



Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
scientifique

École Normale Supérieure de Bouzaréah
Cheikh Moubarek Ben Mohamed Ibrahimi El Mili Eldjazairi

Département: Français

Domaine: Lettres et Langues Étrangères

Filière: Langue Française

Spécialité: Didactique du français et des langues étrangères et secondes

Mémoire présenté pour obtenir le diplôme de Master Académique

Intitulé:

L'enseignement/apprentissage du lexique de spécialité pour la filière gestion et économie.

- **Cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire filière gestion et économie Lycée Bradei Mohamed –Sidi Abdellah.**

Présenté par :

Makhlouf Chahinez

Soutenu le jeudi 22 septembre 2022, devant le jury composé de :

- | | | |
|---------------------------|-------------|---------------------|
| • Aberkane Nassima | ENSB | Présidente |
| • Zouai Hafida | ENSB | Encadrante |
| • Haniéche Samira | ENSB | Examinatrice |

Année Universitaire : 2021-2022



Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française.

(SEBAA, 2002, p. 138)



Remerciements

« Louange à Allah qui nous a guidé à ceci. Nous n'aurions pas été guidés, si Allah ne nous avait pas guidés. »

{Al Aaraf. Verset 43}

Je remercie Dieu le tout-puissant qui m'a donné la volonté, la patience et le courage d'accomplir ce modeste travail.

Un grand merci à Mme Zouai Hafida pour son encadrement pédagogique et scientifique, pour ses conseils et son accompagnement durant toutes les étapes de l'élaboration de ce travail.

Un grand merci s'adresse également aux étudiants de l'EHEC qui ont accepté de participer à l'enquête de cet humble travail.

Enfin, je tiens à remercier avec tous les sentiments mêlés de dévotion et d'amour ma très chère famille qui m'a permis de vivre ce jour.



Dédicaces

Je dédie ce modeste travail de recherche à :

La mémoire de mon père ;

Ma très chère maman, à qui je dois la réussite, ton soutien fut une lanterne dans tout mon parcours, ta présence à mes côtés a toujours été ma source de force pour affronter les obstacles de vie. Tu trouveras dans ce travail aussi modeste le résultat de longues années de sacrifices que tu as déployés pour mon éducation et ma formation quoi que je fasse, je ne saurai point te remercier. Je t'aime maman ;

Mon époux et à mon fils Aslane, qui m'offre le bonheur et la joie et la force d'avancer, je prie le tout puissant de préserver notre petite famille ;

Ainsi qu'à mon cher frère et à ma chère grand-mère ;

Mon cher cousin Rabah ;

Mes chères amies.

Résumé

Le présent travail de mémoire qui s'inscrit dans la didactique du FLE, porte sur l'enseignement/apprentissage du lexique de spécialité pour la filière de Gestion et économie. Son objectif est de mettre l'accent, sur l'apport de l'enseignement apprentissage du lexique en relation avec la future formation universitaire des apprenants et leurs besoins en matière de lexique.

Pour effectuer ce travail, nous avons émis l'hypothèse qu'il serait possible d'exploiter, en séances de compréhension de l'écrit, des documents authentiques, des supports écrits, des textes à thèmes techniques, empruntés à d'autres matières tels que : Economie et Management, Marketing, En effet cette « immersion » dans la spécialité de Gestion et économie, pourrait représenter un certain intérêt pour les apprenants et constituer une source appréciable de motivation.

Afin de vérifier cette hypothèse, par le biais d'une recherche-action, nous avons opté pour un enseignement/apprentissage incident du lexique des matières de spécialité qui correspond à la filière des apprenants dans les séances d'apprentissage de compréhension et de production écrite sous forme de texte de spécialité ou une thématique de spécialité, afin de permettre aux apprenants de connaître un autre angle de la langue française et de les initier aux études supérieures en anticipant les difficultés linguistiques qu'ils pourraient rencontrer lors des cours de spécialité assurés en langue française.

Les résultats obtenus démontrent la validité de l'hypothèse ainsi que l'appréciation des apprenants concernés par l'expérimentation. Cette problématique pourrait faire l'objet d'étude d'un travail de la tutelle afin de concevoir un programme et un manuel du FLE en fonction du profil scientifique des apprenants.

Mots clés : Didactique du FLE, lexique de spécialité, apprentissage incident, français de spécialité

الملخص

تركز هذه المذكرة ، التي هي جزء من تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على العملية التعليمية/التعليمية للمعجم المتخصص لشعبة تسيير و اقتصاد . و يتمثل هدفها في التركيز على تأثير تعليم و تعلم المعجم المتخصص في التكوين الجامعي المستقبلي للمتعلمين و احتياجاتهم المعجمية.

لتنفيذ هذا العمل، افترضنا انه سيكون من الممكن استغلال , في حصص الفهم الكتابي, سندات أصلية مكتوبة ذات موضوعات تقنية و المقتبسة من مواد أخرى مثل : الاقتصاد و المناجمنت، التسويق. في الأصل هذا "الانغماس" في تخصص التسيير و الاقتصاد يمكن أن يمثل اهتماما معنا للمتعلمين و يكون مصدرا مهما للتحفيز.

من أجل التحقق من هذه الفرضية، من خلال البحث الإجرائي، اخترنا تعليم/ تعلم ضمنى لمعجم المواد المتخصصة الذي يتوافق مع شعبة المتعلمين في حصص الفهم و الإنتاج الكتابي في شكل نص متخصص أو موضوع تخصصي وهذا للسماح للمتعلمين برؤية زاوية أخرى من اللغة الفرنسية و تهيئتهم للتعليم العالي وذلك من خلال توقع الصعوبات اللغوية التي قد يواجهونها خلال الدروس المتخصصة التي تدرس باللغة الفرنسية.

تظهر النتائج التي تم الحصول عليها صحة الفرضية و تقدير المتعلمين المشاركين في التجربة. يمكن أن تكون هذه الإشكالية موضوع دراسة من قبل الوصاية من اجل تصميم برنامج و كتاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وفقا للخلفية العلمية للمتعلمين

الكلمات المفتاحية : تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، المعجم المتخصص ، التعلم الضمني ،

اللغة الفرنسية

Abstract

This memory work is part of the didactics of French as a foreign language, concerns the teaching/learning of the specialized lexicon for the Management and Economics sector. Its objective is to emphasize the contribution of teaching lexicon learning in relation to the future university training of learners and their needs in terms of lexicon.

To carry out this reflection, we have hypothesized that it would be possible to use in reading comprehension sessions, authentic documents, written materials, texts with technical themes, borrowed from other subjects such as: Economics and Management, Marketing. Indeed this "immersion" in the specialty of Management and Economics, could represent a certain interest for the learners and constitute an appreciable source of motivation.

In order to verify this hypothesis, through action research, we opted for incidental teaching/learning of the lexicon of specialty subjects which corresponds to the learners' stream in the learning sessions of comprehension and written production. In the form of a specialty text or a specialty theme, in order to allow learners to know another angle of the French language and to introduce them to higher education by anticipating the linguistic difficulties they may encounter during the specialty courses provided in French language.

The results obtained demonstrate the validity of the hypothesis and demonstrate the appreciation of the learners concerned by the experimentation. This problem could be the subject of a study of a reflection of the supervision so as to design a program and a textbook of the French as a foreign language according to the scientific profile of the learners

Key words: Didactics of French as a foreign language, specialty lexicon, incident learning, French as a specialty language.

Sommaire

Introduction générale	9
Chapitre I : Cadre Théorique et Conceptuel	15
I- Le lexique et son enseignement	16
II- La langue de spécialité	29
III- L'état des lieux et contexte de la recherche	43
Chapitre II : Cadre Méthodologique et Expérimental.....	49
I- Cadre méthodologique	50
II- Cadre expérimental	69
Conclusion générale	86
Bibliographie	89
Table des matières	105
Annexes	109

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'Algérie est une société plurilingue qui se caractérise par la présence de plusieurs langues dans son paysage linguistique dont le français. L'enseignement/apprentissage de cette langue commence à partir de la 3^{ème} année du cycle primaire et se poursuit jusqu'à la dernière année du cycle secondaire qu'achève l'examen du Baccalauréat qui comporte une épreuve de cette langue dans toutes les filières. A l'université, le français constitue une filière autonome : Lettres et langue française et constitue la langue d'enseignement pour plusieurs spécialités universitaires notamment la médecine, l'économie, et les diverses spécialités en lien avec la technologie. On peut donc parler d'une langue de spécialité telle que définie par Galisson et Coste : « *une expression générique pour désigner les langues utilisées dans les situations de communication (orale et écrite) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (1976:151). De façon générale, nous pouvons dire que les langues de spécialité sont utilisées dans des disciplines manipulant un lexique souvent réservé à ces dernières et ne pouvant être compris par un non spécialiste. Kahn souligne l'importance du lexique dans la spécialité et il affirme que : « *maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent* » (1995 : 146).

Le choix de notre thème, en rapport avec la didactique du lexique, n'est pas aléatoire et ce, pour deux principales raisons.

D'abord, notre expérience d'enseignante dans le cycle secondaire, nous a permis de remarquer que la majorité de nos apprenants, particulièrement ceux de la 2^{ème} année de la filière Economie et Gestion, présentent des résistances vis-à-vis de la langue française que révèlent leurs interrogations lorsqu'on leur demande les raisons de leur réticence à l'emploi de la langue et leur refus d'accomplir les tâches relatives à la discipline français de leur programme annuel : « *Que faire avec le français? À quoi sert-il de connaître la vie de « la société des abeilles »¹ ?* », « *Dans la vie professionnelle nous n'aurons pas besoin de ce français* », « *la langue française n'est pas essentielle pour faire les études universitaires* ».

Par ailleurs, lors de notre cursus de master, nous avons analysé plusieurs avant-projets qui portent sur le FOU², et cela nous a permis de constater que les étudiants algériens des filières scientifiques (dont les spécialités sont exclusivement enseignées en langue

¹ « La société des abeilles », manuel scolaire 2AS, p15

² Le Français sur Objectifs Universitaires

française) rencontrent des difficultés pour construire des connaissances disciplinaires solides, et ce, pour deux raisons :

D'une part l'acquisition des connaissances lors du cycle secondaire pour les matières scientifiques et technologiques (pour les filières de sciences expérimentales, mathématiques, économie et management, génie civile, génie mécanique...) est assurée en arabe qui est la langue de scolarité. Ce constat a été confirmé par Sebane³ :

Les étudiants algériens des filières scientifiques ont des difficultés à construire des connaissances disciplinaires solides en langue française vu que toutes les matières scientifiques ont été dispensées au lycée et au collège uniquement en langue arabe. (2011 : 375)

D'autre part, l'enseignement du français au lycée est « général » et a pour objectif selon le programme de français de la première année secondaire (2005)⁴ « l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi ». L'enseignement du français donc comme objectif de construire un citoyen, d'une manière générale, et non pas un usager de la langue dans un but professionnel. À travers cette citation nous comprenons que la dimension professionnelle du français n'est pas présente dans le programme et dans le manuel scolaire. C'est ce qui explique que les programmes sont les mêmes pour toutes les filières.

Pour essayer de cerner ces deux situations et afin de mener ce travail de recherche, notre point de départ est la question centrale suivante :

- Quel est l'apport de l'enseignement /apprentissage du lexique spécialisé en classe de 2^{ème} Année Economie ?

A partir de cette dernière nous avons posé les sous-questions suivantes:

- Comment peut-on enseigner le lexique de spécialité en classe de FLE ?
- Comment adapter le programme de 2^{ème} AS, conçu par la tutelle, en prenant en considération la filière des apprenants?
- Comment évaluer l'acquisition du lexique de spécialité ?

³Sebane, M (2011) « FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? », monde, Numéro 8, Tome II, p. 375. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf>

⁴Programme de français 1ere Année Secondaire élaboré Par la Commission Nationale des Programmes, Ministère de L'Education Nationale, Janvier 2005.

- -Quel est l'impact de l'enseignement du lexique de spécialité sur les apprenants ?

Nous estimons qu'il serait possible d'exploiter, en séances de compréhension de l'écrit, des documents authentiques, des supports écrits, des textes à thèmes techniques, empruntés à d'autres matières tels que : Economie et Management, Marketing, Commerce et société, car « *traditionnellement, en didactique scolaire, le lexique est généralement présenté « en situation » par l'intermédiaire de documents (textes écrits, dialogues oraux, publicités, bandes dessinées, ...).* » (Puren, 2016 :2).En effet cette « immersion » dans la spécialité de Gestion et économie, pourrait représenter un certain intérêt pour les apprenants et constituer une source appréciable de motivation.

L'objectif de ce travail est d'expérimenter l'enseignement-apprentissage du français pour la filière de gestion et économie, tout en se focalisant sur la future carrière des apprenants. Notre principal objectif est d'initier ces apprenants au français langue de spécialité d'un côté, et d'un autre côté, les sensibiliser à l'importance de la langue française et leur permettre de la connaître sous un autre angle.

Étant donné que le but de la recherche didactique consiste d'abord à observer et à décrire les savoirs et savoir-faire, ensuite à passer à l'action afin d'améliorer la situation d'enseignement/apprentissage, nous avons adopté, dans notre travail de recherche une démarche qualitative déductive inscrite dans la méthodologie de la « recherche- action » qui consiste à identifier la situation problématique, collecter les données ensuite passer à l'action et finir par une évaluation de l'action menée. Elle est définie par Lavoie, Marquis et Laurin (1996 :41) cité dans Lenoir (2012 :18) comme étant :

Une approche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. [...] Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu.

Dans un premier temps, nous avons mené un entretien avec un professeur du module intitulé « Français économique ». Ce module est annuel, destiné aux étudiants de première année des classes préparatoires intégrées à l'école des Hautes Etudes Commerciales de

Koléa. Il constitue une unité d'enseignement transversale offrant un soutien linguistique et lexicale indispensable dans l'apprentissage de quelques unités d'enseignements fondamentales comme les modules de : l'économie générale, la micro-économie et la macro-économie.⁵Cette recherche qualitative est une analyse du terrain à partir du constat que nous avons fait sur les difficultés rencontrées par les étudiants algériens de spécialité scientifique dans la construction des connaissances disciplinaires dans la langue en question. De plus, elle nous a servi d'appui dans l'étape d'analyse des difficultés des nouveaux bacheliers inscrits dans les spécialités commerciales et économiques.

Dans le même objectif, nous avons opté pour un questionnaire destiné aux étudiants de la première année du cycle préparatoire de l'école préparatoire du HEC⁶ de Koléa. Nous avons ensuite comparé les réponses des étudiants avec celles de l'enseignant afin de récolter un maximum d'informations en relation avec le cadre de notre recherche.

Pour le repérage des thèmes et le choix des supports sur lesquels nous fondons notre expérimentation, nous nous sommes appuyée sur deux programmes des modules de spécialités de la filière gestion à savoir « Economie et Management » et le programme de comptabilité. Les documents nous ont permis de cerner les exigences propres à la formation des apprenants et à leurs futures carrières.

Pour notre expérimentation, nous avons, dans un premier temps, planifié une séquence d'apprentissage qui s'inscrit dans l'objet d'étude « le plaidoyer et le réquisitoire »⁷en choisissant un support pour la compétence langagière « compréhension de l'écrit » afin de permettre aux apprenants de connaître le discours et le milieu d'action propres à leur filière.

Dans un second temps, nous avons proposé aux apprenants une activité de production écrite. L'objectif de cette activité est de vérifier l'appropriation du lexique en impliquant l'apprenant dans une situation-problème en relation avec sa filière.

Pour finir notre expérimentation, nous avons proposé aux apprenants participant à la recherche-action un « questionnaire d'appréciation » afin de mesurer la validité de notre hypothèse qui porte sur la motivation.

⁵Présentation du module par Z.Elandaloussi (enseignante qui assure le module) <http://hec.dz/moodle/course/index.php?categoryid=44&lang=en>

⁶ L'école des Hautes Études Commerciales

⁷Deuxième objet d'étude, destiné aux apprenants de 2^{ème} année secondaire

Notre travail commencera par une partie introductive, dans laquelle nous avons présenté notre thème de recherche, de même que sa problématique en utilisant « la technique des entonnoirs » c'est-à-dire en partant du général, vers le spécifique.

Le premier chapitre sera consacré aux concepts fondamentaux en lien avec notre problématique et dans lequel nous essayerons de détailler quelques notions théoriques incontournables autour du lexique et du vocabulaire, la distinction entre le FLE⁸ et le FOS⁹. Ensuite nous présenterons la place du lexique dans les différentes méthodologies d'enseignement et les stratégies propres à son l'apprentissage. Enfin nous évoquerons le constat qui nous a amenée à réfléchir sur cette problématique.

Le deuxième chapitre, relatif à la partie pratique, sera réservé à la présentation des outils méthodologiques de notre recherche et à la présentation de notre travail de terrain ainsi qu'aux résultats obtenus. Nous définirons, dans la première partie, la recherche-action ainsi que les outils d'investigation, ensuite nous passerons à l'étape de l'analyse du terrain ainsi qu'à la collecte des données par le biais d'un entretien et d'un questionnaire, ce qui nous permettra par la suite de procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus à partir des données récoltées avec ces outils.

Quant à la deuxième partie, elle sera axée sur la construction de notre cadre expérimental ainsi qu'à la description du public participant à notre recherche-action et à la présentation de la séquence d'apprentissage planifiée en tenant compte de la filière des apprenants. Enfin nous analyserons les résultats de notre recherche-action ainsi que ceux du « questionnaire d'appréciation », ce qui nous permettra de vérifier la validité de notre étude.

⁸Le Français Langue Etrangère

⁹ Le Français sur Objectifs Spécifiques

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère nécessite la connaissance de beaucoup d'éléments de cette langue tels que la grammaire, la syntaxe, la sémantique et le lexique. Dans la mesure où ce mémoire traite le thème de l'enseignement du lexique de spécialité en classe de FLE, ce premier chapitre s'intéressera à la présentation des notions théoriques liées à notre problématique. Nous nous intéresserons d'abord au lexique et son enseignement ensuite nous passerons à la langue de spécialité et ses différentes formes enfin nous évoquerons l'état des lieux et le contexte de notre recherche.

I- Le lexique et son enseignement

Dans cette partie, nous allons expliquer certaines notions autour du lexique et la place de ce dernier dans les différentes méthodologies d'enseignement, son intégration dans la situation d'enseignement/apprentissage enfin les stratégies propres à son apprentissage.

1. Le lexique

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales¹⁰, on appelle le lexique l'ensemble de mots formant la langue : « Le lexique est le trésor de la langue française. Il est composé de tous les mots des différents domaines de l'expérience humaine, représentés en langue »¹¹

D'un point de vue linguistique, le mot *lexique* « désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe sociale, ou d'un individu... » (CUQ, 2003 : 155).

D'après le dictionnaire (Larousse en ligne)¹² la notion de lexique est définie comme étant un

Ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. (Le lexique s'oppose à la grammaire, ensemble des règles permettant de former des phrases à partir des unités lexicales).

¹⁰ Le Centre national de ressources textuelles et lexicales est une organisation française créé en 2005 elle met en ligne des données linguistiques.

¹¹http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/Differences_Lexique_Vocabulaire.pdf

¹²Larousse. (s. d.). Lexique. Dans Dictionnaire en ligne. Consulté le 12mai 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921>

D'après ces définitions, nous pouvons comprendre que le lexique est l'ensemble de mots isolés qui forment le code de la langue, il est lié à la sémantique (signification des mots) à la phonologie (prononciation) et à la syntaxe (les relations qui existent entre ces mots).

Selon Picoche:

Il ne faut pas se laisser décourager par l'immensité du lexique. [...] des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité connus des seuls spécialistes, bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais.(2011 : 3)

Le lexique est donc constitué d'un nombre illimité de mots de différents domaines et de spécialités répertoriés dans le dictionnaire.

2. Le vocabulaire

Afin de comprendre la distinction entre le lexique et le vocabulaire, il nous semble important de définir le vocabulaire. Ce dernier est défini par Picoche comme étant «*l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données ou encore la portion du lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel ou tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité.*» (1997 : 44). Selon le dictionnaire Larousse¹³, le vocabulaire est aussi défini comme suit :

1- Ensemble des mots, des vocables d'une langue : Le vocabulaire français.

2- Ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un groupe, à un milieu, à un auteur : Le vocabulaire de la philosophie. Vocabulaire argotique. Le vocabulaire de Hugo.

3- Ouvrage comportant les termes spécifiques d'une discipline, d'une technique.

Grossmann, définit à son tour le vocabulaire comme suit :

On peut aussi [...] parler du vocabulaire propre à une personne (qu'il s'agisse d'un élève, ou d'un auteur), ou même du vocabulaire d'un texte, c'est-à-dire des unités lexicales effectivement mobilisées dans ce texte. (2018 :2)

¹³Larousse. (s. d.). Lexique. Dans Dictionnaire en ligne. Consulté le 12 mai 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342>

Pour synthétiser ces définitions, nous pouvons dire que la réalisation et la mise en action du lexique dans une situation de communication est appelée vocabulaire

2.1 Le vocabulaire passif / vocabulaire actif

On parle d'un vocabulaire passif, lorsqu'il s'agit d'un ensemble des mots dont le locuteur comprend et connaît la signification cependant il ne les emploie pas lors d'une communication ou il n'a pas eu l'occasion de les employer. Toutefois, pour le vocabulaire actif, est l'ensemble de mots que le locuteur utilisera d'une manière spontanée pour communiquer oralement ou par écrit. Picoche explique cette distinction entre le vocabulaire passif et le vocabulaire actif comme suit :

En effet, certains mots sont appelés « mot actifs » sont assez bien connus de lui pour que non seulement il les comprenne, mais encore qu'il les utilise spontanément pour s'exprimer ; d'autres, appelés « mots passifs », ne sont pas utilisés par lui mais seulement compris de façon plus ou moins précise lorsqu'il les rencontre au cours d'une lecture ou d'une conversation (1977 : 32)

L'objectif de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à faire apprendre et à apprendre de nouveaux mots soit par la traduction de la langue étrangère à la langue maternelle soit par mémorisation pour qu'il y ait un apprentissage. L'objectif est de rendre l'apprenant capable de s'exprimer oralement et à l'écrit en utilisant le savoir lexical acquis, on passe de « la compétence » à « la performance » (Chomsky, 1965, trad.)¹⁴. En d'autres termes, le but est d'amener l'apprenant de la compréhension du lexique à la mobilisation de ce lexique dans une situation de communication orale ou écrite, il s'agit du passage d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif.

3. Distinction lexique / vocabulaire

Le lexique et le vocabulaire sont des composants de la langue et nous ne pouvons nier leur importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On ne peut comprendre les règles d'une langue, la grammaire, la syntaxe...sans comprendre les mots qui véhiculent ce savoir. En effet le lexique et le vocabulaire sont le noyau de la compréhension et de la production. La connaissance des mots par les apprenants d'une langue conditionne dans

¹⁴Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie de la théorie syntaxique* traduit de l'anglais *Aspects of the Theory of Syntax*. Seuil.

une large mesure l'apprentissage de celle-ci et favorise une communication orale ou écrite aisée.

Cuq fait, dans son dictionnaire de didactique, la distinction entre le lexique et le vocabulaire comme suit :

Du point de vue linguistique, en opposition au terme « vocabulaire » réservé au discours, le terme « lexique » renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes.
(2003 :155)

Grassmann, à son tour, établit la distinction suivante entre le lexique et le vocabulaire :

On peut aussi [...] parler du vocabulaire propre à une personne (qu'il s'agisse d'un élève, ou d'un auteur), ou même du vocabulaire d'un texte, c'est-à-dire des unités lexicales effectivement mobilisées dans ce texte. On préférera le terme lexique lorsqu'il s'agira de décrire l'organisation des unités lexicales qui est propre à chaque langue (2018 : 2)

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons déduire que ces deux termes sont liés et se complètent : il n'existe pas un vocabulaire sans le lexique et vice versa. Ce qui les différencie est le contexte : le lexique renvoie à la langue, il est la matière brute isolée ; quant au vocabulaire, il est la réalisation de ces mots par un locuteur et dans un contexte précis, il renvoie donc au discours.

4. L'enseignement/ apprentissage du lexique dans la didactique du FLE

Dans la didactique du FLE, le lexique est un élément-clé dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, par le biais du lexique, on peut comprendre les règles du fonctionnement d'une langue : grammaire, syntaxe, sémantique...Etc.

Dans une situation d'apprentissage, on ne peut parler que d'un lexique ou que d'un vocabulaire car, les deux éléments entretiennent une relation « partie-tout »¹⁵. En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue passe d'abord par le lexique dans la mesure où

¹⁵ Une relation sémantique entre deux termes dont le premier terme fait partie du second.

il faut comprendre le sens du mot isolé des autres éléments de l'énoncé, ensuite sa signification dans un contexte, on parle donc du vocabulaire.

4.1 La place du lexique dans les différentes méthodologies

Parler du lexique dans une situation d'enseignement/apprentissage nous conduit à parler de la place qu'occupe cet élément dans les méthodologies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

4.1.1 Dans la méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle ou encore la méthodologie « grammaire-traduction », Selon Puren elle est :

Héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « grammaire/traduction », et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902. (1988 : 18)

L'objectif de cette méthodologie était de traduire les textes littéraires en langue étrangère en découpant le texte en parties et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Les notions grammaticales étaient abordées selon leur apparition dans le texte de la langue source, choisi par le professeur de manière subjective, sous forme de dictées ou d'applications de règles grammaticales.

Pour l'enseignement du lexique, l'apprenant était appelé à apprendre une liste de mots hors contexte ainsi que leurs équivalents en langue maternelle. En effet, ce système impose un modèle de « langue normé » que l'apprenant devait imiter afin d'acquérir une compétence grammaticale et lexicale « solide ». Cependant, la production libre de vocabulaire dans ce système, qui repose sur l'imitation, n'existait pas dans la mesure où le savoir va dans un seul sens : du professeur aux apprenants. Donc l'apprenant était inactif et la communication dans une langue étrangère était absente ce qui nuit à la créativité des apprenants. Dans ce sens Galisson affirme que :

[...] la place justifiée que tient le vocabulaire dans les méthodes traditionnelles ne signifie pas qu'il y soit traité de manière satisfaisante. Les dites méthodes se sont un peu trop facilement déchargées sur l'élève du soin de mémoriser l'énorme arsenal de mots qu'elles mobilisent (1991:6)

4.1.2 Dans l'approche communicative

Cette approche place l'apprenant au centre de l'apprentissage pour développer chez lui des compétences de compréhension et de production.

