

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

و البحث العلمي وزارة التعليم العالي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mustapha Stambouli  
Mascara



جامعة مصطفى أسطمبولي  
معسكر

Faculté des Lettres et des Langues  
Département de langue et littératures françaises  
Laboratoire « d'ingénierie des programmes de langues  
dans les filières de spécialités »

## THESE de DOCTORAT de 3<sup>ème</sup> cycle

Spécialité : Français

Option : Didactique du FLE/ FOS/FOU

L'évaluation diagnostique des besoins langagiers en FOU des étudiants des filières  
scientifiques et l'apport du CECRL :

Méthodes et dispositifs

Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année Licence LMD de la faculté d'économie  
Université Mustapha Stambouli de Mascara

Présentée par : M<sup>lle</sup> Azzouz Zohra

Le 20 / 12 / 2018

Devant le jury :

Président	Yahiaoui Habib	MCA	Université MS Mascara
Examineur	Fari Bouannani Gamal El Hak	Professeur	Université de Naâma
Examineur	Mangiante Jean-Marc	Professeur	Université d'Artois France
Examineur	Boumedieni Belkacem	MCA	Université MS Mascara
Examineur	Mostefaoui Ahmed	MCA	Université de Tiaret
Encadreure	Sebane Mounia Aicha	Professeure	Université MS Mascara

Année Universitaire : 2018-2019

## Remerciements

La réalisation de cette recherche n'aurait jamais été possible sans l'aide de certaines personnes auxquelles nous voudrions adresser nos vifs remerciements. Nous remercions, d'abord, tous ceux et celles qui ont aidé, de loin ou de près, pour que ce travail académique soit réalisé.

Nous souhaitons remercier vivement docteur Yahiaoui Habib pour avoir accepté de présider cet honorable jury. Et nos remerciements les plus profonds vont également à messieurs : professeur Fari Gamal El Hak, professeur Jean-Marc Mangiante, docteur Mostefaoui Ahmed et docteur Boumedieni Belkacem pour l'honneur qu'ils nous ont fait en acceptant d'examiner notre modeste travail de recherche et de participer à notre soutenance.

Et quoique nous ayons écrit, nous ne saurons jamais remercier suffisamment professeure Sebane Mounia Aicha, notre directrice de recherche pour avoir été la première personne qui a cru en nous et nous a tendu la main pour entamer cette recherche. Esprit humain, savoir-faire professionnel, sens de responsabilité développé, patience, ce ne sont que peu de qualités qui font de cette formatrice une personne qui a l'art de reconstruire avec excellence les esprits de ses étudiants et, de manière encore plus solide, de ses encadrés. Nous la remercions de nous avoir inculqué les principes de la recherche et de l'écrit scientifiques. Merci de tout cœur d'avoir été disponible, attentionnée, toujours à l'écoute et très patiente. Sans vos orientations pertinentes et votre aide précieuse ce travail de recherche n'aurait jamais vu le jour. Nous vous en serons toujours et fièrement redevable.

Nous remercions également les enseignants et les étudiants de la faculté d'économie qui ont bien accepté de participer à ce travail de recherche.

Nous tenons ensuite à remercier tous les membres du Laboratoire de l'ingénierie des programmes de langues pour les filières de spécialité(LIPLFS) de l'université Mustapha Stambouli de Mascara pour leur encouragement et l'aide qu'ils nous ont apporté durant la période dans laquelle nous avons suivi cette formation doctorale.

Nous saisissons enfin cette occasion pour remercier nos très chers parents pour leur tendresse et soutien permanent..Un grand merci à mes sœurs Fayza et Karima pour leur soutien indéfectible.

## Dédicaces

*À mes chers parents : Driss et Yamina*

*À*

*mes sœurs : Fayza, Karima, Nacera et Asma*

*et mes nièces : Radia, Wassila, Sara, Lina et Bouchra.*

## Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	14
------------------------------------	----

<b>Volet I. L'apport de l'analyse du discours dans l'élaboration d'un référentiel de compétences en FOU</b> .....	14
---	----

### **Première partie : Cadre théorique du volet I**

<b>I. Chapitre 1.</b> Fondamentaux théoriques de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle.....	14
---	----

<b>I. Chapitre 2.</b> Paramètres de l'explication entre la dimension textuelle et discursive.....	30
---	----

### **Deuxième partie : phase pratique du volet I**

<b>I. Chapitre 3.</b> L'Analyse textuelle d'Adam au service d'une conception didactique.....	42
--	----

<b>Volet II. Méthodes et dispositifs de l'évaluation diagnostique en FOU d'économie et l'apport de la cognition</b> .....	54
---	----

### **Première partie : cadre théorique du volet II**

<b>II. Chapitre 4.</b> L'apport de la psychologie cognitive dans l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension et de la production de l'écrit.....	57
--	----

<b>II. Chapitre 5.</b> Evaluation diagnostique en FOU et l'apport du CECRL...	85
---	----

### **Deuxième partie : phase expérimentale du volet II**

<b>II. Chapitre 6.</b> Dispositifs de l'évaluation diagnostique des besoins langagiers en FOU d'économie.....	112
---	-----

<b>Conclusion générale</b> .....	179
----------------------------------	-----

<b>Références bibliographiques</b> .....	183
--	-----

<b>Annexe</b> .....	188
---------------------	-----

# **INTRODUCTION GENERALE**

## **Introduction**

Inscrite dans le domaine de la didactique du français sur objectifs universitaires, la présente thèse traite de la pertinence méthodologique des dispositifs de l'évaluation diagnostique en français langue de spécialité. Les expérimentations menées dans ce travail de recherche vérifient si le questionnaire et le test d'aptitudes de français langue générale sont méthodologiquement pertinents pour identifier les besoins langagiers et mesurer les aptitudes des étudiants d'économie algériens en français de spécialité dans les deux compétences de compréhension et de production de l'écrit.

Ces deux compétences de compréhension et de production de l'écrit d'économie impliquent la maîtrise simultanée de divers codes « linguistique » et « métalinguistique » passant ainsi de la dimension « texte » à celle de « discours ». De ce fait, le traitement de ces textes ne se limite plus qu'à l'aspect lexical de la langue, mais s'étend à tous les faits qui contribuent à leur production tels que l'énonciation, le contexte, la cohérence textuelle, les orientations pragmatiques dans le discours, la cohésion, la sémantique, la stylistique et la grammaire.

Le décodage et l'encodage (Giasson, 1992) de ce discours de spécialité exprimé en français dans cette situation d'apprentissage devient, par conséquent, une activité plus complexe, surtout quand il s'agit des apprenants universitaires algériens qui ont suivi leur cursus pré-universitaire en langue arabe et pour qui le français est une langue étrangère. 80% de ces étudiants ont le niveau de débutant entre A1 et A2 du CECRL, malgré les 1200 heures d'étude faites lors des cycles pré-universitaires. Ils devraient être au niveau C1 (Kaaboub, 2013 ; Sebane, 2008, 2011).

De plus, ce public est contraint d'acquérir des connaissances disciplinaires via ce français d'économie. Il s'agit en effet de l'une des composantes constitutives de la compétence universitaire qui devrait être installée chez ce public dans cette langue. La compétence universitaire ne se limite pas seulement à la composante

linguistique qui couvre l'aspect lexical, grammatical et phonétique. Certes, ces connaissances de base ont une liaison directe avec la maîtrise de la compréhension et la production des textes écrits et oraux, mais elles ne sont pas suffisantes pour parler d'une parfaite maîtrise de cette langue. Par ailleurs, la compétence universitaire interpelle également la composante méthodologique - traduites dans les savoir-faire pragmatiques permettant à l'étudiant de s'adapter aux difficultés que peuvent présenter des situations de communication nouvelles- et la composante socioculturelle ainsi que la composante psychoaffective. De ce fait, les besoins de ce public ne se résument plus qu'à l'aspect linguistique de la langue, mais il implique également ces aspects méthodologique, langagier, sociolinguistique et socioculturel.

Ainsi, les enseignants de français exerçants dans le département d'économie de l'université Stambouli Mustapha de Mascara, n'ayant reçu de la tutelle que des canevas à caractère général de la matière, tentent d'identifier eux même les « besoins » (CECRL, 2002, p.55) de ce public en français d'économie. Ces formateurs, diplômés dans divers options autres que le FOS ou l'ingénierie de la formation, recensent les situations de communications dans lesquelles leurs apprenants auront à mettre en œuvre des connaissances et des savoir-faire langagiers dans le cadre de leur activités d'apprentissage [...] Cela revient à répondre aux questions suivantes: Avec qui l'apprenant parlera-t-il français ? Dans quel contexte ? Qu'aura-t-il à lire ? À comprendre ? Quelle tâche devra-t-il accomplir ? (CECRL, 2002 ; Mangiante & Parpette, 2004).

Complémentaire voire modificatrice de l'analyse des besoins, la collecte des données informe l'ingénieur de la formation sur les spécificités du terrain linguistique et du public concerné par la formation (Mangiante & Parpette, 2004). Les besoins recensés formulés en objectifs pertinents, cohérents et efficaces (Beau, 2000) devront faire l'objet d'un référentiel de compétences (Mangiante & Parpette, 2011 ; Sebane & Tamba, 2017). Ce document, une fois élaboré, orientera les concepteurs des programmes de formations sur les méthodologies à emprunter et tracera les grandes lignes de l'input, du cheminement

et d'output de toute la formation envisagée (Yang Yanru, 2008 ; Mangiante, 2017). De ce fait, l'exploitation des outils de collecte des données et d'analyse des besoins méthodologiquement pertinents reste un facteur d'enjeu pour la réussite du processus curriculaire.

Dans le souci de répondre en urgence et efficacement aux besoins de ce public étudiant ainsi qu'aux exigences de la formation, ces enseignants de français, désormais concepteurs de programmes, utilisent le questionnaire puisqu'il permet de traiter dans l'anonymat les données qui renseignent sur les perceptions et les dispositions mentales et psychologiques de chacun du public (Braik, 2008). Cependant, cet outil peut induire en erreur puisqu'il repose sur l'expression d'opinions. Les données qui en découlent peuvent émaner des attitudes d'autosatisfaction ou de méconnaissance des questionnés.

Par ailleurs, les enseignants engagent également, lors des enquêtes, des tests d'aptitudes de français langue générale qui se présentent dans de multiples formes telles qu'une simulation ou une évaluation à l'écrit. Certes, cet outil assure le caractère standard et permet d'évaluer le niveau des compétences d'un public donné (McConnell 2003), mais une analyse minutieuse doit précéder l'élaboration du test d'aptitudes adapté à ce contexte. L'outil doit être étayé, produisant des résultats traitables, comparables et mesurables (Sims 1990, p.40). Par ailleurs, Fernandez (1988) recommande de relativiser l'utilisation de ce dispositif. Les données qui en découlent peuvent être insuffisantes, puisque le test d'aptitudes néglige la dimension subjective du besoin chez les sujets enquêtés. Cette dimension qui est tellement significative pour un public d'apprenants aux besoins spécifiques (Fernandez, 1988).

Le choix de cet outil ou d'un autre, tel que l'entrevue ou le sondage d'opinion, doit être motivé par la nature de la recherche envisagée (Van Der M, 2000). L'essentiel étant de s'assurer que les méthodes utilisées mesurent ce qu'on voudrait mesurer ; ne créent pas d'erreurs ; sont valides par rapport à la population et à son environnement ; sont pratiquées correctement, leurs résultats devant être compilés

et interprétés (McConnell, 2003). Ces critères sont garantis lorsque les quatre principes de la pertinence sont respectés, à savoir: validité, fiabilité, transparence et sensibilité (King, Keohane & Verba, 1994 ; Pineault & Daveluy, 1986).

Cette piste de réflexion nous a conduit à s'interroger sur le degré de la pertinence méthodologique du test d'aptitudes de français langue générale et du questionnaire comme outils de diagnostic des besoins langagiers et de mesure des aptitudes en français sur objectifs universitaire (FOU) des étudiants du département d'économie de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Les questions que nous avons posées sont donc les suivantes :

Le questionnaire, est-il méthodologiquement pertinent pour identifier les besoins langagiers et mesurer les compétences en Français Langue de Spécialité des étudiants d'économie en contexte algérien?

Les tests d'aptitudes de FLG, permettent-ils de mesurer les aptitudes et d'identifier les besoins langagiers en Français langue de spécialité de ce public ?

Ces tests, stimulent-ils la motivation d'un apprenant de français langue de spécialité ?

A quel point les activités qui y sont proposées peuvent être rentables en termes de diagnostic et de mesure des aptitudes de ces étudiants en compréhension et en production de l'écrit en français d'économie?

Quels écarts peuvent être constatés dans les résultats si l'on soumet ce public étudiant à des tests d'aptitudes ayant pour supports des textes authentiques appartenant à leur spécialité d'étude? Est-ce que ces apprenants réagiront différemment ?

Le test d'aptitudes de français langue générale et le questionnaire, sont-ils fiables, sensibles, transparents et valides pour l'identification de besoins et la mesure des aptitudes en français de spécialité des étudiants d'économie de l'université algérienne ?

Au cas où, ces deux outils s'avèrent défaillants en termes de ces principes méthodologiques (validité, fiabilité, sensibilité et transparence) et que nous voudrions les substituer par un autre outil tel qu'un test d'aptitudes plus adapté aux besoins de ce public ainsi qu'aux exigences de la formation envisagée, quels critères seront donc à respecter lors de la conception de cet outil. Quels supports et quelles activités y proposer ? Quelle(s) forme(s) et quel(s) contenu(s) des dispositifs à utiliser pour une évaluation diagnostique plus efficace dans ce contexte?

Ces questionnements nous ont conduits à formuler la problématique suivante :

Quels dispositifs et méthodes pour l'application d'une évaluation diagnostique efficace des besoins langagiers des étudiants d'économie en contexte algérien ?

En vue de maximiser la qualité des données que nous désirons obtenir lors de l'expérimentation prévue, nous proposons dans cette recherche un test d'aptitudes de Français Langue de Spécialité d'économie, dont la conception repose sur les théories de l'analyse de discours d'Adam (2005), de la cognition et sur les notions du CECRL (2001).

L'objectif final de recherche étant de dégager et de lister les normes de la conception d'un test d'aptitudes de FLS qui soit en mesure, à lui seul, d'identifier les besoins langagiers spécifiques d'un public de spécialité et de mesurer avec précision le degré de maîtrise réel des deux compétences de compréhension et de production de l'écrit dans la langue cible.

Ainsi, les hypothèses que nous avons émises sont les suivantes :

D'abord, nous supposons que le questionnaire est impertinent en termes de validité, sensibilité, transparence et fiabilité pour :

**H1-** identifier les besoins langagiers en FLS de ces étudiants ;

**H2-** et mesurer leurs capacités dans cette langue.

Nous admettons également que le test de FLG est impertinent en termes des quatre principes susdits pour :

**H3-** identifier les besoins langagiers en FLS de ces apprenants.

**H4-** mesurer leurs aptitudes dans cette matière.

En dernier, nous supposons, au contraire, que le test de FLS est méthodologiquement pertinent en termes des quatre principes susmentionnés pour :

**H5-** identifier les besoins langagiers en FLS de ce public étudiant

**H6** - et mesurer ses habiletés dans cette langue.

Pour vérifier la validité des hypothèses émises et répondre aux questionnements posés, nous conduisons ce travail de recherche qui s'articule autour de deux volets dont chacun est constitué de trois chapitres :deux théoriques et un troisième expérimental. Ainsi, la thèse comporte au total six chapitres.

Le chapitre 1 passe en revue les résultats des recherches conduites dans les deux disciplines de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle pour mettre en exergue ceux d'Adam (1992-2005). Nous empruntons en effet ces notions comme unités de mesures en vue de l'élaboration d'un référentiel de compétences en français langue d'économie propre au contexte universitaire algérien.

Le chapitre 2 expose d'abord les caractéristiques du texte explicatif entre les deux dimensions textuelle et discursive pour proposer ensuite une synthèse qui reprend, à la fois, l'essentiel de l'étude menée et les paramètres convergents qui y sont relevés. Ce chapitre nous permet en effet de mieux appréhender les modes de fonctionnement et de traitement de ce type de texte.

Le chapitre3 étant expérimental rend compte des résultats obtenus de l'analyse textuelle appliquée sur un corpus de cours authentiques d'économie. Un référentiel de compétences élaboré à l'issue de cette analyse est mis en Annexe 1. Ce

document nous servira d'appui lors de la conception du test d'aptitudes de français langue de spécialité que nous soumettrons à l'expérimentation dans le volet 2.

Le deuxième volet présente :

Le chapitre 4 qui est consacré aux théories cognitives et leur apport dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la compréhension et la production de l'écrit (rôle de la mémoire, la motivation, domaine, contexte). L'objectif étant de réinvestir les résultats des recherches conduites dans ce domaine dans la conception du test d'aptitudes de FLS censé nous renseigner sur les difficultés que confrontent ces étudiants en compréhension et en production de l'écrit de la spécialité.

Dans le chapitre 5, nous présentons les résultats des recherches menées dans le domaine de l'évaluation diagnostique, ses méthodes, ses dispositifs et l'apport de Cadre de Références Commun pour les Langues (CECRL, 2001) comme étant un document de référence pour cette pratique.

Le chapitre 6 expose les résultats tirés des expérimentations menées et des études comparatives confrontant les données obtenues des trois dispositifs soumis à l'expérimentation : le test d'aptitudes de FLS, un test d'aptitudes de FLG et deux questionnaires. Ces résultats sont enfin discutés et interprétés.

