172-182
- 15. Morphosyntaxe des adpositions du marka**
DAO Nébremy..... 183-203
- 16. Hibernation des référentiels de VAE des alphabétiseurs : vers l'abandon d'un catalyseur de promotion des langues maternelles tchadiennes ?**
Dionnodji TCHAÏNÉ..... 204-220

Arts et Action Culturelle

- 17. Les représentations sociales de l'insécurité dans les Écoles du district d'Abidjan**
Ignace Yéby NCHO..... 221-234
- 18. Regard prémonitoire l'artiste Alpha Blondy sur la crise postélectorale en Côte d'Ivoire**
Hermann Guy Roméo ABE 235-245

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Archéologie

- 19. L'archéologie de la vallée à l'ère des SIG : Résultats des premières reconnaissances aériennes du site Belli Thiowi 1 (Sénégal, Afrique de l'ouest)**
Amadou THIAM, Ibrahima Oumar SY, Fodé DIAKHO, Djiby TINE, Mbemba Fabou DOUMBOUYA, Harona SOGUE & Cheikh DIEYE..... 246-263
- 20. Connivences entre archéologie et patrimoine culturel immatériel en Afrique : quelques réalités du terrain en contexte burkinabè**
Noaga BIRBA..... 264-281

Histoire

- 21. Histoire quantitative de l'appui budgétaire de l'UE au Burkina Faso (2000-2020)**
Inoussa DIANDA, Boukaré OUEDRAOGO & Guetawendé Nathanael YAMEOGO 282-299
- 22. Le Crédit de la Côte d'Ivoire (CCI) dans le secteur immobilier à l'époque coloniale (1955-1960)**
Sontia Victor Désiré COULIBALY, Kassy Stanislas Herman EHOUMAN & Konan Samuel N'GUESSAN..... 300-311

23. Les mercenaires dans la crise militaro-politique en Côte d'Ivoire (2002-2011) Nahoua Karim SILUE.....	312-330
24. Le foncier urbain au Burkina Faso : une arnaque du peuple contre le peuple Inoussa YELBI.....	331-347
25. Peuplement Agni alongoua et Denkyira dans le Bas-Bandama : des origines au XIX^e siècle Kouadjané Basile BRIMIAN	348-364
26. La vie sociopolitique de Kadioha en pays sénoufo de Côte d'Ivoire : des origines à 1898 OUATTARA Yacouba.....	365-377
27. Le mariage atonvle en pays baoule (Centre de la Côte d'Ivoire) de l'exode à nos jours KOUAME Amani & KOFFI Ignace	378-386
28. Stratégies et caractéristiques du mariage chez les Degha, des origines au XX^e siècle Kouakou Kra ATTA.....	387-396
29. La III^e république du Togo : de la présidentialisation à l'ouverture démocratique (1980-1991) Yao Edem ASSEGBE.....	397-414
30. Le peuplement du pays sénoufo : exemple de Dikodougou, la cité des Koufolo dans le Nord de la Côte d'Ivoire (1710-1896) YEO Nonhondon, M'BRAH Kouakou Désiré & OUATTARA Fonni N'Golo Youssouf.....	415-427
Géographie	
31. Le Train Express Régional (TER) dans le système de mobilité dakarais : quelle intégration ? Malick NDIAYE & Antoine CRILLON.....	428-441
32. Pression humaine et changement climatique, véritable tandem pour la dynamique des terres : le cas du bassin versant de Yao dans le département de Fitri au Tchad Model DJEMON & Abiezer Kadmiel DJANGRANG.....	442-459
33. Dégradation par l'érosion hydrique des quartiers Maman Mboulé et Ngamakosso (arrondissements 6 Talangäi), Jacques Opangault et Mont Boukiero (arrondissement) 9 Djiri au nord de Brazzaville (Congo) René NGATSE & Léonard SITOU.....	460-476
34. La société gabonaise d'entreposage des produits pétroliers (sgepp), un maillon défaillant de la chaîne logistique des produits raffinés blancs ? Epiphane MOUVONDO.....	477-495

- 35. La gestion décentralisée des forêts classées dans les alentours de Bamako, au Mali**
Diakaridia SIDIBE 496-511
- 36. Effets de l'aménagement et de l'urbanisme spontanés sur l'organisation du quartier Ngamakosso à Brazzaville**
Robert NGOMEKA 512-526
- 37. Dynamique socioéconomique des périphéries de la ville de Lomé : le cas d'Agœ-Nyive**
Eyanah ATCHOLE..... 527-540

Philosophie

- 38. La philosophie négro-africaine et renaissance de l'Afrique selon Cheik Anta Diop : rupture ou continuité ?**
OLAME HOUMINA Patrice..... 541-554
- 39. La COP 28 : et quand un "pyromane" dirigeait les pompiers...**
Dimngar ALNDINGANGAR & Salomon KELGUE 555-574
- 40. Action et ontologie chez Hans Jonas : le faire, l'être et le devenir**
Ousmane NGOM & Guène FAYE 575-589