Pour situer l'approche communicative dans la chronologie des méthodologies en français langue étrangère (FLE), on peut estimer qu'elle s'est développée à partir de 1975. Associée immédiatement à un renouvellement des contenus et des procédures d'enseignement, elle entretient des liens étroits avec l'enseignement fonctionnel d'une langue étrangère pour des publics ayant des objectifs spécifiques. (Bérard, 1991: 6)

Dans cette approche la langue est perçue comme un outil de communication et d'interaction sociale, l'enseignant propose des situations de communication quotidienne dans lesquelles l'apprenant doit réinvestir ses acquis culturels et linguistiques pour comprendre et produire un message dans la langue cible. L'apprentissage du lexique se fait tout au long du processus d'apprentissage. Treville et Duquette affirment que :

Dans le cadre des approches communicatives, l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et significatives et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production). (1996 :95)

L'enseignant , dans cette approche, fait acquérir à l'apprenant la dimension pragmatique de la langue qui lui permet de décoder et construire le sens en fonction du contexte et cela en lui proposant différentes situations authentiques motivantes afin de développer chez lui la compétence communicative (receptive et productive) et les différentes compétences qui dérivent de cette dernière à savoir : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique

La compétence linguistique est la connaissance des normes linguistiques telles que : la grammaire, la syntaxe, le lexique...etc. Cette compétence permet à l'apprenant de comprendre et produire correctement un discours dans la langue cible. La connaissance des règles de la langue n'est pas suffisante , l'apprenant doit avoir la capacité d'effectuer un choix des structures linguistiques acquises en fonction du contexte. On parle donc d'une compétence sociolinguistique, il s'agit de l'emploi correct de la langue dans une situation

donnée. Par exemple, l'emploi du mode conditionnel dans une situation formelle. Lorsque l'on évoque ce contexte, on parle également de la compétence discursive qui est la capacité d'adapter le discours en fonction des circonstances d'une situation donnée, par exemple, faire recours au discours argumentatif pour défendre son opinion. Enfin, la compétence stratégique est le fait de faire recours aux stratégies de communication pour combler les lacunes dans une communication.

4.1.3 Dans l'approche par compétences

L'approche par les compétences, également connue par l'APC est apparue au début des années 90 et adoptée en Algérie à partir de 2002 dans les trois cycles éducatifs.

Avant de définir les objectifs de cette approche, il nous semble important de définir le terme « compétence ». Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*¹⁶ on parle

d' une capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés. (2005 :248)

D'après cette citation, on désigne par « compétence » la capacité de mobiliser les savoirs acquis afin de résoudre une situation-problème.

L'APC est une approche centrée sur l'apprenant, mais aussi sur l'activité de ce dernier, elle est donc centrée sur l'apprentissage actif. Cette approche rend l'apprenant acteur de son apprentissage, il essaie de décrire la langue, plutôt que d'accepter les normes préconisées dans l'approche traditionnelle. Elle permet aux apprenants d'utiliser des outils scientifiques (observer, réfléchir, émettre des hypothèses, et déduire les règles.) afin de construire, lors d'une séquence didactique, leurs connaissances de manière active et consciente.

4.1.3.1 La place du lexique dans les compétences langagières

Il existe, dans une séquence didactique, une complémentarité entre les différentes compétences ou habiletés de compréhension et de production à développer chez l'apprenant afin d'arriver à la production finale. Peters et Bélair affirment à ce propos :

¹⁶Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 éd.). Montréal: Guérin.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) a défini la compétence langagière en catégorisant la langue en quatre habiletés basées sur les modèles de Lado (1962) et Carroll (1961, 1983), soit : 1) la compréhension orale ; 2) la compréhension écrite ; 3) l'interaction ou production orale ; et 4) la production écrite. [...]Ces quatre habiletés, même si elles sont fortement corrélées, sont considérées comme distinctes puisqu'elles peuvent se développer inégalement [...] l'enseignement des langues s'articule bien souvent selon celui-ci. (2011: 3)

D'après le C.E.C.R¹⁷, il existe donc quatre habiletés ou compétences à développer chez les apprenants de FLE (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite), l'objectif est de permettre aux apprenants de s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit dans la langue cible.

a) – Dans la compréhension

La compréhension d'un énoncé oral ou écrit passe par la compréhension du vocabulaire employé . Cuq définit le terme « compréhension » comme étant : « *L'aptitude résultant de la mise en œuvre du processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* » (2003 : 49). La construction, donc, du sens d'un message oral ou écrit implique une série de processus mentaux que l'on effectue pour comprendre un discours.

Toutefois, dans une langue étrangère l'accès au sens dans une langue parlée est plus délicat . Porcher explique dans ce sens que « *la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et pourtant c'est la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique* ». (1995 :45) En effet, Le manque de familiarité avec les langues étrangères au niveau phonologique renforce la barrière et rend la compréhension du sens oral plus difficile.

Tout comme la compréhension orale , la compréhension de l'écrit aussi nécessite une reconnaissance du sens des mots transcrits .Cependant la déduction du sens des mots

¹⁷Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

isolés, à l'oral ou à l'écrit, n'est pas suffisante dans la compréhension d'un énoncé. Cuq et Gruca expliquent dans ce sens que :

[...] que ce soit pour l'oral comme pour l'écrit, le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ces éléments instaurent entre eux : d'où la nécessité de mettre en place des stratégies de compréhension pour l'accès au sens. (2017 :149)

Il s'agit d'une activité cognitive complexe qui, pour accéder à la compréhension d'un message oral ou écrit, exige la reconnaissance des mots et l'association du sens à ces signes linguistiques ensuite l'identification syntaxique des phrases, enfin établir le lien entre le mot et le reste des informations présente dans le discours, donc connaître le sens des mots dans leur contexte.

b) – Dans la production

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, la production d'un énoncé oral ou écrit fait partie intégrante des quatre compétences à développer chez l'apprenant. Cuq explique que la finalité de l'enseignement en FLE est de comprendre et de pouvoir s'exprimer :

L'expression, sous sa forme orale et écrite, constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ces quatre aptitudes (en Anglais skills, ou habiletés) (2003 : 99)

Le rôle du lexique apparaît, dans cette compétence, dans la production de l'énoncé ayant un sens. L'enseignant doit amener l'apprenant à produire un énoncé pour expliquer, argumenter, transmettre un savoir, la production de l'apprenant doit donc avoir un objectif précis d'où l'importance du choix de vocabulaire.

4.1.4 Dans l'approche actionnelle

Emergée à partir des années 2000, l'objectif de l'approche actionnelle est d'ajouter à l'approche communicative la dimension d'interaction sociale. Cette dernière est considérée comme un outil très efficace pour la maîtrise des langues étrangères, en particulier, et pour l'acquisition de la culture en général. Dans cette perspective, on favorise les stratégies d'auto-évaluation et l'apprentissage réflexif.

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[...]. 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. (CECR, 2001: 15)

Cette approche, qui est conçue pour permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux, est basée sur les interactions linguistiques, tout en essayant de découvrir les aspects culturels de cette langue. L'enseignement du vocabulaire fonctionne en associant les nouveaux mots appris lors de la communication orale, entre les apprenants, à des images pour les ancrer dans la mémoire de l'apprenant. Le vocabulaire acquis, sous forme de champs lexicaux présentés dans une « tâche », devrait permettre à l'apprenant d'interagir en langue étrangère dans les différents domaines de sa vie : personnel, professionnel, social.

4.2 Intégration du lexique en FLE : Apprentissage explicite ou intégré ?

L'acquisition du lexique est primordiale pour arriver à communiquer oralement ou par écrit dans langue étrangère « *Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage oral et écrit, en compréhension comme en production* » (David, 2003 :61). Son apprentissage est une activité cognitive complexe, il peut se faire d'une manière consciente donc explicite ou inconsciente donc en l'intégrant implicitement dans des activités de communication, Selon Grossmann :

On oppose en général deux démarches : l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'explication lexicale au sein des activités de communication (à l'oral, durant la lecture ou l'écriture), et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions mobilisant une terminologie spécifique (mot-forme, unité lexicale, champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...). (2018 : 6)

L'enseignant, dans une situation d'enseignement apprentissage, peut faire recours à « l'enseignement-apprentissage explicite » du lexique sous forme d'une leçon de lexique dans laquelle il présente des listes de mots décontextualisées, il les explique aux apprenants et ces derniers devraient les mémoriser. L'apprenant, dans cette démarche d'enseignement du lexique, fournit un effort mental minimal, c'est pourquoi elle est appliquée généralement aux écoles primaires car le niveau des apprenants dans la langue étrangère ne leur permet pas de traiter le sens et de faire des déductions. Grossmann affirme que l'enseignement-apprentissage explicite du lexique sous forme des exercices structuraux ne permet pas à l'apprenant de réemployer le lexique dans un contexte différent que celui où il était acquis :

L'acquisition de structures par montage d'automatismes[...] l'expérience acquise durant les dernières décennies a montré l'intérêt et les limites des exercices structuraux, qui ont eu largement leur place dans l'enseignement, dans le domaine syntaxique comme dans le domaine lexical. Ils paraissent utiles dans la mesure où ils permettent le réemploi dans un contexte défini, dans des séances bien ciblées, du lexique étudié. Mais on en perçoit rapidement les limites dès qu'il s'agit de réemployer le lexique étudié dans un autre contexte.[...]Il manque donc aux élèves des procédures leur permettant de s'approprier effectivement le lexique afin de le réemployer « spontanément » en situation de discours (2010 :10).

Dans le même sillage Charmeux affirme que :

Ce ne sont donc pas des « leçons de mots » qui peuvent enrichir le vocabulaire des enfants, mais des lectures, des échanges avec des personnes différentes, des observations réfléchies de productions langagières orales ou écrites. (2010 :88)

Dans « l'enseignement-apprentissage incident », implicite ou intégré, le vocabulaire nouveau est présenté lors des activités de compréhension écrite « où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit » (Grossmann, 2018 :10). Les apprenants, dans ces activités, fournissent un effort mental important dans la construction du sens à travers la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage, ce qui leur favorisera la mémorisation des mots comme l'affirme Hulstijn:

Lorsque des apprenants en LE¹⁸ lisent un texte pour en saisir le contenu, ils peuvent de manière incidente inférer le sens d'un mot inconnu sur la base d'indices contextuels, de connaissances linguistiques et de leurs connaissances extralinguistiques (savoirs sur le thème traité et savoirs culturels). Ainsi, des informations touchant au sens et à la forme de mots inconnus peuvent être conservées en mémoire même si elles n'ont pas fait l'objet d'une démarche de mémorisation intentionnelle de la part des lecteurs (1994 :11)

A partir de la distinction que nous avons présentée entre l'apprentissage incident et l'apprentissage explicite, nous pouvons déduire qu'il s'agirait dans notre expérimentation d'une intégration incidente du lexique dans la mesure où, dans le programme du FLE au cycle secondaire, nous travaillons sur les compétences langagières et il n'existe pas une leçon du lexique. L'apprentissage du lexique est donc intégré dans les séances de compréhension écrite car comme l'explique Grossmann: « *l'activité de lecture représente en elle-même un élément important pour l'acquisition lexicale* » et son réemploi et appropriation dans une séance de production écrite. (2011 :177)

4.3. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire selon Schmitt (1997)

On ne peut parler de l'enseignement sans évoquer l'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. Ces dernières sont les processus que les apprenants utilisent pour développer leurs compétences dans un cadre pédagogique .

D'après Cyr, les stratégies dans le domaine d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sont : « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* » (1998 : 5). A la lumière de cette citation, nous pouvons dire que la finalité principale des stratégies d'apprentissage est de rendre les apprenants actifs en participant à leur propre apprentissage. Ces derniers choisissent consciemment les stratégies qui favoriseront leur propre apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, en tant que sous-catégorie des stratégies d'apprentissage, sont des stratégies spécialement sélectionnées pour permettre à l'apprenant d'améliorer sa propre connaissance du lexique. D'après Vasu et Dhanavel, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont :

¹⁸ Langue étrangère

La connaissance des mécanismes (processus, stratégies) qui s'utilisent pour acquérir le vocabulaire, et comme les étapes ou activités des élèves qui ont pour but (a) de trouver le sens de mots inconnus, (b) de les retenir à long terme, (c) de s'en souvenir volontairement et (d) de les utiliser sous forme orale ou écrite. (Vasu, Dhanavel (2016) cités par, MarijaKalinić, 2021 :19)

Selon Schmitt (1997), les stratégies d'apprentissage du vocabulaire se divisent en deux sous-catégories : les stratégies de découverte et les stratégies de consolidation . Celles-ci sont divisées à leur tour en sous-catégories présentées dans le schéma suivant :

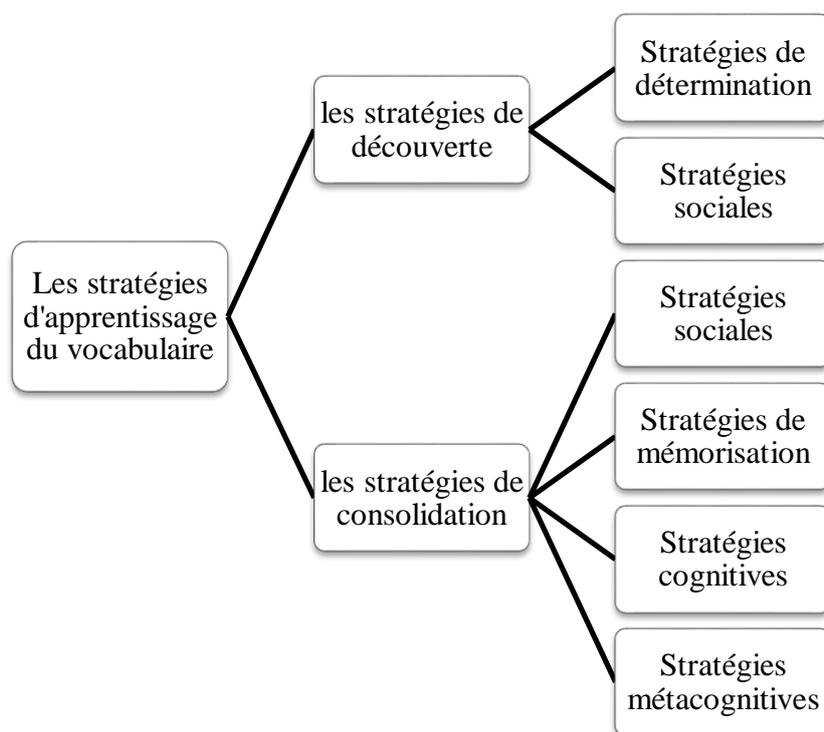


Figure 1 Taxonomie des stratégies d'apprentissage de Schmitt 1997

(Traduit de l'anglais Vocabulary Learning Strategies taxonomy)

Selon Schmitt (1997,2000), les stratégies de détermination sont les stratégies qu'utilise l'apprenant pour découvrir la signification du nouveau mot lu ou entendu grâce à la forme de mot (préfixe – base – suffixe), ou grâce au contexte, donc l'apprenant pourrait comprendre la signification d'un mot par le biais des éléments qui entourent ce mot, ou par l'utilisation du dictionnaire.

Les stratégies sociales comme leur nom l'indique sont le fait de demander à d'autres personnes (camarades ou enseignant) l'explication du mot, son synonyme, la traduction du mot dans la langue maternelle ou en travaillant en groupe.

Les stratégies de mémorisation sont les stratégies qui permettent à l'apprenant de retenir les nouveaux éléments lexicaux lus ou entendus et cela grâce aux images, réseau de mots, synonymes, antonymes...etc.

Les stratégies cognitives sont des techniques fondées sur la cognition, selon Cyr il s'agit de l' « *interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, [la] manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage* ». (1998 :46-47) Dans ces stratégies, l'apprenant établit un lien entre le nouveau vocabulaire acquis à celui déjà existant afin de le traiter, construire le sens et le mémoriser par la suite. Ces structures se composent des techniques de répétition du mot (oralement ou par écrit), la prise de notes, le classement des mots, la déduction et l'induction...etc.

Les stratégies méta-cognitives quant à elles, ne portent pas sur la relation entre l'apprenant et la langue à apprendre mais sur l'apprenant et le processus d'apprentissage en soi, l'apprenant est responsable de son apprentissage. Ces stratégies permettent à l'apprenant de marquer le recul et de porter un regard réflexif sur les stratégies adoptées dans son apprentissage par le biais de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation par la suite. Malgré l'importance de ces stratégies méta-cognitives, elles ne sont utilisées par l'apprenant qu'occasionnellement lors de la séance de production écrite inscrite dans le programme de FLE.

II- La langue de spécialité

Nous allons évoquer dans ce deuxième axe du premier chapitre, les différentes formes de la langue de spécialité à savoir le français sur objectif spécifique, le français de spécialité et les procédés de formation du lexique dans cette langue de spécialité.

1. Langue générale et la langue commune

Avant de parler de la langue de spécialité et pouvoir faire la distinction de cette dernière avec la langue générale, il nous semble important de mettre en évidence les notions de langue commune et de langue générale pour mieux cerner le sens de la langue de spécialité.

Selon Cabré, la langue générale et la langue commune renvoient à la même signification ; elle les a décrites comme suit :

Une langue donnée est donc constituée par un ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses modalités dialectales et qu'il sélectionne en fonction de ses besoins d'expression et selon les caractéristiques de chaque situation de communication. Cependant, au-delà de cette diversité foisonnante, toute langue possède un ensemble d'unités et de règles que tous ses locuteurs connaissent. Cet ensemble de règles, d'unités et de restrictions qui font partie des connaissances de la majorité des locuteurs d'une langue constitue ce qu'on appelle la langue commune ou générale. (1998 : 115)

Quant au Dubois, il fait la distinction entre la langue générale, la langue commune et la langue de spécialité. Il souligne que :

La langue de spécialité s'oppose à la langue commune et que la langue générale désignerait la totalité de la langue, c'est-à-dire : Langue générale = langue commune + langues de spécialités (1994 : 40).

Dans cette définition, la langue commune est une langue utilisée dans un contexte non spécialisé par des locuteurs non spécialistes dans la vie quotidienne. Quant à la langue de spécialité qui, comme son nom l'indique, véhicule un savoir de nature spécialisée propre à un domaine spécifique. L'ensemble de la langue commune et de la langue de spécialité, forme ce que l'on appelle la langue générale.

2. Langue de spécialité

Les études sur la langue de spécialité datent des années 30 et trouvent leur émergence dans les années 60 dans un contexte anglophone mais qui elle n'a jamais formé un champ d'étude dans une théorie linguistique.

En conséquence, il existe différentes définitions et appellations pour désigner la langue de spécialité. On parle des *langues techniques et scientifiques* pour (B. Quemada, 1955), de *la langue professionnelle* pour (W.V. Wartburg, 1963), de *langue des sciences* pour (Fuchs, 1966), de *langues techniques* (A. Dauzat, 1967), de *langue spéciale* pour (J. Vendryes, 1968), de *langues spéciales* pour (A. Meillet, 1975).

Cependant, les définitions ne convergent pas vers la même conceptualisation du terme, Galisson et Coste définissent la langue de spécialité comme étant une :

Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier (1976 : 511).

Lerat, affirme dans le même sillage que la langue de spécialité est « *une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées* » (1995 : 20)

Cabré, insiste sur l'aspect terminologique de la langue de spécialité :

Les langues de spécialité sont les instruments de base de la communication entre spécialistes. La terminologie est l'aspect le plus important qui différencie non seulement les langues de spécialité de la langue générale, mais également les différentes langues de spécialité. (1998 : 90)

Rondeau, quant à lui, affirme que la langue de spécialité dépend du lexique : « *il faut noter d'abord que les expressions « langue de spécialité » et « langue commune » ne recouvrent qu'un sous-ensemble de la langue, celui des lexèmes* » (1984 : 23)

Ainsi, le mot ayant un sens large dans la langue générale devient monosémique. Dans ce sens Pavel souligne que:

Les mots de la langue commune acquièrent un sens restreint ou spécialisé en passant dans l'usage d'un groupe particulier, et inversement, ils élargissent leur sens, deviennent plus généraux lorsqu'ils sont adoptés par un cercle plus étendu, de sorte que la généralité d'un sens est souvent proportionnelle à l'étendue du groupe qui l'emploie. (1991 : 44)

Pour synthétiser et à la lumière des définitions précédentes, nous pouvons dire que la langue de spécialité est une variante de la langue générale utilisée dans un contexte spécialisé et spécifique véhiculant un savoir de la spécialité. Donc, nous pouvons déduire qu'il s'agit d'un vocabulaire de la spécialité, ce dernier est caractérisé par la monosémie et l'univocité. La maîtrise de la langue de spécialité nécessite une maîtrise de la langue

générale dans la mesure où elle emprunte ces lexèmes de la langue générale respectant les règles générales de la langue (grammaire, conjugaison, syntaxe...etc.)

3. Procédés de formation d'un lexique spécialisé

La langue est toujours en mouvement, les mots ne restent pas identiques à ceux qu'ils étaient au cours des siècles précédents. Le lexique d'une langue s'enrichit par l'apparition de nouveaux mots en combinant les ressources lexicales déjà existantes (dérivation / composition). Nous pouvons aussi trouver une utilisation des ressources lexicales empruntées aux autres langues (emprunts) ou bien un lexique entièrement nouveau (néologisme). Sur le plan sémantique, on peut utiliser un stock lexical déjà existant dans la langue mais en lui attribuant un sens nouveau.

Dans un domaine de la spécialité, les locuteurs spécialistes communiquent en utilisant un jargon propre à leur domaine caractérisé par la monosémie, l'univocité et l'actualisation. Cette évolution et ce renouvellement du lexique spécialisé suit les mêmes procédés de formation que ceux de la langue commune cependant nous avons sélectionné quelques procédés que sont préférentiels dans la formation de ce type de lexique.

3.1. Mot simple / Mot construit

En morphologie lexicale, les mots simples sont les mots que l'on ne peut pas décomposer et découper en une unité significative plus petite. Ils sont constitués d'un seul morphème ; exemple : *Facture*.

Cependant un mot construit se distingue par la présence d'au moins deux morphèmes. Il est construit par dérivation ; exemple : *affacturage* ou par composition ; exemple : *Facture-congé*.

3.2. Formation par dérivation

On parle dérivation lorsque l'on crée une nouvelle unité lexicale à partir de l'adjonction des éléments non-autonomes à une base.

Selon Dubois :

Le terme de dérivation peut désigner de façon générale le processus de formation des unités lexicales. Dans un emploi plus restreint et plus courant, le terme de dérivation s'oppose à composition (formation des mots composés). (1994 : 136-137).

Ce procédé de formation se distingue de la composition qui se sert, dans la formation d'une unité lexicale, des mots ayant déjà une existence autonome dans le lexique.

3.2.1. La dérivation affixale

La dérivation affixale est un procédé de formation du lexique, elle consiste à créer un nouveau mot à partir de l'adjonction de deux ou plusieurs unités significatives on les appelle *des affixes* : préfixe, infixé (rarement) et suffixe, dont leur emploi n'est pas indépendant mais il dépend du « radical » ou de sa « base ». Exemple : *Profit, profitable*. L'affixe « *-able* » ne peut avoir un sens sans le radical *profit*, c'est pourquoi on dit qu'il a une dépendance sémantique.

D'un point de vue linguistique, il ne faut pas confondre entre les affixes dérivationnels et la flexion ; la dérivation relève de la lexicologie qui consiste à créer un nouveau lexème en apportant un changement sémantique par l'ajout d'un préfixe ; exemple : (*conquête* ; *reconquête*) et un changement dans la catégorie grammaticale en ajoutant un suffixe ; exemple : (sourcer (*v*¹⁹) + *eur* ; *sourceur* (*nc*²⁰))

Quant à la flexion, relève du domaine de la morphologie qui consiste à changer un trait grammatical, par l'ajout d'un affixe. On parle donc des désinences verbales et les marques de genre et de nombre ; exemple : (*télévendeur* ; *télévendeuse*) ; (*acheter* ; *achetais*) ; (*client* ; *clients*)

3.2.1.1. Base et radical

En ajoutant un préfixe ou un suffixe à ce que l'on appelle *une base*, on obtient un mot dérivé. Exemple : *coparrainage* Les bases *coparrainer* et *parrainages* ont elles mêmes décomposables. Exemple : *co-parrain-er/ parrain-age*.

La base *parrain*, n'est plus décomposable en unités significatives plus petites, on parle d'un *radical*. Le radical est donc l'unité significative la plus petite obtenue par la suppression de tous les affixes (préfixes et suffixes).

¹⁹Verbe

²⁰Nom commun

3.2.1.2. La préfixation

C'est un affixe qui consiste à former un nouveau mot en l'ajoutant au début d'une base « on appelle préfixe un morphème de la classe des affixes figurant à l'initiale d'une unité lexicale » (Dubois & AL, 1994 : 377)

La fonction des préfixes est sémantique, ils n'entraînent pas un changement de la classe grammaticale du lexème. Contrairement aux suffixes, les préfixes peuvent s'employer de façon autonome, dans ce cas on parle des prépositions et adverbes employés comme préfixes à l'image de : (*surréaction* ; *entreprendre*). Cependant il existe des préfixes qui dépendent de leur base et qui ne sont pas autonomes à titre d'exemple : (*reconfiguration* ; *dégroupement* ; *préplacement*)

3.2.1.3. La suffixation

Selon le dictionnaire le Robert en ligne (2020), le suffixe est un « élément de formation (affixe) placé après un radical pour former un dérivé »

Comme nous l'avons déjà expliqué, il existe deux catégories de suffixes ; la première sont les suffixes *dérivationnels*, elle consiste à créer un nouveau mot à partir d'une base en apportant un changement dans la catégorie grammaticale et la seconde sont les suffixes *flexionnels* : il s'agit des désinences verbales et les marques de genre et de nombre.

Les suffixes permettent, à partir d'une base nominale, verbale ou adjectivale, la formation des verbes par (une suffixation verbale), des noms (suffixation nominale), des adjectifs (suffixation adjectivale).

3.2.1.4. La dérivation parasynthétique

La dérivation parasynthétique désigne la formation d'un nouveau lexème par la présence simultanée des deux affixes (préfixe et suffixe) à la fois. Exemple : *restructuration*.

3.3. Formation par composition

Contrairement à la dérivation, la composition consiste à créer une nouvelle unité lexicale indépendante sémantiquement par la combinaison de deux bases ayant une existence autonome dans le lexique, ainsi le dictionnaire linguistique l'a défini comme :

« la formation d'une unité sémantique à partir d'éléments lexicaux susceptibles d'avoir par eux-mêmes une autonomie dans la langue » (Dubois & AL, 1994 : 109).

3.3.1. La composition populaire

La composition populaire est le type de composition le plus fréquent, elle par l'association de deux mots ou plus ayant une existence autonome dans la langue française. Les unités sémantiques obtenues sont souvent accolées par un trait d'union et parfois reliées ou non par une préposition tout dépend de l'usage de ces unités ; généralement le groupe de mots qui contient une préposition ne sera pas lié par un trait d'union. Exemple : (*carnet d'ordres ; chasseaux coûts*)

Sémantiquement, l'unité obtenue crée un sens nouveau indépendamment des mots qui l'a composent. Donc la signification de la nouvelle unité obtenue dépasse celle des mots pris isolément. Sur le plan de l'orthographe donc morphologique, les règles de l'accord fonctionnent selon l'origine des composants. Et enfin la dernière caractéristique des unités obtenues par le procédé de composition est syntaxique, c'est à dire que ces unités sont considérées comme des mots isolés et uniques.