Chaque chapitre est clôturé par un résumé. A la fin de la thèse, à titre de perspectives, un référentiel de compétences ainsi qu'un test d'aptitudes de FLS est conçu et mis en annexe à la disposition des concepteurs, enquêteurs et enseignants du français langue de spécialité d'économie. L'objectif final étant de proposer un modèle d'outil d'analyse des besoins langagiers basés sur des supports authentiques ambitieux d'acquérir le caractère circulant au contenu stable mais non uniforme adaptable pour différentes situations. Les deux documents sont également mis à la disposition des apprenants et des enseignants exerçants dans le Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'université Mustapha Stambouli de Mascara.

# **Volet I**

**L'apport de l'analyse de discours  
dans l'élaboration d'un référentiel  
de compétences en FOU d'économie.**

# **PREMIÈRE PARTIE**

## **CADRE THÉORIQUE**

### **DU VOLET I**

## Introduction

Nous nous intéressons dans ce volet à analyser un échantillon des cours authentiques écrits d'économie sous la projection des notions de la linguistique textuelle proposées par Adam (1991-2005). L'objectif final étant de mettre les ressources de cette discipline au profit de l'enseignement-apprentissage du français langue de spécialité (FLS).

Nous nous demandons quelles possibilités offre une telle analyse si elle a pour objet d'étude ce discours de spécialité? En quoi les résultats obtenus pourraient-ils servir la didactique du français sur objectifs universitaires (FOU)? Une telle étude analytique, est-elle en mesure de lister les régularités langagières de ce discours? Ainsi, nous formulons les hypothèses suivantes :

Nous pensons qu'une analyse textuelle d'un corpus de cours authentiques d'économie, ayant pour unité de mesure « la proposition énoncé » d'Adam (2005), permet de recenser un nombre important de régularités dans ce discours de spécialité. **H1**

Si les résultats de l'analyse envisagée confirment l'hypothèse ci-dessus, il serait possible de réinvestir la base des données obtenues dans l'élaboration d'un référentiel de compétences en français langue de spécialité (FLS) d'économie. **H2**

L'élaboration de cet outil étant l'objectif que s'assigne ce premier volet de la thèse peut guider au mieux les pratiques de l'enseignement de cette langue en général (montage de programmes, élaboration de cours, conception de manuels) et celles de l'évaluation- à laquelle nous nous intéressons-en particulier.

Ce premier volet comporte trois chapitres : le premier expose les définitions de base de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle, puisque ce sont les deux disciplines dans lesquelles se sont inscrites et développées les recherches d'Adam (1991,1999 et 2005). Le second chapitre approche le texte explicatif étant l'objet d'étude de l'analyse. L'objectif est de mieux appréhender ses modes de construction et surtout de son fonctionnement. Enfin, le dernier chapitre amorce l'analyse et discute les résultats qui en découlent. Un échantillon d'un référentiel de compétences en FOU d'économie inspiré de l'analyse est mis en annexe 1.

# **Chapitre I**

## **Fondamentaux théoriques de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours**

## **I/ Chapitre 1. Fondamentaux théoriques de l'analyse de discours et de la linguistique textuelle**

### **1.1. Aperçu sur l'évolution de la linguistique textuelle et son intervention dans la didactique des langues**

La linguistique traditionnelle développée par Port Royal au 17<sup>ème</sup> siècle se limite à l'étude de la phrase ; mais dès l'apparition de la théorie des actes de paroles d'Austin (1970), la linguistique moderne témoigne de l'émergence et du développement de deux branches distinctes par l'optique d'observation et les méthodes d'analyse qu'elles mettent en œuvre : l'analyse du discours [1960-1970] et linguistique textuelle [1980- à nos jours].

Il s'agit pour la première de circonscrire l'étude du discours politique à son aspect lexical (Dubois & Pêcheux, 1969 ; Maingueneau, 1996). Quant à la seconde, elle emprunte de nouvelles pistes d'étude qui ouvrent le champ d'analyse à d'autres genres de discours tels que le discours ordinaire, professionnel et de spécialité (Jacobi & Pétroff, 1984 ; Moirand, 1992, 1995, 1999 ; Beacco, 1993, 1995, 1999 ; Charaudeau, 1992 et Adam, 1992, 2005).

En effet, l'objet d'étude de la discipline ne se limite plus qu'à l'aspect lexical des textes mais s'étend au traitement de tous les faits qui contribuent à leur production tel que l'énonciation, le contexte, la cohérence textuelle, les orientations pragmatiques dans le discours, la cohésion, la sémantique, la stylistique et la grammaire.

Adam (2012) perçoit désormais la linguistique textuelle comme étant « une théorie de la production Co(n) textuelle de sens qu'il est nécessaire de fonder

sur l'analyse des textes concrets » qu'il dénomme de « Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes (2012, p. 437).

D'après Adam (1992), le texte est d'une part cet objet abstrait qui étudie la grammaire de la linguistique traditionnelle isolément de tout autre facteur externe. D'autre part, ce produit singulier concret, matériel et empirique résultant d'un acte d'énonciation. Ce dernier est en effet l'objet d'étude de « l'analyse textuelle des discours » d'Adam (1992), pour laquelle il conçoit un appareil notionnel et terminologique complexe conforme aux réflexions menées par Saussure (1857-1913).

Les recherches de l'analyse de discours et de la linguistique textuelle se projettent désormais dans le domaine de la didactique des langues étrangères en général et celui du français en particulier via les travaux de Moirand (1992-1999) qui affirme que la « classe » reste un cadre d'apprentissage des langues étrangères non seulement artificiel, mais surtout limité et semblable au monde réel où les discours sont liés à d'autres aspects comme celui de la culture (Moirand, 1996).

Quant à Beacco (1999) qui remet en question l'efficacité des pratiques de classe propose à la didactique de s'orienter vers les théories que fournissent les deux courants susdits pour le perfectionnement de ces applications. À ce propos, il souligne :

Une intervention méthodologique ne saurait être fondée sur un seul de ces domaines mais se doit de calculer des complémentarités entre les éléments de la situation éducative que chaque ensemble disciplinaire permet d'explorer (Beacco, 1999, p.189).

Ainsi, durant son développement la linguistique textuelle ne cesse de voir ces théories se traduire dans l'enseignement-apprentissage du FLE qui cherche sans

cesse à proposer des alternatives éventuelles aux problèmes posés (Charolles, 1988 ; Chabrol, 1994 ; Halliday & Hasan, 1976 ; Charaudeau, 1992 ; Adam 2005).

### **1.1.1. L'intérêt des théories de la linguistique textuelle pour notre recherche**

Inscrite dans le domaine de la didactique du français sur objectifs universitaires, notre recherche aspire à la conception d'outils d'enseignement-apprentissage du français d'économie tout en s'appuyant sur les théories de la linguistique textuelle. Pour ce faire, nous optons essentiellement pour les notions de Charaudeau (1992) et plus encore pour celles d'Adam (1991-2005) qui, dans leurs travaux, délimitent les unités de base constitutives de texte et mettent en exergue le rôle de l'aspect discursif dans la mise en œuvre de son analyse.

Nous nous intéressons à recenser, via une analyse manuelle, les régularités de la construction et de la structuration du français d'économie comme discours de spécialité en se servant de ces unités de mesure. Les données obtenues converties en compétences et ensuite listées feront l'objet d'un référentiel de compétences en français d'économie propre au contexte universitaire algérien.

Conçu suivant une démarche expérimentale, cet outil qui semble en mesure de guider au mieux les modes de conception des supports didactiques écrits, des manuels, des canevas et des programmes, appuiera la conception d'un test d'évaluation diagnostique destiné à l'identification des besoins langagiers ainsi qu'à la mesure des aptitudes des apprenants du français d'économie en ce contexte.

La pertinence méthodologique de ce test sera vérifiée lors de l'expérimentation conduite dans le volet 2.

## **1.2. Notions clés de Charaudeau (1992)**

Dans ce qui suit, nous tentons d'exposer brièvement les notions clés mises en relief par Charaudeau (1992) qui sont : acte de communication, langage, grammaire, situation et contexte.

### **1.2.1. Langage / grammaire**

Charaudeau (1992) assimile l'acte de communication à un dispositif qui comporte les composantes suivantes :

- une situation de communication qui assemble les conditions externes dans lesquelles est produit le langage. Elle a trait aux circonstances spatio-temporelles, intentions communicatives et statuts des interlocuteurs.
- la langue qui est le fond linguistique doté de structures et de sens où le sujet parlant puise dedans pour s'exprimer.
- le texte qui est le résultat de l'usage de la langue.
- les modes d'organisation du discours où chaque mode de discours déploie des procédés langagiers qui s'organisent dans un ordre spécifique de façon à répondre aux exigences de l'acte de communications (intentions, visées du ou des sujets communicants).

Ainsi, le discours qui fonctionne dans les quatre modes : énonciatif, descriptif, narratif et argumentatif est l'élément fondateur du langage étant le produit et l'outil même de communication.

Par conséquent, pour l'étude de ce langage qui associe simultanément les trois aspects : sens, expression et communication, Charaudeau (1992) propose de dépasser la grammaire traditionnelle, qui ne tient pas compte de l'aspect discursif, au profit d'une autre qui couvre les trois aspects descriptif, sémantique et discursif. À ce propos le linguiste explique:

Une grammaire qui se donne pour objectif de décrire les catégories de la langue du point de vue du sens et de la manière dont elles sont mises en œuvre par le locuteur pour construire un acte de communication, une telle grammaire ne peut ne pas s'intéresser à ce qui fonde le langage, à savoir : le discours (p.633).

### **1.2.2. Situation vs contexte**

Charaudeau toujours (1992) distingue la notion de « situation » de celle de « contexte ». La « situation » implique les conditions physiques (lieu, temps) où l'on a produit un texte, tandis que le « contexte » a trait aux conditions textuelles où les composantes linguistiques peuvent être sources d'informations tels que les indices du statut de l'implication de l'énonciateur. Ainsi, le linguiste met en exergue le rôle de l'aspect discursif dans l'analyse d'un texte et contribue à l'évolution de la discipline de l'analyse textuelle.

Quant à Adam (1999) qui rejette les principes de la linguistique classique limitée à l'étude des phrases et des mots, il développe en revanche un ensemble de notions de base de la linguistique textuelle tout en plaçant le texte entre les deux champs : « analyse de discours » et « linguistique textuelle ». Il affirme que « *tout acte de parole est certes composé de phrases mais la langue n'est créée qu'en vue du discours.* » (Adam, 1999, p. 23).

### **1.3. L'appareil des notions opératoires de la linguistique textuelle d'Adam (1991-2005)**

Dans ce qui suit, nous tentons de présenter respectivement les notions de base de la linguistique textuelle développées par Adam (1991-2005) qui sont : texte, discours, proposition énoncée et séquences.

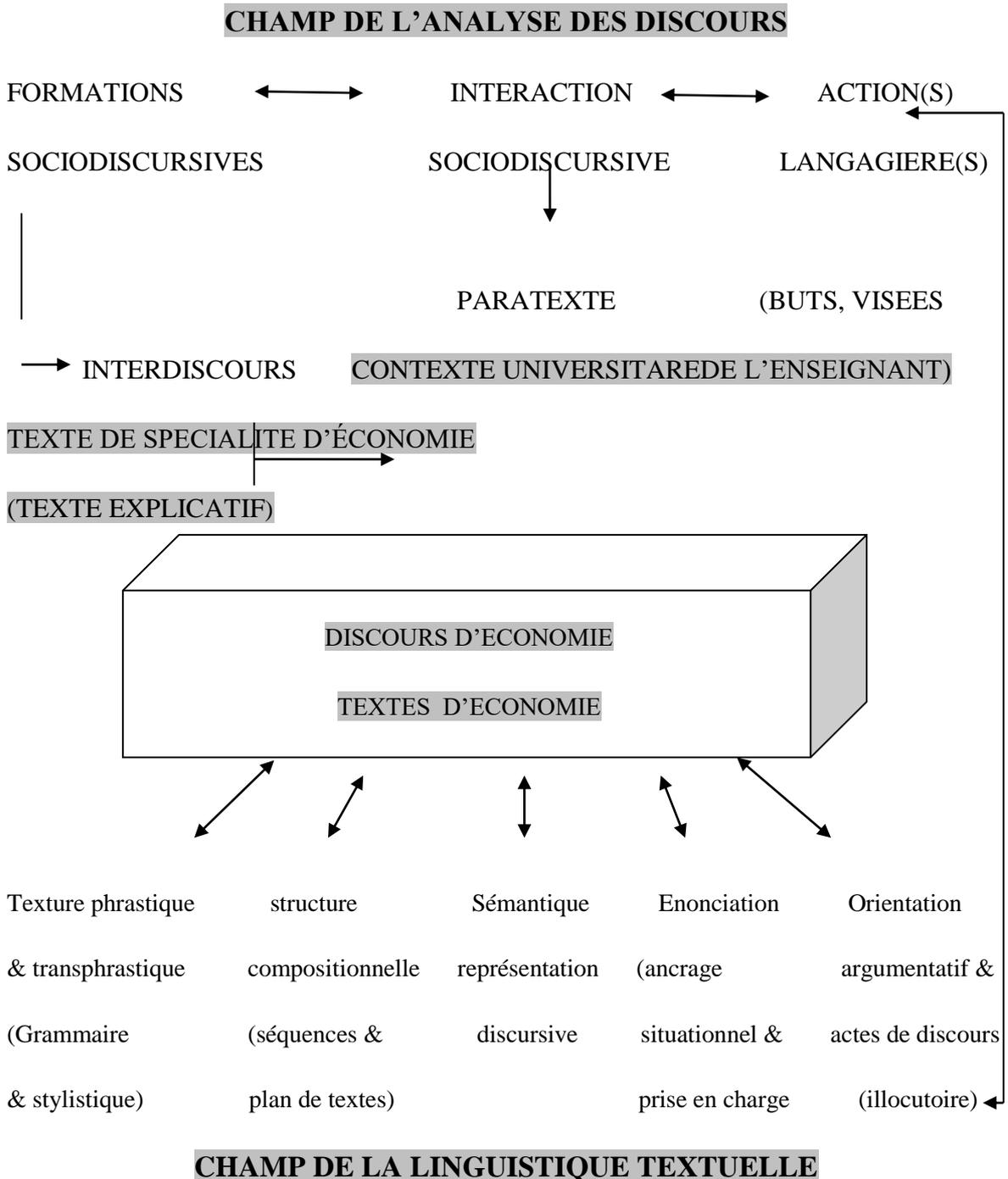
#### **1.3.1. Texte et Discours**

Il y a là deux notions opératoires perçues comme étant contradictoires quoiqu'elles réfèrent au même objet qui est la « production langagière ». La notion de « Texte » désigne toute structure formelle considérée hors son contexte et celle de « Discours » toute structure ayant un sens et une dimension pragmatique considérée dans son contexte. Or, au lieu de se limiter à cette relation qui oppose ces deux notions, Adam (1991,1999 et 2005) met en exergue la relation de complémentarité qui attache l'une à l'autre.

En effet, le linguiste place le texte entre les deux dimensions : production et interprétation. Alors que, la première dimension tient compte des conditions de la production, la seconde a trait au caractère extralinguistique du texte. Le schéma suivant illustre la relation qu'entretiennent « discours » et « texte » entre les deux champs : « linguistique textuelle » et « analyse de discours ».

Le choix de ce schéma est en effet motivé par la nature de l'analyse prévue par cette étude qui vise à traiter le corpus des textes authentiques écrits d'économie en le plaçant entre les deux champs : discursif et textuel. Cette analyse qui a pour cadrage l'aspect structural du texte, traite dans un tableau illustré d'exemples tirés dans le corpus, des aspects : texture phrastique et transphrastique, sémantique, énonciatif, illocutoire et sociodiscursif.

Les récurrences structurales et compositionnelles relevées de l'étude converties en compétences feront l'objet d'un référentiel de compétences en français universitaire d'économie. Voici le schéma d'Adam (2005) contextualisé à notre recherche :



**Schéma1 illustrant la relation « discours-texte » dans le cadre de la linguistique textuelle d'Adam (2005) contextualisé à notre recherche**

### **1.3.2. « Proposition-énoncée » et « séquence » d'Adam (2005)**

Il semble difficile de procéder à quelconque analyse textuelle si, avant tout, l'unité minimale du texte n'est pas non seulement définie mais surtout clairement délimitée. Cette unité de mesure est censée renseigner sur l'organisation du texte, sa structuration globale, sa thématique et sa structure sémantique.

Adam (2005) délimite les unités fonctionnelles de texte desquelles nous retenons, pour les besoins de notre étude, les deux unités « proposition-énoncé » et « séquence ». L'objectif étant de s'en servir comme unités de mesure lors d'une analyse manuelle pour recenser les régularités de la structuration et de la composition du français discours de spécialité économie en contexte universitaire algérien.

Dans ses travaux, Adam (1991- 2005) démontre à travers des illustrations d'analyse de ponctuation appliquées sur des textes journalistiques, politiques et littéraires écrits que d'une part, la phrase considérée dans sa dimension linguistique structuraliste traditionnelle reste susceptible d'un grand nombre de segmentation typographique. D'autre part, ces segmentations relatives à l'aspect stylistique du scripteur ne sont pas en mesure de rendre compte de la dimension pragmatique exprimée dans le discours.