Anthropologie et sociologie

- 41. Facteurs explicatifs de la persistance de la féminisation du VIH et le sida**
Aboubacar DABILOUGOU, Blahima KONATE & Roger ZERBO..... 590-606
- 42. Rites agraires et gestion des risques agricoles : Les pratiques en milieu rural au sud-Bénin**
Comlan Julien HADONOU & Salihou Henri SOHOUGAN..... 607-625
- 43. Auto-hébergement des élèves du post-primaire et du secondaire dans la commune de Koudougou (Burkina Faso)**
Rasmané ZALLÉ, Aboubakar Sidiki SEGDA & Ibrahima TRAORÉ 626-642
- 44. L'économie de guerre : cas de Frédéric Bitsangou, dans le pool au Congo Brazzaville**
Rock OKIEMBA..... 643-653
- 45. Déterminants de la faible adoption des énergies solaires par les populations rurales de Gregbeu**
Koffi KONAN, Mamadou SANOGO, Alexis KOFFI & Kouassi Jean Charles GUESSEND..... 654-675
- 46. Les politiques publiques d'aide à l'emploi des jeunes à la croisée des logiques d'acteurs**
Kamenan A-Michael EHOUMAN..... 676-693
- 47. Régulation de contrôle et désaffection syndicale des conducteurs de motos-taxis à Ngaoundéré**
Catherine NGONO 694-712

48. Contexte de crise sécuritaire et violences faites aux enfants au Burkina Faso Siaka GNESSI.....	713-725
49. Dynamiques et reconstruction sociale d'une qualité différentielle de l'« Attiéké de Grand-Lahou » à Lahou 2 Bissè Blanche Danielle N'guessan ADOH.....	726-743
50. Pouvoirs publics et question de la vente des médicaments dans les formations sanitaires Martin NOMO.....	744-767
51. Socio-histoire des tentatives de réformes de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au Gabon : entre attentisme des acteurs et déficit de volonté politique Georges MOUSSAVOU.....	768-787
52. Stratégie de gestion du personnel de l'entreprise MMCI en période de crise postélectorale de 2010-2011 à Abidjan (Côte d'Ivoire) Dja Flore KOUASSI-LAGO, Serge N'guessan KOUASSI, Bintou TIOTE & Lacina COULIBLY.....	788-798
Psychologie	
53. Processus psychodynamiques de l'addiction aux drogues chez les élèves du post-primaire au Burkina Faso Koudregma Clément RAMDE & Aboubacar BARRY.....	799-814
54. Influence de la charge de travail sur l'engagement du personnel du centre régional des œuvres universitaires de l'université Abdou Moumouni de Niamey Abdourahamane BASSIROU.....	815-829
55. Représentation de la maladie, vécu et estime de soi des personnes atteintes d'albinisme au Togo Kossi Blewussi KOUNOU, Giovanni Louis Kokou de SOUZA & Koussaké KOMABTE.....	830-842
56. Apport de la psychologie cognitive dans la Co-construction des savoirs pour un enseignement-apprentissage efficace Micheline KIENOU & Paul Marie BAYAMA.....	843-854
Science de l'éducation	
57. Qualité du système éducatif et transition de l'école-collège à l'IDEN du 1er Arrondissement de N'Djamena / Tchad Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU & Abraham DAGUE.....	855-877
58. Postures technopédagogiques d'enseignants du secondaire ivoirien face au numérique Mohamed Tidiane OUATTARA & Soungari YÉO.....	878-896
59. Pratiques de médiation en milieu scolaire : des conflits aux accords de paix Bréhima Salah TRAORE, Moctar SIDIBE & Cheick Oumar TRAORE.....	897-910

L'analyse des besoins dans la Formulation des Objectifs d'un Cours d'Anglais de Spécialité : une étude cas

KOUASSI Kouassi Théodore

Université Alassane Ouattara, Bouaké- Côte d'Ivoire

Département d'anglais, option didactique

[*Kouassitheodore82@yahoo.fr*](mailto:Kouassitheodore82@yahoo.fr)

[*https://orcid.org/0000-0001-7448-3357*](https://orcid.org/0000-0001-7448-3357)

Résumé

Cette étude a pour objectif d'explorer le processus de définition des objectifs pédagogiques centrés sur les compétences dans les cours d'anglais de spécialité à l'Université d'Atlantique. Elle vise plus spécifiquement à évaluer la pertinence de l'analyse des besoins linguistiques dans la formulation de ces objectifs, afin de faire des suggestions. Pour ce faire, une collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire et d'un guide d'entretien, impliquant quarante (40) étudiants et quatre (4) enseignants. Les résultats obtenus révèlent que les besoins linguistiques des apprenants ne sont pas suffisamment pris en compte lors de la formulation des objectifs de cours. De plus, il a été constaté que les cours d'anglais de spécialité dispensés à l'université atlantique reposent principalement sur des matériels conçus et choisis par les enseignants, sans recours à une analyse préalable des besoins. En conséquence, ces cours manquent d'efficacité. Sur la base de ces résultats, nous avons fait des suggestions visant à encourager les enseignants à entreprendre une analyse approfondie des besoins linguistiques des étudiants, afin d'assurer une cohérence optimale entre les objectifs pédagogiques et le contenu des cours.

Mots-clés : processus, objectifs pédagogiques, pertinence, besoins linguistiques, analyse approfondie.

Needs Analysis in the Formulation of Objectives of a Specialized English Course: a case study

Abstract

The aim of this study is to explore the process of defining competency-based teaching objectives in English for specific purposes courses at the Atlantic University. More specifically, it aims to assess the relevance of linguistic needs analysis in the formulation of these objectives, in order to make suggestions. To this end, data was collected using a questionnaire and an interview guide, involving forty (40) students and four (4) teachers. The results reveal that the linguistic needs of learners are not sufficiently taken into account when formulating course objectives. Furthermore, it was found that the courses of English for specific purposes taught at the Atlantic University were mainly based on materials designed and chosen by the teachers, without any prior analysis of needs. As a result, these courses lack effectiveness. On the basis of these results, we have made suggestions aimed at encouraging teachers to undertake a thorough analysis of students' linguistic needs, in order to ensure optimum consistency between teaching objectives and course content.