3.3.2. La composition savante

En combinant, sans un trait d'union, deux mots de bases lexicales puisées de la langue latine ou grecque et en ajoutant un suffixe de la langue française, on obtiendra un nouveau mot. Ce procédé de formation est appelé la composition savante.

Dans la composition savante, la formation d'une nouvelle unité lexicale et sémantique se base sur d'autres ressources lexicales empruntées du grec et du latin. Comme son nom l'indique, la composition dite « savante » relève du domaine technique et scientifique.

Pour illustrer : Le mot *déontologie* qui signifie « Ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients et le public. » (Larousse en ligne, 2020) , est un mot composé de deux racines d'origine grecque ; *déon* désigne « le devoir » ; *logos* signifie « le discours, la science ».

3.5. L'emprunt

On désigne par l'emprunt l'apparition d'un nouveau mot d'origine étrangère dans le système linguistique d'une autre langue.

Mortureux explique la raison pour laquelle le locuteur fait recours à une autre langue pour exprimer une idée, comme suit :

En règle générale, l'énonciateur qui emprunte un mot étranger le fait parce que, à tort ou à raison, il a le sentiment qu'aucun mot de sa propre langue ne peut désigner le référent dont il veut parler (1997 :107).

Il existe plusieurs formes pour intégrer l'emprunt dans la langue d'accueil; le nouveau mot peut être reproduit presque tel qu'il existe la langue source (*marketing ; management*).

Cependant, nous observons dans certains mots une adaptation phonétique à la langue française. Par exemple le mot (*eurobond*) les phonèmes [j] et [w] ne sont prononcés et le [r] n'est plus roulé comme en anglais, donc on obtiendra \ø.ʁo.bɔnd\ au lieu de /ju.row.bɔnd/.

Les mots empruntés peuvent subir une adaptation morphologique dans la mesure où le mot emprunté s'adapte aux règles grammaticales de la langue d'accueil. À titre d'exemple le pluriel du mot *banque*, emprunté de l'italien *banca*, est *banques* au lieu de *banche*.

3.4.2. La siglaison

On désigne par un sigle, une formation d'une unité par les initiales d'une unité composée. Nous notons qu'il existe une différence entre un sigle et un acronyme, cette différence réside au niveau de la prononciation.

Pour le sigle, les initiales sont épelées : c'est-à-dire on prononce chaque lettre à part. Ces lettres sont écrites généralement en majuscule et suivies en principe d'un point. Il représente généralement un organisme ou une institution : *B.N.A* (La Banque nationale d'Algérie) ; *E.P.E* (L'Entreprise publique économique) ; *E.H.E.C* (Ecole des Hautes Etudes Commerciales).

En revanche, pour un acronyme, les initiales sont prononcées comme un seul mot, et écrites comme une unité linguistique autonome, on parle donc d'une lexicalisation : *Smic* (Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance). L'acronyme²¹ contrairement au sigle peut être une base pour des dérivés, généralement des noms : « *Smicardisation : Tendances à l'augmentation du nombre de salariés dont la rémunération est durablement bloquée au SMIC ou à un niveau proche de celui-ci.* » (Larousse en ligne, 2020).

²¹ « Substantif dont l'origine est un sigle, mais qui se prononce comme un mot ordinaire (par exemple *C.A.P.E.S.* [kapɛs] » Larousse en ligne.

3.4.3. La néologie

Il s'agit de la création d'un nouveau mot pour désigner une nouvelle réalité ou donner à un mot, déjà existant, un nouveau sens. Dubois (1994) le définit comme un processus qui permet la création de nouvelles unités lexicales. On distingue deux types de néologismes : néologie de forme et néologie de sens.

On parle d'un néologisme de forme lorsqu'une unité lexicale est nouvellement formée. Exemple : *profilage* qui signifie dans le *Vocabulaire de l'économie et des finances*²² : « Comparaison du profil de consommateurs avec le profil moyen » (2006 : 148).

Concernant le néologisme de sens, le mot existe déjà mais en lui attribuant un nouveau sens. Nous pouvons citer à titre d'exemple le mot *décollage* qui signifie l'action de quitter la terre pour un véhicule spatial, cependant, toujours dans ce même ouvrage, on lui a attribué un nouveau sens, on parle donc d'une

Phase de développement d'une économie au cours de laquelle l'évolution des mentalités, des événements politiques, des progrès techniques et des qualifications provoquent l'apparition d'une croissance auto-entretenu (2012 : 78).

Pour qu'un nouveau mot soit qualifié d'un néologisme il faut qu'il soit employé et accepté par un grand nombre d'interlocuteur. On fait recours au néologisme fréquemment dans le domaine scientifique et technique pour rendre compte des nouvelles inventions et découvertes.

4. Français sur objectifs spécifiques

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère correspond à l'enseignement du français général tel que défini par Cuq (2003 : 108):

On désigne par le français général, le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics. C'est-à-dire les publics non-spécialistes... Son objectif reste global, « enseigner le français », ses contenus concernent plutôt la vie

²²Commission générale de terminologie et de néologie. (2006). *Vocabulaire de l'économie et des finances*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

quotidienne et sa démarche vise à une répartition équilibrée entre oral et écrit, étude des faits de langue et approche de civilisation

Cependant, pour un public spécialisé, il ne s'agit pas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère usuelle mais d'une langue étrangère de la spécialité en fonction de besoins des apprenants, d'où la naissance du français sur objectif spécifique. Pour reformuler, il s'agit du FLE dans un contexte de spécialité pour un public spécialisé, Cuq explique cela comme suit :

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E. à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique. (2003 : 109-110).

4.1 Historique de l'enseignement/apprentissage du FOS

Le premiers cours dans un contexte de spécialité, a vu le jour en 1927. Il est destiné aux soldats non-francophones de l'armée française, l'objectif de ces cours était de faciliter le rapport entre ces soldats avec leurs supérieurs hiérarchiques. Il s'agit donc d'un « français militaire ».

Dans les années soixante, l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère a pris un recul c'est ce qui a poussé les responsables à s'intéresser à d'autres domaines ce qui donne lieu au « français de spécialité » dont le public est professionnel et non scolaire.

A partir des années soixante-dix, les cours sont assuré aux publics scientifiques, on parle donc d' « un français scientifique et technique ». Ensuite, en 1974 et suite à une conjoncture économique et ses répercussion sur la diffusion de la langue française à l'étranger, apparait le « français fonctionnel ».

Dans la même période, « le français instrumental » voit le jour en Amérique latine. L'objectif était de faciliter, pour les étudiants et les chercheurs, la compréhension des textes spécialisés.

Avec l'apparition de l'approche communicative dans les années quatre-vingt, la sélection des contenus du « français fonctionnel », comme l'exige cette approche, est en fonction de la situation de communication, le choix des supports authentiques et la focalisation sur l'apprenant. Selon le dictionnaire de didactique des langues, le français fonctionnel :

Ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir. (Coste & Galisson, 1976 :231).

A la fin des années quatre-vingt, apparaît l'expression « Français sur objectifs spécifiques » traduit de l'anglais « *English for Special Purposes* », la démarche de cette dernière consiste à analyser les besoins des apprenants afin de les traduire en objectifs à atteindre dans un temps limité et dans un domaine particulier. Nous pouvons déduire que le FOS s'inspire du « français fonctionnel » dans la mesure où on élabore un programme en fonction des objectifs prédéfinis répondant aux besoins des apprenants et du « français de spécialité » puisqu'il s'agit d'un domaine particulier.

4.2. Les formes de FOS selon Cuq (2003)

La démarche FOS représente l'ensemble des étapes que suit l'enseignant-concepteur et qui précèdent le cours en français sur objectif spécifique. Cuq (2003 : 110) distingue deux types de démarches de FOS, expliquées comme suit :

La première, celle qui peut être considérée comme la forme idéale, suppose l'élaboration d'un programme cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction de l'analyse menée pour le public concerné. Cela suppose que le public apprenant ait un objectif professionnel ou universitaire très clair, et que l'on puisse définir précisément à quelles situations il doit être préparé[...] La seconde, plus large, s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dûment identifié mais s'attache globalement à une profession ou une discipline. Elle en recense la variété des situations de communication, les différents types de discours oraux et écrits qui y sont présents, et constitue à partir de cela un matériel pédagogique. Celui-ci joue le rôle d'une méthode de langue centrée

sur une spécialité et couvrant un spectre assez large pour répondre aux attentes d'un public diversifié.

La première forme du FOS d'après cette citation est précédée par une demande de formation et est destinée à un public bien défini afin de répondre à ses besoins; quant à la deuxième forme, elle est axée sur une spécialité dont l'objectif n'est pas de répondre aux besoins spécifiques des apprenants prédéfinis.

4.2.1. La démarche de FOS selon Mangiante et Parpette (2004)

Nous souhaitons aborder, dans ce point, les différentes étapes qui précèdent le cours telles que présentées par Mangiante et Parpette (2004 : 26) afin que nous puissions établir la distinction avec la deuxième forme du FOS .



Figure 2 : Les étapes de la démarche Fos selon Perpette et Mangiante (2004)

4.2.1.1. La demande de formation

La demande de formation en FOS, permet à l'enseignant-concepteur de prendre connaissance et d'identifier le contexte dans lequel s'inscrit cette formation :

Un organisme demande à l'institution d'enseignement d'assurer un stage linguistique à un public particulier, avec un objectif précis de formation, dans des conditions particulières de durées, d'horaires, voire de cout...etc. (Mangiante & Parpette, 2004 : 7).

Cette demande se caractérise, premièrement, par son aspect d'urgence dans la mesure où le demandeur trouve que le public concerné par la formation affronte des difficultés langagières ce qui fait de cette situation un obstacle dans sa vie professionnelle ou universitaire. La deuxième caractéristique est l'existence d'un objectif précis. L'enseignant-concepteur doit répondre au besoin de son public qui diffère en fonction du contexte.

4.2.1.2. L'analyse des besoins

Dans cette étape, l'enseignant-concepteur formule des hypothèses sur les situations dans lesquelles le public-cible utiliserait la langue française. « *Le concepteur du programme FOS peut référer à son expérience personnelle pour tenter de dégager les situations auxquelles seront confrontés les apprenants* » (Mangiante & Parpette, 2004 : 22)

Pour se faire, l'enseignant fera recours aux divers outils d'investigation, Mangiante et Parpette proposent comme moyens d'investigation : « *les questionnaires écrits ou les entretiens avec les professionnels du domaine et le public à qui est destinée la formation* » (ibid :26-27)

4.2.1.3. La collecte des données

Dans cette étape, l'enseignant devient enquêteur et concepteur : il mènera une enquête sur le terrain avec les acteurs principaux du domaine concerné afin de récolter et sélectionner les documents authentiques qui lui serviront de supports pédagogiques durant l'enseignement du FOS.

Mangiante & Parpette expliquent que cette étape permet de : « *confirmer les hypothèses faites par l'enseignant, de les compléter, voire au contraire de les modifier considérablement* » (2004 : 8)

4.2.1.4. L'analyse des données

Après avoir récolté les données que sont inhabituelles et nouvelles pour l'enseignant, ce dernier devra les analyser et les trier afin de les transformer en un objet d'enseignement/apprentissage donc les didactiser. Parpette et Mangiante affirment que :

Les prévisions qu'il peut faire sur le contenu des formations varient dans les mêmes proportions, d'où la nécessité d'analyser attentivement les données recueillies pour connaître les composantes des situations de communication à traiter. Une grande partie des discours collectés sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs formes (2004 : 8)

Dans cette définition, les auteurs insistent sur l'importance de cette étape afin d'analyser et de comprendre le contexte qui est nouveau pour l'enseignant-concepteur et dans lequel il sera appelé à répondre aux besoins de ses apprenants en FOS.

4.2.1.5. L'élaboration des activités

L'élaboration des activités est la dernière étape de la démarche de FOS, avant la mise en action des cours en FOS. Il s'agit d'une étape de didactisation, le concepteur construit son programme en FOS :

À partir des données collectées et analysées, l'enseignant envisage les situations de communications à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoir-faire langagiers à développer en priorité, et construit les activités d'enseignement. (Mangiante & Parpette, 2004 : 8).

En exploitant ces données, l'enseignant sélectionnera, au fur et à mesure de l'élaboration de son programme, les différents faits langagiers que le public devrait acquérir.

4.3. Français sur objectif spécifique ou Français de Spécialité ?

Après avoir présenté la première forme de FOS selon Cuq (2003 : 110), nous passons à la deuxième forme dans laquelle Mangiante rejoint Cuq dans la distinction qu'il fait, cependant pour Mangiante on ne parle pas de FOS mais de français de spécialité.

Si l'objet de la démarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l'ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un public spécifique auquel s'adresserait un programme de formation linguistique, nous pouvons alors parler de didactique du français de spécialité (2006 : 138)

A la lumière de cette citation, nous pouvons déduire qu'il s'agit du FOS lorsque la formation se fait suite à une demande précise pour un public préalablement identifié afin de répondre à ses besoins. Dans ce cas il s'agit d'une formation à court terme dans laquelle l'enseignant, par le biais de la collecte des données, devra élaborer son matériel didactique

Cependant, on parle de français de spécialité, lorsqu'une institution en FLE offre une formation, en plus du français général, un français de spécialité dans un domaine ciblé mais pour un public non-identifié.

Français de spécialité	Français sur objectifs spécifiques
<ul style="list-style-type: none"> • Objectif plus large couvrant un domaine. • Formation à moyen ou à long terme • Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine) • Contenus nouveaux à priori non maîtrisés par l'enseignant. • Travail plus autonome de l'enseignant. • Matériel existant 	<ul style="list-style-type: none"> • objectif précis • formation à court terme. (urgence) • centration sur certaines situations cibles. • Contenus nouveaux, à priori non-maîtrisés par l'enseignant • contact avec les acteurs du milieu étudié. • matériel à élaborer

Tableau 1: La distinction entre français de spécialité et français sur objectifs spécifiques, Manganite (2006)

Nous avons décidé d'évoquer cette distinction afin de montrer que notre expérimentation ne s'inscrit pas dans la première forme de FOS (CUQ, 2003 :110) mais dans la seconde forme voir dans le Français de Spécialité.

III- l'état des lieux et contexte de la recherche

Nous présentons dans ce point le contexte dans lequel se fait l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, selon l'article N°53 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, l'objectif de l'enseignement secondaire : « *a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental [...] de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.* » C'est pourquoi nous allons vérifier si cette dimension est présente dans le programme du FLE de la 2^{ème} année secondaire car d'après Dalgalian (1981) cité dans (Bouanani, 2008 :45): « *Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels* ». Ensuite nous allons expliquer l'attitude des apprenants face à l'apprentissage de la langue française si cette dimension serait absente. Enfin nous allons présenter ses répercussions sur les étudiants à l'université en spécialité scientifique

1. Le programme et manuel 2AS

Le programme du FLE de la 2^{ème} année secondaire selon la progression de Juin 2021 est composé de trois projets et cinq objets d'étude pour les filières littéraires et quatre objets

d'étude pour les filières communes scientifiques, ces objets d'étude sont à une séquence d'apprentissage unique. Les intitulés des projets sont identiques pour toutes les filières, chose qui met l'apprenant en situation de difficulté.

Donnant à titre d'exemple, le deuxième projet inscrit dans le programme de 2^{ème} année secondaire qui se compose de deux objets d'études pour les filières littéraires que sont : « le discours théâtral » et « le plaidoyer et le réquisitoire », cependant pour les filières communes scientifiques on a proposé qu'un seul objet d'étude qui est « le plaidoyer et le réquisitoire ». Malgré que les objets ne soient pas identiques, on avait proposé le même intitulé du projet pour toutes les filières: « *Produire une petite pièce théâtrale pour la présenter au lycée. Cette pièce, qui opposera deux instances adverses, présentera un événement qui s'inscrit dans les grands tournants de la pensée humaine. (Exemple : Le procès de Galilée)* ». Cet intitulé du projet ne correspond pas au profil des apprenants de filières communes scientifiques, eux qui n'ont aucun aperçu sur le discours théâtral ni sur la façon de concevoir une pièce de théâtre.

De plus, l'intitulé de la séquence de l'objet d'étude « le plaidoyer et le réquisitoire » selon la progression de Juin 2021, porte seulement sur le plaidoyer : « *Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause* », alors que dans l'intitulé du projet on parle d'une pièce théâtrale « *qui opposera deux instances adverses* ». D'une part, la confrontation de deux points de vue différents n'est que dans le débat qui est normalement réservé à la 3^{ème} année secondaire. D'autre part, l'apprenant n'a pas étudié les stratégies argumentatives pour participer dans un débat.

Citons un autre exemple du troisième objet d'étude inscrit dans le programme de 2^{ème} année secondaire « La nouvelle d'anticipation » dans lequel, selon le document d'accompagnement de la 2^{ème} année secondaire « *On axera l'étude de la nouvelle d'anticipation sur les noyaux / catalyses, sur les différents points de vue du narrateur ainsi que sur le cadre spatio-temporel* » (2006 :35). L'enseignement/ apprentissage des genres littéraires devrait être réservé aux filières littéraires (Lettres et Philosophie et Langues étrangères). Cependant, ce type discursif est proposé à toutes les filières, ce qui nous poussera à nous demander, avant que l'apprenant le fasse, l'objectif de le proposer aux filières scientifiques, par exemple.

Ces défaillances dans le programme et l'incompatibilité du programme proposé avec le profil des apprenants signifient que même les supports proposés dans le manuel scolaire ne

répondent pas aux objectifs des apprentissages et ne relèvent pas de l'actualité et des avancées technologiques, socio-économiques et culturelles; ils ne répondent pas aux besoins des apprenants et ne suscitent pas leurs intérêts.

2. Les représentations négatives de la langue française et la résistance à l'apprentissage du français en Algérie

Parmi les conséquences qu'entraîne l'incompatibilité du programme avec les objectifs des apprenants et avec leur profil scientifique, nous pouvons avoir un rejet de l'apprentissage de la langue française caractérisé par des représentations négatives de la langue française et la résistance à l'apprentissage de cette langue par la suite.

Nombreuses sont les recherches qui ont traité la notion de représentation et de résistance à l'apprentissage de la langue française en Algérie (Bouanani, 2008), (Outaleb-Pellé, 2014), (Gacemi, 2021). En effet, selon les chercheurs cités, il ne suffit pas de cibler les raisons de l'échec des apprenants en analysant les erreurs et en proposant des outils de remédiation, les raisons sont plus profondes. Ces recherches ont établi un lien entre les représentations des langues et la motivation des apprenants dans l'apprentissage des langues.

En parlant de la situation de la langue française en Algérie, Outaleb-Pellé explique que :

Cette même langue reçoit un autre type de représentations [...] c'est la langue du colonisateur, de l'ennemi, des considérations qui peuvent ralentir le processus d'apprentissage jusqu'à même le bloquer et pousser vers l'échec. Un échec pouvant également provenir des contenus des programmes scolaires non-adaptés non seulement au niveau des élèves mais aussi à leurs besoins et exigences (2014 : 10)²³

En effet si la langue est rejetée par une société, l'apprenant ne sera pas intéressé par son apprentissage dans la mesure où il ne fera pas recours à cette langue pour communiquer. Cette résistance peut se manifester, Selon Mahdaoui et Mazar (2021 :5) sous trois formes : la première forme dite « une résistance passive » dans laquelle l'apprenant est inactif elle est marquée par l'absence d'interaction ; quant à la seconde forme « conformité partielle » les résistances entraînent un engagement le plus bas possible dans la réalisation

²³<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801060>

des Tâches ; cependant pour la dernière forme, l'apprenant exprime son rejet d'une manière explicite.

3. Les difficultés des étudiants algériens dans les spécialités scientifiques

Après l'indépendance, le français a changé de statut : il est passé d'une langue officielle à une langue étrangère. Dans le système éducatif, les matières d'enseignement/apprentissage sont dispensées en langue arabe et ce n'est qu'à partir de la troisième année primaire que le français est introduit comme une première langue étrangère et s'étale ensuite sur tout le cursus scolaire à côté de l'anglais qui est la deuxième langue étrangère.

Cependant et en contradiction avec la politique d'arabisation, le français s'impose à l'université algérienne. Dans l'ouvrage *Le français en Algérie*²⁴, les auteurs affirment qu'il existe un enseignement/ apprentissage *du et en* français. L'enseignement en cette dernière ne concerne que les spécialités scientifiques et techniques (les sciences médicales, l'architecture, les sciences commerciales...etc.). Le français dans ce contexte, véhicule un savoir et des connaissances scientifiques. A ce propos ils affirment que : « *Toute la formation des ingénieurs et de techniciens supérieurs sont dispensées en langue française* » (Queffelec et al, 2002 : 93).

Cette situation s'avère problématique pour les nouveaux bacheliers inscrits dans les spécialités scientifiques et techniques, les étudiants se trouvent face à un double obstacle : le premier concerne le nouveau savoir disciplinaire, le second est la langue d'enseignement qui est le français. Taleb Ibrahim rend compte de ce constat et explique que les nouveaux inscrits aux spécialités scientifiques arrivent à l'université avec : « *des lacunes immenses dans la maîtrise de la langue française, première langue étrangère enseignée à l'école mais langue d'enseignement des disciplines scientifiques et technologiques à l'université* ». (2015 : 53).

En effet, la cause de ce constat est, selon Sebane :

Les étudiants algériens des filières scientifiques ont des difficultés à construire des connaissances disciplinaires solides en langue française

²⁴ Queffélec et al. (2002). *Le français en Algérie: Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles: Boeck Duculot.

vu que toutes les matières scientifiques ont été dispensées au lycée et au collège uniquement en langue arabe. (2011 : 375)

Dans le même sillage, Khaldi et Bellatreche affirment qu' : « *ils éprouvent des difficultés à établir le lien entre les prérequis arabisés et le savoir dispensé en français.* » (2017 : 3).

Belhocine synthétise ce constat :

Dans l'enseignement secondaire, les études se font en arabe dans toutes les matières même scientifiques. Le français est enseigné comme langue étrangère à partir de la 3^{ème} année primaire et à raison de deux heures par semaine. Le français ne figure dans le cursus des élèves qu'en tant que première langue étrangère, étudiée comme matière pour elle-même et non utilisée pour l'apprentissage d'autres matières. Mais à l'université, pour les filières scientifiques et techniques et dans les écoles supérieures, les études se font uniquement en français. C'est-à-dire que la langue française dans l'enseignement passe de statut de « matière à enseigner » à un statut d'une « langue d'enseignement ». Ce qui fait que les étudiants trouvent des difficultés à suivre leurs études en langue française, en particulier dans les filières scientifiques et techniques. (2018 : 8).

Ces nouveaux bacheliers sont appelés à lire des documents scientifiques, à préparer des exposés d'une thématique scientifique, à comprendre un cours magistral de la spécialité en langue française, à expliquer, rédiger, résumer ...etc. « *Ils se trouvent donc dans l'incapacité de construire des connaissances dans leur domaine via cette langue* » (Sebane, 2011 : 376). Ces étudiants possèdent un bagage lexical basique en langue française qui ne leur permet pas d'accéder à un savoir scientifique ce qui pourrait être l'origine de ces difficultés.

Conclusion partielle

Lorsqu'on dit que la langue est un vecteur de connaissances, spécialisés ou générales le lexique occupe une place très importante dans la compréhension et dans la production de ces connaissances.

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé d'expliquer les différentes dichotomies : lexique/vocabulaire, langue générale/ langue de spécialité, français sur objectif spécifique/ français de spécialité et nous avons essayé de montrer que le contexte et les objectifs définissent le lexique à enseigner et à apprendre. Et à la lumière des constats que nous avons présentés, nous allons tenter de proposer une autre démarche pour enseigner le français, en intégrant le lexique des matières de spécialité qui correspondent à la filière des apprenants afin de leur permettre de connaître un autre angle de la langue française « langue d'enseignement » donc de pallier la résistance à l'apprentissage de cette langue, d'une part. D'autre part, initier ces apprenants aux études supérieures en anticipant les difficultés linguistiques qu'ils pourraient rencontrer lors des cours de spécialité assurés en langue française .

CHAPITRE II

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EXPÉRIMENTAL

Notre travail vise à proposer l'enseignement/apprentissage du lexique de spécialité pour la filière économie et gestion, lors de la mise en place d'une séquence d'apprentissage en milieu institutionnel, à travers la confrontation entre les éléments théoriques présentés dans le premier chapitre et le travail de terrain que nous présenterons dans ce second chapitre.

I- Cadre méthodologique

Il semble nécessaire, dans ce chapitre de présenter d'abord notre méthodologie de recherche (la recherche-action) et la démarche adoptée pour notre recherche. Ensuite, nous présenterons et analyserons notre premier corpus. Enfin, nous conclurons cette partie par une synthèse.

1. La recherche action

La première utilisation de ce terme est souvent attribuée à Lewin qui l'applique dans ces travaux en sociologie dans les années 1940 aux Etats unis. Cependant, son apparition remonte à Dewey avec sa « théorie de l'enquête » dans laquelle il considère que c'est au public de conduire l'enquête comme l'affirme Lenoir: « *la recherche-action trouve ses origines chez Dewey avant que Lewin utilise cette expression en 1946 dans ses recherches sur la dynamique des groupes et le changement social.* » (2012 :17)

Dans le domaine de la recherche scientifique, elle est définie par Lavoie, Marquis et Laurin (1996 :41) cité par Lenoir comme étant :

Une approche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. [...] Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. (2012 :18)

A travers cette citation nous pouvons comprendre que cette méthodologie découle du principe selon lequel, par l'action, nous pouvons générer des connaissances scientifiques qui contribuent à comprendre et à changer une réalité sociale. La recherche-action remet en

question la séparation entre la théorie et la pratique que l'on remarque habituellement. En effet, dans la recherche-action, la théorie soutient l'action et émerge même de l'action.

En didactique, l'objectif principal de cette méthodologie est de donner un cadre pour les enquêtes qualitatives menées par les enseignants-chercheurs dans des situations institutionnelles. Elle contribue à faciliter l'identification des dysfonctionnements, leur émergence et leurs résolutions en mettant en place des stratégies visant à améliorer les situations problématiques. Par la réflexion personnelle qu'elle suscite, elle permet de sortir d'un enseignement traditionnel, qui consiste à répéter les mêmes stratégies, en proposant de nouvelles méthodes afin de favoriser l'apprentissage.