Quant aux énoncés oraux, Adam (2005) renvoie à l'effet de sens pour l'identification de l'unité de base dans un discours verbal. A ce propos, il explique :

De toute évidence, l'unité textuelle de base n'est pas identifiable à partir de l'opération de segmentation typographique du continuum verbal. Le découpage graphique des unités écrites et le découpage intonatifs des unités orales sont liés à la recherche de la production d'effet de sens qui manifestent les possibilités vibrationnelles du système linguistique (Adam, 2005, p.51).

Ainsi, la notion qualitative de « proposition énoncée » est assimilée à une micro-unité qui située entre la phrase et le texte renseigne sur l'organisation, la thématique et la dimension illocutoire des textes

L'enchaînement des unités minimales forment des structures de niveau supérieur appelées « séquences ». Ces macro-unités ayant pour fonction soit la narration, la description, l'explication, l'argumentation ou le dialogue sont définies comme « *des entités autonomes, dotées d'une organisation interne relativement rigoureuse et décomposables en parties.* » (Adam, 2005, cité par Pešek, p.95, 2017).

La proposition énoncée associe trois dimensions complémentaires qui sont la dimension référentielle, énonciative et pragmatique que nous tenterons de définir dans ce qui suit :

### **1.3.2.1. La Dimension référentielle**

La dimension référentielle renvoie au thème du texte que le lecteur doit découvrir en répondant aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Et comment ? Les réponses à ces questions sont contenues dans des structures qui se limitent parfois à des noms, des verbes ou des substantifs tels que l'adjectif. À ce propos, Adam (2005) note :

La forme la plus simple est la structure associant un syntagme nominal et un syntagme verbal, mais d'un point de vue sémantique, une proposition sémantique peut fort bien se réduire à un nom et un adjectif (Adam, 2005, p. 69).

### **1.3.2.2. La Dimension énonciative**

#### **- Les pronoms d'énonciation.**

La proposition énoncée peut porter une charge énonciative exprimée via l'emploi d'une part des pronoms personnels. L'expression de l'opinion est en effet conditionnée par la nature du contexte et les indices linguistiques déployés dans la texture et l'organisation du texte. Quoique, les pronoms : on, il et/ou nous soient garant de l'objectivité dans le discours, dans certaines situations, ces pronoms impliquent les locuteurs (Adam, 2005). D'autre part, des modalisateurs tels que les verbes d'opinion, les adverbes, le lexique de jugement. Ces éléments impliquent dans « *la même proportion l'énonciateur et l'allocutaire.*» (Sarfati, 2005, p. 23).

C'est cette réflexion qui, théoriquement, a contribué au déclenchement de la question pragmatique des « actes de paroles » où « dire c'est faire » d'Austin (1970).

### **1.3.2.3. La Dimension pragmatique**

Selon Adam (2005), Toute proposition énoncée est porteuse d'opinion, d'intention communicative aussi appelée « pragmatique » puisque le sens d'un énoncé reste indissociable d'un dire, et que tout énoncé porte une valeur argumentative, même lorsqu'il s'agit d'une description.

Dans la même optique, Searle (1979) note que « *l'unité minimale de signification n'est pas le mot mais plutôt l'acte de langage.*» (Searle, 1979, cité par Sarfati, 2005, p. 27).

### 1.3.3. Les types d'unités séquentielles d'Adam (1999)

Dans ses travaux, Adam (1999) dépasse les conceptions classiques de « *types de textes* » et propose celle de « séquences » qu'il catégorise suivant les opérations cognitives pragmatiques fondamentales :

- narrative qui expose des faits réels ou imaginaires
- descriptive établissant un rapport de similitude ou de différence entre les thèmes qui sont des objets, des animés et des cadres spatio-temporels
- explicative impliquant les trois phases de questionnement, de résolution et d'explication
- argumentative qui vise la transformation des connaissances en impliquant l'étayage d'une thèse par des d'arguments.
- et en dernier lieu la séquence des « dialogues ».

Les définitions que nous avons exposées jusqu'ici montrent que l'analyse textuelle séquentielle d'un énoncé impliquant le contexte permet au sujet-lecteur une interprétation meilleure du contenu. Les interlocuteurs s'influencent mutuellement lors des processus de production et de réception.

Dans ce qui suit, nous nous limitons à exposer des définitions relatives à la typologie argumentative ou ce qu'Adam (2005) dénomme la « proposition séquentielle argumentative ». Le choix que nous avons effectué ici est en effet motivé par les résultats que nous avons obtenus de l'analyse menée sur le discours d'économie où, paradoxalement, l'objet d'étude de l'analyse est un discours explicatif, or, la quasi-totalité des séquences relevées lors de l'analyse sont de type argumentatif. Ces résultats sont discutés et interprétés dans le troisième chapitre de ce premier volet.

#### 1.4. La séquence argumentative : une notion technique

Les recherches modernes démontrent que l'argumentation aspire à l'acquisition d'un statut technique (Toulmin, 1958 ; Charaudeau, 1992 ; Breton, 2003 ; Adam, 2005 ; Perelman, 2008 et Amossy, 2012).

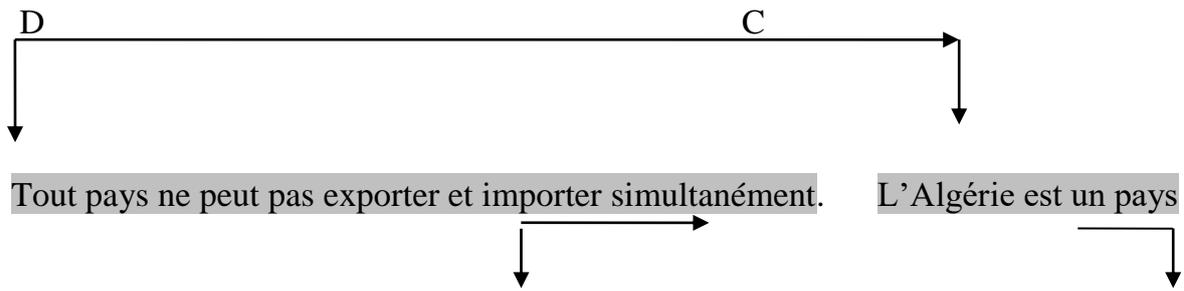
Breton (2003) perçoit toute activité argumentative comme étant la mobilisation d'un certain nombre de moyens qu'utilise l'énonciateur en vue de convaincre et « *dont la spécificité est de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication.* » (Breton, 2003, p.3).

Amossy (2012) ajoute que l'argumentation est une situation qu'engagent mutuellement les interlocuteurs visant des intentions communicatives. À ce propos, il explique :

Les moyens verbaux qu'une instance de locution met en œuvre pour agir sur ses allocutaires en tenant de les faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête, ou simplement d'orienter leurs façons de voir ou de susciter un questionnement sur un problème donnée (Amossy, 2012, p. 80).

Dans les travaux de Perelman (2008), l'argumentation consiste en une situation qui engage un orateur ou un scripteur défendant ou réfutant un point de vue.

Par ailleurs, Toulmin (1958) s'est particulièrement axées sur le rôle majeur des arguments et de leur pertinence et propose un schéma du modèle argumentatif qui transite de l'argument à la conclusion s'inspirant du raisonnement inductif qui repose sur l'implicite, le voici:



**G** (implicite.): (L'Algérie ne peut pas importer et exporter au même temps.)

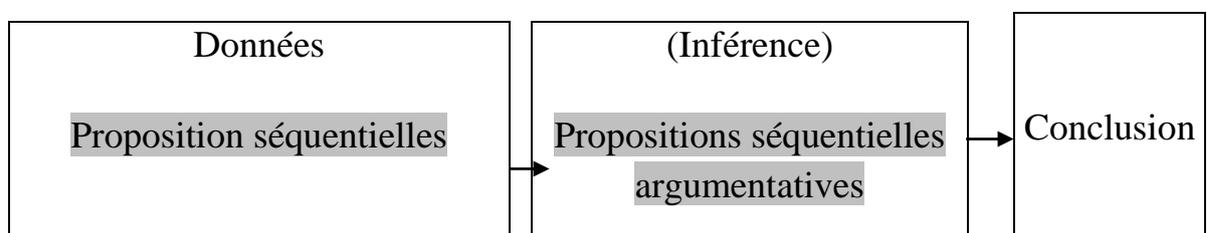
**R** : (Sauf si R)....

Et en tenant compte de **F** (Fondements : considérations économiques, religieuses, judiciaires.)

**Schéma 2. Représentation du modèle argumentatif de Toulmin (1958) contextualisé à notre recherche**

Comme l'indique le schéma ci-dessus, le rôle des interlocuteurs (émetteur-récepteur) est négligé dans cette situation de communication argumentative au profit de la qualité des arguments qui sont introduits progressivement pour éliminer toute réfutation éventuelle.

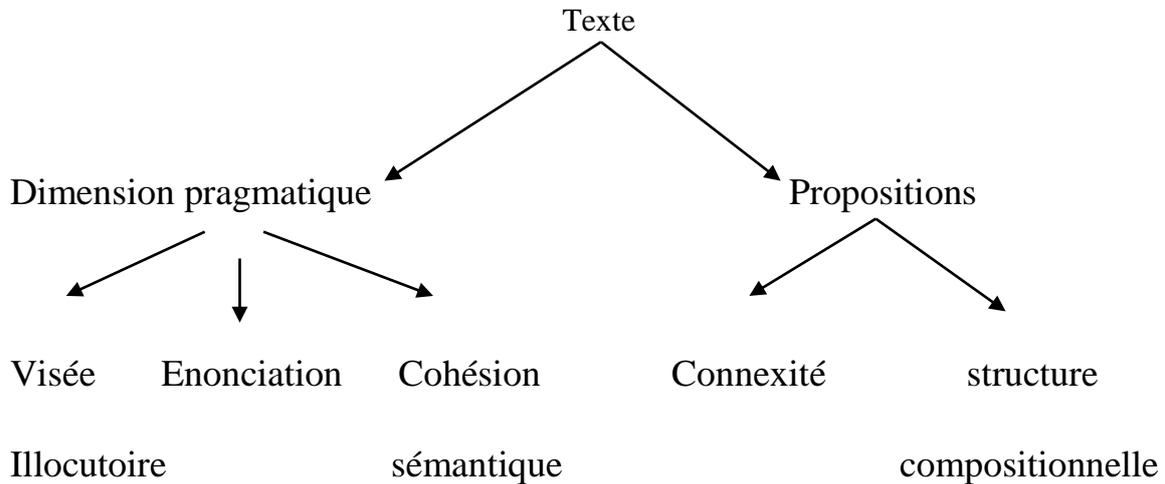
Dans le prolongement des travaux de Toulmin (1958), Charaudeau (1992) ajoute que toute situation d'argumentation engage au moins deux interlocuteurs motivés d'atteindre un but précis ayant conduit un raisonnement simplifié comme le schématise le chercheur dans ce qui suit :



**Organigramme. 1 représentatif de la relation argumentative de Charaudeau (1992) contextualisée à notre recherche**

### 1.4.1. L'argumentation textuelle d'Adam (2005)

Dans un schéma plus complexe, Adam (2001) suppose que tout texte comporte deux niveaux : propositionnel et pragmatique qui sont eux aussi répartis en des sous-ensembles comme l'illustre la figure suivante :



**Schéma 3. L'organisation textuelle d'Adam (2001, p. 21)**

L'illustration montre que le texte comporte les aspects :

- Illocutoire, qui se résume dans l'intention discursive de l'énonciateur à influencer son interlocuteur ou d'agir sur l'autre.
- Enonciatif, exprimé par les indices qui confèrent au texte ses spécificités d'appartenir par exemple à l'écrit, à l'oral, à un fait poétique ou politique.
- Sémantique, qui renvoie au thème du texte dont l'interprétation est directement liée aux représentations discursives des interlocuteurs.
- Structural, qui peut s'exprimer dans l'organisation ou le plan qu'adopte le texte en vue d'atteindre une finalité.
- Textural exprimé lors de l'usage d'une grammaire ou d'une stylistique particulière.

En adoptant différentes stratégies, le discours argumentatif implique l'interlocuteur qu'il soit lecteur ou auditeur qui dès la réception du discours s'engage dans des réactions d'adhésion ou de réfutation d'une opinion. Dans cette optique, Adam (2001) complète:

Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons). Par définition, la donnée argument vise à étayer ou à réfuter une proposition. On peut dire que ces notions de conclusion et de donnée (ou encore prémisses) renvoient l'une à l'autre (Adam, 2001, p. 104).

Quant à l'aspect structural, ce discours peut adopter deux plans : soit dans le sens où une thèse est étayée par des arguments et clôturée par une conclusion, ou inversement, c'est la conclusion qui prend le statut de la thèse et qui est par la suite développée et étayée par des arguments. À ce propos, Adam (2001) explique :

Un énoncé isolé n'est pas à priori conclusion ou argument donnée. Si une (une seule ou plusieurs) proposition apparait comme le préalable d'une conclusion, c'est à posteriori, par rapport à cette dernière. La relation [Donnée- Conclusion] peut être considérée comme une séquence de base dans la mesure où une série s'interrompt et où un effet de clôture est ressenti ». (Adam, 2001, p. 104)

## **Résumé**

L'ensemble des notions de base de l'linguistique textuelle d'Adam (1991-2005) traite le texte comme étant un objet concret, empirique et matériel résultant singulier d'un acte d'énonciation l'assimilant ainsi au discours. Ce traitement concerne l'aspect structural et compositionnel où le sens des énoncés est intimement lié voire dépendant de la forme. Le traitement séquentiel d'un énoncé impliquant son contexte de production permet au sujet-lecteur une compréhension meilleure du contenu d'une part. D'autre part, le texte étant doté d'une dimension pragmatique dépend de la qualité de ses arguments. La classification séquentielle d'Adam (2005) ouvre désormais le champ devant diverses possibilités d'analyse.

## **Chapitre 2**

### **Paramètres de l'explication entre les deux dimensions : textuelle et discursive**

## **Chapitre 2. Les paramètres du texte explicatif entre les deux dimensions textuelle et discursive**

Nous nous intéressons dans ce chapitre à appréhender les modes de fonctionnement et de traitement du texte explicatif entre les deux dimensions textuelle et discursive. Nous visons via cette étude comparative à relever des paramètres convergents des deux champs de réflexion, en vue de les réinvestir dans l'analyse manuelle des cours authentiques d'économie que nous envisageons pour ce premier volet.

### **2.1. Le texte explicatif dans sa dimension textuelle**

#### **2.1.1 Le texte explicatif et ses fonctions**

Le texte explicatif a pour fonction de présenter une réalité tout en liant les causes qui la produisent aux conséquences qui en résultent. Pour ce faire, le scripteur s'appuie sur des données objectives et/ou des recherches antérieurement menées autour du sujet traité. Ce type de texte « *est né du souci de faire comprendre un phénomène existant, qu'un agent (qu'il soit un individu ou un groupe d'individus) a, ou croit avoir résolu un problème et décidé de communiquer la solution à d'autres.* » (Coltier, 1986, p. 8).

Le texte explicatif a pour objectifs d'informer et de faciliter l'assimilation chez les lecteurs en se servant des procédés explicatifs tels que les définitions, les reformulations, les illustrations, les fonctions, les énumérations et les comparaisons d'une part, et d'autre part de « faire agir » le destinataire à appliquer ce qu'il a retenu comme informations (Charolles, 1984).

### **2.1.2. L'organisation du texte explicatif**

Le texte explicatif conduit les informations en allant du général au particulier, du simple au complexe. Pour obtenir l'éclaircissement attendu, le texte présente le thème, les causes, le mécanisme du phénomène en question pour exposer en dernier les effets qui en résultent (Charolles, 1984).

Mengis (2002) confirme que la réalisation de ce type de textes passe par trois étapes qui sont:

- La partie du questionnement où le sujet est présenté sous forme d'affirmation ou d'interrogation qu'elle soit directe ou indirecte. Il s'agit de l'introduction.

- La partie explicative qui présente en détails les éléments de l'explication où le scripteur déploie les procédés explicatifs pour conduire son raisonnement.

- La partie conclusive qui synthétise l'essentiel du sujet traité clôture le texte par une évaluation susceptible de proposer de nouvelles pistes de réflexion (Mengis, 2002, p.130).

Quant à Corbeil (2009), il montre que ce type de textes s'organise en quatre parties:

- La première introductive présente le sujet et sensibilise le lecteur autour du thème abordé.

- La seconde interrogative permet au lecteur de cerner le problème posé.

- La troisième, plus longue, expose les observations et les expériences qui conduisent à la formulation d'une « théorie».

- La dernière synthétique rend compte de l'essentiel du texte et permet au lecteur de faire le point sur ce qu'il a appris ou retenu.

Ainsi, selon Corbeil, (2009) l'introduction et la problématique sont deux phases à part entière en effet distinctes par leurs fonctions. Nous tenterons de vérifier lors de l'analyse envisagée laquelle des deux structures susdites (Mengis, 2002 ; Corbeil, 2009) caractérise notre corpus.

### **2.1.3. Le traitement du texte explicatif**

Le traitement du texte explicatif résulte de l'interaction texte-lecteur. La situation de lecture implique les connaissances linguistiques et référentielles du lecteur lui permettant donc d'accéder au contenu sémantique du texte en lecture. Denhière et Legros (1989) unanimes sur ce fait notent:

La compréhension d'un texte explicatif ou scientifique suppose une interaction entre un texte et les connaissances activées par le lecteur, afin d'accomplir la tâche de la compréhension (Denhière et Legros, 1989, p.89).