Keywords: process, learning objectives, relevance, language needs, in-depth analysis.

Introduction

La mondialisation a remodelé de nombreux aspects de la vie quotidienne, notamment dans le domaine de l'éducation, en offrant un accès élargi à l'information, en enrichissant la diversité culturelle, en favorisant le développement de programmes d'études internationaux et en renforçant la collaboration entre les institutions éducatives à l'échelle mondiale. Alors que le monde devient de plus en plus interconnecté, la maîtrise de l'anglais est devenue une compétence vitale, en particulier dans les contextes professionnels et spécialisés. C'est fort de cela que de plus en plus l'accent est mis sur l'enseignement de l'anglais, précisément celui de l'anglais spécialité. Contrairement aux cours d'anglais général, l'anglais de spécialité est conçu pour répondre aux besoins linguistiques des apprenants dans des domaines particuliers, tels que les affaires, la médecine ou l'ingénierie.etc. L'efficacité de l'enseignement de l'anglais de spécialité dépend du contenu du cours qui commence par la formulation d'objectifs pédagogiques clairs visant le développement des compétences linguistiques des apprenants. Ces objectifs qui constituent une feuille de route pour les formateurs et les apprenants, passent par l'analyse des besoins langagiers des apprenants.

T. Hutchinson et A. Waters (1987 :54) soutiennent que « la conception d'un cours de langue doit commencer par une analyse des besoins, et c'est cette analyse qui détermine le contenu, la langue et les méthodes du cours ». L'analyse des besoins consiste à identifier les compétences et connaissances linguistiques spécifiques dont les apprenants ont besoin pour fonctionner efficacement dans leur contexte cible. Elle permet de s'assurer que les objectifs pédagogiques du cours sont alignés sur les besoins linguistiques réels des apprenants. Sans objectifs clairs ayant pour but le développement des compétences linguistiques, le contenu du cours le risque de dériver vers des domaines qui ne sont pas utiles aux apprenants. Cependant, Malgré son importance, la formulation des objectifs pédagogiques du cours d'anglais de spécialité visant à développer les compétences linguistiques des apprenants est souvent confrontée à plusieurs défis, tels que l'identification des besoins spécifiques des étudiants, et la garantie que les objectifs sont mesurables et atteignables pendant la durée du cours.

Dans mon expérience d'enseignant à l'Université Atlantique, j'ai remarqué un décalage important entre les objectifs pédagogiques du cours et le contenu réel délivré dans les cours d'anglais de spécialité. En plus, plusieurs étudiants ont exprimé leur insatisfaction quant au contenu des cours, se plaignant que ces cours ne les préparent pas à être compétents dans leur domaine à l'issue de la formation. Cela m'a amené à faire une analyse du matériel d'enseignement utilisé par mes collègues, qui a révélé que de nombreux objectifs pédagogiques

fixés au début des cours ne sont pas en adéquation avec le contenu. Nous nous posons donc la question de savoir : Comment les objectifs des cours sont-ils actuellement définis dans les cours d'anglais de spécialité à l'Université Atlantique ? Quel rôle joue l'analyse des besoins dans la définition de ces objectifs ? Comment l'alignement entre les objectifs et le contenu des cours peut-il être amélioré afin de renforcer les compétences linguistiques des étudiants ? Cette étude a pour objectif d'examiner le processus de définition des objectifs dans les cours d'anglais de spécialité à l'Université d'Atlantique. Plus précisément, cet article vise à Evaluer l'efficacité de l'analyse des besoins dans l'élaboration des objectifs de cours, en vue de faire des suggestions pour améliorer la cohérence entre les objectifs et le contenu des cours.

1. Revue de littérature

1.1. Définition des objectifs pédagogiques axés sur les compétences

C.J. Richards et T. Rodgers (2001 :141) définissent les objectifs basés sur les compétences comme étant « ceux qui se concentrent sur les résultats ou produits de l'apprentissage » plutôt que sur le contenu lui-même ». Cela signifie que dans un cadre axé sur les compétences, l'accent est mis sur ce que les apprenants sont capables de réaliser ou d'accomplir à l'issue d'un cours. Dans le contexte de l'anglais de spécialité (ASP), il s'agit de la maîtrise de compétences linguistiques particulières pertinentes pour des tâches professionnelles ou académiques. C.J. Richards et T. Rodgers (2001) soulignent l'importance de résultats mesurables, en veillant à ce que les objectifs ne soient pas abstraits mais directement utiles dans le domaine d'expertise des apprenants.

Selon W. Graves (2000 :124), « les objectifs pédagogiques basés sur les compétences dans la conception des cours doivent être clairement articulés et mesurables ». Elle insiste sur le fait que ces objectifs sont étroitement liés aux tâches réelles auxquelles les apprenants seront confrontés dans leur profession. Dans un contexte d'anglais de spécialité, cela implique de spécifier non seulement les objectifs linguistiques, mais aussi les compétences nécessaires pour réussir dans un domaine particulier, comme la rédaction technique, les présentations orales ou la communication par courrier électronique. La définition de Graves met en évidence l'aspect pratique des objectifs basés sur les compétences. Dans l'anglais de spécialité (ASP), l'accent n'est pas simplement mis sur l'apprentissage de la langue, mais sur l'utilisation de la langue pour accomplir des tâches spécifiques dans un contexte professionnel. Cette orientation pratique rend les cours d'ASP directement pertinents pour la carrière de l'apprenant, ce qui est la marque de fabrique de l'éducation basée sur les compétences.