1.1 Les étapes de la recherche-action

Nous avons choisi, pour notre recherche d'adopter la méthodologie de recherche-action « expérimentale » de Lewin (1946) qui se compose de cinq étapes présente dans le schéma ci-dessous :

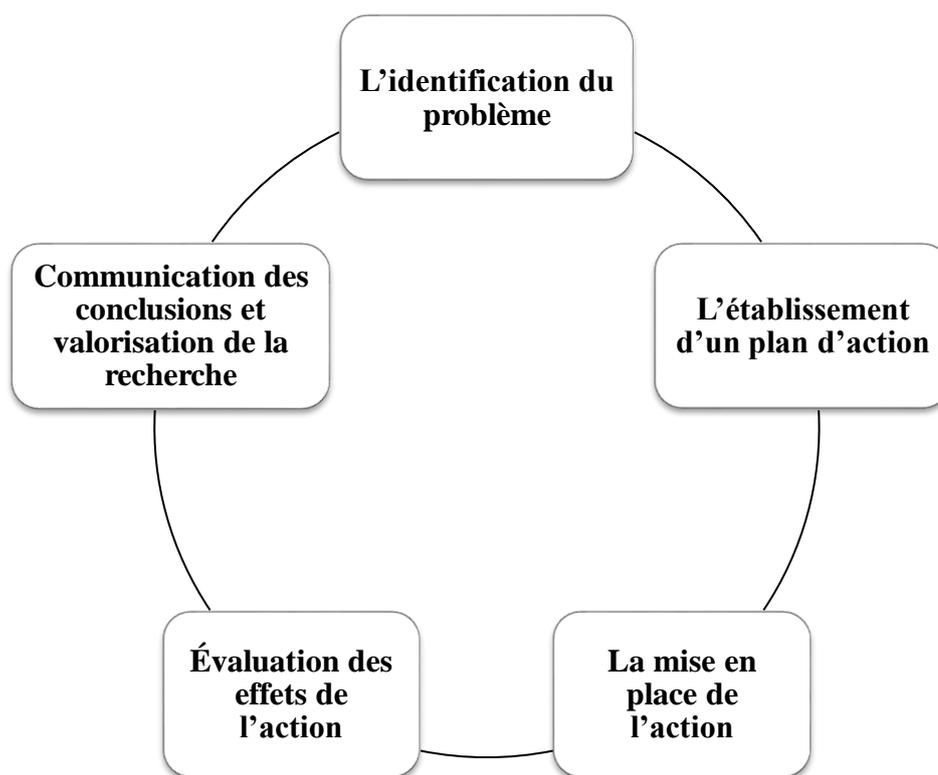


Figure 3 : Schéma des étapes de la recherche-action

2. Choix et justification de la méthode

Mener des recherches sur le terrain est une phase essentielle afin d'assurer la fiabilité de toute recherche scientifique. C'est pourquoi dans notre travail nous avons adopté, dans un premier temps, une démarche de recherche qualitative dans la collecte de données réelles sur notre sujet qui est une situation spécifique observées sur le terrain. Cette collecte de données nous permet de préparer le travail de terrain et nous offre les informations nécessaires sur le contexte pour mieux saisir les dysfonctionnements afin de mener une action pertinente. Dans un second temps, nous avons opté pour l'expérimentation comme méthode d'investigation scientifique et qui est une étape cruciale dans la recherche-action. Elle nous permet de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ et de répondre à notre question initiale.

2.1 La démarche qualitative

Pour mener à bien la partie pratique de notre recherche, nous avons adopté une démarche qualitative, qui va nous permettre de comprendre et d'analyser le phénomène observé. L'objectif de cette démarche, selon Desjeux et *al*, est de « *Comprendre la logique sociale de chaque acteur afin de faire ressortir les marges de manœuvre sous contraintes que les groupes sociaux possèdent, éventuellement, pour réguler une partie de cette ambivalence* » (2013 :14)

Pour ce faire, nous avons opté pour l'utilisation des outils d'investigation les plus répandus dans la recherche-action à savoir l'entretien et le questionnaire.

2.1.1 L'entretien

En effet, l'entretien est une technique qualitative de collecte des données, elle se caractérise par l'interaction et par les échanges de parole directes entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est de trois types : l'entretien directif, l'entretien semi-directif, l'entretien non directif ou libre.

Nous avons choisi, pour notre démarche de recherche, de faire un entretien semi-directif qui est caractérisé par sa flexibilité partielle (contrairement aux deux autres types de l'entretien), il permet de centrer le discours sur des thèmes préalablement définis et qui sont intégrés dans le fil discursif de l'enquêté tout en lui laissant la liberté de s'exprimer sur un sujet donné, d'orienter ses propos ce qui permet à l'enquêteur d'avoir d'autres pistes de réflexion.

Nous avons effectué un entretien d'une durée d'une demi-heure avec un enseignant du module « Français économique » à l'EHEC ; vue la situation sanitaire en Algérie à cause de la COVID-19 et afin de limiter la propagation du virus, nous avons effectué cet entretien sur l'application « Google Meet » après avoir eu la permission de l'enquêteur pour l'enregistrement de ses propos. Nous lui avons, ensuite, expliqué brièvement notre sujet de recherche afin qu'il soit au courant des informations dont nous aurions besoin. Nous avons préparé en amont un guide d'entretien de 9 questions semi-fermées et ouvertes qui concernent plusieurs thèmes tels que : l'objectif du module « français économique », les supports didactiques utilisés pour l'enseignement de ce module les difficultés identifiées chez les étudiants dans ce module ...etc. (**Annexe N°1**). L'objectif est de comprendre et d'analyser les difficultés des étudiants afin d'effectuer une analyse comparative avec les réponses du questionnaire destiné aux étudiants en cycle préparatoire (nouveaux bacheliers) que nous allons présenter dans le chapitre suivant.

2.1.2 Le questionnaire

Cet outil d'investigation est le plus utilisé et le plus pratique dans la collecte d'un grand nombre de données sur un sujet donné en peu de temps. Malgré que les résultats recueillis seront des chiffres cependant, ils ne seront pas analysés d'un point de vue quantitatif mais qualitatif car comme explique Blanchet:

Au fond, le quantitatif est du qualitatif. D'une part, tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte : les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, issus d'interprétations préalables. D'autre part, de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données ».

(2011 :17)

Afin que notre recherche soit menée avec rigueur méthodologique et objectivité, nous avons mis en place un questionnaire destiné aux étudiants des classes préparatoires intégrées à l'EHEC sur Google Formes (**Annexe N°2**), autour des difficultés rencontrées dans la compréhension des modules assurés en langue française et connaître les causes de ce problème, nous avons donc conçu des questions diverses, claires, précises et sans

ambiguïté. L'objectif de ce questionnaire est de récolter les informations qui aideront à comprendre les difficultés auprès du public concerné afin de confirmer le constat présenté dans les états des lieux et préparer notre terrain d'expérimentation.

Notre questionnaire est constitué de 10 questions réparties en trois parties :

- La première partie, composé de 5 questions qui sert à avoir une vue globale sur les enquêtés : filière du baccalauréat, ville d'origine et une question qui concerne leur niveau en langue française.
- La deuxième partie, composée de 3 questions. Cette partie est cruciale dans la mesure où elle est relative aux difficultés rencontrées par ces étudiants et est celle concernée par l'analyse comparative avec les réponses de l'entretien.
- Enfin la troisième partie, comporte 2 questions concernant l'amélioration de leur niveau en langue française.

3. Analyse et interprétation des résultats

Cette partie est consacrée à l'analyse des résultats. Pour ce faire, nous allons analyser les données recueillies par le biais de l'entretien et du questionnaire. Dans un premier temps, nous tenterons d'interpréter la réponse à chaque question de manière indépendante, puis nous tenterons de synthétiser tous les résultats pour répondre à notre objectif.

3.1 Les conventions de transcription

Le corpus est constitué de :

- L'entretien avec l'enseignant de l'EHEC (E_{ens}).
- Un questionnaire (Q) avec les étudiants des classes préparatoires intégrées à l'EHEC (ex de codage : $Q_{Et1}, Q_{Et2}, Q_{Et3}...$)
- (...): idée inachevée.

Les réponses des enquêtés ont été repris sans correction de langue et sans traduction, c'est pourquoi nous avons fait recours à la traduction libre sous chaque réponse.

3.2 L'entretien

Question N°1 : Quel module enseignez-vous à l'EHEC ?

E_{ens} : *J'enseigne beaucoup de modules, j'ai enseigné « français économique », ce semestre là je l'enseigne plus. J'enseigne « l'intelligence économique », « Droit des TIC »*

c'est-à-dire Technologie de l'Information et de Communication ; j'ai enseigné « la logistique internationale », « Marchés financiers internationaux » Voilà.

Commentaire

Nous constatons que cet enseignant n'est pas formé pour l'enseignement de la langue française, mais il enseigne des modules de spécialité.

Question N°2 : Donc ce sont des modules assurés en langue française, n'est-ce pas ?

E_{ens} : Oui, oui sont en langue française. A l'EHEC la quasi-totalité, pas la quasi-totalité, la majorité des modules sont enseignés en français, en langues française

Commentaire

Nous pouvons déduire que le français à l'EHEC est abordé en tant qu'une langue qui véhicule un savoir spécialisé et non pas la langue en elle-même.

Question N°3 : Pourriez-vous nous parler de votre expérience d'enseignant du module « Français économique » à l'EHEC.

E_{ens} : Le module m'a été attribué, il y a environ deu...trois ans, on va dire trois ans. J'ai enseigné le module pour les étudiants en Ecole Préparatoire uniquement, c'est-à-dire se sont des étudiants qui étaient inscrits en cycle première année et deuxième année Ecole préparatoire. C'est des étudiants qui étaient et qui sont toujours appelés à passer le concours d'accès aux grandes écoles. Après...euh ! Le module est enseigné en deux semestres : le premier semestre était beaucoup plus concentré sur le texte descriptif ou la description en général .Concernant le deuxième semestre, il avait beaucoup plus était spécialisé ou concentré sur le texte argumentatif ou l'argumentation en général.

Commentaire

A partir de là, nous pouvons remarquer que le contenu du module ne concerne pas que la spécialité mais on le trouve également dans les programmes du FLE (ex. on trouve le discours argumentatif dans le programme de 2as inscrit dans l'objet d'étude « Le plaidoyer et le réquisitoire »).

Question N°4 : Vous avez dit, monsieur, la description et l'argumentation donc le discours descriptif et le discours argumentatif. Est-ce que vous traitez la description, par exemple d'une manière générale ou bien uniquement pour ce qui concerne la spécialité ?

E_{ens} : C'est la description mais en Economie, je leur apprend à décrire par exemple : un produit, une entreprise, un secteur...etc. Je commence d'abord par des généralités, je donne des exemples sur la description en général. Ensuite, je leur fait des textes et je les pousse à améliorer, parce que le niveau est très moyen venant du lycée le niveau n'est pas forcément fameux, donc je leur apprend à faire de la description mais en Economie, en Management, en tout ce qui est lié à l'Economie. Pareil pour le texte argumentatif.

Commentaire

Nous pouvons comprendre que les types discursifs ne sont pas traités de la même manière qu'en FLE .En effet la thématique des textes proposés est propre à la spécialité de l'Economie

Question N°5 : En quoi consiste l'objectif du module, « Français économique » ?

E_{ens} : « Le français économique », c'est un module qui est censé à préparer à suivre un parcours des études en français à l'Ecole HEC.

Commentaire

Dans cette séquence, l'objectif d'enseignement du français dans cette école et de permettre aux étudiants de suivre les études de la spécialité en langue française. Cette caractéristique renvoie au français de spécialité tel que défini par Manganite (2006).

Question N°6 : Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce module ? Donc pour enseigner la description, l'argumentation...

E_{ens} : J'utilise le data show souvent donc je fais des diapos, j'imprime des textes dans le domaine je fais donc des photocopie que je distribue aux étudiants, voilà globalement c'est ça. Et récemment j'utilise les TIC, c'est-à-dire je fais des cours en ligne sur Google Meet, j'envoie des textes et j'attends les réponses .Les bons textes je les extrais des revues et des ouvrages de références dans le domaine, je prends un texte qui est simplifié et qui pourrait être compris par les étudiants et on travaille là-dessous

Commentaire

Les textes proposés donc sont des extraits des ouvrages relatifs à la spécialité et qui sont didactisés par l'enseignant.

Question N°7 : Selon vous, pourquoi les cours de spécialité sont assurés en français alors que les étudiants ont étudié au lycée les modules de spécialité en langue arabe ?

E_{ens} : L'économie et le commerce ; l'arabe ce n'est pas une langue du commerce ou de la médecine elle n'est pas une langue de sciences malheureusement. Normalement on donne même des cours...il y a même un module qui est enseigné en anglais à l'EHEC. Nous enseignons le commerce international, nous enseignons le marketing, l'intelligence économique... se sont des modules dont les européens et les pays anglo-saxon et les Français ont beaucoup avancé, on a beaucoup à apprendre d'eux. Enseigner en arabe...si on enseigne en arabe on sera obligés de traduire du français ou de l'anglais à l'arabe. Vous avez compris ? Et la traduction d'un ouvrage d'une langue étrangère à l'arabe prend en moyenne 50ans, donc ce qu'un Français ou un Anglais écrit aujourd'hui il ne sera traduit que dans 50 années donc on sera en retard de 50 ans. Même la langue de travail en Algérie c'est le français, donc comment former un étudiant en langue arabe et après tu le mets dans un marché de travail qui est censé ou qui a l'habitude de travailler en français, c'est un peu difficile. Voilà !

Commentaire

Nous constatons, à partir de cet énoncé, que l'enseignement des modules de spécialité à l'EHEC est assuré en langue française pour une double raison : la première raison est pour être à jour avec les avancées économiques car d'une part, les ouvrages de référence sont en langue française ou anglaise. D'autre part, la traduction nécessite beaucoup de temps donc on a préféré se référer directement à la source. Pour la seconde raison, on vise l'initiation de l'étudiant au marché du travail algérien qui est à dominante francophone, c'est pourquoi on enseigne la spécialité en langue française.

Question N°8 : Selon votre expérience, quelles sont les difficultés que rencontrent vos étudiants dans le module « français économique » et quelles en sont les causes ?

E_{ens} : Ce ne sont pas des difficultés que rencontrent dans le module, le problème qui se passe en Algérie est que les étudiants, malheureusement, d'après ma modeste expérience, ils ne sont formés en langue étrangère. Oui sont mal formés en langue étrangère. Un étudiant qui commence la langue française à l'école primaire, arrivant à un niveau terminal, il rentre à l'université comme si qu'il n'a pas fait d'études en français pareillement pour la langue anglaise et pareillement pour la langue arabe. C'est ça le problème, c'est-à-dire ils font les cours en arabe depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de dix huit ans, il y a des étudiants ils arrivent à un certain âge ils n'arrivent pas à faire une dissertation correcte en langue arabe. Vous voyez ? Après les étudiants à l'EHEC quand même ils étaient sélectionnés c'est-à-dire les étudiants ayant une bonne moyenne. Je

remarque une chose, ceux qui nous viennent des grandes villes comme : Oran, Tlemcen, Tizi-Ouzou, Bejaia, Bouira ... Les gens généralement qui viennent des villes côtières, ils ont quand même un certain niveau de français acceptable voire bon .Malheureusement, ceux qui viennent de l'intérieur, malheureusement, ça c'est juste un constat ils n'ont pas un niveau qui est, je dis, acceptable pour suivre les études ou cours en français. Voilà !

Commentaire

Nous remarquons que l'enseignant a constaté les mêmes difficultés présentés dans (les états des lieux) les étudiants arrivent à l'université avec un niveau faible en français ce qui ne les qualifie pas à suivre les cours de spécialité en langue française. Selon lui, la cause est liée au facteur régional, c'est-à-dire les étudiants qui viennent des villes côtières ont un niveau avancé par rapport à ceux qui viennent autres villes du pays.

Question N°9 : A partir de ces difficultés quels changements souhaiteriez-vous voir introduire dans l'enseignement du français au secondaire pour la filière gestion et économie ?

E_{ens} : Au secondaire, d'abord la base c'est l'enseignant, le plus important c'est l'enseignant c'est lui le chef de l'orchestre. Si tu as un enseignant qui créer et aime la matière, tu vas aimer le module, ça c'est le premier point. Après, le niveau des enseignant au secondaire je ne pourrais pas en parler parce que je n'ai pas d'étude sur ça, il n'y a pas...vous voyez ?premier point et le plus important il doit faire aimé le module, il doit maitriser le module, il doit être un pédagogue surtout la pédagogie parce que pour faire aimé le module et motivé l'étudiant il faut être vraiment un pédagogue. Donc avoir les compétences et avoir la pédagogie, c'est la première condition. Deuxième condition, ça c'est difficile on ne peut pas le changer, il faut que les étudiants soit informés pas les établissements pas les enseignants que si on veut faire les études en Economie dans une grande école, on doit maitriser les langues étrangères. On ne peut pas faire des cours d'Economie si on ne maitrise pas les langues étrangères, voilà !

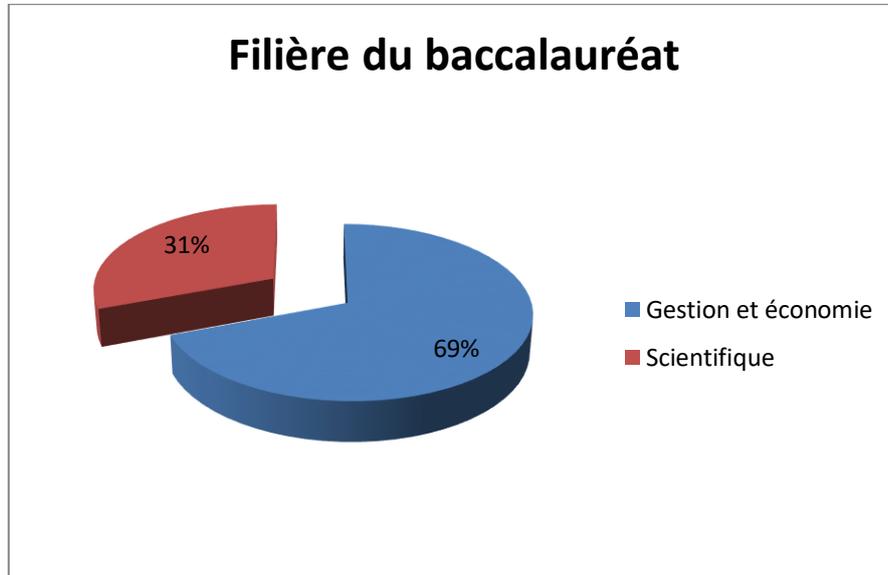
Commentaire

Dans cette séquence, l'enquêté insiste, d'une part, sur le travail autonome, de l'enseignant dans la motivation de ses apprenants. D'autre part il faut, selon lui, sensibiliser les apprenants au statut de la langue française dans leur cursus universitaire et dans la vie professionnelle, toujours dans le domaine de l'Economie.

3.3 Le questionnaire

Nous avons distribué ce questionnaire sur un groupe Facebook dédié aux étudiants de classes préparatoires à l'EHEC. Nous avons eu par la suite 30 réponses.

Question N°1 : Quelle était votre filière au secondaire ?

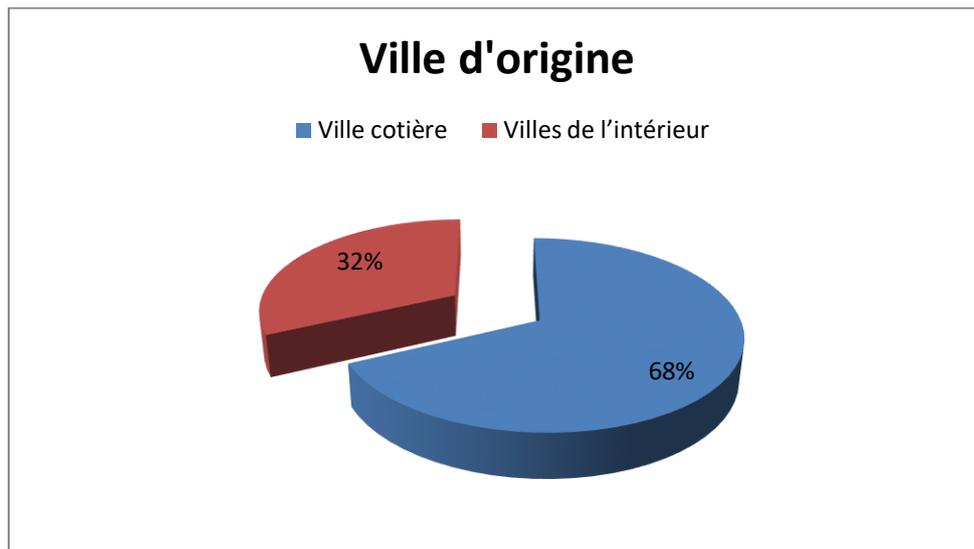


Graphique 1 : La filière des étudiants au secondaire

Commentaire

Ce graphique indique que 69% de nos enquêtés étaient orientés au secondaire vers la filière de gestion et économie, 31% vers la filière scientifique. Nous pouvons constater que la majorité de nos enquêtés ont déjà été orientés vers la filière Gestion et Economie qui a une relation avec les études à l'EHEC. Dès le lycée donc, nos enquêtés avaient en tête ce qu'ils voulaient faire comme études supérieures.

Question N°2 : De quelle ville êtes-vous originaire ?



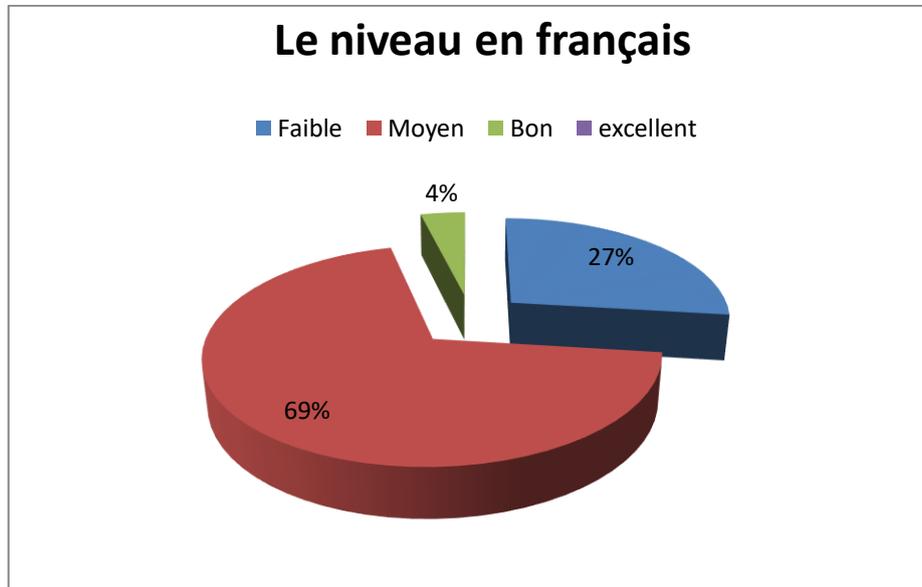
Graphique 2: Lieux d'habitation des enquêtés

Commentaire

Les résultats de ce graphique démontrent que 68% des étudiants que nous avons interrogés habitent dans des villes côtières et 32% sont issus des villes de l'intérieur du pays. Cette question posée n'est pas considérée comme un facteur distinctif entre nos enquêtés. Toutefois elle nous servira dans l'analyse de la question suivante afin de vérifier l'hypothèse émise dans l'entretien avec l'enseignant sur les difficultés liées au facteur régional.

Question N°3

Comment jugez-vous votre niveau en langue française?



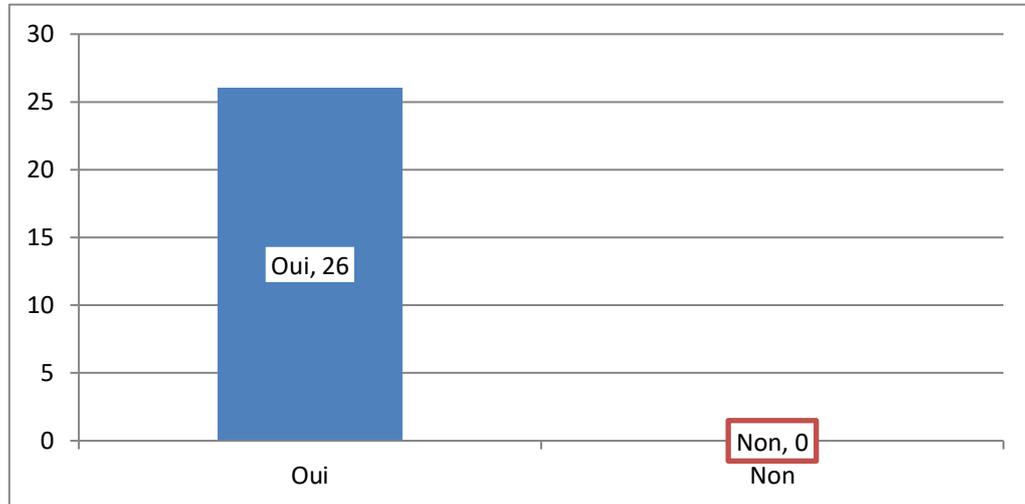
Graphique 3: Estimation des étudiants concernant leur niveau en langue française

Commentaire

Dans cette question à choix multiples, 69% des étudiants interrogés estiment que leur niveau en langue française est moyen, tandis que 27% pensent que leur niveau est faible et 4% seulement jugent leur niveau comme bon. En analysant les questionnaires séparément nous avons remarqué que ce ne sont pas que les étudiants qui viennent des villes de l'intérieur qui pensent que leur niveau est faible et ce ne sont pas que les étudiants qui habitent dans les villes côtières qui estiment que leur niveau est moyen. On ne peut donc ni valider l'hypothèse de l'enseignant concernant le facteur régional ni la rejeter car ce ne sont que des estimations des étudiants sur leur propre niveau.

Question N°4

Avez-vous affronté des difficultés en langue française au cours de votre première année en cycle préparatoire à l'école des Hautes Etudes Commerciales ?



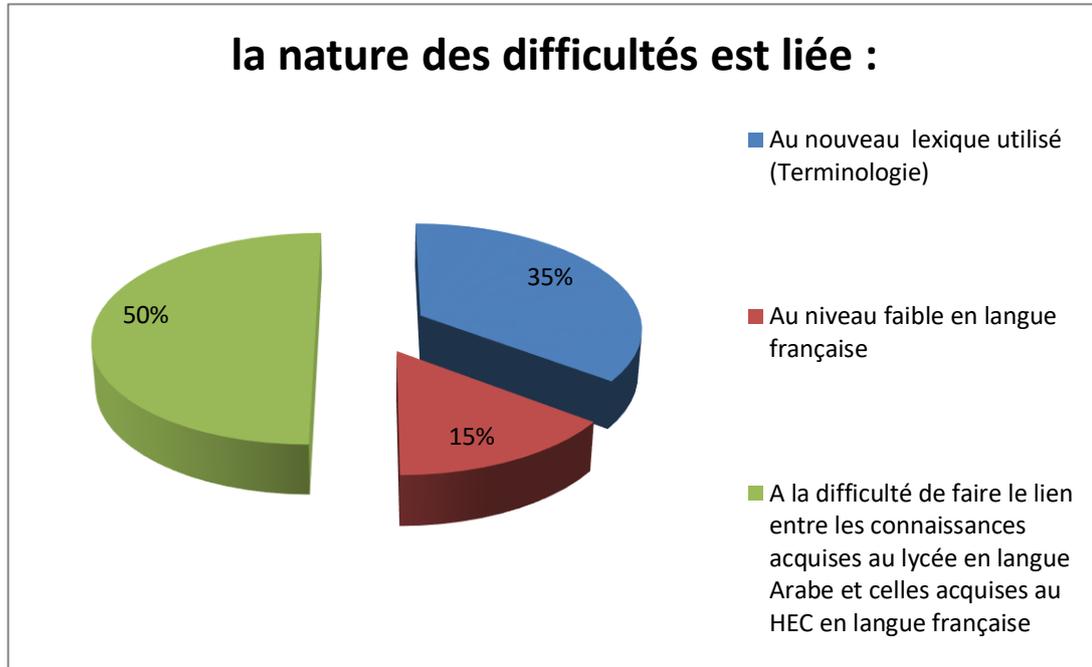
Graphique 4: Le nombre des étudiants ayant des difficultés en langue française au cours de la première année en cycle préparatoire à l'EHEC

Commentaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, les questionnaires sont triés en fonction de l'objectif de notre recherche qui est de connaître où résident les difficultés que rencontrent les étudiants et quelle en est la cause. C'est pourquoi, parmi 30 questionnaires, nous avons sélectionné 26(ceux dont tous les étudiants ont rencontré des difficultés).