Ainsi, ce processus relatif aux représentations mentales du sujet lecteur s'assimile à l'interprétation. Noizet (1980) qui note que « *comprendre consiste à donner une signification qui n'est pas nécessairement la signification.* » (p. 128) joint également la réflexion de Legros (2007) selon laquelle le sens n'est pas contenu dans l'énoncé, mais plutôt construit lors d'un processus cognitif. À ce propos, Legros (2007) explique :

Comprendre un texte scientifique suppose d'en construire la signification. Or, cette signification n'est pas contenue dans le texte, mais élaborée par un sujet lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations du texte et l'ensemble hétérogène des connaissances/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur (Legros, 2007, p. 214).

Comprendre des textes explicatifs en situation d'enseignement-apprentissage universitaire suppose d'accéder à des informations non évoquées par la « base du texte » qui englobe la surface du texte et son contenu (microstructure et macrostructure) mais plutôt par le « modèle de situation » qui consiste en les connaissances activées lors de l'activité inférentielle (Lerat, 1995).

L'évolution des travaux menés sur ces activités cognitives (Kintsch & Van Dijk 1978, 1983 ; Kintsch 1998 ; Legros, 2007 ; Lerat, 1995) permet de mieux cerner les difficultés relatives à la compréhension des textes scientifiques en particulier et de proposer par la suite de nouvelles pistes d'aide pour leur traitement.

#### **2.1.4. Les caractéristiques du texte explicatif**

Le texte explicatif, souvent destiné à des situations d'enseignement-apprentissage, élucide ce qui est ambigu. Ce type de textes construit ses énigmes au moyen de questions qui ne sont pas nécessairement formulées à l'aide d'une interrogation directe. Il résout l'énigme qu'il propose en transformant le phénomène problématique en un phénomène normal en établissant une relation entre l'ensemble des connaissances antérieurs et l'objet énigmatique.

Ce processus de lecture modifie tout ou une partie des savoirs antérieurs du sujet-lecteur devant relativiser voire renoncer à ses certitudes pour pouvoir en installer d'autres. À ce propos, Coltier (1986) explique:

Expliquer consiste à dénier toute valeur aux savoirs admis [...] et a justifié le rejet de ces savoirs en proposant un système différent de représentation du phénomène. [...] hypothèses, mettre en question ce qui ne l'était pas, semble insuffisant pour dire d'un texte qu'il est explicatif. On attend de lui qu'il substitue des certitudes aux interrogations qu'il a soulevée (Coltier 1986, p. 72).

Tandis que Garcia (1990) voit dans la dénomination du texte explicatif l'une des spécificités fondamentales de ce type de textes. Campanaud (2006) en dénombre trois qui sont : questionnement-résolution, neutralité et vocabulaire. En effet, le questionnement est suivi d'une réponse d'où l'expression intensive des rapports de causalité. Lors de l'explication, le ton est « neutre » et didactique.

Pourtant, selon Mengis (2002), la neutralité dans le discours n'implique pas que l'objectivité est absolue puisque tout texte contient une note de subjectivité exprimée dans le choix du sujet traité, des sous-titres, des titres ou des illustrations qui y sont proposés (Mengis, 2002).

Les termes utilisés dans le texte explicatif étant « précis » et « monosémiques » font que le lexique ne peut être que « dénoté » (Campanaud, 2006, p. 133).

Dans les recherches de Tukka (1983), le vocabulaire scientifique relatif aux situations d'enseignement couvre quatre aspects fondamentaux qui sont :

- Le « jargon » étant adressé à une communauté de spécialistes fait que le codage et le décodage du message dépend de l'appartenance de l'émetteur et du récepteur à la même communauté langagière ;
- de vastes champs sémantiques dont les lexèmes sont souvent inconnus du public non spécialiste;
- des systèmes ouverts puisque la création lexicale est constante est nécessaire pour nommer les nouvelles méthodes d'analyser ou les découvertes ;
- le lexique qui puise dans le latin et le grec ou encore renvoie au nom de l'inventeur « Parkinson » (Tukka 1983 ; Qotb, 2009).

Ce lexique spécialisé est caractérisé par l'univocité du sens et la multitude des formes de sa construction. Fonseca (1986) le perçoit comme suit:

Le lexique spécialisé tend à être mono-référentiel et dépourvu de traits de type connotatif. [...] l'enrichissement se fait par la création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveaux objets, de nouvelles réalités physiques et conceptuelles. Le lexique spécialisé abondamment de bases grecques et latines. Il s'ouvre facilement aux emprunts. (Fonseca, 1986, p. 116).

Selon, Loffler-Laurian (1983) l'acquisition de la terminologie scientifique en situation d'enseignement- apprentissage ne devrait représenter aucune difficulté que ce soit en « sciences humaines » ou en sciences dites « dures ». À ce propos, il explique : « *Soit que les termes de spécialité se ressemblent fortement d'une langue à l'autre, soit que les professionnels s'appuyant sur leurs connaissances techniques du domaine les acquièrent de façon pragmatique.* » (Loffler-Laurian, 1983, p. 91)

Ainsi, nous tenterons lors de l'analyse envisagée de relever les spécificités du discours d'économie.

## **2.2. Le texte explicatif dans sa dimension discursive**

Selon la linguistique textuelle d'Adam (2005), le « texte » est cette structure formelle considérée hors contexte ; tandis que la notion « discours » désigne toute structure sémantico-pragmatique considérée dans son contexte. Aussi, les paramètres compositionnels et structuraux du discours explicatif, sont-ils les mêmes que ceux du texte explicatif ? Dans ce qui suit, nous tenterons de répondre à ce questionnement en examinant le texte explicatif dans sa dimension discursive sous la projection de la linguistique textuelle (Adam, 2005 ; Charaudeau, 1992 ; Canelas-Trevisi & Rosat, 1997 ; Ebel, 1981 ; Halte, 1988 et Grize, 1999). Nous reposerons en particulier sur les travaux d'Adam (1991-2005) qui perçoivent le « texte » comme étant un « discours » puisque c'est l'objet concret, empirique, matériel et produit singulier d'un acte d'énonciation.

### **2.2.1. L'explication du point de vue discursif**

L'explication perçue dans sa dimension discursive s'assimile à un acte de communication étant dotée de : la situation de communication, la langue, le texte et les modes d'organisation du discours.

Ce processus assimilé à un « processus discursif » Charaudeau (1992) ne vise pas à remettre en question l'existence du phénomène à expliquer mais plutôt son incohérence avec les savoirs établis. C'est en effet ce principe qui distingue l'explication de l'argumentation.

Les travaux menés en linguistique par Ebel, (1981) ; Halte, (1988) et Grize (1999) démontrent que la différence entre ces deux processus explicatif et argumentatif réside dans les statuts des interlocuteurs. Dans l'argumentation, les interlocuteurs qui expriment leurs points de vue dans la même proportion sont de niveaux égaux. Tandis que, dans l'explication, celui qui la propose devant avoir une maîtrise meilleure de la matière est de niveau supérieur par rapport à celui qui en est en quête.

### **2.2.2. La structure du discours explicatif**

Canelas-Trevisi et Rosat (1997) affirment que lors de la démarche discursive, le texte explicatif est conduit en trois phases :

- La première étant problématique, elle présente le thème traité et introduit le (s) questionnement(s) formulé(s). Les deux chercheurs expliquent que : *« Cette phase de problématisation est définie comme exposant une problématique, dont la solution est fournie par l'explication. Elle véhicule des représentations problématiques du référent, car partielles et/ou partiales. »* (Canelas-Trevisi et Rosat, 1997, p. 94).

- La seconde explicative, elle conduit le raisonnement en vue de trouver des réponses possibles aux questionnements posés. À ce propos, Canelas-Trevisi et Rosat (1997) expliquent :

La phase explicative expose un raisonnement-solution, qui trouve des causes au phénomène problématique, et le décrit en référence à un schéma général, lui permettant d'être interprété comme une manifestation d'un phénomène global relevant de conceptions générales ou scientifiques. Le changement de niveau de conceptualisation entre les schématisations inscrites dans la phase de problématisation et dans la phase explicative est constitutif de la séquence. (p. 94)

Il s'agit en dernier de la phase de clôture du texte qui consiste en la formulation d'une loi ou l'établissement d'un bilan qui reste propre à son énonciateur. À ce propos, Canelas-Trevisi et Rosat (1997) notent que « *la phase évaluative expose une prise de position de l'énonciateur relative au phénomène problématique ou à la validité de l'explication.* » (p. 94). Par ailleurs, Adam (2001) qualifie cette dernière phase de facultative.

### **2.2.3. L'apport des deux paramètres « situation » et « contexte » dans la compréhension du texte explicatif**

L'implication de ces deux paramètres discursifs « situation et contexte », dans le traitement du discours explicatif, permet de favoriser l'activité inférentielle chez le récepteur du discours et conduit par conséquent à une compréhension meilleure de son contenu sémantique. Ces deux paramètres renseignent le sujet-lecteur sur les conditions physiques dans lesquelles est produit le texte ainsi que le degré de l'implication et le statut du scripteur.

#### **2.2.4. Éléments d'analyse discursive du texte explicatif**

Alors que le champ de la linguistique textuelle tient compte des facteurs phrastiques, inter-phastriques, sémantiques, compositionnels, énonciatifs et illocutoires, celui de l'analyse des discours a trait à l'action langagière, l'interaction socio discursive, la formation socio discursive, l'inter discours, le para texte, le texte et la visée communicative. Ce dernier élément montre que la séquence explicative est porteuse d'opinion. (Voir le Schéma 1)

#### **2.2.5. Identification de l'unité discursive minimale**

La grammaire traditionnelle de Port Royal du 17<sup>ème</sup> siècle considère la phrase typographique comme la micro-unité du texte. Par contre, selon Adam (2005), cette structure stylistique qui peut être soumise à un grand nombre de segmentations n'est pas en mesure de renseigner sur la dimension pragmatique. Le linguiste préfère celle de « proposition-énoncée » qui associe trois dimensions complémentaires qui sont référentielle, énonciative et pragmatique.

Le liage de ces micro-unités forme des structures de niveau supérieur (macro-unités) qui peuvent être explicatives, narratives, descriptives, argumentative ou dialogales, qu'Adam (2005) dénomme « séquences ».

Adam (1992) propose un modèle représentatif de la séquence explicative qui repose essentiellement sur les deux paramètres « pourquoi » et « parce que » traduits implicitement dans les phases de questionnement et celle de la résolution - explication.

### 2.2.6. L'argumentation dans sa fonction explicative

Les marqueurs de connexion qui peuvent être des organisateurs textuels notamment des indicateurs spatio-temporels, des énumératifs ou des connecteurs argumentatifs conservent l'unité du texte, implique l'énonciateur et « *jouent un rôle capital dans le balisage des plans de texte.* » (Adam, 2005, p. 118). Le linguiste catégorise les connecteurs : parce que, car, puisque, en effet, comme, même et d'ailleurs dans la case des connecteurs argumentatifs. Aussi, cette catégorisation, ne laisse-t-elle pas entendre que la séquence argumentative soit dotée d'une fonction explicative ?

#### Résumé

Le texte explicatif se caractérise par le lexique sous-jacent à la discipline d'une part, et grammaticale liée à l'aspect structural d'autre part. La construction du discours scientifique déploie un amalgame de langages naturels (écrits) et formels (icônes). Ce langage formel, étant sémiotique et externe au texte, permet aux sujets-lecteurs de faire des lectures d'aller et de retour pour mieux saisir le sens de l'énoncé écrit, dont l'interprétation implique l'activation des connaissances antérieures. Ainsi, il est attendu de l'apprenant en situation de compréhension en lecture de ce type de textes de maîtriser simultanément cette multitude des codes.

## 2.3 Synthèse

L'étude comparative conduite dans ce chapitre place le texte explicatif entre les deux dimensions textuelle et discursive ayant pour objectif de relever les paramètres convergents spécifiques à la production de ce type de texte. Les éléments recensés nous serviront de paramètres d'étude et de mesure dans l'analyse manuelle d'un corpus constitué de cours écrits d'économie authentiques exprimés en langue française collectés dans le contexte universitaire algérien. Les points spécifiques au texte explicatif que nous avons repérés communément dans les deux dimensions textuelle et discursive sont les suivants :

D'abord, lorsqu'Adam (2005) traite le texte isolément de tout autre facteur externe comme étant un objet abstrait, concret, empirique, matériel et produit singulier d'un acte d'énonciation, il l'assimile en effet au « discours ». Ainsi, le texte explicatif, qui est souvent destiné à des situations d'enseignement-apprentissage perçu dans sa dimension discursive s'assimile à un acte de communication qui engage dans la même proportion le scripteur et le lecteur, la production et la réception véhiculant une intention de communication appelée également une « dimension pragmatique ».

De plus, le traitement de ces textes modifie les connaissances antérieures du récepteur qui doit, à son tour, relativiser ces certitudes pour pouvoir en installer d'autres. L'interprétation de cet énoncé engage les connaissances de la langue et celles du monde.

En outre, le destinataire du texte en question mobilise ses compétences cognitives pour décoder correctement son contenu sémantique. Pour ce faire, il puise dans le contexte qui l'aide à identifier les aspects : référentiel, énonciatif et pragmatique des séquences textuelles.

Autre point, le liage des séquences ne garantit pas seulement la cohésion, mais aussi la cohérence textuelles exprimées dans la continuité sémantique qu'assure l'emploi correcte et rigoureux des règles linguistiques, méthodologiques textuelles et discursives (exemples : la linéarité dans la progression thématique et la neutralité dans le discours, quoique cette dernière n'est jamais absolue).

Par ailleurs, le texte explicatif ayant pour objectif d'élucider ce qui est ambigu comporte deux phases : la première est celle de la problématisation où se présentent le thème et les questionnements, tandis que la seconde est celle qui conduit le raisonnement en vue de trouver des réponses possibles aux questions formulées, d'où l'emploi intensif des rapports de causalité. Les deux phases sont en effet introduites par les deux outils « pourquoi » et « parce que ». Or, Adam (2005) perçoit ces connecteurs : parce que, en effet, car, puisque, comme, comme étant argumentatifs. Ainsi, l'explication implique l'intervention des données qui peuvent être notamment des faits et/ou principes de base pour étayer le raisonnement conduit.

Aussi, la combinaison des deux réflexions d'Adam (2005) susdites ne laisse pas-t-elle- entendre que la séquence argumentative engagée dans le discours explicatif soit dotée d'une fonction explicative ?

# **Volet I**

## **DEUXIEME PARTIE**

### **PHASE EXPERIMENTALE**

# **Chapitre III**

## **L'Analyse textuelle d'Adam (2005) au service de l'élaboration d'un référentiel de compétences en FOU d'économie**

## **I/ Chapitre 3. Analyse manuelle d'un cours d'économie sous la projection des notions de la linguistique textuelle d'Adam (2005)**

Nous nous intéressons dans ce chapitre à conduire une analyse manuelle d'un cours authentique d'économie. L'analyse pour cadrage l'aspect structural, dans lequel seront traités les aspects sémantique, énonciatif, illocutoire, phrastique et transphrastique du texte.

Nous rappelons que les hypothèses formulées dans ce volet sont les suivantes :

**H1-** Les notions de base de la linguistique textuelle d'Adam (1991-2005) permettent de recenser un nombre important de régularités dans le discours de spécialité d'économie.

**H2-** si les résultats obtenus de l'analyse envisagée confirment l'hypothèse ci-dessus, il serait possible de réinvestir la base des données obtenue dans l'élaboration d'un référentiel de compétences en français langue de spécialité (FLS) d'économie.

Pour vérifier la validité des hypothèses émises, nous traçons un tableau dans lequel nous procédons, en premier lieu, au traitement d'un cours authentique d'économie pour amorcer, ensuite, l'analyse et la discussion des résultats obtenus. En dernier nous listons les régularités corrélatives au discours du point de vue linguistique, pragmatique et socioculturel en vue de l'élaboration d'un référentiel de compétences en français sur objectifs universitaires (FOU) d'économie.

Cet outil nous servira d'appui pour la conception d'un test d'aptitudes destiné à l'identification des besoins langagiers et la mesure des aptitudes en français langue de spécialité des étudiants d'économie. Le test conçu fera l'objet de la seconde expérimentation envisagée pour le volet 2.

### 3.1. Expérimentation

#### 3.1.1. Méthode/ Outils

Le corpus est constitué de cours d'économie de spécialité « Commerce International » \*<sup>1</sup> collectés auprès d'un enseignant de la faculté des sciences économiques de gestion et de sciences commerciales de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Il s'agit d'un amalgame d'énoncés écrits illustrés de représentations graphiques tel que des tableaux, des schémas et des cartes géographiques (Voir Annexe.2).

L'analyse réalisée pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2015-2016 recense, dans un cadre structural, les récurrences des aspects sémantique, énonciatif, illocutoire, phrastique et transphrastique du discours.