E.T. Dudley et St M. John (1998 :121) soulignent que « les objectifs de l'anglais de spécialité basés sur les compétences sont formulés à partir d'une analyse détaillée des besoins ». Selon eux, cette analyse permet d'identifier les compétences linguistiques et professionnelles spécifiques dont les apprenants ont besoin. Par exemple, un cours peut viser des compétences telles que la communication efficace en réunion ou la rédaction de rapports techniques clairs. Dans l'anglais de spécialité, où les apprenants ont souvent besoin de compétences spécifiques pour leur travail, cela garantit que les objectifs du cours sont très pertinents et directement applicables à leurs besoins.

D. Nunan (1988 :65) discute des objectifs basés sur les compétences en termes d'alignement sur les tâches du monde réel auxquelles les apprenants seront confrontés dans leur environnement professionnel ou universitaire. Pour D. Nunan (1988), « la clé des objectifs basés sur les compétences est qu'ils se concentrent sur la préparation des apprenants à des fonctions spécifiques, telles que la conduite de négociations commerciales, la gestion des communications du service clientèle ou la compréhension de manuels techniques ». Les objectifs pédagogiques basés sur les compétences doivent donc être concrets et directement liés aux futurs rôles professionnels ou académiques des apprenants. L'accent mis par Nunan sur les tâches du monde réel rend les objectifs basés sur les compétences particulièrement adaptés aux cours d'anglais de spécialité, où les apprenants doivent développer des compétences qu'ils peuvent immédiatement appliquer dans leur carrière. Sa définition souligne la nécessité d'avoir des objectifs pratiques, garantissant que les compétences acquises dans le cadre du cours se traduisent directement par une réussite professionnelle.

1.2. Importance de l'analyse des besoins linguistiques dans la définition des objectifs basés sur les compétences

L'analyse des besoins joue un rôle important dans la formulation des objectifs axés sur les compétences en anglais de spécialité. Elle permet d'identifier ce que les apprenants doivent savoir et être capables de faire dans leur contexte particulier. T. Hutchinson et A. Waters (1987 :53) soulignent l'importance de l'analyse des besoins en tant qu'élément fondamental de l'anglais de spécialité, en affirmant que « l'analyse des besoins est le point de départ de toute conception de cours d'ESP ». Leur argument est ancré dans l'idée que l'anglais de spécialité diffère de l'anglais général par l'accent qu'il met sur les exigences professionnelles des apprenants. En procédant à une analyse approfondie des besoins, les concepteurs de cours peuvent fixer des objectifs qui ne sont pas généraux ou vagues, mais directement liés aux tâches spécifiques et aux fonctions linguistiques dont les apprenants auront besoin dans leur domaine.

Par exemple, dans un cours d'anglais juridique, l'objectif peut être de « permettre aux apprenants de rédiger des contrats en anglais », une compétence qui correspond directement à leurs tâches professionnelles dans le monde réel. Cet alignement pratique est rendu possible par le processus d'analyse des besoins, qui révèle les défis linguistiques auxquels les apprenants seront confrontés.

E.T. Dudley et St M. John (1998 :121) précisent l'importance de l'analyse des besoins dans la définition des objectifs pédagogiques basés sur les compétences en anglais de spécialité, en affirmant que « des objectifs clairs rendent le processus d'enseignement plus efficace, car tant les enseignants que les apprenants comprennent les buts finaux ». Cette clarté est essentielle dans ASP, où les enjeux pour les apprenants sont élevés. Ils doivent souvent utiliser l'anglais dans des environnements professionnels soumis à de fortes pressions. Dans un cours d'anglais de spécialité pour des ingénieurs, l'objectif axé sur les compétences pourrait être d'aider les apprenants à comprendre et produire des rapports techniques. Un tel objectif, fondé sur les tâches professionnelles réelles des apprenants, garantit que le contenu du cours est non seulement pertinent, mais aussi directement applicable à leur vie professionnelle, ce qui renforce le caractère pratique de l'expérience d'apprentissage.

H. Basturkmen (2010 :18) souligne que « dans l'anglais de spécialité, les objectifs du cours doivent être clairs et spécifiques pour garantir une évaluation efficace de l'apprentissage ». La spécificité des objectifs des cours d'anglais de spécialité permet aux formateurs et aux apprenants de mesurer les progrès et d'évaluer si les objectifs du cours sont atteints. Si l'objectif d'un cours d'anglais de spécialité est d'améliorer la capacité des apprenants à participer à des négociations commerciales, la réussite de cet objectif peut être mesurée par des exercices de jeux de rôle ou des simulations. Cet aspect mesurable des objectifs de l'anglais de spécialité garantit que le cours est ciblé et orienté vers un but, ce qui donne aux apprenants un sentiment clair de réussite.

Dans leurs recherches, C.J. Richards et T. Rodgers (2001 :150) affirment que « des objectifs de cours clairement définis et pertinents peuvent renforcer considérablement la motivation de l'apprenant ». En anglais de spécialité, où les apprenants sont souvent des professionnels ou des étudiants désireux de progresser dans leur carrière, la motivation est un facteur clé. Les objectifs directement liés aux besoins professionnels des apprenants contribuent à maintenir leur intérêt et leur engagement dans le cours. Par exemple, dans un cours d'anglais de spécialité destiné aux professionnels de la santé, un objectif tel que « développer la capacité à communiquer efficacement avec les patients » est très motivant car il répond à un besoin réel et immédiat dans

l'environnement de travail des apprenants. Ce lien entre les objectifs du cours basés sur les compétences et les besoins pratiques des apprenants augmente la valeur perçue du cours et maintient l'engagement des apprenants. En se concentrant sur les besoins linguistiques spécifiques des apprenants, l'analyse des besoins garantit que les objectifs sont pratiques et ciblés, qu'ils fournissent une structure et une motivation tout en évitant une généralisation inutile de l'enseignement.