Question N°5

Si oui, quelles sont, selon vous, les causes des difficultés linguistiques et terminologiques ?



Graphique 5 : les causes des difficultés linguistiques et terminologiques selon les enquêtés

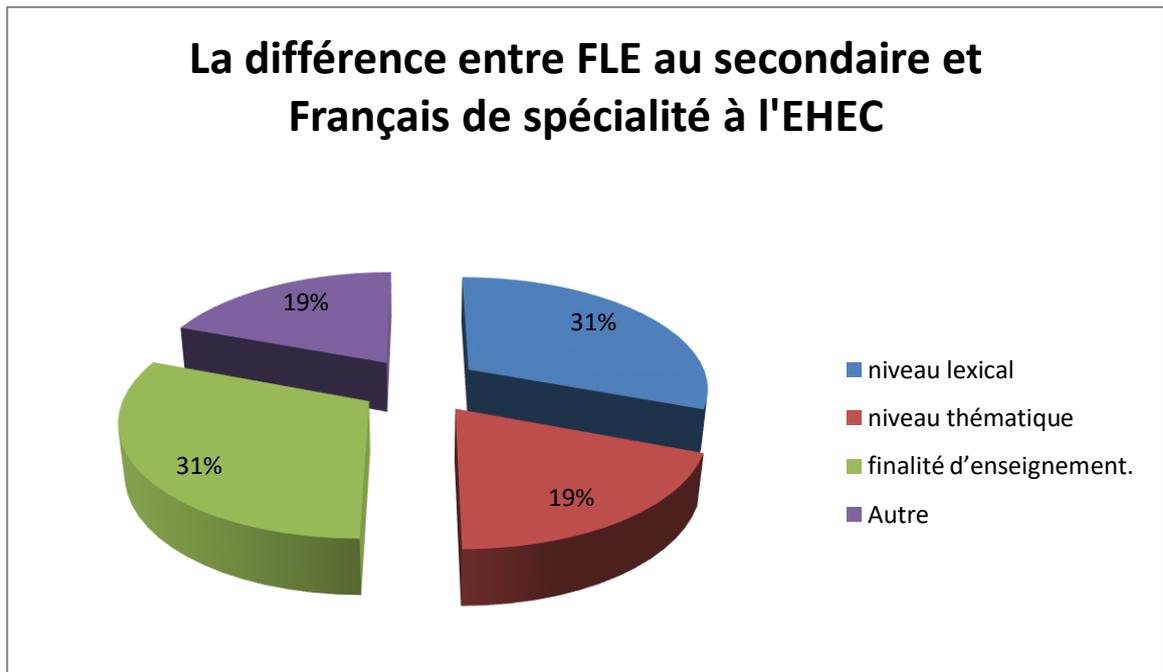
Commentaire

Selon les résultats que montre le graphique, la moitié des étudiants interrogés rencontrent des difficultés dans l'établissement d'un lien entre les connaissances acquises au lycée en langue Arabe et celles acquises à l'EHEC en langue française. Nous pouvons comprendre donc qu'il existe un changement de la langue qui véhicule le savoir spécialisé : au lycée, les modules de spécialité étaient en langue arabe alors qu'à l'EHEC, la majorité des modules sont assurés en langue française. Pour l'autre moitié, 35% de nos enquêtés ont renvoyé les difficultés au nouveau lexique utilisé. En établissant le lien avec la nature des difficultés précédentes, nous pouvons constater que les étudiants connaissaient la terminologie de la spécialité en langue arabe sans avoir l'équivalent en français, ce qui engendre une incompréhension dans les cours de spécialité. 15% de notre public interrogé, estiment que le niveau faible en langue, en général, est à l'origine des difficultés rencontrées.

Question N°6

Quel est la différence entre le français enseigné au lycée et celui enseigné à l'EHEC?

Par le biais d'une question à caractère ouvert, les enquêtés nous ont expliqué la différence entre le français dans une situation de FLE, au secondaire, et le français dans une situation de FOU à l'EHEC. Selon les réponses des étudiants, nous avons pu répartir la différence entre 3 catégories : Une différence au niveau lexical, une différence au niveau thématique et une différence de finalité d'enseignement.



Graphique 6: La différence entre FLE au secondaire et Français de spécialité à l'EHEC selon les enquêtés

Commentaire

Tout d'abord, parmi 26 étudiants interrogés, 31% estiment que la différence qui existe entre le français au secondaire et à l'EHEC réside au niveau lexical :

- Q_{E11} : « *Le français enseigné au lycée est simple* »
- Q_{E12} : « *Terminologie* »
- Q_{E13} : « *مصطلحات باللغة الفرنسية استعمال الفرنسية بكثرة السلاسل و الدروس باللغة الفرنسية* »

(Traduction libre : la terminologie est en langue française, l'utilisation fréquente du français, séries et cours en français)

- *Q_{E14}*: « *Il y a beaucoup de mots scientifique difficiles* »
- *Q_{E15}*: « *Le lexique* »
- *Q_{E16}*: « *Les mots utilisé par les profs et surtout la rapidité* »
- *Q_{E17}*: « *Les termes utilisés à l'EHEC sont beaucoup plus économiques* »
- *Q_{E18}*: « *Vocabulaire* »

Parmi les réponses obtenues ; 31% pensent que la finalité d'enseignement de français à l'EHEC est différente que celle du secondaire :

- *Q_{E19}*: « *Il n'ya aucun rapport entre eux! Le français enseigné au lycée ne nous prépare paaas à notre spécialité, pas juste la spécialité mais aussi d'utiliser cette langue à l'université* »
- *Q_{E110}*: « *Le français enseigné au lycée il n'y a pas la spécialité* »
- *Q_{E111}*: « *Il n'y a pas la conjugaison et la grammaire on apprend l'économie en français* »
- *Q_{E112}*: « *Le français de lycée est général pour connaître français, le français de l'EHEC il est spécialement pour les études à l'EHEC* »
- *Q_{E113}*: « *Le français enseigné au lycée ne me prépare pas à ma spécialité* »
- *Q_{E114}*: « *Le français du lycée est vraiment insuffisant pour étudier à ehec* »
- *Q_{E115}*: « *In the high school we learned how to write and read that's all but in hec we need to listen understand the new words and speak* »

(Traduction libre : Au secondaire nous avons appris comment écrire et lire, c'est tout mais à HEC nous avons besoin d'écouter, comprendre les nouveaux mots et parler)

- *Q_{E116}*: « *We didn't learn french as a language to communicate with we did learn it to pass the exams* »

(Traduction libre: Nous n'avons pas appris le français pour communiquer avec , nous l'avons appris pour passer les examens »

Selon 19%, la thématique abordé à l'EHEC est différente que celle abordé au secondaire :

- *Q_{E117}*: « *Français de lycée : plusieurs thèmes (scientifique, sociales...) Français de l'EHEC : sujets économiques seulement* »
- *Q_{E118}*: « *Au lycée on apprend le vocabulaire, la grammaire, conjugaison, de différents types de textes et plusieurs sujets dans de différents domaines par contre le français* »

enseigné à l'EHEC est un français économique, on fait des études de textes de types argumentative traitant un sujet économiques, débat, on apprend de nouveaux termes économiques et aussi on nous donne beaucoup de production écrite à rédiger concernant un sujet précis (toujours dans l'économie »

- *Q_{E19}* : « *Approximativement pareil sauf les sujets des textes ne sont pas les mêmes »*
- *Q_{E20}* : « *Pour les 2ans prépas je trouve que ça n'a rien à voir avec le français en tant qu'une langue les thèmes des textes ça porte sur l'économie et on n'apprend pas le français basah le cours qui es en français »*
- *Q_{E21}* : « *Les études commerciales sont différents.. »*

Pour les 5 étudiants restants, leurs réponses étaient ambigües, c'est pourquoi nous n'avons pas pu les analyser ou les classer :

Q_{E22} : « *Large différence »*

Q_{E23} : « *Le français enseigné au lycée est plus facile que celui enseigné à l'Ehec »*

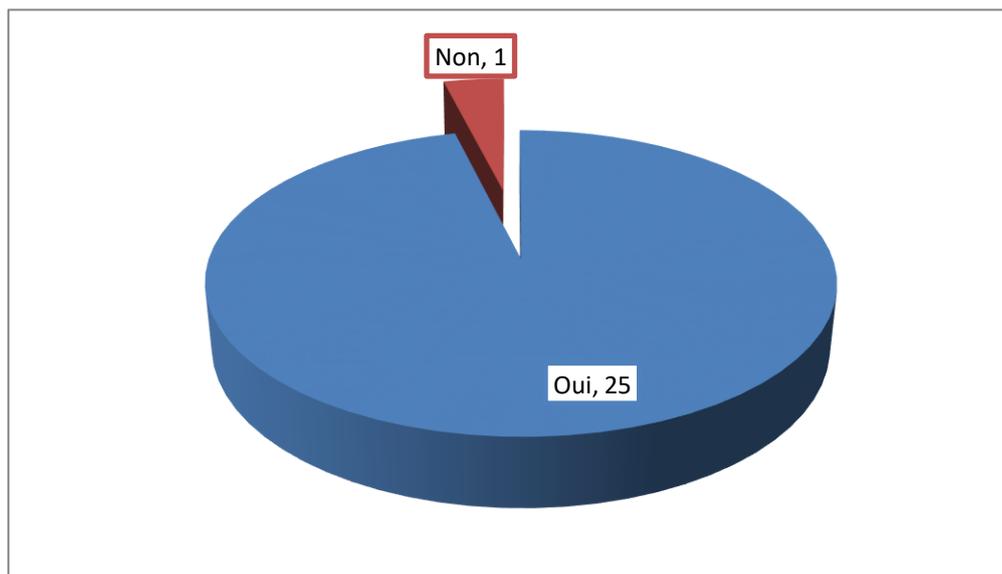
Q_{E24} : « *Je ne sais pas »*

Q_{E25} : « *Le français de lycée est plus académique et soutenu »*

Q_{E26} : « *Il n'y a pas de différence juste que au lycée il ya un seule prof parle le français mais en EHEC toute les profs parlent le français »*

Question N°7

Essayez-vous d'améliorer votre niveau en langue française ?

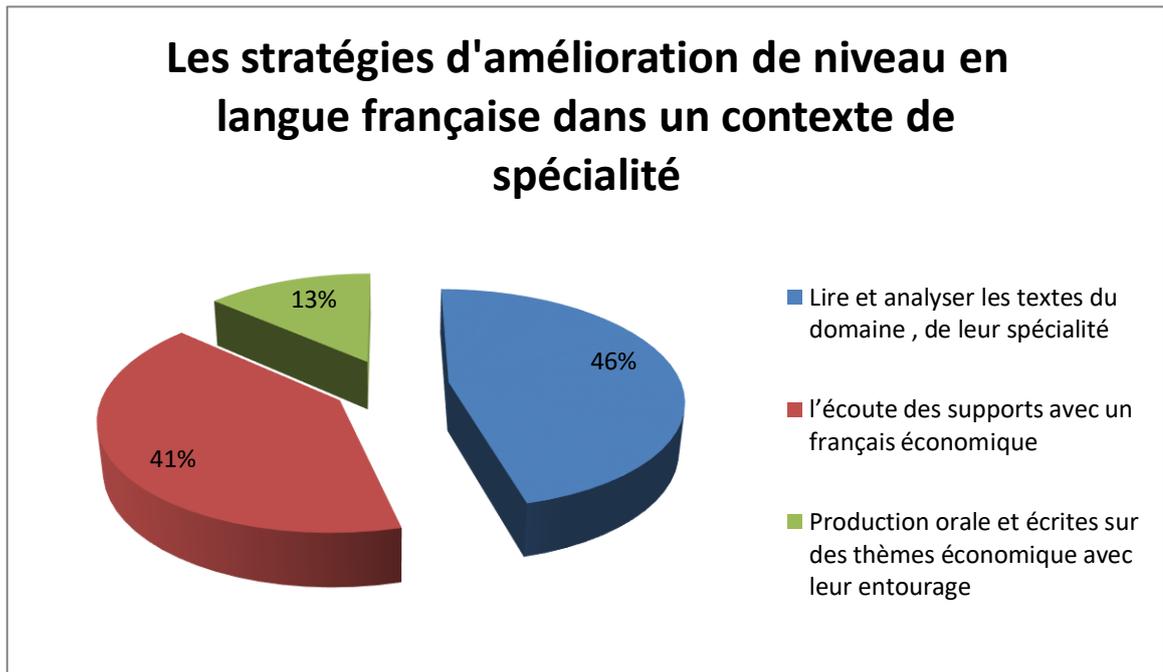


La majorité des étudiants ont répondu favorablement quant à l'amélioration de leur niveau en langue française, ceci dit que les études à l'EHEC assurées en langue française

sont une sorte de motivation pour les apprenants afin d'améliorer leur niveau en langue française. Autrement dit, ils essayent d'améliorer leur niveau en langue française afin d'accéder à un savoir de spécialité.

Question N°8

Que faites-vous pour améliorer votre niveau en langue française dans le contexte de votre spécialité ?



Graphique 7 Les stratégies d'amélioration de niveau en langue française dans un contexte de spécialité

Commentaire

Selon les résultats du graphique ci-dessus, 46% des étudiants font recours aux stratégies métacognitives dans la mesure où ils essayent d'améliorer leur niveau en analysant les textes propres à leur spécialité ce qui leur permettra de s'auto-évaluer et d'autoréguler leur apprentissage.

41% des étudiants interrogés, préfèrent améliorer leur niveau en écoutant les discours propres à leur spécialité, ce qui leur permettra de comprendre et d'apprendre les nouveaux éléments lexicaux grâce à la répétition, traduction...etc.

Q_{E1} : « Lire et relire les cours et parfois faire la traduction »

Q_{E12} : « Enregistrer l'enseignant et écouter à la maison »

Q_{E13} : « J'ai un niveau moyen dans le français en tant qu'une langue mais dans les cours je ne connais pas les mots donc j'essaie d'apprendre les mots »

Q_{E14} : « Réviser les cours et chercher l'explication des mots »

13% des enquêtés améliorent leur niveau en utilisant des stratégies sociales, donc ils font recours à leur entourage ; nous avons une réponse qui figure dans l'option « Autre » qui fait partie également des stratégies sociales :

Q_{E11} : « Je demande à mes camarades d'expliquer le cours en arabe »

4. Synthèse

Au terme de notre collecte et analyse des données par le biais de l'entretien et des questionnaires, nous avons pu avoir des données chiffrées que nous avons retranscrites sous forme de graphiques et des données qualitatives que nous avons analysées et interprétées en fonction de notre objectif de recherche.

Donc à l'issue de notre analyse des réponses d'une manière indépendante et après avoir comparé les réponses de l'entretien et du questionnaire, nous sommes arrivées à une observation très intéressante qui nous a permis de tester notre hypothèse en premier et en second préparer notre terrain d'expérimentation en anticipant les difficultés identifiées chez les étudiants en cycle préparatoire à l'EHEC .

En effet, notre analyse de certaines réponses nous dévoile que les caractéristiques du français enseigné à l'EHEC répondent aux caractéristiques du français de spécialité. Les étudiants passent d'un contexte de FLE dans lequel on leur enseigne les différents types discursifs, les règles d'utilisation correcte de la langue à une spécialité enseignée en langue française sans qu'ils y soient initiés ni informés. Ce passage bousculerait l'étudiant et engendrerait des problèmes et des difficultés d'ordre lexical et thématique, c'est pourquoi nous allons nous servir des propositions de l'enseignant interrogé en ce qui concerne la motivation des apprenants et des stratégies adoptées par les étudiants interrogés dans l'amélioration de leur niveau dans notre expérimentation .

II- Cadre expérimental

L'objectif de la recherche-action est d'arriver à mener une action innovatrice sur le terrain après avoir recueillies les données. Dans cette partie, nous allons essayer de concrétiser notre problématique et démontrer l'apport de l'enseignement/apprentissage du lexique de spécialité pour la filière de Gestion et Economie.

Notre « action » va se répartir en deux phases : la première est la mise en action du lexique de spécialité inscrit dans une séquence didactique. Le deuxième est consacré à l'analyse des réponses des élèves dans le questionnaire d'appréciation ce qui nous permet de valider ou rejeter notre hypothèse émise au départ.

1. Présentation de l'échantillon

Avant de présenter notre travail de terrain, il nous semble important de présenter le contexte dans lequel s'est déroulée cette expérimentation : lieu et la classe visée et la méthode adoptée dans notre expérimentation.

1.1. L'établissement

Notre expérimentation a été effectuée au sein du lycée « Bradai Mohamed », qui se trouve à la nouvelle ville de Sidi Abdallah, dans lequel nous travaillons en tant qu'enseignante de la langue française. L'expérimentation s'est déroulée durant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2021/2022.

1.2 Le groupe d'expérimentation

En tant qu'enseignante de la langue française au cycle secondaire, on nous a attribué toutes les classes de 2^{ème} année secondaire des filières communes scientifiques à savoir une classe de sciences expérimentales, une classe de techniques mathématiques et une classe de Gestion et économie. Nous avons remarqué que parmi ces trois classes, la classe de Gestion et économie est la moins motivée et celle qui présente plus de résistance à l'apprentissage de la langue française. Elle est donc la classe qui répond à notre objectif de recherche. En effet, il nous semble qu'il est inutile de proposer des activités afin de motiver une classe qui ne présente pas des résistances à l'apprentissage de la langue française.

Nous avons choisi de réaliser notre expérimentation avec la classe de 2^{ème} année secondaire de filière Gestion et Economie qui comprend 22 apprenants dont 13 garçons et 9 filles.

2. La présentation des activités proposées

Les activités que nous avons proposées sont inscrites dans le deuxième objet d'étude « Le plaidoyer et le réquisitoire » qui figure dans le programme de 2^{ème} année secondaire. Vu la situation sanitaire et le retard engendré la suspension des cours pour une durée de dix jours, les inspecteurs de la circonscription Alger-Ouest ont jugé nécessaire de : renoncer au projet pédagogique, opter pour des micro-séquences dont la durée n'excède pas les six heures, exclure les compétences langagière réservées à l'oral à savoir la compréhension et la production orale. C'est pour ces raisons que notre séquence didactique proposée n'est composée que d'une compréhension « où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit » (Grossmann, 2018 :10) et d'une production écrite. Dans ce cas nous allons utiliser l'expression « séances d'apprentissage » au lieu de « séquence d'apprentissage »

2.1 Compréhension écrite

La compréhension écrite s'est déroulée en deux séances dans lesquelles nous avons utilisé comme support textuel un texte extrait d'un site internet et que nous avons didactisé. Il traite le thème du « commerce électronique » (Annexe N°3). C'est un texte simple mais riche en lexique de l'Economie et du Commerce comme le montre le tableau ci-dessous.

Commerce	Acheter	Vendeur	Argent
Consommateur	Client	Qualité	Entreprise
Produit	Magasin	Magasin	Achat En Ligne
Prix	Réduction	Colis	Livré
Codes Promos	Economiser	Influence	besoin

Tableau 2 : Lexique de spécialité présent dans le texte de compréhension écrite

Ce lexique est présent aussi dans les modules « comptabilité » et « Economie et Management » (Voir Annexe N°7) proposés à la filière Gestion et Economie en 2^{ème} année secondaire mais qui sont assurés en langue arabe. A travers le texte proposé, l'apprenant connaîtrait l'équivalent de ce lexique en langue arabe et réinvestirait ses acquis dans les deux modules de spécialité au cours des séances d'apprentissage proposées.

Nous avons conçu les activités de cette séance d'apprentissage en adoptant la typologie proposée par Christian Puren (2016 :3)²⁵, intégrée dans les principales étapes de la séance de compréhension de l'écrit que nous allons présenter brièvement.

3.1.1. Déroulement de la compréhension écrite

Il s'agit, dans la première phase de la séance, du premier contact entre l'apprenant et le texte, elle est composée de trois étapes : la première étape, celle de l'éveil d'intérêt ou imprégnation, elle consiste à préparer l'élève à s'imprégner de la thématique. Pour ce faire, nous avons présenté les logos des sites connus de e-commerce que sont : Amazon, Ali-express, Ouedkniss. Ensuite nous avons demandé aux apprenants de nous parler de ces sites et quelle est la différence qui existe entre eux.

Réponse de quelques apprenants : « *Amazon et Ali Express sont des sites étrangers par contre Ouedkniss est un site algériens* »

Nous leur avons, ensuite, demandé si toutes ces entreprises possèdent les produits qu'elles mettent en vente.

Réponse des apprenants : « *Non, pour Amazon c'est la société qui vend le produit par contre Oued Kniss et Ali Express se sont des personnes qui vendent les produit* »

Après avoir capté l'attention de nos apprenants, nous avons passé à la seconde étape qui est celle de l'anticipation du sens de ce discours en observant le texte et le paratexte. Les apprenants donc ont souligné le paratexte et ont émis les hypothèses de sens que nous les avons portées au tableau.

La dernière étape est la lecture silencieuse du texte en encadrant le champ lexical de « achats » afin d'aider l'apprenant à vérifier les hypothèses de sens émises dans l'étape précédente. Nous avons permis à nos apprenants, dans cette étape, d'utiliser le dictionnaire ou de demander à leur camarade ou enseignant la signification des mots.

La deuxième phase de la séance était consacrée à l'analyse détaillée et approfondie du texte sous forme d'activités de repérage, de conceptualisation et d'application. Afin

²⁵www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/

d'atteindre les objectifs de la séance et de notre expérimentation à la fois, nous avons proposé des activités qui concernent le repérage de thème, de la thèse et des arguments dont les réponses (phrases prises du texte) contiennent le vocabulaire de commerce dans le but de permettre aux apprenants de se familiariser avec ce lexique.

3.2 Production écrite

Dans cette séance quia duré deux heures, nous avons proposé la tâche langagière suivante :

« Récemment, les entreprises font recours aux influenceurs sur les réseaux sociaux pour promouvoir leur entreprise et leur produit. Votre cousin, directeur d'une Start up, hésite d'opter pour ce type de marketing. Rédige un texte argumentatif d'une quinzaine de lignes dans lequel tu essayes de convaincre ton cousin des atouts du « Marketing d'influence ».

Selon Grossmann et Sardier, (2010 :1) *« l'emploi de mots nouveaux suppose leur appropriation, et donc le réemploi, dans des contextes identiques ou différents. »*. A travers le sujet de production écrite proposé, l'apprenant est appelé à produire un discours argumentatif en réinvestissant les acquis de la séquence. Concernant l'objectif de notre expérimentation, Grossmann (*ibid.* : 13) explique que :

Dans un premier temps, les élèves sont placés dans une situation très proche de celle de l'apprentissage initial, et leur est demandé d'avoir recours au lexique déjà mobilisé antérieurement. Puis, progressivement, les situations vont évoluer, et induire des possibilités de réemploi plus variées ; ce n'est qu'alors que nous pensons possible d'évaluer l'appropriation d'éléments lexicaux nouveaux par les élèves.

Le rôle de la production dans l'acquisition et le réemploi du lexique est de ce fait déterminant. L'objectif, finalement, est bien que les élèves parviennent à construire des productions plus riches d'un point de vue lexical, non pas pour le plaisir d'aligner des mots nouveaux, mais pour parvenir à s'exprimer de manière plus exacte.

L'objectif de cette activité est donc de vérifier l'appropriation du lexique de spécialité acquis lors de la séance de compréhension écrite.

3.2.1 Déroutement de la production écrite

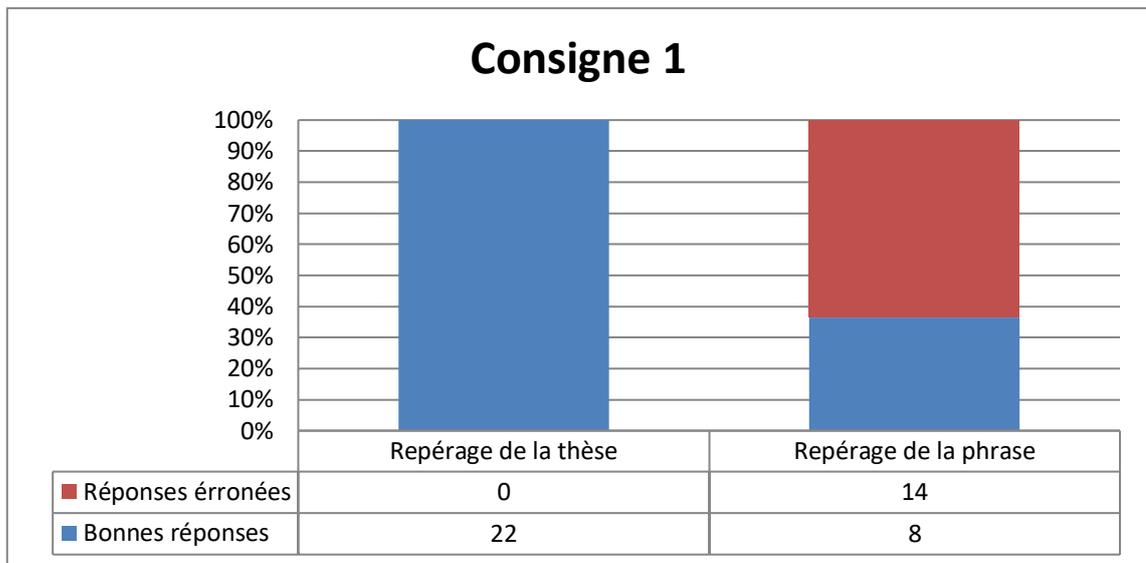
Nous avons commencé, dans la première séance par porter le sujet sur le tableau. Dès que les apprenants ont lu le mot « influenceur », ils ont commencé par citer les noms de ces influenceurs tels que : InesAbdeli, Rifka, AmiraRiaa...etc., Le sujet paraît être intéressant et accessible aux les apprenants dans la mesure où c'était un sujet d'actualité à cette période : « Affaire de Future Gate ». Nous avons expliqué brièvement la signification du mot Marketing et nous avons remarqué une interaction de la part des apprenants qui donnaient l'équivalent du mot en arabe car c'était un cours qui figure dans le programme du module « Economie et Management ».