#### 3.2. Analyse /Résultats

**Tableau 1. Les composantes du discours d'économie illustrées d'exemples tirés dans l'échantillon de l'énoncé analysé**

	Structure et dimension pragmatique du cours dans le discours d'économie.	Exemples séquentiels tirés dans l'énoncé analysé
<b>Introduction §1</b>	<p>-Présentation du sujet et accroche (Susciter la curiosité et l'intérêt de l'auditeur/lecteur) Dimension pragmatique : Dans son énoncé, à dosage quasi-argumentatif, l'enseignant vise à présenter, accrocher informer et orienter.</p>	<p>-Nous : (étant inclusif implique l'énonciateur et le destinataire) -En d'autres termes (Séquence explicative) -une mission que <u>nous qualifions presque impossible</u>, (Séquence descriptive) -parce que les sciences économiques, sciences sociales et humaines, <u>qui ne peuvent jamais</u> atteindre le statut exact. [raison/ Argument) (Séquence argumentative)</p>

<sup>1</sup> Cours de Dr Djelti Samir : Maître de conférences en économie, Chef d'équipe du laboratoire LIPFLS.

	<p>Problématique</p>	<p>-[...] essayer de tracer les contours autour du commerce international au sein des sciences économiques</p>
	<p>L'annonce du plan par l'enseignant. L'énonciateur adopte une mixité de plans : analytique, binaire et critique.</p>	<p>-notre <u>démarche</u> consiste à délimiter ... -Il nous faut d'abord (conditions/ enjeux) revenir à l'économie, ses fondements, déterminants, définitions, méthodologie et ses <u>fameux</u> courants de pensées.</p>
<p>Clôture de l'introduction et ouverture du développement : - « nous avons préféré de présenter des définitions. » En exprimant la séquence ci-dessus, l'enseignant clôture l'introduction (phase 1) et annonce le développement (phase 2). (Séquence argumentative)</p>		
<p>Développement §2</p>	<p>Types de plans adaptés par l'énonciateur : <b>1-</b> Un plan analytique</p>	
	<p>Les Données : Séquences narratives (histoire de l'économie : courants, écoles...) Séquences dialogales (citations) Séquences explicatives (analyses, comparaisons.  Séquences argumentatives) (arguments/ raisons...)</p>	<p>-«La science économique est ... -Nous allons essayer dans cette partie de donner des flashs sur l'histoire du commerce international. / L'Histoire nous dépeint le paradoxe d'une Espagne « <i>à la fois riche et pauvre et plus encore pauvre parce qu'elle est riche</i> », Après la découverte de l'Amérique et les entrées massives d'or, l'Espagne est devenue :  Nous allons essayer d'appliquer le même raisonnement précédent sur cet exemple dont il est clair que l'Europe détient l'avantage... -Si l'Europe se spécialise -[...] par exemple, en 1958, la main-d'œuvre</p>

	<p>2- Un plan binaire : confrontation entre deux courants de pensée et / ou deux écoles.</p>	<p>-L'Europe était dominée par le féodalisme vs [...] nous avons tenté de regrouper des informations sur le commerce dans le monde musulman, il s'agit aussi d'une civilisation qui a marqué l'histoire. Les Mercantilistes vs Les physiocrates. / L'école anglaise vs le commerce dans le monde musulman : [Le prophète Mohammed dans le hadith autorise : « le principe de commerce ... »].</p>
	<p>3- Un plan critique : prise de position et défense d'un point de vue étayé par des arguments.</p>	<p>-Le déclin des mercantilistes : -Nous allons, dans cette partie, présenter les premières théories qui ont défendu le libre-échange...</p>
<b>Conclusion §3</b>	<p>Bilan du développement</p>	<p>-Déductions : -Pour cette partie, nous avons résumé nos conclusions dans les points suivants : (p. 42) -Le modèle de la dotation factorielle permet d'expliquer la direction du commerce international et d'établir un diagnostic sur son évolution et il prédit. -A partir des théories classiques du commerce international, nous avons tiré les déductions suivantes: (p. 52)</p>
	<p>Position ou point de vue de l'énonciateur proprement dite.</p>	<p>-Un pays n'exporte et n'importe jamais simultanément (Séquence argumentative)</p>
	<p>Perspectives et pistes d'ouverture. (orientations vers d'autres pistes de lectures...) Influencer et pousser les lecteurs à agir</p>	<p>En parallèle du déroulement des cours du commerce international, les étudiants, sont appelés à effectuer des recherches sur les politiques commerciales afin d'élargir leurs connaissances sur ces thèmes. (Séquence argumentative)</p>

### 3.3. Interprétations et discussion des principaux résultats

L'introduction d'un cours qui se doit informative et objective a pour rôle de présenter, rappeler et problématiser autour du thème traité. Or, dans l'échantillon analysé, l'enseignant amorce son cours en déployant un amalgame d'énoncés séquentiels argumentatifs, descriptifs et explicatifs. Il engage sélectivement un ensemble d'outils linguistiques tel que le pronom à valeur inclusive « nous » et les adjectifs qualificatifs [mission *impossible*, *jamais*].

En ce moment, ce locuteur qui déploie des éléments linguistiques exprimant le défi s'occupe en effet à susciter des réactions à la fois réflexives et actionnelles chez ses allocutaires étudiants.

La dimension pragmatique du discours de l'enseignant, quoique quasi-argumentative, reste jusqu'ici équivoque.

Quant à la partie du développement, elle comporte conjointement trois modèles d'organisation compositionnelles du discours qui sont : binaire, critique et analytique. Ces modalités de structure ne fonctionnent pas en effet isolément les unes des autres mais plutôt en système.

Ce principe s'applique également sur le fonctionnement des énoncés séquentiels narratifs, descriptifs et argumentatifs engagés lors de cette phase. La seule différence enregistrée est que, pour ce cas, les deux premières séquences semblent être au service de la troisième.

Les séquences narratives et descriptives permettent apparemment l'avancement et le développement des séquences argumentatives. Ces deux premières séquences fonctionnent comme étant les données de bases qui permettent de conduire le cheminement du raisonnement. C'est elles qui assurent l'aboutissement à la conclusion dans le discours.

A son tour, la séquence argumentative semble au service de l'explication dans ce discours. Ainsi, cette réflexion ne laisse-t-elle pas entendre que, dans ce discours, la séquence argumentative soit employée dans sa fonction explicative ?

Au final, l'analyse nous permet de constater que l'ensemble des notions clés configuré par Adam (2005) est en mesure de recenser les régularités du discours d'économie. Donc, la première hypothèse de ce premier volet **H1** est validée.

Il nous est désormais possible de convertir les récurrences relevées de l'analyse en compétences. Leur listing formele référentiel de compétences en FOU d'économie propre au contexte universitaire algérien. Ainsi, la seconde hypothèse **H2** de ce premier volet est également validée.

### **3.4. Bilan**

Deux caractères du discours d'économie sont retenus: hétérogénéité et complexité. Ce discours déploie conjointement différents types de séquences dont l'association n'est point arbitraire : quoique distinctes, les séquences s'agencent de façon complémentaire et interdépendante. Elles fonctionnent en effet comme un réseau de sous-systèmes relativement simples en termes d'organisation et de dynamisme. Liées les unes aux autres, elles assurent le bon fonctionnement d'un système plus complexe qui est le discours.

Ce liage n'est pas une finalité en soi mais bien au service de l'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs que s'assignent à priori le l'énonciateur. Ainsi, la dimension pragmatique exprimée dans le discours produit dépend nécessairement de la nature du sujet traité et de l'objectif assigné.

Les résultats de l'analyse que nous avons menée montrent à quel point il est difficile de tracer des limites nettes à chaque séquence exprimée dans le discours d'économie vue d'une part la mixité des textures phrastiques et transphrastiques et ; d'autre part des organisations compositionnelles mises en œuvre. Il nous est en effet difficile de cerner avec précision la dimension pragmatique globale exprimée dans ce discours.

Autre point, il est essentiel de ne pas ignorer les composantes sociolinguistique et socioculturelle (école anglaise, le commerce musulman fortement présentes dans ce discours de spécialité comme l'indique l'analyse (voir Tableau 1).

L'analyse manuelle opérée sur un cours authentique d'économie permet de dégager les particularités compositionnelles et structurales de ce discours. Des réajustements dans les pratiques et les méthodologies de l'enseignement-apprentissage du français de cette spécialité peuvent désormais être introduits.

Le référentiel de compétence élaboré à partir des résultats obtenus nous servira maintenant dans la conception d'un test d'évaluation diagnostique visant l'identification des besoins langagiers des étudiants en français langue de spécialité d'économie. Le test conçu est l'une des trois variables qu'implique l'expérimentation prévue pour le deuxième volet.

Au final, un échantillon du référentiel de compétences en FOU de la spécialité, dont l'élaboration est inspirée des données obtenues de l'expérimentation menée dans ce premier volet est mis en annexe 1.

### **3.5. Perspectives de recherche**

L'analyse manuelle appliquée sur un corpus de cours d'économie a permis d'élaborer un référentiel de compétences en français langue de la spécialité (FLS).

Il est probable qu'une analyse exhaustive d'un corpus plus important en nombre de cours permette d'affiner et d'enrichir la grille d'analyse que nous avons élaborée.

La conception d'un tel document peut, en effet, aider à mettre en place des programmes de formation adaptés au contexte universitaire algérien.

De plus, cet outil servira d'appui pour la conception des manuels de français destinés à ce public d'étudiants.

En dernier, la disponibilité de ce référentiel peut aider dans la formation des formateurs en FOS/FOU dans les départements d'économie.

L'enrichissement de cette grille paraît faisable si d'une part la même démarche d'analyse s'opère sur un corpus de documents audio-visuel tel que des enregistrements de dialogues et de vidéos de français d'économie en situation professionnelle ; d'autre part le traitement du même échantillon du corpus s'opère d'un angle différent qui est celui de Beacco qui introduit la « compétence relative aux genres de discours » (2007).

La base des données qui en découle, étant le résultat du traitement de divers canaux de discours liant la langue à l'action, peut mieux éclairer sur les choix méthodologiques à emprunter lors de l'enseignement-apprentissage du FLS d'économie à l'oral (exposés, soutenances).

En dernier, nous nous interrogeons sur les résultats auxquels peut conduire l'analyse de ce corpus si elle s'opère via un logiciel numérique tel que Lexico3 ou Tropes.

Quels éléments de différences et/ou de ressemblances peuvent être dégagés de la confrontation des deux démarches d'analyses (manuelle/ numérique) menées?

Quelles stratégies pour mettre ces données au profit du domaine l'enseignement apprentissage du français sur objectifs universitaires en contexte algérien?

Comment réinvestir ces résultats pour développer les méthodes et adapter les dispositifs de l'évaluation- en particulier celle du diagnostic- dans ce contexte universitaire ?

## **Volet II**

# **Méthodes et dispositifs de l'évaluation diagnostique en FOU d'économie et l'apport de la cognition**

## **Introduction**

L'analyse textuelle appliquée sur le corpus de cours authentiques d'économie réalisée dans le volet 1 nous a permis d'élaborer un référentiel de compétences en français d'économie universitaire. Il nous est désormais possible de s'en servir pour concevoir un test d'aptitudes en FLS d'économie. La seconde expérimentation prévue pour ce volet permet de vérifier la pertinence méthodologique des dispositifs de diagnostic à savoir : un test d'aptitude de FLS, un autre de FLG et deux questionnaires. L'étude comparative menée devrait renseigner sur la qualité méthodologique de ces outils quant à la mesure des aptitudes et l'identification des besoins langagiers en français d'économie de ce public.

L'objectif final de ce deuxième volet étant de découvrir comment optimiser les pratiques de la mesure des compétences et de l'identification des besoins langagiers en français de spécialité en contexte universitaire ?

Mais, avant de procéder à quelque expérimentation, nous passons en revue, dans les deux chapitres qui suivent, des définitions et des résultats des recherches menées corrélatives à la cognition et l'évaluation diagnostique.

# **PREMIÈRE PARTIE**

## **CADRE THÉORIQUE DU VOLET II**

## **Chapitre 4**

**L'apport de la psychologie cognitive  
dans l'enseignement et l'apprentissage  
de la compréhension et de la  
production de l'écrit.**

## II/ Chapitre 4. L'apport de la psychologie cognitive dans l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension et de la production de l'écrit

### 4.1. Aperçu sur l'évolution des sciences cognitives et leur apport dans la didactique des langues étrangères

Le courant behavioriste (Pavlov, 1889 ; Skinner, 1968 ; Watson, 1913) repose sur le conditionnement « stimulus-réponse » et définit les connaissances en termes de comportements observables attendus en fin d'un apprentissage passif ; tandis que le cognitivisme<sup>2</sup>(Piaget, 1976 ) dont « *l'objectif principal est de comprendre le fonctionnement cognitif chez l'individu* » (Legros, 2007, p. 196) perçoit la pensée humaine comme étant un système complexe qui reçoit, emmagasine et récupère l'information. À ce propos, Legros (2007) explique :

Le système cognitif étudie les processus mentaux lors du traitement de l'information, tel intervenant que la perception, la sélection, la hiérarchisation des informations, la mémorisation, la catégorisation et l'inférence (Legros, 2007, p. 196).

La didactique des langues, qui s'occupe à rendre les méthodes et les pratiques de classe plus efficaces, interpelle désormais les théories de cette discipline pour la conception de nouveaux modèles expliquant le fonctionnement de l'apprentissage des langues (Ausubel & Carrol, 1971). Ces modèles qui perçoivent l'enseignement-apprentissage comme étant deux processus actifs de traitement de l'information attachent l'apprenant, qui construit du sens, à la matière étudiée.

La construction de sens et des connaissances chez tout individu résulte en effet de la confrontation des informations internes conservées dans la mémoire et celles perçues de l'extérieur (Germain, 2008). Ces connaissances, qui sont le produit des expériences personnelles vécues, sont « *organisés en catégories de*

---

<sup>2</sup> L'existence des sciences cognitives s'annonce officiellement en 1979, lors de la réunion de San Diego en Californie.

*concepts ou en d'autres termes l'ensemble du monde intérieur du sujet, sa théorie du monde dans la tête.»* (Cornaire, 1991, p. 06).

Ce sont ces connaissances corrélatives au monde extérieur de l'apprenant qui lui permettent d'accomplir les activités langagières. Legros (2007) complète, à ce propos, que *«Les activités langagières par lesquelles l'apprenant procède sont les fruits de ces représentations qui les construisent grâce à des invariants cognitives, c'est-à-dire sa représentation du monde qui l'entoure.»* (p. 224).

Le cognitivisme ne se limite pas en effet qu'à l'explication du fonctionnement de l'apprentissage des langues ou l'appropriation du sens, mais il propose aussi de nouvelles pistes de réflexions concernant les compétences de production et de la compréhension des textes. À ce propos, Cornaire (1991) affirme : *« C'est grâce à ce mouvement que s'est amorcée la réflexion sur le rôle de l'écrit, réflexion qui a certainement aider à préparer le terrain pour réhabiliter l'enseignement de la lecture.»* (p. 07).

De ce fait, notre recherche s'intéresse à explorer les pistes de réflexion relatives à la pertinence méthodologique du questionnaire et deux tests d'aptitudes (Test de FLG vs Test de FLS) autant qu'outils d'identification des besoins langagiers et de mesure des capacités des étudiants d'économie algériens en compréhension et en production de l'écrit en français langue de spécialité.

## **4.2. Définition de la compréhension en situation de l'enseignement-apprentissage d'une langue du point de vue cognitif**

Enseigner une langue consiste à préparer un apprenant actif à comprendre des textes oraux et/ou écrits en mobilisant ses habiletés cognitives. Dans le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq (2003) définit la compréhension comme étant un acte perceptible entre les deux partenaires enseignant-apprenant :

La compréhension est la manifestation extérieure et repérable d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour un professeur, il s'agit de rendre prévisible et perceptible par l'apprenant de manière effective dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses gestes, de ses déplacements, il lui faut impérativement s'assurer que les élèves les ont bien saisis (Cuq, 2003, p. 49).

Ce processus de traitement de textes qui implique l'activation des connaissances antérieures des apprenants rend possible d'interpréter différemment le même message. À ce propos, Noizet (1980) ajoute à juste titre que « *comprendre consiste à donner une signification qui n'est pas nécessairement la signification.* » (p. 128).

Dans la même optique, Croitier et Pesserault (1988) perçoivent la compréhension comme étant la « *construction progressive d'une représentation cognitive intégrée, qui contient les principaux faits, événements et actions auxquels le document fait référence.* » (p.45)

Quant aux travaux de Charaudeau (1994), la notion de compréhension est perçue dans deux démentions distinctes : la première étant large, elle l'inscrit dans l'interactivité lecteur-texte et la seconde restreinte circonscrit uniquement le décodage linguistique du texte. L'objectif de la première est de construire du sens pour découvrir le dit et le non-dit du texte traité ; tandis que la seconde se limite au

décryptage de l'énoncé à son aspect linguistique. À ce propos Charaudeau (1994) explique :

[...] le terme compréhension se référerait à l'ensemble du processus cognitif auquel se livre le sujet qui se trouve face à un texte. Dans un sens restreint [...] Celui qui consiste à reconnaître le sens de langue qui se trouve contenu dans un texte, [...] mais dont on sait également qu'il constitue un incontournable pour saisir les sens d'un texte, une base à partir de laquelle pourront être construits divers autres sens inférentiels. (Charaudeau, 1994, p87.)

Charaudeau (1994) attache donc la compréhension d'un texte aux circonstances de sa production et de sa réception l'assimilant ainsi à l'interprétation. À ce propos, Charaudeau (1994) explique :

Au fait que le travail de décryptage, du lecteur consiste, non seulement à reconnaître du sens de langue, mais aussi à construire du sens de discours en fonction de ses aptitudes à reconnaître-construire des inférences, les unes issues d'une mise en relation intertextuelle, les autres d'une mise en relation situationnelle. C'est cette activité inférentielle qui finalise l'acte de décryptage que j'appellerai alors *acte d'interprétation* (Charaudeau, 1994, p87.)