2. Méthodologie

2.1. Cadre de l'étude

L'étude est menée à l'université atlantique de Bouaké. Cette université est le fruit d'une Coopération Hispano-ivoirienne liée aux relations du Président-fondateur, feu le Professeur Aliou MANE. L'Etablissement a ouvert ses portes le 11 septembre 2000 par Arrêté n°0210/MESRS/DESUP portant ouverture et fonctionnement de l'Université de l'Atlantique (UA). L'université atlantique cherche à améliorer l'employabilité des apprenants ainsi que les compétences nécessaires à leur future carrière et à établir des stages entre l'université et les entreprises pour les besoins des carrières commerciales.

2.2. L'échantillonnage

L'échantillonnage est une technique de collecte de données. Il existe différents types d'échantillons: échantillon probabiliste, échantillon non probabiliste, échantillon par stratification, etc. (L. Blaxter et al, 2006). Cette étude a adopté l'échantillon probabiliste. Nous avons opté pour ce type d'échantillon car il n'y a pas de critère pour que les apprenants ou les enseignants soient sélectionnés.

2.3. Participants à l'étude

Au total, 40 étudiants et 04 enseignants d'anglais de spécialité ont été sélectionnés pour cette étude de cas par échantillonnage raisonné. En effet, cette étude a concerné les étudiants de licence et les enseignants chargés de l'enseignement de l'anglais dans les départements de droit, sciences économiques et communication de l'université atlantique de Bouaké. La population des étudiants de Licence est composée de trois groupes : L1, L2 et L3. Quant aux enseignants, il s'agit de ceux qui assurent les cours d'anglais dans les départements subventionnés.

2.4. Instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des données utilisés dans cette étude sont le questionnaire et l'entretien. Le questionnaire a été administré à des étudiants qui ont librement accepté de coopérer et de le remplir. Cette situation a facilité l'administration du questionnaire. Le

questionnaire des étudiants comportait des questions fermées, tandis que l'entrevue avec les enseignants comportait des questions à la fois ouvertes et fermées. Les réponses aux questions fermées ont été enregistrées sur une échelle de Likert afin de mesurer la perception qu'ont les étudiants et enseignants relativement aux objectifs pédagogiques des cours basés sur les compétences et des besoins d'apprentissage.

2.5. Présentation et analyse du questionnaire destiné aux étudiants

Ce questionnaire a été distribué à quarante (40) apprenants de l'université Atlantique de Bouaké. Il est basé sur les connaissances antérieures des apprenants, leurs objectifs d'apprentissage et leurs attitudes relativement à l'efficacité des cours en termes d'objectifs.

Question 01 : Pensez-vous que l'anglais est intéressant ?

Tableau 1 : Attitudes des apprenants à l'égard de la langue anglaise

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	36	90%
Non	04	10%
Total	40	100%

Les résultats dans ce tableau montrent une grande satisfaction relativement à l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'anglais. En effet, sur 40 étudiants interrogés, 36 soit 90% pensent que l'anglais est intéressant ; et seulement 04 d'entre eux affirment ayant un gout amer pour l'anglais. Ce qu'il faut retenir est que la plupart des apprenants pensent que l'anglais est intéressant.

Question 02 : Pensez-vous que l'anglais est important dans vos études ?

Tableau 2 : L'importance de la langue anglaise dans les études universitaires des apprenants.

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	36	90%
Non	04	10%
Total	40	100%

L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants pensent que l'anglais est important dans leur domaine. Les résultats dans le tableau ci-dessus montrent que la majorité des apprenants affirment que l'anglais est une langue importante pour leurs études universitaires. Sur 40 étudiants, 36 ont avoué que l'anglais est important pour eux. Quant aux 4 autres étudiants, l'anglais est une langue inutile. Cela peut être dû à une méconnaissance des opportunités que peut offrir l'anglais.

Question 03 : Avez-vous déjà étudié l'anglais ?

Tableau 3 : Prérequis des apprenants en anglais

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	33	82.5%
Non	07	17.5
Total	40	100%

Avoir des prérequis dans les matières est très important. L'objectif de cette question est de savoir si ces étudiants ont des prérequis, c'est-à-dire s'ils ont déjà étudié l'anglais les années précédentes. La lecture du tableau ci-dessus montre que la majorité des apprenants ont une formation en anglais général, c'est-à-dire qu'ils ont une connaissance générale acquise au secondaire avant d'arriver à l'université. Nous avons 33 étudiants qui ont répondu par l'affirmatif contrairement autres qui affirment n'avoir jamais appris l'anglais.

Question 04 : Avez-vous fixé des objectifs avant de rejoindre l'Université atlantique ?

Tableau 4 : Objectifs des apprenants en matière d'apprentissage à l'université

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	33	82.5%
Non	07	17.5%
Total	40	100%

Ce tableau montre que la plupart des apprenants se sont fixé des objectifs avant de fréquenter l'université Atlantique, c'est dire que chacun sait clairement ce qu'il attend des cours d'anglais à l'université. Ces objectifs sont entre autres développer mon anglais, utiliser l'anglais sur le lieu de travail, l'anglais est important et c'est la langue la plus parlée dans le monde.

Question 05 : L'université atlantique vous a-t-il offert ce que vous attendiez ?