Nous avons demandé aux apprenants de rédiger le premier jet et à la fin de la séance nous avons ramassé les copies pour les corriger.

La deuxième séance était consacrée à l'auto-évaluation dans laquelle nous avons remis aux apprenants leurs rédactions avec les remarques écrites sur les copies. Nous leur avons, ensuite, demandé de réécrire une autre fois leurs productions écrites. A la fin de la séance nous avons ramassé les rédactions finales des apprenants afin de les analyser.

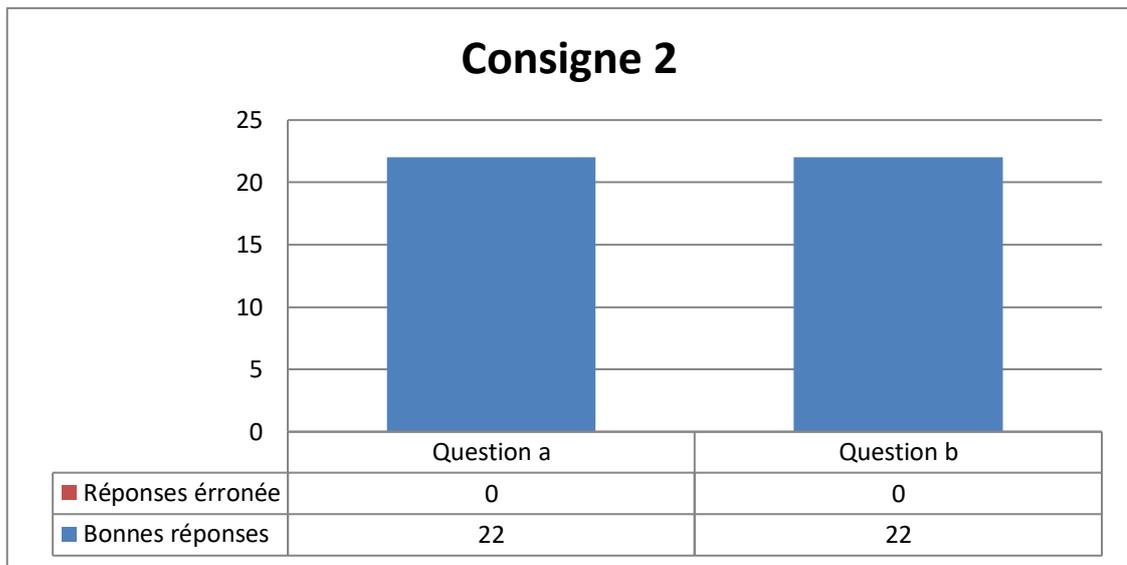
4. Analyse des résultats de la compréhension de l'écrit

L'objectif de la séance proposée était de permettre aux apprenants de se familiariser avec le lexique de base de la filière Gestion et Economie tout en respectant le programme de FLE de la 2^{ème} année secondaire. Afin de vérifier si l'objectif de la séance et de l'expérimentation est atteint nous allons analyser le taux de réussite des apprenants dans les activités proposées.

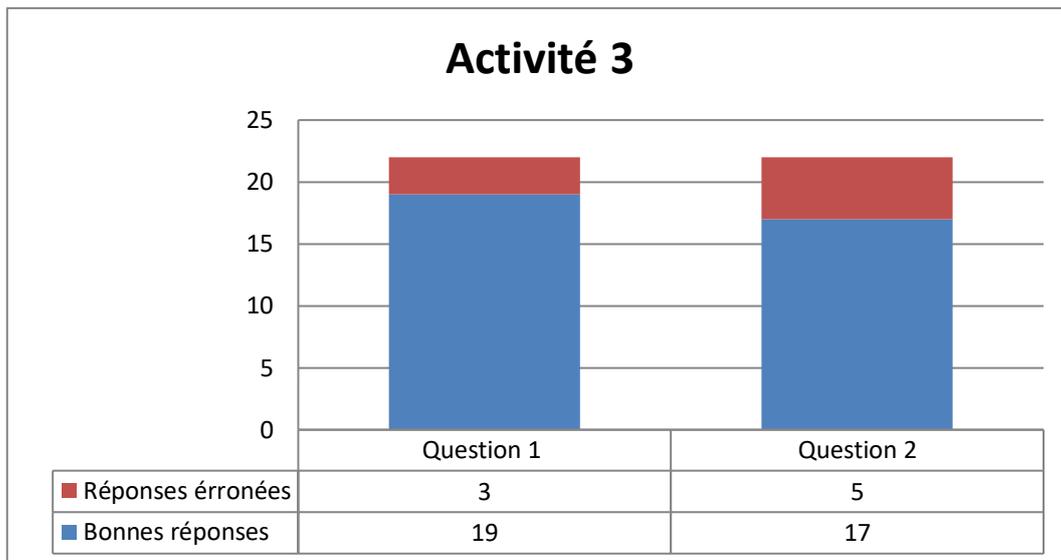
Consigne 1 :**Graphique 8:** résultats de la première consigne**Commentaire**

Cette consigne est composée de deux questions : la première consiste à repérer la thèse défendue et la seconde consiste à relever la phrase qui le montre. La première activité tous les apprenants ont donné une bonne réponse car, comme nous l'avons expliqué, dans le moment d'imprégnation nous nous sommes focalisée sur les sites d'achats d'une part. D'autre part, le titre du texte est « le commerce électronique » ainsi que le contenu du texte est riche du vocabulaire de commerce. Grâce à ses éléments le taux de réussite dans cette première partie est avec un pourcentage de 100%.

Cependant, pour la deuxième partie nous avons remarqué que les apprenants confondent entre la thèse et l'argument, 14 apprenants ont répondu par des arguments en faveur du « commerce électronique » et ce n'est que 8 apprenants qui ont trouvé la bonne réponse.

Consigne 2 :**Graphique 9** Résultats de la deuxième consigne**Commentaire**

Le taux de réussite dans cette consigne est à 100% pour les deux questions, cela est dû à la simplicité du vocabulaire utilisé et la simplicité du texte ce qui a permis aux apprenants de comprendre la thèse défendue et d'établir le lien entre les avantages du e-commerce et le lexique mélioratif. Grâce également au type de la filière des apprenants, ces derniers ont pu repérer tout le champ lexical de l'« Achat ».

Activité 3**Graphique 10** : résultats de la troisième activité**Commentaire**

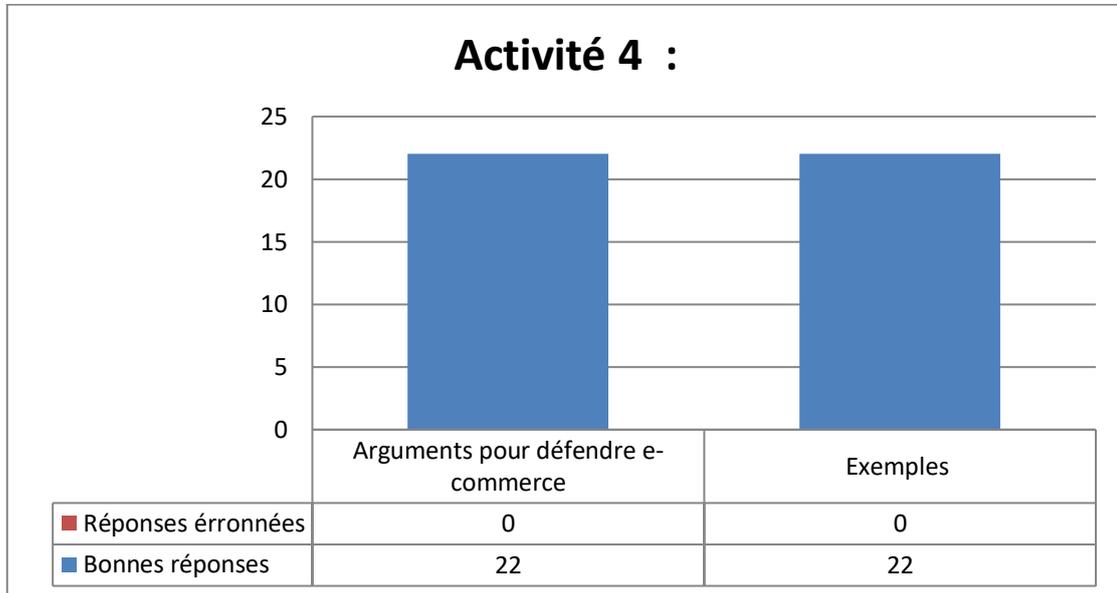
Nous avons proposé pour la phase de conceptualisation, une activité « vrai/faux » avec la justification du choix par des phrases prises du texte dans lesquels nous retrouvons le vocabulaire du commerce. Cette activité permet à l'apprenant de déduire la signification des mots à travers le contexte.

Pour la première partie du texte, nous remarquons que la majorité des apprenants ont trouvé les bonnes réponses. En ce qui concerne les trois apprenants restants ont répondu dans la troisième phrase : « *Les publicités sur le net influencent les achats des consommateurs* » selon leur expérience personnelle et non pas en fonction du texte. En effet, cette phrase n'est pas explicite dans le texte, les apprenants devaient déduire le sens de la phrase suivante : « *Vous pouvez également avoir un supplément d'informations sur vos produits, ainsi que le temps d'effectuer des comparaisons aux autres produits similaires avant de prendre la décision d'acheter quoi que ce soit, sans pression ni influence de la part des vendeurs* »

Concernant la deuxième partie de l'activité, 17 apprenants ont justifié par les bonnes phrases. Donc la majorité des apprenants ont répondu correctement ce qui prouve que le vocabulaire a été compris par la majorité des apprenants. Nous renvoyons la cause des

réponses erronées à la même raison que nous avons expliquée plus tôt : la justification n'était pas une phrase explicite mais il s'agissait d'une déduction.

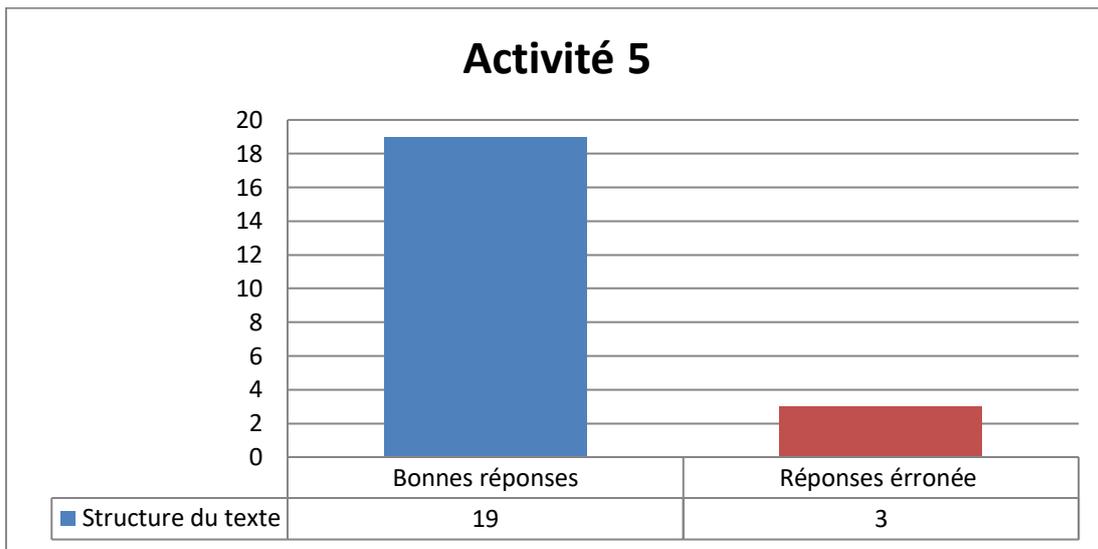
Activité 4 :



Graphique 11 : Résultats de la quatrième activité

Commentaire

Tous les apprenants ont réussi à trouver les bonnes réponses, nous pouvons déduire donc que bien que le texte contienne un vocabulaire de spécialité, il était accessible aux apprenants.

Activité 5 :**Graphique 12 :** Résultats de la cinquième activité**Commentaire**

A travers ce graphique, nous remarquons que la majorité des apprenants sont arrivés à trouver la structure du texte. Nous pouvons déduire que le vocabulaire du commerce n'était pas un obstacle pour les apprenants dans la compréhension du texte.

4.1 Synthèse

Nous avons synthétisé dans le tableau ci-dessous le taux de réussite des apprenants dans l'exécution des activités :

Activités	Taux de réussite	Remarques
Activité 1	$(100\%+63.33\%) / 2 = 81\%$	Une confusion entre thèse et argument.
Activité 2	100%	/
Activité 3	$(86\%+77\%) / 2 = 81.63\%$	Les erreurs étaient au niveau de la 3 ^{ème} phrase qui ne figure pas dans le texte mais déduite.
Activité 4	100%	/
Activité 5	86%	/
Taux de réussite de la séance proposée :	89.72%	

Tableau 3: Taux de réussite des apprenants dans les activités de CE²⁶²⁶Compréhension de l'écrit

A travers les résultats significatifs obtenus lors des activités de la séance de compréhension de l'écrit qui a atteint le seuil de la réussite de 89.72% et à travers l'analyse détaillée des résultats de chaque activité, nous avons constaté que le support écrit était accessible malgré la présence du lexique de spécialité à des niveaux différents. Cette intervention du lexique de spécialité n'a pas été un obstacle pour les apprenants dans la compréhension du texte ; au contraire, la thématique du commerce était un stimulus pour eux et les a incités à participer et à répondre à toutes les questions. Cependant, nous renvoyons la non-performance des apprenants dans certaines activités au type discursif lui-même dans la mesure où les apprenants n'arrivent pas à faire la distinction entre la thèse et l'argument et à faire des déductions du sens ou à délimiter correctement les parties constituant le discours argumentatif.

5. Analyse des résultats de la production écrite

Avant de passer à l'analyse de la production écrite, il nous semble important de signaler que cette séance a été réalisée après le devoir du deuxième trimestre dans lequel nous avons proposé comme support textuel « Le Marketing digital » (**annexe N°4**). En plus du lexique acquis dans la compréhension de l'écrit sur « le commerce électronique », les apprenants se sont familiarisés avec le champ lexical du Marketing digital.

5.1. Critères d'évaluation

Afin d'analyser les productions écrites des apprenants améliorées lors de la deuxième séance, nous avons utilisé la grille d'évaluation proposés dans le document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} année secondaire

Critères	Indicateurs
Volume de la production	<ul style="list-style-type: none"> • Une vingtaine de lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Référence situationnelle (emploi des pronoms de la 1ère personne) • Choix du type de contre-arguments en fonction des arguments avancés dans le texte polémique. • Diversification dans l'emploi des arguments. • Hiérarchisation des arguments (du plus faible au plus fort).
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi d'articulateurs logiques. • Présence des trois parties : 1-Formulation de la problématique présentant la thèse défendue. 2-developpement incluant des contre-arguments pertinents et des exemples en guise d'illustration. 3-Conclusion intégrant une reformulation de la thèse avancée, une prise de position plus marquée du scripteur et éventuellement une ouverture prospective sur le sujet.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi de verbes d'opinion. • Emploi du lexique et des tournures syntaxiques spécifiques liés à la polémique et au débat d'idée (tournures concessives et restrictives). • Usage d'une ponctuation correcte.

Tableau 4 : Grille d'évaluation proposée dans le document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} année secondaire

Cependant, nous allons adapter la grille proposée afin de pouvoir répondre à notre objectif d'expérimentation. De ce fait, nous allons analyser 15 copies (7 apprenants absents à cause de la COVID-19) en fonction des éléments suivants :

Critères	Indicateur	Degrés de maîtrise
Pertinence	Respect de la consigne	
Organisation	1- Enchaînement des idées. 2- Respect de la structure du discours argumentatif.	
Formulation	Correction de la langue	
Appropriation du lexique	Réemploi du lexique de l'Economie et du Commerce, acquis.	

« + » : Maîtrisé

« +/- » Maîtrisé partiellement

« - » : Non-maîtrisé

5.2. La présentation et l'interprétation des résultats

Le but de notre expérimentation n'est pas d'analyser les erreurs commises dans la production écrite, mais de vérifier le degré d'appropriation du lexique de l'Economie et du Commerce, c'est pourquoi nous ne nous sommes pas focalisée sur les lacunes linguistiques mais nous nous sommes intéressée au réemploi du lexique (**annexe N°5**).Après avoir lu les copies des apprenants dans leur intégralité nous avons obtenu les résultats suivant :

Apprenants	Pertinence	Organisation	Formulation	Réemploi du lexique
A ₁	+	+/-	+/-	+
A ₂	+	+	-	+
A ₃	+	+	-	+
A ₄	+	+/-	+/-	+
A ₅	+	+	+/-	+
A ₆	-	+	+/-	+
A ₇	+	+	+	+
A ₈	+	+	-	+
A ₉	+	+/-	-	+
A ₁₀	+	+/-	+/-	+
A ₁₁	-	+	-	+
A ₁₂	+	+	+/-	+
A ₁₃	+	-	+/-	+
A ₁₄	+	+	+/-	+
A ₁₅	+	+	+/-	+
	59%	45.45%	4.54%	100%

Tableau 5 : Résultats de la production écrite

Le tableau ci-dessus montre que 59% de l'ensemble des apprenants ont respecté la consigne qui consiste à rédiger un discours argumentatif afin de convaincre. Cependant

41% ont produit un discours explicatif cela peut être dû à la nouvelle thématique qui nécessite l'explication ou à l'incompréhension de la consigne.

Concernant le critère de l'organisation, 45% ont respecté la structure du texte argumentatif (Introduction qui contient une thèse /développement des arguments en les illustrant /conclusion en intégrant une reformulation de la thèse). Ce recul dans le degré de la maîtrise qui concerne ce critère est lié peut être au temps limité (une heure pour la réflexion et pour la rédaction).

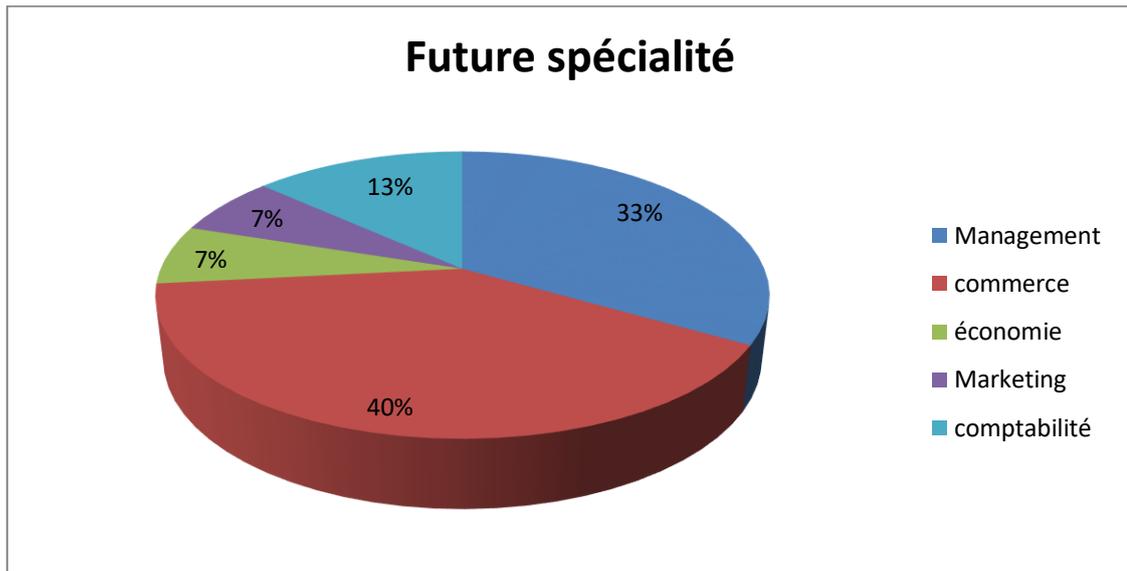
Les résultats présents dans le tableau ont dépassé le seuil de nos attentes. En effet, le taux du réemploi du lexique démontre que tous les apprenants ont mémorisé et réemployé le lexique acquis lors de la compréhension de l'écrit et lors du devoir c'est ce qui nous mène à déduire que les apprenants ont approprié et réinvesti le lexique acquis dans une situation-problème.

6. Le questionnaire d'appréciation

Nous avons choisi de conclure cette partie consacrée à l'expérimentation par un questionnaire d'appréciation(**Annexe N°6**) destiné aux participants à l'expérimentation qui sont : 15 apprenants de 2^{ème} année Gestion et Economie(les 7 autres participants étaient absents car ils étaient atteints de la COVID-19). Ce questionnaire a été distribué à la fin de la deuxième séance de production écrite. L'objectif de ce questionnaire est de mesurer, par écrit, l'efficacité de notre action et connaître l'avis des apprenants sur le support écrit «Le commerce électronique », sur la thématique de la production écrite « Le Marketing d'influence », le degré de difficulté dans l'exécution de la tâche langagière, la relation des activités proposées avec leur filière et leur futur cursus universitaire et enfin sur le désir d'appliquer le même travail dans les autres objets d'études.

Question 1 :

Quelle spécialité souhaiterais-tu choisir à l'université ?



Graphique 13: Le choix de la future spécialité

Commentaire

Le graphique ci-dessus montre que 40% de nos apprenants voudraient choisir comme spécialité à l'université : Le commerce, 33% voudraient s'orienter vers le management, 13% vers la comptabilité, 7% vers l'économie et 7% vers le marketing. Ces résultats démontrent que les textes et la thématique proposés établissent une relation avec la future spécialité des apprenants et que le lexique acquis lors des séances proposées pourrait être utile dans la compréhension des cours de spécialité et la production du discours spécialisé

Il s'agit, pour les autres questions, de QCM, c'est pourquoi nous allons synthétiser les réponses obtenues dans le tableau suivant :

Question	Réponses	(Nombre des élèves) Pourcentage
Appréciations sur le texte proposé	Utile et Intéressant	(13) 87%
	Utile mais inintéressant	0
	Inutile mais intéressant	(2) 13%
	Inutile et inintéressant	0
Degré de difficulté dans l'exécution de la tâche langagière	Facile	(3) 20%
	Moyen	(11) 74%
	Difficile	(1) 6%
Relation des activités proposées avec le programme de français de 2^{ème} année français	Oui	(15) 100%
	Non	0
La relation des thèmes traités dans les activités de CE et de PE avec la filière de Gestion et économie	Oui	(10) 67%
	Non	(5) 33%
La relation des thèmes traités dans les activités de CE et de PE avec la future spécialité des apprenants	Oui	(12) 80%
	Non	(3) 20%
Le désir d'appliquer le même travail sur les autres objets d'études.	Oui	(12) 80%
	Non	(3) 20%

Les réponses recueillies par le biais du questionnaire d'appréciation, présentées dans le tableau ci-dessus révèlent l'efficacité de notre expérimentation dans la mesure où nous sommes arrivés à présenter un lexique de spécialité tout en respectant le programme de 2^{ème} année secondaire. Le lexique de spécialité, qui se manifeste à plusieurs niveaux dans les activités proposées, a suscité l'intérêt de nos apprenants étant donné qu'il renvoie à leur filière et à leur future orientation universitaire.

Conclusion partielle

Nous avons dans ce chapitre adopté la méthodologie de recherche-action afin de répondre à notre problématique, pour cela nous avons commencé par la première partie de cette méthodologie qui est « la recherche » en collectant les données par le biais d'une analyse comparative entre les informations recueillies auprès d'un enseignant et d'étudiants à l'EHEC. Les réponses obtenues nous ont servi de guide dans le choix des activités et des supports proposés dans l'expérimentation.

Ainsi, nous avons effectué une action sur le terrain et nous avons constaté que nos apprenants étaient motivés par la nouvelle thématique dans la mesure où elle établit un lien fort avec les modules de spécialité enseignés en langue arabe. Cette motivation se traduit par l'appropriation du lexique et son réemploi lors de la séance de production écrite. La motivation se manifeste également dans les réponses obtenues sur le questionnaire d'appréciation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous sommes, à présent, arrivée à la conclusion de notre modeste travail de recherche qui s'inscrit dans la didactique du Français Langue Etrangère qui porte sur l'apport de l'enseignement/apprentissage du lexique de spécialité pour la filière de Gestion et Economie. Afin de démontrer cet apport nous avons choisi d'expérimenter l'enseignement/apprentissage du français pour la filière de gestion et économie, tout en se focalisant sur la future carrière des apprenants.

Pour y parvenir, avant d'arriver à l'action sur le terrain, nous avons recueillies les données auprès des étudiants à L'EHEC qui étaient orientés, au lycée, vers la filière de Gestion et Economie afin de préparer notre terrain d'expérimentation. Les résultats retenus nous dévoilent que les caractéristiques du français enseigné à l'EHEC répondent aux caractéristiques du français de spécialité (Tableau N°6). Les étudiants passent d'un contexte de FLE dans lequel on leur enseigne les différents types discursifs, les règles d'utilisation correcte de la langue à une spécialité enseignée en langue française sans qu'ils soient initiés ou informés. Ce passage bouscule l'étudiant et engendre des problèmes et des difficultés d'ordre lexical et thématique.

A la lumière des constats, nous avons proposé une autre démarche d'enseignement intégré (Grossmann,2010) du lexique de spécialité, en introduisant le lexique des matières de spécialité qui correspond à la filière des apprenants dans les séances d'apprentissage de compréhension et de production écrite sous forme de texte de spécialité ou une thématique de spécialité, afin de permettre aux apprenants de connaître un autre angle de la langue française et de les initier aux études supérieures en anticipant les difficultés linguistiques qu'ils pourraient rencontrer lors des cours de spécialité assurés en langue française. En effet, cette proposition n'empêchera pas l'apprenant à diversifier son vocabulaire en FLE dans la mesure où les textes proposés sont accessible et simples car notre but n'est pas d'enseigner le français de spécialité mais il s'agit d'une initiation à ce français.

Par le biais du questionnaire d'appréciation nous sommes parvenue à la conclusion que le lexique de spécialité qui figure dans le texte proposé en séance de compréhension de l'écrit et dans la thématique de la tâche langagière proposée en production écrite est un stimulus de motivation à l'apprentissage de la langue française. Cette conclusion nous permet, de valider notre hypothèse de départ à savoir qu'il est possible d'exploiter, en séances de compréhension de l'écrit, des documents authentiques, supports écrits, des textes à thèmes techniques, empruntés à d'autres matières et que cette « immersion » dans

CONCLUSION GÉNÉRALE

la spécialité de Gestion et économie, présente un certain intérêt pour les apprenants et constitue une source appréciable de motivation pour cela nous invitons nos collègues enseignants du FLE au secondaire en Algérie à adopter cette démarche en proposant aux apprenants un lexique de spécialité intégré dans les supports textuels ou audio-visuels qui traite des thématiques de spécialité.