De ce fait, la différence entre les deux actes de compréhension et d'interprétation s'explique par le résultat obtenu de chacun de ces deux processus. C'est-à-dire que la compréhension se restreint en effet à l'identification de l'aspect sémantique que permet d'explicitier les données linguistiques déployées dans le texte. Tandis que l'interprétation est la formulation de sens en liant les composantes linguistique du texte à l'activité inférentielle du lecteur. À ce propos Charaudeau (1994) complète :

Si l'acte de compréhension se limite à reconnaître du sens de langue, l'acte d'interprétation consiste à mettre ce sens de langue en relation avec les conditions qui président à la finalisation pragmatique de l'acte de communication. Ainsi, le "monde signifié" construit par le sujet communicant, et qui se trouve contenu dans un texte, devient, au regard de plusieurs sujets récepteurs possibles, pour une part un monde *communément signifié* ("compréhension"), pour une autre part un monde *diversement signifié*, chaque sujet récepteur étant un agent de cette diversification (Charaudeau, 1994, p87.)

Ainsi, lors du traitement d'un texte en situation de lecture, les activités cognitives du sujet-lecteur sont liées au traitement de la langue. À ce propos, Charaudeau (1994) souligne :

La signification d'un texte témoigne de ce que j'appelle : une "sémio-linguistique du discours". Celle-ci s'inscrit dans une problématique qui a pour objectif d'articuler les opérations cognitives d'ordre linguistique avec des opérations cognitives d'ordre psycho-socio-communicatives, à travers un sujet du discours qui en est le lieu-carrefour de construction (Charaudeau, 1994, p99).

Ce que nous pouvons retenir de ces définitions est que la compréhension de l'écrit s'inscrit dans l'interactivité lecteur-texte. Elle ne se limite pas qu'au décryptage linguistique du texte, mais elle consiste plutôt à découvrir le non-dit du texte s'assimilant ainsi à l'acte de l'interprétation. Ce processus implique plusieurs variables tels que le contexte de la production du texte et les représentations mentales du sujet-lecteur. À l'issue de cette conclusion, nous nous demandons si la compréhension orale implique-elle les mêmes variables susdites.

#### **4.2.1. Définition de la compréhension orale en situation de l'enseignement-apprentissage d'une langue du point de vue cognitif**

La compréhension orale est définie comme « *une opération mentale, résultat du décodage d'un message [...] qui permet à un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores.*» (Calisson et Coste, 1996, p. 110). De son côté, Cornaire (1990) perçoit cet acte comme « *ce processus actif de construction de sens par le sujet.*» (p. 64).

Par ailleurs, la vision psycholinguistique explique que la compréhension orale est le dégagement cognitif du réseau de relations auquel l'énoncé donne accès. Comme pour le processus de compréhension en lecture, la communication orale ne se limite pas qu'à une simple transmission-réception de message mais aussi à la construction de sens qui résulte de l'association de plusieurs facteurs « négocié » au cours d'une interaction s'assimilant ainsi à l'interprétation (Wilkins, 1976).

Ces interprétations formulées lors d'une communication orale reposent sur ce que ces interlocuteurs connaissent déjà du thème traité, de l'intention de communication du locuteur et de la situation énonciative en question (Wilkins, 1976). En effet, Giasson (1992) qui calque ces interprétations aux hypothèses de sens que formule un sujet en situation de lecture ou de réception d'un message oral note que « *l'ensemble des connaissances sur la langue orale permettra au jeune lecteur de faire des hypothèses, d'une part sur sa relation entre l'oral et l'écrit et d'autre part sur le sens du texte* ». (p. ::) De ce fait, la compréhension orale consiste également à mettre en relation les connaissances linguistiques et des informations externes en vue de la construction de sens.

Donc, nous pouvons voir de ces définitions que la compréhension orale est un processus actif au cours duquel l'individu construit la signification d'un message en impliquant des facteurs internes relatifs à la surface linguistique du message et d'autres externes liés aux représentations mentales du récepteur.

### 4.3. La compréhension de l'écrit et ses variables

La lecture d'un texte, perçue comme étant un processus en mouvement permanent en quête de sens, implique l'intervention de nombreuses activités et facteurs en vue d'atteindre un objectif déterminé. Selon Boyer, et *al.* ; (1995) la compréhension en lecture est définie comme suit :

[...] C'est un processus où le lecteur construit une représentation de la signification du texte, par l'intégration de plusieurs sources de connaissances, de l'orthographe et des structures grammaticales, connaissances déclaratives, et croyances au sujet des intentions du scripteur. Le modèle montre que lorsque nous lisons nous nous intéressons beaucoup plus à la signification du texte sans se préoccuper des problèmes de surface telle la stylistique par exemple. (Boyer Jean-Yves, 1995, p. 55).

Ces facteurs qui concernent à la fois le lecteur et le scripteur s'articulent autour des connaissances de la langue et des croyances que mobilise le lecteur d'une part, et d'autre part autour de l'intention communicative que vise à atteindre le scripteur du message. Cette intention communicative véhiculée à travers les messages écrits et oraux ne s'assimile pas seulement à « *la construction d'une représentation intégrée des informations présentées successivement dans le texte.* » (Gaonac'h et Fayol, 2003, p. 201) ; mais aussi à « *l'élaboration progressive d'une représentation mentale du texte en cours de lecture.* » (Schmid, 2004, p.55).

Pour identifier la visée communicative d'un texte, le lecteur active ses connaissances liées à la situation de communication en question. À ce propos, Cornaire (1991) complète que la compréhension en lecture est une nouvelle construction du message reçu. Cornaire (1991) explique :

L'acte de lire s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication. Un premier constat s'impose alors : les pratiques de lecture, comme toutes les pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle et situationnelle, etc. (Cornaire, 1991, p 08).

Donc, la compréhension du texte est à la fois une activité mentale de construction de la signification et le produit même de cette activité (Legros, 2007). Elle résulte d'une interaction entre un texte, son contenu et les structures de connaissances mises en œuvre par l'individu en situation de lecture. Ce qui fait de la compréhension un processus de traitement en permanente régulation dépendant des spécificités des textes en lecture et des activités cognitives du sujet-lecteur. Il s'agit en effet de l'activité inférentielle que Blanc et Brouillet (2005, p.25) voient dans l'activation « *une information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations, ces éléments étant issus des connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu* ».

Par ailleurs, Gaonac'h et Fayol (2003) perçoivent la compréhension du texte comme étant un mécanisme mental qui fonctionne selon les caractéristiques du texte donné et les représentations mentales de l'individu. A ce propos, ils expliquent :

La compréhension est une activité complexe que l'on ne peut pas décrire sous la forme d'un algorithme fixe. Il n'existe pas une séquence fixée d'opérations mentales que l'on doit mettre en œuvre pour comprendre. Au contraire, chaque nouveau texte suppose la mise en œuvre de régulations multiples ; régulation dont la nature et la séquence dépendent à la fois des caractéristiques du texte et de celles du lecteur (Gaonac'h et Fayol, 2003, p. 158).

Qu'en est-il donc de la compréhension des textes de spécialités technique et scientifique?

#### **4.3.1. La compréhension des textes de spécialité**

Pour une compréhension meilleure d'un texte donné, Cornaire (1991) recommande la technique de Moirand (1979) qui décompose ce processus de lecture en deux phases: il s'agit d'abord de procéder par une lecture de balayage pour passer ensuite à une lecture plus fine : La première rapide et globale permet au lecteur d'accéder au sens en s'appuyant sur les éléments para textuels porteurs de signification tels que le titre, les sous-titres et les images qui accompagnent le texte.

La seconde plus fine permet d'analyser les régularités d'ordre formel (articulateurs, adjectifs, etc.), d'ordre thématique (données relatives à l'organisation du discours pour un domaine de référence particulier) et d'ordre énonciatif (données relatives à la dimension pragmatique du texte, par exemple : Qui écrit ? pour qui ? Où ? Quand ? (Cornaire, 1991, p.09).

De plus, la compréhension en lecture des textes scientifiques n'est pas forcément extraite de la surface du texte ; mais elle est le produit d'une construction de sens, d'une interprétation du lecteur qui implique ses connaissances antérieures (Legros, 1988, p.196).

En tous les cas, les théoriciens sont unanimes sur le fait que les représentations mentales du sujet-lecture qui associent trois niveaux : « *la structure de surface, la représentation sémantique (macro et microstructure) et le modèle de situation* » sont perceptibles (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 47 ; Legros & Marin, 2008).

- Le premier niveau étant de « *surface* » renvoie aux informations lexicales et syntaxiques.

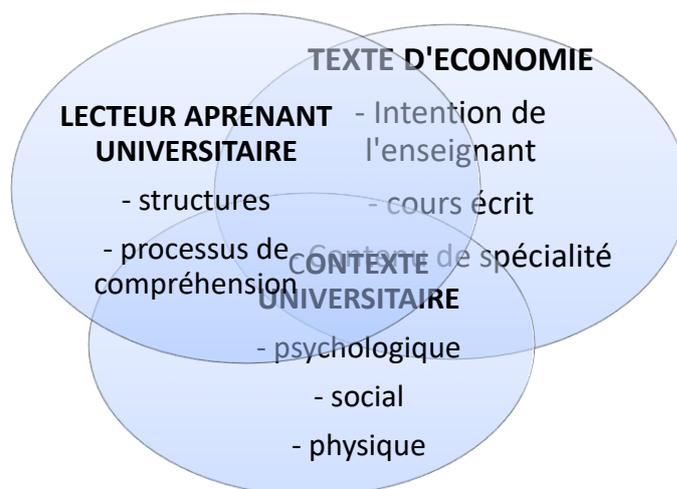
- Le second ayant trait à la « sémantique » associe la signification locale et globale des phrases et du texte.

Le dernier « situationnelle » intègre les connaissances antérieures évoquées par le texte et les aspects contextuels de la situation de la lecture (Legros, 2007). Il suffit en effet qu'une seule de ces variables soit inappropriée pour nuire à la compréhension globale du texte en lecture (Legros, 2007).

#### 4.3.2. Les variables de la compréhension en lecture

Ces trois variables indissociables (texte, contexte et lecteur) influencent le degré de compréhension en lecture comme le note Cornaire (1991) : «...Bref, la compréhension en lecture serait fonction de trois grandes variables indissociables : le texte, le contexte et le lecteur.» (Cornaire, 1991, p.27).

Ainsi, Giasson (1991) assimile la lecture d'un texte à un acte d'interaction texte-lecteur. Elle dépasse le modèle traditionnel de compréhension en lecture qui repose sur les principes des habiletés séquentielles et la réception passive du lecteur pour proposer en revanche un modèle contemporain impliquant les trois concepts susmentionnés. Voici la figure qui illustre sa réflexion autour de cette question :



**Figure 1. Modèle contemporain de compréhension en lecture de Giasson (1992) contextualisé à notre recherche**

La figure ci-dessus, montre que les trois variables : contexte, texte et lecteur interviennent simultanément dans le processus de la compréhension en lecture.

Giasson (1991) définit, en premier lieu, **le texte** comme étant le produit à lire représenté dans ses trois dimensions : la structure du texte, le contenu et la visée de l'auteur.

- C'est, en effet, la visée du scripteur qui dicte la structure et le contenu à engager lors de la production.
- La structure renvoie à l'ordre dans lequel sont organisées les idées dans le texte.
- Le contenu a trait à l'ensemble du lexique employé.

Il s'agit, en second lieu, de la variable **lecteur** qui implique les connaissances, les attitudes et les habiletés que mobilise le lecteur (Denhière, 1985, cité par Giasson, 1991).

En dernier lieu, c'est la variable **contexte** qui influence la compréhension des textes même si elle n'est pas directement liée à ce processus de traitement. Le degré de la compréhension se mesure en effet à celui de l'imbrication de ces variables. Autrement dit, plus ces variables sont en relation plus la compréhension des textes est meilleure (Giasson, 1991).

Ainsi, la compréhension des textes écrits est un acte complexe qui suppose d'une part que le lecteur prête attention aux unités linguistiques qui constituent la surface du texte ; d'autre part qu'il attache ce niveau linguistique à ses connaissances antérieures en rapport avec le texte traité en vue de construire du sens. C'est pourquoi, le lecteur est tenu non seulement de connaître la signification des mots et des énoncés contenus dans le texte, mais d'avoir aussi des connaissances sur le domaine et le sujet traités.

### 4.3.2.1. La variable texte

Charaudeau (1994) définit le texte comme étant le produit concret résultant d'une action de communication construite entre deux partenaires. À ce propos, il souligne :

Le *texte*, sans préjuger de ce que pourrait être son unité ni ses critères de délimitation, est la *résultante* (au sens que la physique donne à ce terme) des diverses composantes d'un processus qu'on appelle *processus de communication* et qui consiste en une transaction de sens entre deux partenaires liés, en partie, par une même finalité actionnelle, ce qui me fait dire — avec d'autres [1] — que ce sens est le résultat d'une *co-construction* et qu'il ne se réalise pleinement que *finalisé* (Charaudeau, 1994, p.4)

Charaudeau (1994) ajoute que la compréhension du sens d'un texte dépend de l'activation et la confrontation des éléments textuels et para-textuels relatifs non seulement au texte mais aussi à son genre. Il note :

Le texte est défini comme matérialité complexe dont l'interprétation est construite par des réseaux intertextuels synchroniques et diachroniques multiples tels que des phénomènes de reprise et de détermination hérités, par exemple, d'un genre, d'un courant littéraire ou d'un motif. On l'appelle *sujet interprétant*. (Charaudeau, 1994, p.4)

Ces définitions permettent de proposer une première simulation de ce processus dans lequel chacun de ces partenaires assume un rôle, dont le premier est constructeur-émetteur de sens et le second un décrypteur de ce sens. Charaudeau (1994) présente les interlocuteurs dans une situation de communication comme suit :

[...] d'un côté un partenaire qui se trouve devant le problème d'avoir à signifier, à certaines fins, un monde à l'adresse d'un autre, en le configurant (sens-forme) à travers un *acte de discours*. Il s'agit d'un producteur-metteur en scène de sens. On l'appelle *sujet communiquant*. de l'autre côté, un partenaire qui se trouve devant le problème d'avoir à reconnaître, à certaines fins, un monde déjà signifié par un autre, en le décryptant (forme-sens) à travers un *acte d'interprétation*. Il s'agit d'un récepteur-décrypteur

Le texte associe trois aspects qui sont la structure, le contenu et la visée communicative du scripteur. **La structure** renvoie à l'ordre dans lequel sont organisées les idées et **le contenu** au thème, aux concepts et aux notions que comporte le texte. La structure et le contenu sont tellement liés que le choix de la structure dépend de la nature du contenu qu'engage l'auteur.

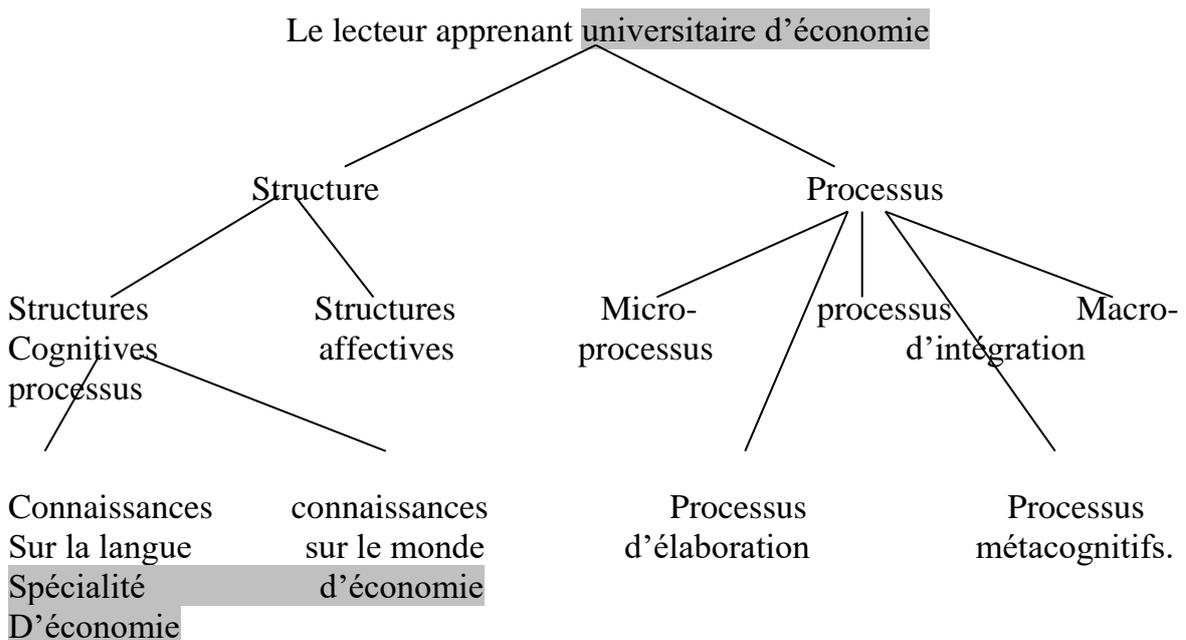
De plus, c'est **la visée communicative** de l'auteur exprimée dans le souci d'influencer le lecteur qui fait la particularité d'un texte par rapport aux autres (Giasson, 1992). De ce fait, les lecteurs réagissent différemment devant des textes de différentes natures ; d'où la nécessité de faire des tentatives de classification des textes avant de procéder à n'importe quelle étude (Giasson, 1992). Autrement dit, c'est l'intention communicative que véhicule un texte qui fait sa particularité par rapport à d'autres.