Tableau 5 : Attentes des apprenants quant à l'atteinte de leurs objectifs

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	19	47.5%
Non	00	00%
En quelque sorte	21	52.5%
Total	40	100%

A la question de savoir s'ils ont reçu ce qu'ils attendent de l'université relativement aux cours d'anglais, les étudiants ont montré par leurs réponses que leurs attentes sont plus ou moins atteints. En effet, sur les 40 étudiants interrogés, 19 ont répondu par l'affirmatif, pendant que 21 étudiants ont donné une réponse plus ou moins satisfaisante. Cela veut dire que les attentes des étudiants n'ont pas été entièrement satisfaites

Question 06 : les enseignants vous ont-ils demandé vos besoins avant de concevoir les cours ?

Tableau 6 : analyse des besoins des apprenants

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	00	00%
Non	40	100%
Total	40	100%

Les réponses des étudiants à travers ce tableau montrent qu'ils n'ont pas été interrogés sur leurs besoins avant de concevoir les cours. Cela est perceptible dans les réponses données à cette question. Tous les étudiants ont affirmé qu'on ne leur a pas posé des questions sur leurs besoins avant de concevoir les cours. Nous notons une grande négligence des besoins des apprenants de la part des enseignants.

Question 07 : Pensez-vous qu'il est possible de prendre en compte vos besoins lors de la conception d'un cours ?

Tableau 7 : Attitude des apprenants à l'égard de l'intégration de leurs besoins langagiers dans le cours.

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	28	70%
Non	12	30%
Total	40	100%

Le tableau ci-dessus révèle que la plupart des apprenants pensent qu'il est possible de prendre en compte leurs besoins lors de la conception du cours, parce qu'en anglais de spécialité, les besoins des apprenants priment sur tout. Sur les 40 étudiants interrogés, 28 ont affirmé qu'il est possible de prendre en compte leurs besoins lors de la conception des cours. Quant aux 12 autres étudiants, il n'est pas nécessaire de prendre en compte leurs besoins dans la conception des cours.

Question 08 : Êtes-vous d'accord avec le fait que votre intégration dans la planification du cours renforce votre motivation d'apprentissage ?

Tableau 8 : L'influence de la participation des apprenants dans la conception des cours sur leur motivation

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	29	72.5%
Non	11	27.5%
Total	40	100%

Les résultats révèlent que l'intégration des apprenants dans la planification des cours a un impact notable sur leur motivation, avec 72,5 % des étudiants affirmant que cela les incite à mieux s'engager dans l'apprentissage. Cela montre que leur participation active crée un sentiment d'appartenance et d'autonomie, renforçant ainsi leur implication dans le processus éducatif. En

revanche, 27,5 % des étudiants estiment que cette intégration n'influence pas leur motivation. Ces résultats soulignent l'importance d'adapter les approches pédagogiques aux besoins des étudiants.

Question 09 : Pensez-vous que les cours proposés à l'université atlantique amélioreront vos compétences en communication dans votre future profession ?

Tableau 9 : Anticipation des apprenants sur les effets des cours sur leur compétence communicative.

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Oui	37	92.5%
Non	03	7.5%
Total	40	100%

Nous remarquons dans le tableau que tous les apprenants affirment que les cours proposés par l'université atlantique les rendront compétents en matière de communication dans leur future profession. Selon ces résultats, même si les besoins des étudiants n'ont pas été pris en compte dans la détermination des objectifs et dans l'élaboration des cours, il y a quand même des effets sur la compétence communicative des étudiants. 37 étudiants, soit 92.5% ont confirmé l'effet des cours sur leur performance.

Question 10 : Comment évaluez-vous les cours proposés à l'université en termes d'efficacité des objectifs ?

Tableau 10 : Evaluation par les apprenants des cours proposés par les enseignants

Modalités	Nombre de participants	Pourcentage
Effectifs	24	60%
Non-effectifs	00	00%
En quelque sorte	16	40%
Total	40	100%

Les résultats dans ce tableau montrent que la plupart des apprenants confirment l'efficacité des cours proposés à l'université atlantique en termes d'objectifs. En effet, sur les 40 étudiants interrogés, 16 soit 60% ont affirmé que les objectifs des cours proposés sont effectifs. Quant aux 16 autres étudiants, les objectifs sont plus ou moins effectifs. Ce qui veut dire qu'il y a des choses à performer.

2.6. Description et analyse de l'entretien avec les enseignants

Quatre enseignants de l'université atlantique ont été interrogés sur leur rôle d'enseignants d'anglais des affaires, leur point de vue sur les cours proposés et leur façon de traiter les apprenants en classe.

Question 01 : Pensez-vous que les cours proposés par l'université atlantique sont réellement des cours d'anglais de spécialité ? Les personnes interrogées ont confirmé que les cours proposés sont des cours d'anglais de spécialité.

Question 02 : Avez-vous reçu une formation pédagogique avant de commencer à enseigner à l'Université atlantique ? Deux enseignants ont reçu une formation en consultation et en gestion d'ateliers, tandis que les autres ont étudié l'anglais de spécialité et ont reçu quelques leçons sur la conception de cours.

Question 03 : l'université offre-t-elle une atmosphère et une méthodologie appropriées pour l'enseignement et l'apprentissage ? à cette question, tous les enseignants ont répondu que l'université ne fournit pas le matériel et les outils pédagogiques nécessaires, tels que des CD, des livres, des manuels, des ordinateurs portables, etc. Ils ne sont également pas satisfaits du lieu ou de l'atmosphère des salles de classe.

Question 04 : Demandez-vous à vos apprenants les objectifs qu'ils souhaitent atteindre grâce à leur formation à l'université atlantique ? Les quatre enseignants ont déclaré qu'ils ne demandent pas aux apprenants leurs objectifs car les apprenants sont censés connaître les objectifs des cours proposés par l'université.