Pour conclure, nous essayons par le biais d'une recherche-action, de faire une proposition didactique(**Annexe 7**),celle d'innover dans l'enseignement de la langue française afin de pallier aux résistances des apprenants à l'apprentissage de cette langue et de les initier au français langue de spécialité mais il y aura toujours des manques à combler. D'une part la période de notre recherche était limitée c'est pourquoi nous n'avons pas pu vérifier l'apport d'enseignement du lexique de spécialité sur les apprenants à l'université. En conséquent, il est intéressant de faire les études sur la même thématique non pas seulement pour valider ou rejeter l'hypothèse mais aussi pour élargir le champ d'étude sur d'autres filières dans une recherche-action de longue durée. D'autre part, il existe certains objets d'étude, en 1^{ère} et en 2^{ème} année secondaire, dans lesquels nous ne pouvons pas proposer des thématiques de spécialité car ils appartiennent au genre littéraire qui est la Nouvelle proposée à toutes les filières. Cette problématique pourrait faire l'objet d'étude d'un travail de la tutelle afin de concevoir un programme et un manuel du FLE en fonction du profil scientifique des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Alami, S., Benabdeljalil, S. A., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives* [E-book]. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alami.2013.01>
- André, P., Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, Lucette, B., & Georges, G. (1972). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) : part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Didier.
- Belhocine, H. (2018, 18 juin). *L'enseignement-apprentissage du français en Algérie dans le contexte de mondialisation. Cas des écoles supérieures d'ingénieurs*. Archive ouverte HAL. Consulté le 22 juin 2022, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03117096>
- Benzerroug, S. (2012, 12 novembre). L'enseignement du français langue étrangère dans le secondaire algérien : cas de la deuxième année secondaire. *المجلة الجزائرية التربوية والصحة النفسية*, 6(1), 195-212. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/356/6/1/47114>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Clé international.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* [E-book]. Éditions des archives contemporaines. Consulté le 16 août 2022, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines.
- Bouanani, F. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux. *Synergies Algérie*, 3, 227-234. <https://gerflint.fr/Base/Algerie3/bouanani.pdf>
- Bouhali, Z. (2017). *L'apport du lexique spécialisé à l'enseignement/apprentissage du FLE « Cas des classes de 2ème A.S-T-M-Option : Génie civil »* (Mémoire). Université d'Oum El Bouaghi, département de français. <http://hdl.handle.net/123456789/2633>
- C., & Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cle International.

- Cabré, M. T., Cormier, M. C., & Humberly, J. (1998). *La terminologie*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica.
- Charmeux, É. (2010). TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE ? OUI, MAIS PAS SELON BENTOLILA. *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, 53, 87-93. <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2020/09/087-093-Charmeux.pdf>
- Cherrad-Benchefra, Y., Debov, V., Derradji, Y., Smaali-Dekdouk, D., & Queffélec, A. (2002). *Le français en Algérie*. De Boeck.
- Commission générale de terminologie et de néologie. (2006). *Vocabulaire de l'économie et des finances* (Ministère de la Culture et de la Communication., Éd.) [E-book]. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse https://www.tradulex.com/training/LIS2009/Economie_finances_2006.pdf
- Commission générale de terminologie et de néologie. (2012). *Vocabulaire de l'économie et des finances* (Ministère de la Culture et de la Communication., Éd.) [E-book]. Consulté le 24 avril 2022, à l'adresse https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/economie_finances_2012.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : 4e édition*. PU Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- David, J. (2002). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage & Pratiques*, 31, 61-74. <https://shorturl.at/iopS7>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF.
- Dubois, J., Larousse (Firm), Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, J. B., & Mével, J. P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.

- Gacemi, M. (2021). Attitudes et discours négatifs comme cause de la résistance à l'apprentissage du français en Algérie. *Revue TDFLE*, 78. https://doi.org/10.34745/numerev_1702
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hechette.
- Germain, B., Picoche, J., Rolland, J. C., Dorion, C., Gérard, C., Perseu, F., & Yuceer, L. (1997). *Le vocabulaire et son enseignement* (Université d'Amiens éd.) [E-book]. Nathan. Consulté le 15 mars 2022, à l'adresse https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/vocabulaire_et_enseignement_r_.pdf
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Grossmann, F. (2018, 14 mars). *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ?* Archive ouverte HAL. Consulté le 15 août 2022, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02004713>
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au FOS/ Histoire des notions et des pratiques. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 35, 8-24. <https://www.fabiennehbaidier.com/documents/HolzterHistoriqueFos.PDF>
- Hulstijn, J. H. (1994). L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 77-96. <https://doi.org/10.4000/aile.4893>
- Kalinić, M. (2021). *Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE au niveau universitaire* (Mémoire). Université de Zagreb, Faculté des sciences humaines et sociales <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffzg:4503/datastream/PDF/download>
- Khaldi, H., & Bellatreche, H. (2017). Insécurité linguistique et enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques à l'université en Algérie. *Contextes et didactiques*, 10. <https://doi.org/10.4000/ced.980>

- Kiefer, F. (2011). La dérivation impropre. *Cahiers de lexicologie : Revue internationale de lexicologie et lexicographie*, 98, 113-121. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-4145-5.p.0113>
- Lee, S. H., & Hong, C. (2011). *Du lexique aux dictionnaires en passant par la grammaire*. Éd. Garnier.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : Les programmes en question*. Hachette.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Presses universitaires de France.
- Manesse, D., Hardy, M., Romian, H., & Dabène, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20, 29-41. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2307>
- Mangiante, J. M. (2006, 27 octobre). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. *Linguistique plurielle : Valencia.*, 137-152. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4030419.pdf>
- Mangiante, J., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique*. Hachette.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère* [E-book]. Hachette.
Consulté le 6 juillet 2022, à l'adresse <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10034615/f27.item.texteImage>
- Mortureux, M. F. (1997). *La lexicologie entre langue et discours*. Armand Colin.
- Noverraz, M., Schneuwly, B., & Dolz, J. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : Documents reproductibles* (Vol. 4). De Boeck.
- Outaleb-Pellé, A. (2014). L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conferences*, 8, 1719-1729. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801060>

- Peters, M., & Bélair, L. (2011). Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.439>
- Picoche, J. (1977). *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Nathan.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Emergence et enseignement d'une discipline*. Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [E-book]. Nathan-CLE international. Consulté le 28 juillet 2022, à l'adresse <https://shorturl.at/DFU18>
- Puren, C. (2016, novembre). *Approches linguistique et didactique du lexique en classe de langue*. Christian puren. Consulté le 29 juillet 2022, à l'adresse <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/059/>
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- Rondeau, G. (1984). *Introduction à la terminologie*. G. Morin.
- Russo, M. S. (2011, janvier). *L'enseignement-apprentissage du français au lycée scientifique en Italie : Pratiques de classe et création de supports appropriés* (Thèse). Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752380>
- Sardier, A., & Grossmann, F. (2010). COMMENT FAVORISER LE RÉEMPLOI LEXICAL ? . *Recherches : Revue de didactique et de pédagogie du français*, 53, 9-34. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02349027>
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Synergies monde*, 2(8), 375-380. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf>
- Taleb Ibrahim, K. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 53-63. <https://doi.org/10.4000/ries.4493>

- *TERMINOLOGIE* : *BO* n°35 du 17/09/92. (1992).
https://sbssa.acnormandie.fr/IMG/article_PDF/TERMINOLOGIE-BO-n35-du-17-09-92_a1167.pdf
- Tréville, M. C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette.

Liste des tableaux

Tableau 1: La distinction entre français de spécialité et français sur objectifs spécifiques, Manganite (2006)	43
Tableau 2 : Lexique de spécialité présent dans le texte de compréhension écrite	70
Tableau 3: Taux de réussite des apprenants dans les activités de CE	78
Tableau 4 : Grille d'évaluation proposée dans le document d'accompagnement du programme de la 2 ^{ème} année secondaire	80
Tableau 5 : Résultats de la production écrite	81

Liste des figures

Figure 1 : La séquence didactique selon Dolz, Noverraz et Schneuwly	Error!
Bookmark not defined.	
Figure 2 Taxonomie des stratégies d'apprentissage de Schmitt 1997 (Traduit de l'anglais Vocabulary Learning Strategies taxonomy.....	28
Figure 3 : Les étapes de la démarche Fos selon Perpette et Mangiante (2004).....	40
Figure 4 : Schéma des étapes de la recherche-action	51

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	
Remerciements.....	3
Dédicaces	4
Résumé.....	5
Sommaire.....	8
Introduction générale	9
Chapitre I.....	15
Cadre Théorique et Conceptuel	15
I- Le lexique et son enseignement	16
1. Le lexique	16
2. Le vocabulaire	17
2.1 Le vocabulaire passif / vocabulaire actif	18
3. Distinction lexique / vocabulaire	18
4. L'enseignement/ apprentissage du lexique dans la didactique du FLE	19
4.1 La place du lexique dans les différentes méthodologies	20
4.1.1 Dans la méthodologie traditionnelle	20
4.1.2 Dans l'approche communicative.....	21
4.1.3 Dans l'approche par compétences.....	22
4.1.3.1 La place du lexique dans les compétences langagières	22
a) – Dans la compréhension	23
b) – Dans la production.....	24
4.1.4 Dans l'approche actionnelle	24
4.2 Intégration du lexique en FLE : Apprentissage explicite ou intégré ?	25
4.3. Les stragtégies d'apprentissage du vocabulaire selon Schmitt (1997).....	27
II- La langue de spécialité	29
1. Langue générale et la langue commune	29
2. Langue de spécialité.....	30
3. Procédés de formation d'un lexique spécialisé.....	32
3.1. Mot simple / Mot construit.....	32
3.2. Formation par dérivation.....	32
3.2.1. La dérivation affixale	33
3.2.1.1. Base et radical.....	33
3.2.1.2. La préfixation	34

3.2.1.3. La suffixation.....	34
3.2.1.4. La dérivation parasynthétique	34
3.3. Formation par composition	34
3.3.1. La composition populaire	35
3.3.2. La composition savante	35
3.5. L'emprunt.....	35
3.4.2. La siglaison.....	36
3.4.3. La néologie	37
4. Français sur objectifs spécifiques	37
4.1 Historique de l'enseignement/apprentissage du FOS.....	38
4.2. Les formes de FOS selon Cuq (2003).....	39
4.2.1. La démarche de FOS selon Mangiante et Parpette (2004).....	40
4.2.1.1. La demande de formation.....	40
4.2.1.2. L'analyse des besoins	41
4.2.1.3. La collecte des données.....	41
4.2.1.4. L'analyse des données	41
4.2.1.5. L'élaboration des activités	42
4.3. Français sur objectif spécifique ou Français de Spécialité ?	42
III- l'état des lieux et contexte de la recherche.....	43
1. Le programme et manuel 2AS	43
2. Les représentations négatives de la langue française et la résistance à l'apprentissage du français en Algérie	45
3. Les difficultés des étudiants algériens dans les spécialités scientifiques	46
Conclusion partielle	48
Chapitre II.....	49
Cadre Méthodologique et Expérimental	49
I- Cadre méthodologique.....	50
1. La recherche action	50
1.1 Les étapes de la recherche-action	51
2. Choix et justification de la méthode	52
2.1 La démarche qualitative.....	52
2.1.1 L'entretien	52
2.1.2 Le questionnaire	53
3. Analyse et interprétation des résultats.....	54

3.1 Les conventions de transcription	54
3.2 L'entretien.....	54
3.3 Le questionnaire	59
4. Synthèse	68
II- Cadre expérimental	69
1. Présentation de l'échantillon	69
1.1. L'établissement	69
1.2 Le groupe d'expérimentation	69
2. La présentation des activités proposées	70
2.1 Compréhension écrite	70
3.1.1. Déroulement de la compréhension écrite	71
3.2 Production écrite.....	72
3.2.1 Déroulement de la production écrite	73
4. Analyse des résultats de la compréhension de l'écrit	73
5. Analyse des résultats de la production écrite.....	79
5.1. Critères d'évaluation.....	79
5.2. La présentation et l'interprétation des résultats.....	81
6. Le questionnaire d'appréciation	82
Conclusion partielle	85
Conclusion générale.....	86
Bibliographie	89
Liste des tableaux.....	103
Liste des figures	104
Table des matières	105
Annexes	109

ANNEXES

Annexe 1 : Entretien avec l'enseignant du module « Français économique » à l'EHEC

Quel module enseignez-vous à l'EHEC ?

E_{ens} : J'enseigne beaucoup de modules, j'ai enseigné « français économique », ce semestre là je l'enseigne plus. J'enseigne « l'intelligence économique », « Droit des TIC » c'est-à-dire Technologie de l'Information et de Communication ; j'ai enseigné « la logistique internationale », « Marchés financiers internationaux » Voilà

Donc se sont des modules assurés en langue française, n'est-ce pas ?

E_{ens} : Oui, oui sont en langue française. A l'EHEC la quasi-totalité, pas la quasi-totalité, la majorité des modules sont enseignés en français, en langues française

Pourriez-vous nous parler de votre expérience d'enseignant du module « Français économique » à l'EHEC.

E_{ens} : Le module m'a été attribué, il y a environ deu...trois ans, on va dire trois ans. J'ai enseigné le module pour les étudiants en Ecole Préparatoire uniquement, c'est-à-dire se sont des étudiants qui étaient inscrits en cycle première année et deuxième année Ecole préparatoire. C'est des étudiants qui étaient et qui sont toujours appelés à passer le concours d'accès aux grandes écoles. Après...euh ! Le module est enseigné en deux semestres : le premier semestre était beaucoup plus concentré sur le texte descriptif ou la description en général .Concernant le deuxième semestre, il avait beaucoup plus était spécialisé ou concentré sur le texte argumentatif ou l'argumentation en général.

Vous avez dit, monsieur, la description et l'argumentation donc le discours descriptif et le discours argumentatif. Est ce que vous traitez la description, par exemple d'une manière générale ou bien uniquement ce qui concerne la spécialité ?

E_{ens} : C'est la description mais en Economie, je leur apprend à décrire par exemple : un produit, une entreprise, un secteur...etc. Je commence d'abord par des généralités, je donne des exemples sur la description en général. Ensuite, je leur fait des textes et je les pousse à améliorer, parce que le niveau est très moyen venant du lycée le niveau n'est pas forcément fameux, donc je leur apprend à faire de la description mais en Economie, en Management, en tout ce qui est lié à l'Economie. Pareil pour le texte argumentatif.

En quoi consiste l'objectif de ce module, donc du « Français économique » ?

E_{ens} : « *Le français économique* », c'est un module qui est censé à préparer à suivre un parcours des études en français à l'Ecole HEC.

Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner ce module ? Donc pour enseigner la description, l'argumentation...

E_{ens} : *J'utilise le data show souvent donc je fais des diapos, j'imprime des textes dans le domaine je fais donc des photocopies que je distribue aux étudiants, voilà globalement c'est ça. Et récemment j'utilise les TIC, c'est-à-dire je fais des cours en ligne sur Google Meet, j'envoie des textes et j'attends les réponses. Les bons textes je les extrais des revues et des ouvrages de références dans le domaine, je prends un texte qui est simplifié et qui pourrait être compris par les étudiants et on travaille là-dessous.*

Selon vous, pourquoi les cours de spécialité sont assurés en français alors que les étudiants ont vu les modules de spécialité en langue arabe ?

E_{ens} : *L'économie et le commerce ; l'arabe ce n'est pas une langue du commerce ou de la médecine elle n'est pas une langue de sciences malheureusement. Normalement on donne même des cours...il y a même un module qui est enseigné en anglais à l'EHEC. Nous enseignons le commerce international, nous enseignons le marketing, l'intelligence économique... se sont des modules dont les européens et les pays anglo-saxon et les Français ont beaucoup avancé, on a beaucoup à apprendre d'eux. Enseigner en arabe...si on enseigne en arabe on sera obligés de traduire du français ou de l'anglais à l'arabe. Vous avez compris ? Et la traduction d'un ouvrage d'une langue étrangère à l'arabe prend en moyenne 50ans, donc ce qu'un Français ou un Anglais écrit aujourd'hui il ne sera traduit que dans 50 années donc on sera en retard de 50 ans. Même la langue de travail en Algérie c'est le français, donc comment former un étudiant en langue arabe et après tu le mets dans un marché de travail qui est censé ou qui a l'habitude de travailler en français, c'est un peu difficile. Voilà !*

Selon votre expérience, quelles sont les difficultés que rencontrent vos étudiants dans le module « français économique » et quelles en sont les causes ?

E_{ens} : *Ce ne sont pas des difficultés que rencontrent dans le module, le problème qui se passe en Algérie est que les étudiants, malheureusement, d'après ma modeste expérience, ils ne sont formés en langue étrangère. Oui sont mal formés en langue étrangère. Un étudiant qui commence la langue française à l'école primaire, arrivant à un niveau*

terminal, il rentre à l'université comme si qu'il n'a pas fait d'études en français pareillement pour la langue anglaise et pareillement pour la langue arabe. C'est ça le problème, c'est-à-dire ils font les cours en arabe depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de dix huit ans, il y a des étudiants ils arrivent à un certain âge ils n'arrivent pas à faire une dissertation correcte en langue arabe. Vous voyez ? Après les étudiants à l'EHEC quand même ils étaient sélectionnés c'est-à-dire les étudiants ayant une bonne moyenne. Je remarque une chose, ceux qui nous viennent des grandes villes comme : Oran, Tlemcen, Tizi-Ouzou, Bejaia, Bouira ... Les gens généralement qui viennent des villes côtières, ils ont quand même un certain niveau de français acceptable voire bon .Malheureusement, ceux qui viennent de l'intérieur, malheureusement, ça c'est juste un constat ils n'ont pas un niveau qui est, je dis, acceptable pour suivre les études ou cours en français. Voilà !

A partir de ces difficultés quels changements souhaiteriez-vous voir introduire dans l'enseignement du français au secondaire pour la filière gestion et économie ?

E_{ens}: Au secondaire, d'abord la base c'est l'enseignant, le plus important c'est l'enseignant c'est lui le chef de l'orchestre. Si tu as un enseignant qui créer et aime la matière, tu vas aimer le module, ça c'est le premier point. Apres, le niveau des enseignant au secondaire je ne pourrais pas en parler parce que je n'ai pas d'étude sur ça, il n'y a pas...vous voyez ?premier point et le plus important il doit faire aimé le module, il doit maitriser le module, il doit être un pédagogue surtout la pédagogie parce que pour faire aimé le module et motivé l'étudiant il faut être vraiment un pédagogue. Donc avoir les compétences et avoir la pédagogie, c'est la première condition. Deuxième condition, ça c'est difficile on ne peut pas le changer, il faut que les étudiants soit informés pas les établissements pas les enseignants que si on veut faire les études en Economie dans une grande école, on doit maitriser les langues étrangères. On ne peut pas faire des cours d'Economie si on ne maitrise pas les langues étrangères, voilà !

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux étudiants de l'EHEC

Dans le cadre de notre recherche de Master qui porte sur : « l'enseignement/ apprentissage du lexique de spécialité pour la filière Gestion et Economie », nous vous invitons à répondre à ce questionnaire et nous vous remercions au préalable pour votre précieuse collaboration. Vos réponses demeureront strictement confidentielles

***Obligatoire**

1. Sexe *

Plusieurs réponses possibles.

Masculin

Féminin

2. Vous-êtes âgé(e) de : *

3. Quelle était votre filière au secondaire ? *

Une seule réponse possible.

Gestion et économie

Scientifique

Autre : _____

4. Etes-vous originaire de: *

Une seule réponse possible.

Ville cotière

L'arrière-Pays

5. Comment jugez vous votre niveau en langue française? *

Une seule réponse possible.

Faible

Moyen

Bon

excellent

6. Avez-vous affronté des difficultés en langue française au cours de votre première année *
en cycle préparatoire à l'école des Hautes Etudes Commerciales ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

7. Si oui, quelles sont, selon vous, les causes des difficultés linguistiques et terminologiques ? *

Plusieurs réponses possibles.

Au nouveau lexique utilisé (Terminologie)

Au niveau faible en langue française

A la difficulté de faire le lien entre les connaissances acquises au lycée en langue Arabe et celles acquises au HEC en langue française

Autre : _____

8. Quel est la différence entre le français enseigné au lycée et celui enseigné à l'EHEC? *

9. Essayez-vous d'améliorer votre niveau en langue française ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

10. Pour améliorer votre niveau, optez vous pour *

Plusieurs réponses possibles.

Lire et analyser les textes du domaine , de votre spécialité

l'écoute des supports avec un français économique

Production orale et écrites sur des thèmes économique avec votre entourage

Autre : _____

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexes 3 : Fiche travaillée en séance de compréhension de l'écrit

Texte :

Le commerce électronique

Internet a changé beaucoup de choses, la façon dont nous communiquons, la façon dont nous travaillons, mais aussi la façon dont nous achetons. Bien que nombre d'entre nous se rendent régulièrement en magasin, les achats en ligne présentent leurs propres avantages. De nombreuses entreprises et magasins offrent désormais la possibilité de faire des achats en ligne, ce qui rend le tout beaucoup plus simple et plus facile pour les clients.

D'abord, vous pouvez acheter une variété de choses, tout ce dont vous avez besoin : des produits d'épicerie, des vêtements, des livres, de la technologie, des fleurs, commander de la nourriture, sérieusement(...). De plus le colis sera livré à la porte, les achats en ligne vous feront donc gagner du temps puisqu'il n'est pas nécessaire de s'habiller, d'aller au magasin, d'y passer une heure ou deux s'il y a du monde, de faire la queue et plus encore. Par ailleurs, Les prix sont meilleurs, vous pourrez trouver vos produits préférés à des prix plus abordables, il existe aussi des réductions et des codes promo que vous pouvez opter et obtenir un prix encore meilleur, ce qui vous permet d'économiser de l'argent. Grâce aux achats sur internet, vous pouvez également avoir un supplément d'informations sur vos produits, ainsi que le temps d'effectuer des comparaisons aux autres produits similaires avant de prendre la décision d'acheter quoi que ce soit, sans pression ni influence de la part des vendeurs, et cela afin d'avoir une meilleure qualité. Cependant lorsque vous êtes au magasin, vous n'obtenez souvent pas toutes les informations nécessaires et vous pouvez finir par acheter un produit qui ne correspond pas à vos besoins ou à vos envies.

Pour finir, les achats en ligne présentent de nombreux avantages qui vous facilitent réellement la vie.

**Ecrit par BogdanaZujic sur technobezz.com
(Texte adapté)**



I- Phase repérage/ reconnaissance

Activité1

a- Quelle est la thèse défendue par l'auteur dans ce texte ?

.....

b- Relevez du texte la phrase qui le montre.

.....

Activité2 :

a- Le lexique employé dans ce texte est-il péjoratif ou **mélioratif** ?

.....

b- Relevez du texte les mots ou expressions appartenant au champ lexical de « achat »

.....

II- Phase conceptualisation

Activité 3 : Répondez par vrai ou faux, puis justifiez vos choix de réponse.

- Internet n'offre pas la possibilité d'acheter de la nourriture en ligne
.....
- Les prix sur internet sont excessivement chers par rapports aux prix dans les magasins
.....
- Les publicités sur le net influencent les achats des consommateurs
.....
- Les achats en ligne représentent un mauvais plan
.....

III- Phase application

Activité4 : Complétez le tableau suivant par deux arguments et deux exemples employés par l'auteur pour défendre le E-commerce :

Arguments présentés par l'auteur	Exemples développés par l'auteur

Activité 5 (synthèse) : Complétez, à partir du texte le tableau suivant :

Partie texte	Contenu	
Introduction		
Développement	Arguments	Exemples
	-Des produits d'épicerie, des vêtements, des livres, de la technologie, des fleurs, commander de la nourriture.
	-livraison du colis et gain de temps.
 -économie d'argent	-réduction et codes promo.
	-possibilité d'avoir un supplément d'informations et possibilités d'effectuer des comparaisons.
Conclusion	

Annexe 4 : Texte du devoir portant sur le Marketing digital

Le pouvoir des réseaux sociaux pour votre nouvelle entreprise

Les réseaux sociaux se sont transformés en un des meilleurs moyens pour promouvoir une entreprise. Nous évoluons dans l'ère des médias sociaux, une réalité dans laquelle les plateformes comme Instagram et Facebook peuvent avoir un impact significatif sur tous les secteurs comme le tourisme alimentaire par exemple. En d'autres termes, les réseaux sociaux sont de bons outils **qui** facilitent la mise en place des stratégies de marketing digital (...)

D'abord, la publicité sur ces plateformes est simple et rapide. Selon une étude, plus de 71% des consommateurs sont plus enclins à recommander une marque s'ils ont déjà eu une expérience positive sur les réseaux sociaux sur le produit(...)

Par ailleurs, en comparaison avec les canaux publicitaires traditionnels comme la publicité télévisée, à la radio(...) les réseaux sociaux sont plus fiables et bien plus économiques.

De plus, les acheteurs les plus jeunes, "la génération Y", accordent une grande importance aux entreprises présentes sur les réseaux sociaux, notamment **celles** qui ont un rythme de publication régulier, un critère considéré comme un gage de crédibilité.

Il est indéniable que le rendement des actions publicitaires est fondamental pour améliorer et optimiser les investissements. On rencontre, dans la publicité offline, des difficultés à mesurer son retour sur investissement, néanmoins, la publicité réalisée sur les réseaux sociaux fournit des résultats immédiats sur les campagnes publicitaires avec différents types de rapports, pour des améliorations constantes

Enfin, les modes de communication ont bien évolué. C'est aujourd'hui aux entreprises de s'emparer des nouveaux moyens de communication pour atteindre leur public cible. En plus de réseaux sociaux, il sera primordial de proposer des canaux de communications adaptés à chaque profil de consommateur. Exemples : numéro de téléphone, messagerie instantanée, chatbot, click to call, email...

Amélie Latourelle (Responsable marketing et communication)

wimagoo.com, 24 août 2018

(Texte adapté)

Annexe 5 : Copies de production écrite des apprenants de 2AS Gestion et Economie

A1 :

Recentement le marketing d'influence devenue très populaire, si il avait pas des avantages, il n'aurait pas connue cette popularité.

D'abord, le marketing d'influence est beaucoup moins chère si on compare avec les publicités traditionnelles.

en suite il rend le développement des marque plus facile.

de plus le marketing d'influence influence les gens par la vie des influenceurs.