Dans le prolongement des travaux de Kintsch et Yarbrough (1982) et de ceux Taylor et de Beach (1984), Cornaire (1999) constate que : « *La structure textuelle est un facilitateur important pour la compréhension du texte, car plus elle est évidente, plus les lecteurs l'utilisent pour organiser leur rappels, c'est-à-dire pour reconstituer le texte lorsqu'ils en vérifient la compréhension.*» (p.29). Donc, le texte, qui est le produit d'une configuration de sens installé à la fin du processus de communication est le résultat d'une transaction d'une multitude d'intentions.

Loin d'être une situation de réception-transmission, l'acte de compréhension du sens d'un texte est une situation de résolution d'un problème qui implique simultanément les représentations mentales des sujets communicants et les spécificités du texte en traitement. Qu'en est-il donc de la variable lecteur?

#### 4.3.2.2. La variable lecteur et ses composantes

Cette variable est perçue comme étant la plus complexe du fait qu'elle implique la cognition. En effet, lors du traitement des textes, le lecteur mobilise ses habiletés structurales et cognitives (Giasson, 1992) et schématise le phénomène comme suit :



**Schéma 4. Schéma représentatif des composantes de la variable lecteur de Giasson 1992, contextualisé à notre recherche**

L'acte de compréhension d'un texte implique l'intervention de connaissances particulières et suscitent un degré d'intérêt singulier à la situation. À ce propos, Giasson (1992) explique : «...une partie de ses connaissances et intérêts sera mise à contribution au cours d'une lecture particulière ; dans une autre lecture,

*d'autres connaissances ou intérêts seront sollicités.»* (p.10). Par conséquent, le sujet-lecteur est sensible aux effets que pourrait produire la moindre variable véhiculée par le texte traité. Quelles sont donc les composantes de la variable lecteur ?

#### **4.3.2.2.1. Les composantes de la variable lecteur**

La variable « lecteur » comporte des composantes de structure et de processus. Les composantes structurales sont les suivantes :

##### **4.3.2.2.1. Les composantes structurales**

###### **4.3.2.2.1.1. Les structures cognitives**

Comme l'indique le schéma n°4, les structures cognitives impliquent les deux types de connaissances du monde et de la langue que Giasson (1992) catégorise dans l'ordre suivant :

#### **1- Les connaissances sur la langue**

Il s'agit des connaissances :

- phonologiques qui consiste à reconnaître les phonèmes de sa langue maternelle ;
- syntaxiques qui concerne l'ordre des mots dans une phrase ;
- Sémantiques relatives aux sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux ;
- et pragmatiques qui renvoient à la maîtrise de l'usage de la langue et la capacité de s'adapter à différentes situations de communication (politesse, questionnement, etc.).

Cette variable n'implique pas seulement la mémoire du lecteur et ses activités cognitives telles que la perception, le traitement, la récupération et la production de l'information ; mais elle engage aussi d'autres facteurs affectifs telle que la

motivation, la confiance en soi et la familiarité du lecteur avec le sujet. Ces facteurs influencent directement le degré de la compréhension (Freebody et Anderson, 1983)

## **2 -Les connaissances sur le monde**

Giasson (1992) souligne que «...pour qu'un lecteur comprenne il doit établir des ponts entre le nouveau texte et le connu (ses connaissances antérieures » (p.19).Ainsi, la compréhension des textes est intimement liée aux nombre et à la qualité des représentations du lecteur ; ce qui permet d'assimiler ce processus singulier à chaque sujet-lecteur à l'acte de l'interprétation. En d'autres termes, les apprenants dotés de connaissances antérieures plus développées retiennent et saisissent un nombre plus important d'informations lors de la lecture (Holmes, 1983).

Dans la même optique, Adam et Bruce (1982) ajoutent que « *La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification.* » (p. 2 3).

### **4.3.2.2.1.2. Les structures affectives**

Lors du processus d'apprentissage, les facteurs de « capacité » et de « volonté » sont intimement liés l'un à l'autre. En effet, l'aspect affectif chez un individu, qui s'exprime entre autres dans les préférences, se projette dans les situations de lecture où les intérêts du lecteur peuvent se développer en dépend de la nature du texte lu et suivant les enjeux qui découle de sa compréhension. À ce propos Giasson (1992) dit :

[...] Quant aux intérêts spécifiques de chaque individu, ils peuvent se développer tout à fait en dehors de la lecture... Mais ils deviendront un facteur à considérer devant un **texte spécifique**. Selon le degré d'affinité entre **le thème** de ce texte et les intérêts spécifiques du lecteur, ce dernier **sera vivement, peu ou pas du tout** intéressé par le texte (Giasson, 1992, p.21).

Ainsi, ce sont les représentations antérieures des sujets-lecteur et les spécificités de surface et du contenu de texte lu qui s'impliquent dans le processus de compréhension. C'est-à-dire que cet acte suppose la mobilisation d'un ensemble d'habiletés qui fonctionnent simultanément mais à différent niveaux. Selon Irwin (1986) le processus de lecture comporte cinq catégories qui sont les suivantes :

- **les microprocessus** qui permettent de saisir le sens contenu dans les phrases.
- **les processus d'intégration** qui ont pour rôle d'établir des relations entre les propositions et les phrases.
- **les macros processus** qui assurent la compréhension globale du texte comme étant une entité complète et cohérente.
- **les processus d'élaboration** qui permettent au lecteur d'inférer et par conséquence d'élaborer des interprétations personnelles pour découvrir le non-dit du texte en surpassant la surface linguistique proposée.
- **et en dernier, les processus métacognitifs** qui orientent et réajustent la compréhension suivant le texte et la situation de lecture donnés.

Ainsi, dans notre recherche, nous tenterons de vérifier si les dispositifs d'évaluation que nous soumettons à l'expérimentation favorisent-ils l'activation adéquate de ces processus

### 4.3.2. La variable contexte

Le contexte qui inclut, au minimum, le titre, le cadre référent, les illustrations et le but de la lecture (Cornaire, 1991) s'attache également à l'environnement linguistique du texte et aux connaissances générales et socioculturelles que partage un groupe d'interlocuteur (Adam, 2005). Cette notion discursive que suppose toute construction phrastique compte parmi les conditions de compréhension du sens d'un discours (Charaudeau, 1994).

Le contexte n'étant pas externe au processus de l'interprétation, mais partie prenante de celui-ci (Kleiber, 1999) engage la mémoire du lecteur (Kleiber & Adam, 1999 ; 2005) qui est en quête de sens. C'est, en effet, la perspective visée par le lecteur qui motive la manière du traitement du texte objet de lecture. À ce propos, Deschênes (1988) explique:

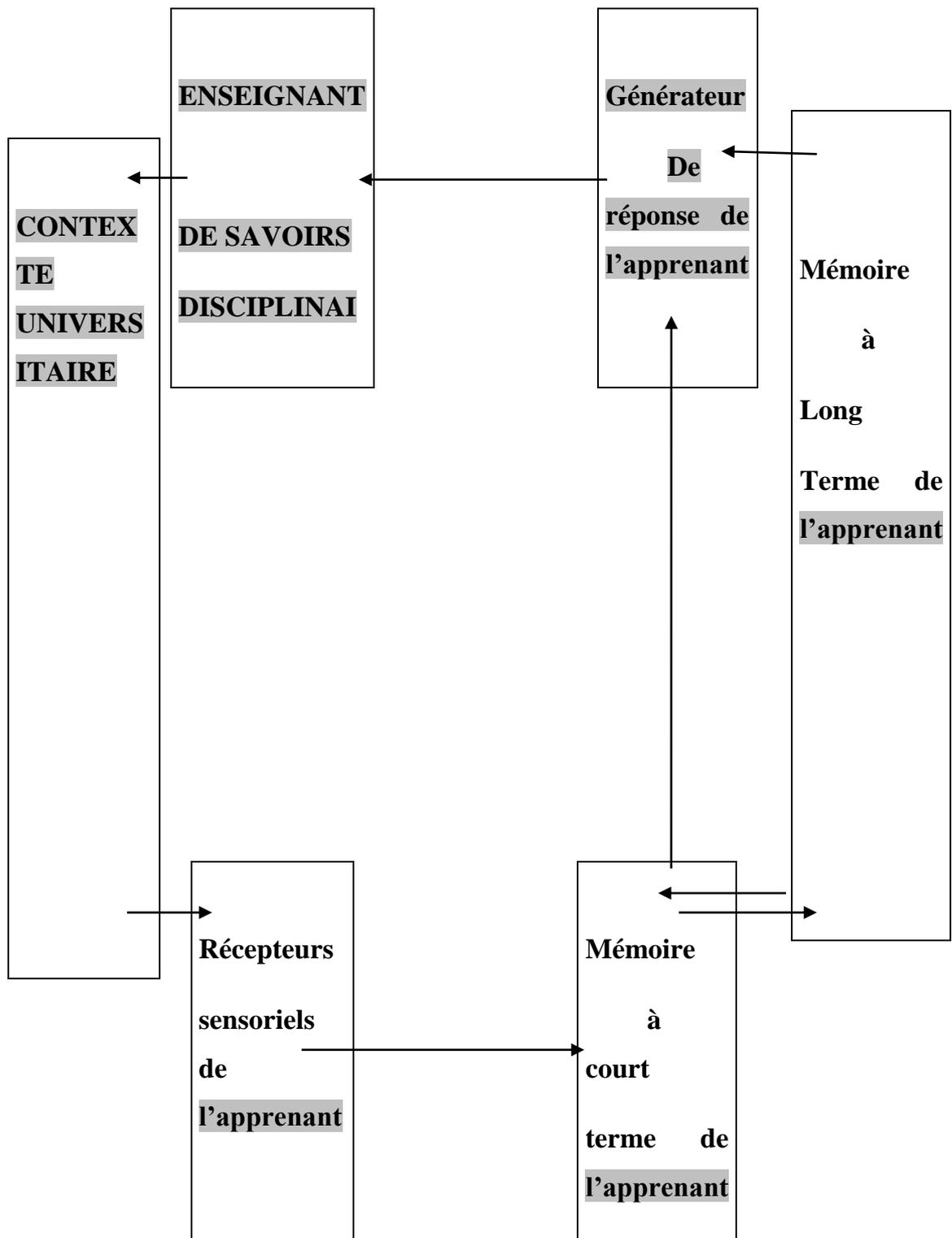
[...] C'est ainsi que par exemple la description de l'intérieur d'une maison sera retenue de façon forte différente par un acheteur éventuel ou par un cambrioleur préparant un coup, la perspective affectant de façon importante les éléments qui seront retenus et éventuellement rappelés (Anderson & Pichert 1978. cités par Deschênes 1988).

Donc, l'acte de la compréhension d'un texte assimilé en effet à la résolution d'un « puzzle » (Wilson et Anderson, 1986) se mesurent, chez un lecteur, à sa motivation, à ses perspectives, à la nature du texte traité et aux nombre et à la qualité de ses représentations mentales relatives au thème et au domaine interpellés par le texte. De ce fait, les définitions susdites impliquent le rôle des représentations antérieures des sujets-lecteur et les spécificités de surface et du contenu de texte lu dans le processus de compréhension. Autrement dit, la mémoire a un rôle capital dans le processus de la compréhension. En quoi consiste donc ce rôle? Comment la didactique peut-elle exploiter les découvertes faites au sujet de la mémoire pour

promouvoir ses pratiques de classe et développer chez les apprenants des langues étrangères les compétences de compréhension et de production de l'écrit?

#### **4.4. Le rôle de la mémoire dans le traitement de l'information**

Les sciences cognitives (Piaget, 1976, Vygostky, 1896-1934 ; Bruner, 1928), perçoivent la mémoire comme étant le facteur responsable de la croissance des capacités intellectuelles chez un individu. Par ailleurs, la psychologie cognitive met en exergue le rôle fondamental de la mémoire dans l'enseignement et l'apprentissage lorsqu'elle la définit comme étant une composante névralgique du système cognitif de l'individu. La mémoire reçoit, intègre et transmet l'information. Tardif (1997) note que « *la mémoire est l'unité centrale du traitement de l'information chez l'être humain* » (p.62) et propose le modèle ci-dessous représentatif du fonctionnement de la mémoire lors du processus du traitement de l'information :



**Organigramme.2. L'architecture de la mémoire selon Tardif(1997, p.163) contextualisé à notre recherche**

L'organigramme ci-dessus désigne l'environnement qui est à la fois le point de départ et d'arrivée des informations traitées par tout individu. Les récepteurs sensoriels, auditifs, visuels, tactiles, kinesthésiques et olfactifs, reçoivent une multitude d'informations qui ne sont disponibles que pour un quart de seconde pour être, ensuite, acheminées à la mémoire de travail ou complètement perdues (Sperling, 1960, p.135).

Par ailleurs, dans le prolongement des travaux de Smith (1978) sur la mémoire, Cornaire (1991) en dénombrent trois types qui sont : une réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. En situation de lecture, la première capte les premières impressions visuelles d'images et des mots qu'elle retient durant environ un quart de seconde. Les informations sélectionnées sont conduites vers la seconde qui est la mémoire à court terme. Ces informations, une fois traitées, s'ajoutent aux connaissances antérieures et se fixent dans la mémoire à long terme de l'individu (Cornaire, 1991).

C'est en effet la mémoire de travail appelée «l'empan mnémonique» ou encore «à court terme», qui est responsable du codage et du transfert des informations qui proviennent de l'environnement ou de la mémoire à long terme. Sa capacité est restreinte du point de vue espace et durée de rétention. À ce propos, Miller (1956) affirme qu'elle « *ne peut tenir à la fois que 7 sept unités d'informations plus ou moins deux autres* » (p.97), tandis que Simon (1974) limite le nombre des unités retenues à cinq plus ou moins deux. (p. 63).

Selon Tardif (1997), les deux mémoires (MLT et MCT) commandent directement le générateur de réponse à condition que la connaissance interpellée lors du traitement soit « *automatisée*» chez l'individu (p. 138) (voir Organigramme 2). C'est à dire, lorsque les connaissances sont automatisées dans la mémoire à long terme, ce fait permet à la mémoire à court terme de libérer de l'espace en une seule action et donc de commander directement le générateur de réponse (voir Organigramme.2, p. 90).

Ces informations sont largement profitables pour la didactique des langues étrangères, puisqu'elles bonifient les pratiques de classe. En effet, l'enseignant doit orienter les récepteurs sensoriels de ses apprenants vers les informations ciblées lors d'un cours donnée d'une part et installer chez ses apprenants ce mécanisme d'automatisme pour leur permettre de se focaliser systématiquement sur les éléments les plus significatifs de la tâche exigée pendant le cours.

De ce fait, notre recherche s'intéresse à dynamiser ces théories au profit des pratiques de l'évaluation diagnostique des étudiants d'économie en français langue de spécialité en contexte algérien. Et vu que l'étude que menons cible les deux compétences de compréhension et de production de l'écrit, nous tenterons dans ce qui suit de définir brièvement en quoi consistent l'acte de l'écriture et les processus mentaux rédactionnels qui interviennent dans les deux situations : rédacteur novice et rédacteur expert. Cette étude comparative est censée nous éclaircir sur l'origine des écarts qui existent entre les acquis de ces apprenants en français d'économie et les compétences de l'écrit que devront avoir pour mener à bien leur études supérieures .

#### **4.5. L'acte de l'écriture**

Tardif (1997) assimile l'acte de l'écriture à la résolution d'un problème. Pour surmonter les difficultés qui se présentent, le rédacteur mobilise ses structures et ses processus cognitifs pour réaliser le produit attendu et atteindre par conséquent ses objectifs.