Question 05 : Quels types d'informations avez-vous utilisés pour connaître vos apprenants ?

Les réponses des enseignants montrent qu'ils ne s'intéressent qu'aux noms et aux spécialités des apprenants.

Question 06 : Constatez-vous que vos apprenants sont motivés à apprendre l'anglais des affaires ? Tous les enseignants affirment que la majorité des apprenants sont motivés pour apprendre l'anglais de spécialité.

Question 07 : Pensez-vous que l'intégration des apprenants dans le cours renforce leur motivation ? Toutes les personnes interrogées ont affirmé que la motivation des apprenants peut augmenter lorsqu'ils participent à la conception du cours, aux activités, aux tâches, etc.

Question 08 : Sur quels critères évaluez-vous l'efficacité de vos cours ? Pourquoi ? Deux enseignants ont déclaré que la réalisation des objectifs du cours est le critère sur lequel ils évaluent le cours. Le troisième associe l'efficacité du cours à l'intégration des quatre compétences linguistiques et à l'utilisation de matériel authentique. Enfin, le quatrième a déclaré que la réaction et le retour d'information des apprenants l'aident à évaluer le cours.

Question 09 : A la fin du cours, pensez-vous que les apprenants ont atteint leurs objectifs ? Les personnes interrogées ont répondu que la plupart des objectifs sont atteints à la fin du cours. Elles ont ajouté que des tests et des questionnaires sont administrés pour évaluer les résultats des apprenants.

Question 10 : Quels sont les problèmes que vous avez rencontrés lors de la conception du cours ? Un enseignant a déclaré qu'il était confronté à des problèmes culturels. Pour les trois autres enseignants, le temps et les différences de niveau d'anglais des apprenants sont les principaux problèmes.

2.7. Interprétation et discussion des résultats

2.7.1. Questionnaire aux étudiants

L'analyse des résultats de du questionnaire révèle des éléments cruciaux concernant la détermination des objectifs d'apprentissage basés sur les compétences. En effet, les résultats montrent une attitude globalement positive des apprenants envers l'anglais, avec 90 % d'entre eux affirmant que la langue est intéressante et essentielle pour leurs études. Cette satisfaction peut être interprétée à travers le cadre de motivation de Z. Dörnyei (2001 :65), qui établit que « l'intérêt pour une langue est fondamental pour l'engagement des étudiants dans leur apprentissage ». Cependant, malgré cette motivation intrinsèque, les résultats soulèvent des préoccupations quant à l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage définis et les attentes des étudiants. En effet, 82,5 % des apprenants se sont fixés des objectifs avant de rejoindre l'université, mais seulement 47,5 % d'entre eux estiment que ces objectifs ont été atteints. Cela indique une déconnexion potentielle entre les objectifs d'apprentissage des étudiants et les résultats des cours.

Un autre aspect préoccupant dans les résultats obtenus est l'absence d'analyse des besoins langagiers dans la conception des cours ; 100 % des répondants affirment n'avoir pas été consultés à ce sujet. Cette négligence peut compromettre la pertinence des programmes d'anglais, car, comme l'affirment L. Bachman (1990 :42), « intégrer les besoins des apprenants est essentiel pour développer des objectifs d'apprentissage significatifs et adaptés ». L'absence de consultation sur les besoins linguistiques des étudiants avant la conception des cours peut entraîner un manque de motivation et d'engagement, deux éléments clés pour un apprentissage efficace

Malgré ces manquements, il est encourageant de noter que 70 % des apprenants croient qu'il est possible de prendre en compte leurs besoins lors de la conception des cours, et 72,5 %

affirment que leur intégration dans la planification des cours renforce leur motivation. Cela reflète un désir d'engagement et une volonté de co-construire leur apprentissage, ce qui est en accord avec les théories contemporaines de l'apprentissage, qui prônent l'importance de la participation active des apprenants (E. Deci & R. Ryan, 2000 :229).

Concernant l'efficacité des cours, 92,5 % des étudiants estiment que ceux-ci amélioreront leurs compétences en communication, même si leurs besoins n'ont pas été pris en compte. Ce résultat suggère que, bien que la conception des cours ait des lacunes, les compétences communicatives enseignées sont perçues comme valables et utiles. Ce résultat est corroboré par H. Widdowson (1990 :136) qui soutient que « l'exposition à la langue, même dans des contextes où les besoins spécifiques ne sont pas adressés, peut conduire à des améliorations des compétences communicatives » Enfin, 60 % des apprenants jugent les objectifs des cours axés sur les compétences comme effectifs ; ce qui implique qu'il existe encore des opportunités d'amélioration dans la définition de ces objectifs pédagogiques axés sur les compétences pour mieux répondre aux attentes des étudiants.

2.7.2. Entretien avec les enseignants

L'analyse des entretiens avec quatre enseignants de l'université Atlantique révèle plusieurs éléments clés concernant la détermination des objectifs basés sur les compétences dans l'enseignement de l'anglais des affaires. Ces résultats soulignent des forces et des limites dans la manière dont les enseignants perçoivent et mettent en œuvre des objectifs axés sur les compétences dans leurs cours.

a. La notion de cours d'anglais de spécialité

Les enseignants ont unanimement confirmé que les cours proposés à l'université Atlantique sont bien des cours d'anglais de spécialité. Cependant, comme le souligne H. Basturkmen (2010 :43), « la spécificité des cours d'anglais de spécialité repose sur l'identification claire des compétences professionnelles et des besoins linguistiques des apprenants. » Ici, bien que les enseignants aient conscience de la nature spécialisée de leurs cours, les objectifs basés sur les compétences ne sont pas toujours définis en fonction des besoins spécifiques des apprenants. Cela pourrait limiter l'efficacité de ces objectifs dans un contexte professionnel diversifié.