A2 :

le Marketing D'influence se fait avec les influenceur connu. personnellement je suis pour le marketing D'influence pour promouvoir l'entreprise car D'abord, les influenceur lorsqu'ils ont Des abonnés fidèle il vont acheter tous ce qui'il est sur la story D'ailleurs les consommateurs D'aujourd'hui ne voit pas la télévision il sont tous instagram le marketing D'influence est la meilleure solution enfin cette publicité avec les influenceur est la meilleure car elle n'est pas chère et le revenus est plus

Aujourd'hui, le monde a changé car avec les nouvelles technologies on peut faire tout ce qu'on veut. Je vois dans les réseaux sociaux plusieurs personnes qui font des publicités pour plusieurs produits comme les produits cosmétiques, les vêtements etc et ces personnes gagnent de l'argent pour ces publicités. C'est ce qu'on appelle "le marketing d'influence". C'est vrai que parfois on croit pas aux influenceurs mais ce travail est intéressant pour les entreprises par exemple ces influenceurs sont capables de convaincre beaucoup de personnes sur les réseaux sociaux à acquiescer un service ou tel produit en faisant par exemple un code promo. Ainsi, ils créent un buzz pour faire réagir leur public et interagir et cela permet d'avoir plus des vues et des commentaires pour être connue. Le marketing fait gagner de l'argent sans effort et cela est très intéressant pour les jeunes de notre jours.

A4 :

Le marketing d'influence est le fait de demander aux influenceurs la promotion d'un produit ou d'un service. Ce moyen a beaucoup d'avantages :

Premièrement, les entreprises seront plus connues si l'influenceur a beaucoup d'abonnés et il est aimé.

Deuxièmement, vous pouvez cibler une catégorie de client. Lorsque tu choisis le bon influenceur par exemple donner un produit de beauté à une "makeupartiste", le public c'est les filles.

Pour conclure, la publicité via les influenceurs assure la promotion du produit à vendre.



A5:

• Le marketing d'influence est l'une des meilleures méthodes de commerce pour les marques, qui prend la forme d'un partenariat entre une marque et un influenceur afin de faire connaître leur produit à un maximum de personnes rapidement.

• D'abord, le marketing d'influence c'est véritablement un partenariat gagnant d'un côté la marque gagne en visibilité de leur produit et l'autre côté les influenceurs

obtient une rémunération au des produits gratuits. Ensuite il permet un gain de temps considérable pour les clients. En plus les données personnelles de l'acheteur sont très protégées et cachées parce que l'influenceur incarne de toutes valeurs : authenticité, confiance et vérité.

De plus l'avantage principal c'est de pouvoir développer la notoriété de votre marque et de interagir avec la communauté par des vidéos en direct par exemple dans les réseaux sociaux : Instagram, Twitter mais également sur les chaînes Youtube des influenceurs.

En fin, quand une promotion est faite, elle augmente les ventes.

• En conclusion les avantages sont donc nombreux et il serait dommage de s'en priver face à cette évolution technologique et avec le temps le Marketing d'influence il sera une fonction moderniste qui modifiera passablement la vie quotidienne de gens.

A 6 :

- 20
- Le marketing d'influence permet d'adresser un message à une grande audience, **ciblée** et **qualifiée**.
 - Grâce aux influenceurs, vous augmentez le nombre des **ventes** au **coût** le plus bas possible par rapport aux **publicités** à la télévision.
 - Ensuite, le marketing d'influence touche les jeunes et ça permet d'améliorer l'image de votre **business**.
 - Enfin, les abonnés se sentent plus proches aux influenceurs préférés et ça vous aidez **d'augmenter le trafic** de votre **business plus rapide**.
- MAY . MAY

A7:

Le marketing d'influence

Le marketing d'influence, a beaucoup de bonnes caractéristiques. on commencera par le ciblage précis, les marque peuvent facilement choisir quelle catégorie de personne verra leur produit ou service le contraire des publicités traditionnelles.

En outre, il facilite le développement international des marque, par exemple si une marque koreane elle veut se installer en Algerie elle va choisir des influenceurs Algerien pour lui faire une publicité.

De plus, les collaborations avec les influenceurs sont trop moins chères aux publicités qui font les chaînes TV ce qui permet de économiser l'argent.



par ailleurs, le marketing d'influence permet que le produit être visible pour tout qui il utilise les médias sociaux; et il rend les gens plus confiants en la marque grâce à la vie des influenceurs.

À mon avis le marketing d'influence peut plus développer avec le futur, et il peut même remplacer les publicités traditionnelles sur les chaînes TV.



A 8 :

L'image de marque est les activités d'entreprises par l'entreprise pour promouvoir l'achat ou la vente du produits à mon avis je pense que le marketing d'influence est la meilleure solutions pour Tan Start up. Premièrement le marketing d'influence ne coûte pas beaucoup à peu près 10000da pour une story deuxièmement les influenceurs ont beaucoup d'abonné qui les suivent donc la vente augmente. enfin le marketing est facile il suffit de contacter l'influenceur et lui donner un produit gratuit et tu aura la publicité

Annexe 6 : Questionnaire d'appréciation destiné aux apprenants de 2^{ème} année secondaire filière gestion et économie

Dans le cadre de notre recherche de Master, nous t'invitons à répondre à ce questionnaire et nous te remercions au préalable pour ta précieuse collaboration. Donne librement ton opinion personnelle.

- Quelle spécialité souhaiterais-tu choisir à l'université ?

.....

- Comment as-tu trouvé le texte travaillé dans l'objet d'étude « le plaidoyer et le réquisitoire » (Le commerce électronique) ?

Utile et Intéressant ;

Utile mais inintéressant ;

Inutile mais intéressant ;

Inutile et inintéressant.

- Comment as-tu trouvé le texte travaillé dans l'objet d'étude « le plaidoyer et le réquisitoire » (Le marketing digital) ?

Utile et Intéressant ;

Utile mais inintéressant ;

Inutile mais intéressant ;

Inutile et inintéressant.

- La rédaction de la production écrite qui porte sur (Le marketing d'influence) était

Facile

Moyenne

Difficile

- Les activités de compréhension et production écrites s'inscrivent-elles dans le programme de 2as ? Oui Non

- Les thèmes traités dans ces activités ont une relation avec ta filière ?

Oui Non

- Le contenu des textes proposés est intéressant pour ton futur cursus universitaire qui est en relation avec ta filière ?

Oui Non

- Souhaites-tu appliquer un travail similaire sur les autres objets d'études ?

.....

Merci pour ta collaboration

Annexe 7 : Les cours qui figurent dans les modules « Comptabilité » et « économie et Management »

الميدان التطبيقي الثاني : عمليات الاستغلال الجارية						
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة التعليمية	الموارد المستهدفة	المسير المنهجي للوحدة (تدرج المهمات)	توجيهات حول استعمال السندات	التقويم المرحلي و المعالجة
يسجل محاسيبيا مختلف عمليات الشراء والبيع	- التسجيل المحاسبي لعمليات الشراء - التسجيل المحاسبي لعمليات الإنتاج - التسجيل المحاسبي لعمليات البيع - التسجيل المحاسبي لفاتورة الإنفاص متضمنة للتخفيضات الثلاثة وتخفيض تمجيد الدفع	الوحدة رقم: 01 عمليات الشراء و البيع	1. عمليات الشراء 1.1. شراء البضائع 2.1. شراء المواد واللوازم 3.1. شراء التموينات الأخرى 4.1. مشتريات الخدمات المؤداة للمؤسسة 5.1. المشتريات غير المخزنة من المواد و التوريدات (اللوازم) 2. عمليات الإنتاج 1.2. إخراج المواد و اللوازم من المخزن 2.2. إدخال الإنتاج التام الصنع إلى المخزن 3. عمليات البيع 1.3. بيع البضائع 2.3. بيع الإنتاج التام الصنع 3.3. أداء الخدمات 4. حالة فاتورة الإنفاص (فاتورة داللة)	<u>المكتسبات القليلة:</u> - التذكير بنشاط المؤسسات حسب معيار النشاط الاقتصادي <u>المهمات:</u> - يسجل محاسيباً عمليات الشراء والإنتاج والبيع بالاعتماد على الوثائق المحاسبية. - يحسب ويسجل الرسم على القيمة المضافة الواجب الدفع	- تقديم الفاتورة، فاتورة داللة، وصل النخول ووصل الخروج.	إجراء مختلف التقويمات حسب الزمن ، الموضوع و الهدف

1	المؤسسة الاقتصادية	- يحدد مراحل عمليتي التموين والتسويق	1.2- التموين أ. تعريف التموين ب. عملية الشراء - تعريفها ج. تسيير المخزونات	- يحدد مراحل عملية التسويق	- ينجز المتعلم مخطملا بين فوه مختلف مراحل تسويق المنتج	1
1	- تعريف التسويق وتحديد مراحل	2.2 التسويق أ. تعريفه ب. المراحل المتعلقة بالتسويق - دراسة السوق - قنوات التوزيع - الأشهار	- التسويق	1		

Annexe 8 : Proposition des supports, pour la filière Gestion et économie, contenant un lexique de spécialité

Niveau :1 AS Tronc commun sciences

Projet : I

Objet d'étude: Les textes de vulgarisation de l'information scientifique

Séquence : Produire un texte de vulgarisation scientifique à partir d'informations données ou recueillies

Support : Pourquoi les virus mutent-ils?, Adeline Nonet, Publié le 02-04-2020 sur lavenir.net

Pourquoi les virus mutent-ils?

Tous les virus ont une carte d'identité génétique, comme les cellules. Ils sont composés d'ADN ou d'ARN : une variante de l'ADN. Ces molécules contiennent une série d'informations uniques et spécifiques qui déterminent toute une série de caractéristiques, que ce soit chez un être humain, une plante ou un virus. Par exemple, la couleur des yeux est due à une suite précise de ces informations.

Une mutation, c'est le remplacement d'une information par une autre et cela peut modifier les caractéristiques d'un organisme. Chez l'être humain, l'apparition de mutations est extrêmement rare. Par contre, chez les virus, elles sont assez courantes. Les virus ne peuvent pas se reproduire seuls, comme les bactéries. Ils doivent entrer dans une cellule pour pouvoir produire de nombreux autres virus, pour «se copier». Pour le faire, il leur faut une protéine, que l'on appelle polymérase. Mais cette protéine se trompe assez souvent lorsqu'elle copie les informations du virus. Voilà comment un virus mute, en changeant les informations qui le composent. Il devient donc un peu différent du virus initial (de base).

Dans la majorité des cas, les mutations n'ont pas de réelles conséquences. Parfois, la mutation peut être défavorable (mauvaise) pour le virus et l'empêcher de se reproduire. Alors, il disparaît. Dans d'autres cas, au contraire, la mutation peut lui donner un avantage en lui permettant, par exemple, de se multiplier plus vite dans les cellules infectées.

Enfin, le système immunitaire, qui est le gardien du corps et réagit lorsque l'homme est infecté par un virus, s'adapte pour combattre de manière efficace les virus mutants. Bien qu'ils puissent muter, les virus doivent garder certaines caractéristiques. Sinon, ils ne peuvent plus infecter les cellules.

Pourquoi les virus mutent-ils?, Adeline Nonet, Publié le 02-04-2020 sur lavenir.net



Niveau :1 AS Tronc commun sciences

Projet : I

Objet d'étude : L'interview

Séquence : Produire une interview pour s'informer

Support : *Faut-il redouter l'intelligence artificielle ?*, Anne Mauclet, Article paru dans le Louvain[s] de décembre 2018-janvier-février 2019

Faut-il redouter l'intelligence artificielle ?

Chercheur en intelligence artificielle (IA), philosophe et professeur d'informatique à la faculté des sciences de Sorbonne Université, Jean-Gabriel Ganascia partage son point de vue sur l'IA en médecine.

L'intelligence artificielle, c'est quoi ?

Jean-Gabriel Ganascia : C'est d'abord une discipline scientifique. Le terme a été introduit en 1955 par des mathématiciens qui voulaient comprendre l'intelligence humaine en la décomposant en fonctions cognitives. Leur but était de reproduire par ordinateur notre aptitude à mémoriser, apprendre, raisonner et échanger après avoir perçu le monde extérieur grâce à nos sens. [...]

Quel est l'intérêt de l'IA en médecine ?

J-G.G. : L'IA peut rendre de nombreux services comme l'allègement des tâches administratives grâce à l'automatisation ou l'aide au diagnostic par interprétation d'images, comme pour le mélanome.

Vous ne craignez pas de dérives ?

J-G.G. : Bien sûr la menace existe. On pourrait un jour considérer que le diagnostic de la machine est plus fiable que celui du docteur et interdire à ce dernier de prendre des décisions. Ce serait extrêmement dangereux. Le médecin doit rester seul responsable et pouvoir dialoguer avec son patient. La machine est un partenaire

Comme le robot en chirurgie ?

J-G.G. : Attention, ce qu'on appelle les robots chirurgicaux ce ne sont pas des robots ! Ce sont des automates téléguidés qui ne prennent pas de décision eux-mêmes. Le chirurgien est toujours présent mais à distance. Son geste sera juste plus précis.

L'IA va-t-elle influencer la formation des médecins ?

J-G.G. : Je pense qu'il faut les former au numérique. Pas en faire des ingénieurs mais qu'ils comprennent bien quelles sont les techniques pour ne pas se faire abuser[...]

Faut-il redouter l'intelligence artificielle ?, Anne Mauclet,
Article paru dans le Louvain[s] de décembre 2018-janvier-février 2019



Niveau :1 AS Tronc commun sciences

Projet : II

Objet d'étude :Le discours argumentatif - La lettre ouverte

Séquence :Produire une lettre ouverte à l'intention d'une autorité compétente en vue de la pousser à agir

Support :*Lettre ouverte au Premier Ministre - installation de la fibre*, par Daniel Martin, le jeudi 23 décembre 2021 sur www.ville-portlouis.fr

Monsieur le Premier Ministre
Hôtel de Maignon
57, rue de Varenne
75007 PARIS

LETTRE OUVERTE

Le 23 décembre 2021

Objet : Mise en place de la fibre

Monsieur le Premier Ministre,

L'installation de la fibre se développe et cela est plutôt satisfaisant.
C'est le cas sur notre commune, Port-Louis -Morbihan-

L'installation suit celle du réseau précédent, le téléphone. Lorsque ce dernier était enfoui, la fibre le sera sinon, ce sera en aérien.

Mais un problème semble ne pas avoir été anticipé, celui de l'état parfois très moyen des poteaux actuellement en place.

Notons que les relations entre l'utilisateur principal des dits poteaux, Enedis, et Orange, en charge de l'installation de la fibre, ne permettent pas de trouver de solutions satisfaisantes.

L'enfouissement des lignes, très onéreux, souvent pratiqué dans les grandes villes, n'est pas toujours possible pour des cités de notre taille, moins de 3 000 habitants.

Alors, nous assistons à la mise en place par Orange de dizaines de poteaux disgracieux dans notre localité afin d'installer la fibre par voie aérienne.

Notre municipalité est très mobilisée pour améliorer la qualité de vie de nos concitoyens et la notoriété de notre ville.

L'arrivée de ces dizaines de poteaux, installés parfois de façons très gênantes pour les riverains va à l'encontre de ce pourquoi nous nous battons depuis des années.

Il nous paraît évident que si les décisions sur ce dossier ne viennent pas du gouvernement, l'anarchie actuelle va se poursuivre.

Aussi, nous vous demandons, Monsieur le Premier Ministre, d'intégrer dans la convention de mise en œuvre de l'installation de la fibre, une clause obligeant Enedis et Orange, chaque fois qu'un poteau est jugé inapte à supporter la fibre, de le changer évitant ainsi un rajout laid et inutile.

Vous remerciant de l'attention que vous voudrez bien apporter au présent courrier,

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Premier Ministre, l'expression de ma haute considération.

**Le Maire,
Daniel MARTIN.**

Niveau :2AS filière Gestion et Economie

Projet : I

Objet d'étude :Le discours objectif

Séquence :Produire un texte pour démontrer, prouver un fait

Support :*Avoir sa webcam allumée lors des réunions virtuelles peut augmenter la fatigue*, Article publié par Anne-Sophie Tassart le 31.08.2021 sur sciencesetavenir.fr

Avoir sa webcam allumée lors des réunions virtuelles peut augmenter la fatigue.

La pandémie de Covid-19 a conduit des employés du monde entier à adopter le télétravail. Encore il fallait trouver un moyen de maintenir les réunions. L'emploi d'une webcam s'est alors imposé dans de nombreuses entreprises. La presse a ensuite relayé l'idée d'une certaine fatigue, baptisée "fatigue Zoom" du nom du logiciel de visioconférence qui a vu sa popularité décoller lors de cette période.

Les employés se sont rapidement dits épuisés par les journées de réunions virtuelles. *"Bien qu'il soit clair que la fatigue des réunions virtuelles se produit, ce qui est moins clair, c'est pourquoi"*, s'interroge cette nouvelle étude et suppose que cette fatigue est liée au nombre de réunions virtuelles dans la journée.

Les chercheurs américains ont voulu évaluer scientifiquement l'effet d'un paramètre de ces réunions : la webcam. Pour cela, ils ont effectué 1.408 observations journalières (avec webcam allumée ou non) sur 103 employés durant quatre semaines.

Selon les résultats obtenus, l'utilisation d'une webcam était associée à une sensation de fatigue accrue et cet effet n'est pas lié à la durée ou au nombre de réunions virtuelles dans la journée. Cette fatigue est problématique pour l'engagement des salariés lors des réunions. *"L'auto-présentation fait référence à l'idée que la plupart des gens ont un désir inné d'être vus sous un jour favorable et visent à transmettre des informations positives sur eux-mêmes"*, explique l'étude. Et c'est bien ce phénomène qui épuise les gens lorsque la webcam est allumée : la structure même des logiciels de visioconférence peut donner l'impression exagérée d'être observé par rapport à une réunion en présentiel. Et se voir à l'écran accentue encore cette surveillance que l'on fait sur soi-même. En outre, *"les femmes et les nouveaux employés étaient plus fatigués par l'utilisation des caméras, peut-être en raison des coûts d'auto-présentation lors des appels devant la caméra"*. Il est possible que les femmes se sentent obligées de déployer davantage d'énergie que les hommes pour prouver leurs compétences. Les nouveaux employés, quant à eux, cherchent à se débarrasser de leur statut de nouveaux.

**Article publié par Anne-Sophie Tassart le 31.08.2021
Sur sciencesetavenir.fr (Texte adapté)**



Niveau :2AS filière Gestion et Economie

Projet : II

Objet d'étude :Le plaidoyer et le réquisitoire

Séquence :Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause

Support :*Le pouvoir des réseaux sociaux pour votre nouvelle entreprise*, Amélie Latourelle (Responsable marketing et communication) wimagoo.com, 24 août 2018

Le pouvoir des réseaux sociaux pour votre nouvelle entreprise

Les réseaux sociaux se sont transformés en un des meilleurs moyens pour promouvoir une entreprise. Nous évoluons dans l'ère des médias sociaux, une réalité dans laquelle les plateformes comme Instagram et Facebook peuvent avoir un impact significatif sur tous les secteurs comme le tourisme alimentaire par exemple. En d'autres termes, les réseaux sociaux sont de bons outils **qui** facilitent la mise en place des stratégies de marketing digital (...)

D'abord, la publicité sur ces plateformes est simple et rapide. Selon une étude, plus de 71% des consommateurs sont plus enclins à recommander une marque s'ils ont déjà eu une expérience positive sur les réseaux sociaux sur le produit(...)

Par ailleurs, en comparaison avec les canaux publicitaires traditionnels comme la publicité télévisée, à la radio(...) les réseaux sociaux sont plus fiables et bien plus économiques.

De plus, les acheteurs les plus jeunes, "la génération Y", accordent une grande importance aux entreprises présentes sur les réseaux sociaux, notamment **celles** qui ont un rythme de publication régulier, un critère considéré comme un gage de crédibilité.

II est indéniable que le rendement des actions publicitaires est fondamental pour améliorer et optimiser les investissements. On rencontre, dans la publicité offline, des difficultés à mesurer son retour sur investissement, néanmoins, la publicité réalisée sur les réseaux sociaux fournit des résultats immédiats sur les campagnes publicitaires avec différents types de rapports, pour des améliorations constantes

Enfin, les modes de communication ont bien évolué. C'est aujourd'hui aux entreprises de s'emparer des nouveaux moyens de communication pour atteindre leur public cible. En plus de réseaux sociaux, il sera primordial de proposer des canaux de communications adaptés à chaque profil de consommateur. Exemples : numéro de téléphone, messagerie instantanée, chatbot, click to call, email...

Amélie Latourelle (Responsable marketing et communication)
wimagoo.com,24 août 2018
(Texte adapté)



Niveau :3AS filière Gestion et Economie

Projet : I

Objet d'étude :Textes et documents d'histoire

Séquence :Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages

Support :*Situation du commerce extérieur algérien durant le pacte colonial français* , M. Khaled CHEBBAH, Revue Campus N°7, 2007

Situation du commerce extérieur algérien durant le pacte colonial français

Dès juillet 1830, l'Algérie tomba sous l'occupation française, totalement différente des autres modes de colonisation en Afrique du nord, du fait que cette dernière était une colonisation de peuplement, d'où la perte quasi-totale du concept strict du commerce extérieur. Celui-ci n'étant qu'un moyen parmi d'autres pour maintenir et développer la colonisation en Algérie.

Cette colonisation a fait naître un dualisme économique ; d'un côté, nous avons les « autochtones », majoritaires, qui continuaient à maintenir une économie traditionnelle dont la production n'était pas destinée à un marché monétisé ; elle était consacrée plutôt à l'autosatisfaction de leurs besoins fondamentaux.

D'un autre côté, nous avons les colons européens, minoritaires, possédant de nouvelles techniques de production, ils avaient développé un secteur économique moderne. Soutenue par le régime militaire, la production était essentiellement orientée vers l'extérieur, d'autant plus que le marché algérien était étroit et qu'il existait une libre circulation des marchandises et des capitaux entre la France et l'Algérie. S'ajoute à cela, le fait que les prix étaient hautement rémunérateurs sur le marché français. Ainsi, le rôle du commerce extérieur, comme l'a souligné M. TEHAMI, « *paraît évident, il est un moyen de déverser sur les marchés extérieurs ce que l'on ne peut pas, ou que l'on ne veut pas vendre à l'intérieur.* »

L'Algérie est partie intégrante de l'espace douanier français ; cette situation s'observe au niveau du rang qu'occupe la France dans les échanges extérieurs de sa colonie.

En dehors de la période couverte par la deuxième guerre mondiale, les échanges commerciaux entre la France et l'Algérie dépassent 65% du commerce extérieur de l'ex-colonie. Entre 1910 et 1942, les exportations vers la France enregistraient un taux moyen de 75% des exportations globales ; les importations enregistraient, quant à elles, un taux de 77% des importations globales.

Après 1945, les échanges tournent autour de 74% ; un taux qui sera en nette progression à partir de 1956. Cette hausse est due aux fortes importations de matériels militaires et de forage après la découverte du pétrole ; il atteint 85 % en 1958 ; ce même taux se maintient après la mise en place, en 1959, du « Plan de Constantine » qui a favorisé la demande des biens de consommation.

M. Khaled CHEBBAH, Revue Campus N°7, 2007



Niveau :3AS filière Gestion et Economie

Projet : II

Objet d'étude :Le débat d'idées

Séquence :produire un texte pour réfuter une opinion.

Support :*Les atouts et les limites du e-commerce*, publié par Errol Afin le 05/03/2010 sur tpe-ecommerce.eklablog.com

Les atouts et les limites du e-commerce

Le fait de pouvoir accéder 24H/24H à des sites d'achats constitue un aspect facilitateur qui permet un gain de temps considérable pour les clients. Dès lors, le type de fonctionnement traditionnel du passé cède sa part au cyberacheteur. Si le concept de commerce électronique continue à se développer grâce à l'avancée technologique, cette façon de faire constituera un élément moderniste qui modifiera passablement la vie quotidienne de l'homme.

Malgré les avantages multiples que procure ce commerce électronique pour les clients, il n'est pas rare que ces mêmes processus de vente puissent porter préjudice à une partie des consommateurs.

Tout d'abord, effectuer un achat en ligne oblige le consommateur à fournir des informations nécessaires au traitement et à la livraison de sa commande. Les sites collectent donc des informations personnelles relatives à l'acheteur, mais il n'y a pas un moyen efficace de vérifier ce qui se passe réellement derrière toutes ces communications de données. En effet, la complexité de l'information ainsi que la détermination de certains qui ne respectent pas les chartes peuvent détourner ces données pour d'autres usages à l'insu du client.

En outre, l'absence de la possibilité d'avoir une perception "visuelle" et surtout tactile du produit peut représenter un frein à l'achat. Cette dématérialisation constitue donc un obstacle à l'achat du bien de consommation. Beaucoup de clients affirment ressentir une sorte de gêne face aux images virtuelles. Le client n'est donc pas complètement satisfait lors de ses achats en ligne.

Par ailleurs, certains consommateurs craignent un manque de fiabilité donc la gestion du processus de retour des produits défectueux ou qui ne contiennent pas les particularités affichées sur le site web. Ces interrogations peuvent les dissuader d'effectuer un achat en ligne ; surtout que la livraison elle-même constitue un doute. D'autres éléments inattendus peuvent survenir pour le consommateur : la non-conformité de la marchandise avec ce qui a été commandé (telle la contrefaçon...) peut créer des problèmes juridiques insolubles.

Certes, ces freins constituent des obstacles pour le consommateur. Néanmoins, un grand nombre d'internautes ont énormément accès à ce moyen pour accomplir leurs achats.

tpe-ecommerce.eklablog.com, publié le 05/03/2010, paréo Afin



Niveau :3AS filière Gestion et Economie

Projet : III

Objet d'étude :L'appel

Séquence :Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Déclaration des ministres des pays en développement sans littoral adoptée à la quinzième session de la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement.

Reconnaissons que la pandémie de COVID-19 a eu de graves incidences négatives sur nos pays, menaçant de réduire à néant des années de progrès en matière de développement. Les pays en développement sans littoral comptaient déjà parmi les pays les plus défavorisés dans l'économie mondiale avant la crise, et la pandémie a encore accru leur vulnérabilité.

D'abord, les fermetures de frontières et les perturbations des réseaux de commerce et de transport ont isolé davantage les pays sans littoral qui dépendent des pays de transit voisins pour accéder aux marchés mondiaux et à de nombreux biens essentiels.

De plus, la chute de la demande de produits de base a restreint les recettes budgétaires de nombreux pays sans littoral, ce qui réduit encore les ressources disponibles pour lutter contre la pandémie et aider les populations les plus vulnérables.

Enfin, l'augmentation des dépenses publiques et la baisse des recettes ont alourdi le fardeau de la dette pour bon nombre de nos pays, ce qui risque d'exacerber les effets à long terme de la crise sur le développement.

Nous demandons aux partenaires de développement d'augmenter sensiblement les fonds alloués aux pays en développement sans littoral dans le cadre de l'initiative Aide pour le commerce, en privilégiant les secteurs qui sont le plus susceptibles de diversifier les exportations, de procurer de la valeur ajoutée et de créer des emplois. Nous demandons en outre à la communauté internationale d'aider nos pays et nos voisins de transit à mettre en œuvre l'Accord de l'OMC sur la facilitation des échanges.

**Ministres des pays en développement sans littoral,
Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement,
3-7 octobre 2021**