b. Formation pédagogique des enseignants

Les réponses à la question 2 montrent que deux enseignants ont suivi une formation en consultation et gestion d'ateliers, tandis que les autres ont reçu des leçons sur la conception de cours. Cependant, cette formation semble insuffisante pour développer une expertise

approfondie en analyse des besoins linguistiques et en détermination des objectifs spécifiques aux différents départements représentés par les apprenants. C.J. Richards (2001 :134) soutient que « la formation des enseignants dans le cadre de l'anglais de spécialité doit inclure des compétences en analyse des besoins et en développement de supports pédagogiques adaptés ». Les résultats indiquent que cette formation est partiellement acquise, ce qui pourrait expliquer pourquoi les enseignants ne consultent pas les apprenants sur leurs objectifs spécifiques.

c. L'absence d'une approche participative dans la définition des objectifs axés sur les objectifs

Les enseignants n'impliquent pas les apprenants dans la définition des objectifs de formation, considérant que ces derniers doivent connaître les objectifs du cours avant de s'inscrire. Or, W. Graves (2000 :124) suggère que « la participation des apprenants à la définition des objectifs renforce leur motivation et l'efficacité des cours ». L'implication des apprenants dans ce processus permet d'adapter les objectifs de manière plus précise à leurs besoins professionnels.

d. Motivation et intégration des compétences linguistiques

Les enseignants reconnaissent l'importance de la motivation des apprenants, et tous confirment que celle-ci est renforcée lorsqu'ils participent activement à la conception des activités et des tâches. Cela est en adéquation avec les principes de l'enseignement communicatif des langues. Selon J. S. Savignon (2005 :90), « l'intégration des apprenants dans le processus d'apprentissage est essentielle pour développer des compétences linguistiques effectives dans un contexte professionnel ». De plus, un enseignant évalue l'efficacité du cours en fonction de l'intégration des quatre compétences linguistiques et de l'utilisation de supports authentiques. Cette approche est conforme aux recommandations par D. Nunan (1988 :65), qui souligne l'importance de l'alignement des objectifs sur les compétences spécifiques nécessaires dans un contexte professionnel.

e. Problèmes dans la conception des cours

Les enseignants ont rencontré des difficultés liées au temps limité et aux différences de niveau d'anglais des apprenants. Cela souligne un défi important dans la détermination des objectifs basés sur les compétences, car il est difficile d'équilibrer les besoins de chaque apprenant dans un temps restreint. Comme l'explique T. Hutchinson et A. Waters (1987 :53), la flexibilité et l'adaptabilité des objectifs en fonction des contextes sont cruciales dans l'enseignement de l'anglais pour des besoins spécifiques. L'intégration de ces variables dans la conception des cours nécessiterait une formation plus approfondie des enseignants et une analyse plus détaillée des besoins des apprenants.

Conclusion

Les résultats de cette étude ont mis en lumière une insuffisance dans la formulation des objectifs pédagogiques basés sur les compétences dans les cours d'anglais de spécialité à l'Université Atlantique de Bouaké. En effet, les enseignants n'ont pas pris en compte les besoins spécifiques des apprenants avant de définir ces objectifs, ce qui a conduit à une inadéquation entre les objectifs de cours et le contenu dispensé. Le matériel pédagogique utilisé, conçu par les enseignants eux-mêmes, a été élaboré sans qu'une analyse préalable des besoins langagiers des apprenants ne soit effectuée. Ainsi, les cours ne répondent pas pleinement aux attentes des étudiants et manquent d'efficacité sur le plan pédagogique. Cette absence d'analyse des besoins linguistiques a pour conséquence directe une déconnexion entre les objectifs affichés des cours et les compétences que les apprenants devraient réellement acquérir. Il est donc crucial que les enseignants intègrent cette étape d'analyse pour mieux comprendre les attentes et les exigences de leurs étudiants. Cela permettrait non seulement de définir des objectifs pédagogiques clairs et cohérents basés sur les compétences, mais aussi d'assurer une meilleure adéquation entre ces objectifs et le contenu des cours, renforçant ainsi l'efficacité de l'enseignement.

Il est nécessaire que les enseignants soient formés à l'analyse des besoins linguistiques des apprenants et à l'adaptation des supports pédagogiques en fonction de ces besoins. En outre, l'utilisation de matériels authentiques doit être accompagnée d'une réflexion sur leur pertinence par rapport aux objectifs pédagogiques fixés. Une telle démarche garantirait une plus grande cohérence entre les compétences visées et les ressources utilisées.

Références bibliographiques

BACHMAN Lyle, 1990, *Fundamentals of Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

BASTURKMEN Helen, 2010, *Developing courses in English for specific purposes*, New York: Palgrave Macmillan.

BLAXTER Linda et al, 2006, *How to research*, (3ed. Ed), England: Open University Press.

DECI Edward & RYAN Richard, 2000, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Plenum.

DÖRNYEI Zoltán, 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

DUDLEY Evans Tony, and ST. JOHN Maggie Jo ,1998, *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.



GRAVES Kenneth, 2000, *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle & Heinle.

HUTCHINSON Tom and WATERS Alan, 1987, *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press.

NUNAN David, 1988, *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS Charles Jack, 2001, *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press.

RICHARDS Charles Jack & RODGERS Theodore, 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press

SAVIGNON Sandra Jony, 2005, *Communicative language teaching: Strategies and Goals*, Handbook of research in second language teaching and learning, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

WIDDOWSON Henry, 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.