Le scripteur ayant le but de produire par écrit sur un sujet précis use de ses connaissances en mémoire tout en effectuant un travail d'activation, de sélection et d'organisation des informations (Deschênes, 1988 ; Hayes & Flower, 1983 ; Hayes 1995). Contrairement aux novices, les experts résolvent de façon meilleure un problème donné du moment où ils possèdent un nombre plus importants de connaissances sémantiques (concepts sur le problème), factuelles (maîtrise des

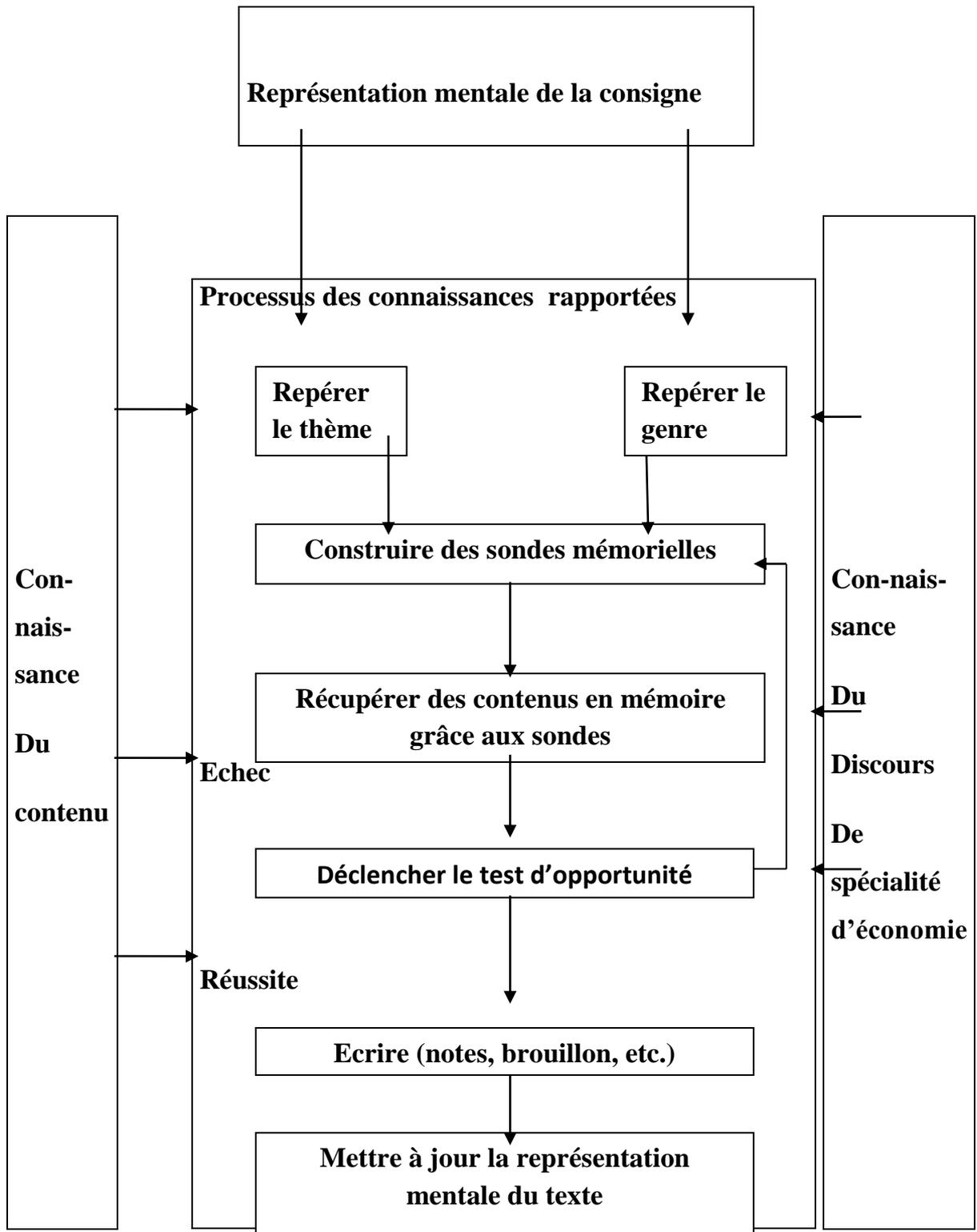
règles et des lois), schématiques (connaissances sur le type du problème) et stratégiques (activation développée de plans possibles à établir) (Mayer, 1991).

En effet, tout scripteur est devant l'enjeu de modérer, sélectionner et équilibrer les connaissances antérieurement acquises et celles qui sont nouvellement intériorisées (Astolfi, 1993). L'acte de l'écriture est le résultat de plusieurs opérations qui mettent en jeu le traitement des connaissances par un ensemble de processus cognitifs comme l'expliquent Alamargot, Lambert et Chonquoy (2002) :

La production écrite de textes consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique), traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution). Les traitements assurés par chacun des processus sont plus ou moins automatisables et plus ou moins automatisés selon le niveau d'expertise du rédacteur. (Alamargot, Lambert et Chonquoy, 2002, p.3).

#### **4.6. Les processus mentaux rédactionnels entre novice et expert**

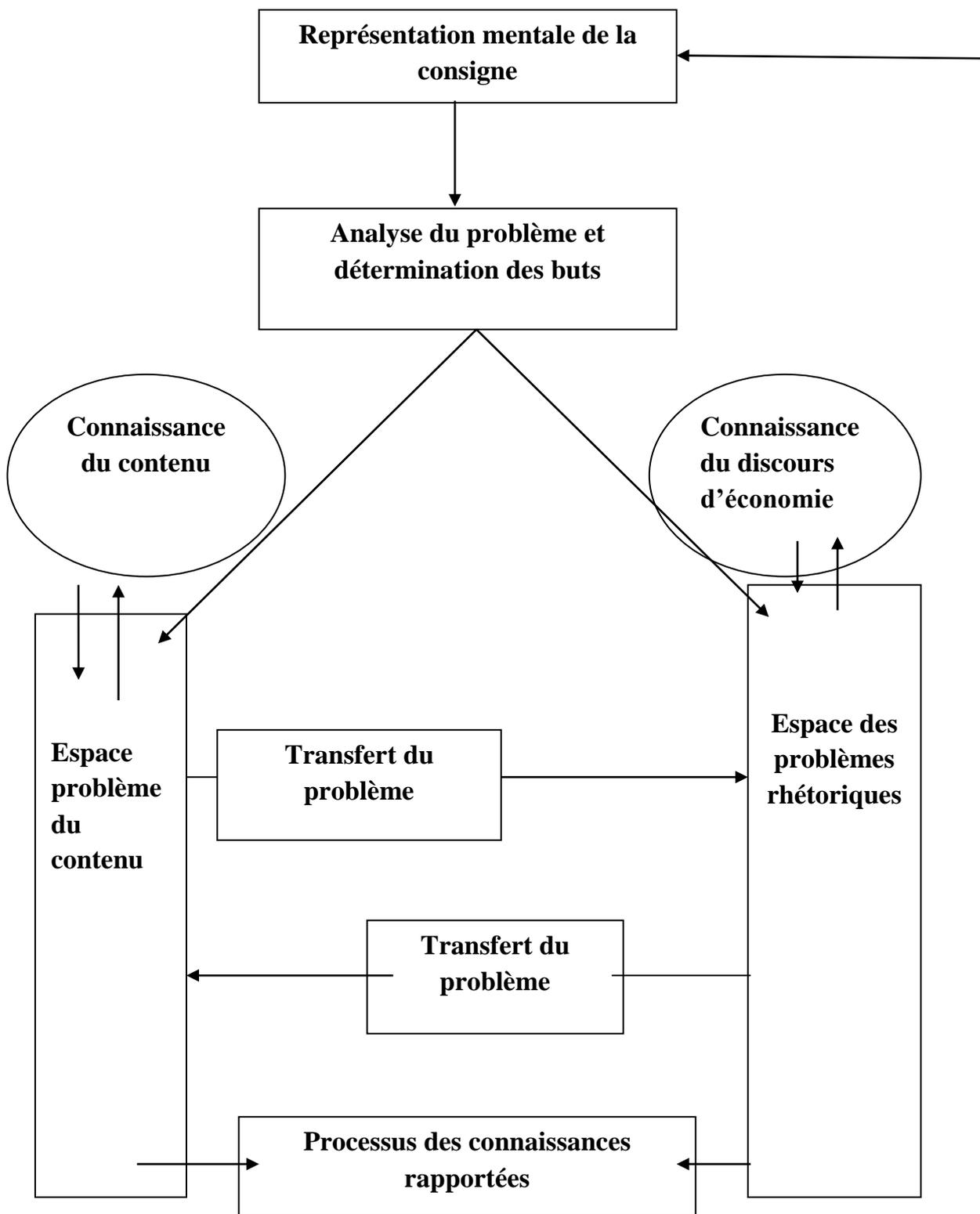
L'expertise est la capacité de mobiliser les connaissances et les habiletés pour proposer une multitude de plans, de méthodes, de stratégies en vue de la résolution d'un problème. Les rédacteurs experts réalisent aisément une activité que les non-experts accomplissent avec beaucoup plus de difficultés (Dreyfus, 1986), cité par Bereiter & Scardamalia, 1998). Voici deux représentations graphiques que proposent Bereiter et Scardamalia, (1998) en vue d'illustrer ces deux situations (voir Organigramme 3 et 4).



**Organigramme 3. Stratégie des connaissances rapportées selon Bereiter et Scardamalia (1987) contextualisé à notre recherche**

Les stratégies de la mobilisation des connaissances et des habiletés diffèrent chez les deux scripteurs. Comme le montre l'illustration ci-dessus, un scripteur novice produit de façon linéaire, c'est-à-dire, au fur et à mesure de la récupération des informations qui se rapportent au genre, au discours, au thème et au contenu du produit attendu.

Par contre, le scripteur expert module ces connaissances et habiletés dans des processus de traitement traversant plusieurs niveaux de planification, d'exécution, de contrôle et effectue des aller retours de révision jusqu'à l'obtention du produit attendu comme le représente la figure qui suit :



**Figure 4. Stratégie des connaissances transformées (D'après Bereiter et Scardamalia, 1987) contextualisé à notre recherche**

## **En résumé**

Les sciences cognitives renseignent sur le fonctionnement des processus mentaux de l'individu et permettent par conséquent à la didactique des langues de repenser ses théories et proposer de nouvelles pistes de réflexion pour guider au mieux les pratiques de classe. Ces mécanismes de traitement de l'information, qui implique la mémoire et les connaissances antérieures de l'apprenant, sont en permanent mouvement ; c'est pourquoi l'enseignant doit guider stratégiquement et progressivement ses apprenants en quête de sens pour développer chez eux les compétences ciblées. De ce fait, les choix méthodologiques qu'il emprunte restent des facteurs d'enjeu pour l'accomplissement du processus de l'enseignement-apprentissage.

# **Chapitre 5**

## **Evaluation diagnostique en FOU et L'apport du CECRL (2001)**

## **II-Chapitre 5. L'évaluation diagnostique en FOU et l'apport du CECRL (2001)**

Nous nous intéressons, dans ce chapitre, à passer en revue les définitions qui nous permettent d'appréhender le fonctionnement des modalités de l'évaluation diagnostique exploitant le questionnaire et les tests d'aptitudes (FLS & FLG) comme outils de collecte de données, d'identification des besoins langagiers et de mesure des habiletés des étudiants en français d'économie en contexte universitaire algérien.

Ainsi, dans ce qui suit, nous tentons de cerner les définitions, les critères et les fonctions des notions et des concepts qui nous semblent le plus corrélatifs à notre sujet de recherche tel que : l'évaluation, l'évaluation diagnostique, l'évaluation des compétences, les besoins, les objectifs, la tâche, l'activité, les méthodes quantitative et qualitative, les modalités de collecte et d'analyse des données et en dernier, le questionnaire et le test d'aptitudes.

### **5.1. Définition et fonctions de l'évaluation**

Le terme « évaluer » est associé aux synonymes suivants : « *apprécier, compter, constater, estimer, examiner, jauger, juger, mesurer, noter, observer, valider, (ou invalider), valoriser (ou dévaloriser)...*, plus récemment, *auditer, expertiser.*»(Vaugler, 1996, p.05). Dans le Cadre Européen, les auteurs entendent par le terme « *évaluation au sens d'évaluer de la mise en œuvre de la compétence de la langue. [...] une démarche opératoire par laquelle une réalité donnée est apprécié en référence à des critères déterminés (jugement de valeur)*»(CECRL, 2001, p.135).

Selon Adolfo (2013), l'évaluation est perçue comme étant « *l'opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif, et en cherche les causes.*» (p.102).et « la formulation d'un jugement sur les dispositifs utilisés pour réaliser un but bien déterminé.» (Peretti, 1998, cité par Adolphi, 2013, p. 102).

Quant à Porcher (1996), il qualifie l'évaluation comme « *une procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d'un objectif précis et en vue de prendre une décision.*» (p. 110).

Par ailleurs, Hadji, (1992) explique que l'évaluation est l'énoncé qualitatif qui s'occupe à déterminer la valeur de son objet avec ou sans modèle prédéterminé aussi objectivement que possible, malgré le défaut de mesure qui peuvent exister.

Selon Cuq (2003), l'évaluation est « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ.*» (p. 90).

L'évaluation vise aussi à mesurer l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs fixés lors d'une formation et de chercher les causes qui ont produit ces écarts pour pouvoir réguler la situation de l'enseignement-apprentissage en changeant : « *de méthode, d'attitude, de contenu, d'environnement, de formateur, repérer de nouvelles difficultés ou identifier de nouveaux besoins.*» (Beau, 2000, p. 48). Ces fonctions varient selon l'objectif qu'elle s'assigne qui peut être diagnostique, appréciative, certificative, critériée, formative, formatrice, instituée, interactive, normative, prédictive, pronostique, rétroactive ou sommative (CECRL, 2001).

## **5.2. Les principes fondamentaux de l'évaluation**

Les quatre principes garant de la pertinence de tout acte ou dispositif d'évaluation sont : la fiabilité, la validité, la faisabilité et la transparence (CECRL, 2001).

### **5.2.1. La fiabilité**

Il s'agit de la même mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans des passations réelles ou simulées des mêmes épreuves.

### **5.2.2 La validité**

Ce principe combine deux paramètres : l'évaluation est perçue comme étant valide lorsqu'elle est en mesure de démontrer que l'objet examiné est ce qui doit être réellement évalué d'une part ; et d'autre part, que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question.

### **5.2.3. La faisabilité**

Le cadre propose à ses utilisateurs des exemples de descripteurs juxtaposés aux textes pour évaluer la performance des candidats. Ces descripteurs qui sont censés assurer ce principe sont proposés comme éléments de références et non de pratique.

### **5.2.4 La transparence**

Ce principe garant de la validité scientifique s'attribue aux outils qui assurent le caractère standard et permettent une description fidèle et claire des démarches scientifiques menées (Van Der, 2000 ; CECRL, 2001 ; McConnell, 2003 ; King,

Keohane & Verba 1994). Il suffit qu'un seul de ces principes fasse défaut dans un outil pour que le dispositif soit défaillant en termes de pertinence méthodologique.

Donc, ces outils d'évaluation dotés de la pertinence méthodologique sont destinés à renseigner sur l'apprentissage et à mesurer les compétences. Cela nous conduit à expliquer d'abord ce qu'est une compétence universitaire.

### **5.3. Les composantes de la compétence universitaire**

Le français sur objectifs universitaires s'assigne pour objectifs d'installer ou de perfectionner chez le public étudiants des compétences universitaires qui comportent trois composantes principales qui sont:

#### **1- la composante linguistique**

Il s'agit là des connaissances linguistiques dans leurs aspects lexicaux, grammaticaux et phonétiques. Ces connaissances théoriques de base ont une liaison directe avec la maîtrise de la compréhension et la production des textes écrits et oraux.

#### **2- la composante méthodologique**

Il s'agit des savoir-faire pragmatiques que la formation de FOU est tenue de développer chez les apprenants (par exemple l'apprentissage des techniques d'expressions comme le résumé). Ces compétences méthodologiques permettent à l'apprenant de s'adapter aux difficultés que peuvent présenter des situations de communication nouvelles telles que : la participation à un colloque, préparation d'une communication, prise de parole devant un public spécialisé, rédaction d'articles de spécialité (Mangiante et Parpette, 2011 ; Sebane, 2011).

### **3- la composante disciplinaire**

Les apprenants universitaires sont contraints d'acquérir des connaissances disciplinaires. Comme dans le contexte algérien, à cette difficulté s'ajoutent parfois les difficultés linguistiques d'où l'importance de l'accompagnement des cours de langues. En effet, dans les universités algériennes, les cours de français s'occupent à familiariser ces apprenants avec leur domaine de spécialité en utilisant cette langue comme outil de réalisation de tâches similaires à celles qui existent dans le monde extérieur à l'université (comme le monde professionnel par exemple). Ces cours de langue favorisent l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, puisque l'enseignant de langue est doté des connaissances linguistiques et méthodologiques et l'apprenant maîtrise de son côté, plus ou moins, le savoir disciplinaire en question (Qotb, 2012).

### **4- La composante psychoaffective**

Cette composante a trait aux sentiments : de motivation, de confiance en soi ou encore d'insécurité qui est ressenti par l'apprenant à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère souvent au début de la formation.

### **5- La composante langagière**

Cette composante couvre trois aspects distincts : le premier concerne la communication en langue étrangère avec les apprenants débutants dans le cadre « classe » où l'enseignant propose d'abord et de façon répétée des consignes simples exprimées en français.

Le deuxième s'occupe à rattraper l'écart qui existe entre la communication simulée dans la classe et celle des situations réelles de la vie quotidienne. D'où l'intérêt d'exploiter des supports et des documents authentiques appartenant à la

spécialité des apprenants favoriser la motivation et préparer ce public au domaine professionnel.

Le troisième aspect renvoie à l'impact des représentations mentales de l'apprenant sur son apprentissage. Ces représentations peuvent soit accélérer ou freiner l'apprentissage.

## **7- La composante socioculturelle**

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas qu'à la maîtrise des composantes langagières et méthodologiques ; il implique également l'aspect socioculturel de la langue ciblée. Ainsi, communiquer en langue étrangère suppose d'appréhender la culture de cette langue. C'est pourquoi, Lehmann (1985), Qotb (2009) et Carré (1991) recommandent l'intégration de la composante interculturelle dans les contenus des formations.

### **5.4. Critères de l'évaluation des compétences**

Le CECRL (2001) propose deux types de compétences : générales et communicatives langagières.

#### **5.4.1. Les compétences générales**

C'est l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs-apprendre.

## 5.4.2. Les compétences communicatives langagières

Selon le CECRL (2001), ce type de compétences englobe :

- 1- les compétences linguistiques à savoir lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques ;
- 2- sociolinguistiques tels que les marqueurs de relations sociales, différences de registres, dialectes et accents, règles de politesse, expression de la sagesse populaire ;
- 3- et pragmatiques telles que les compétences discursives et fonctionnelles.

Porcher (1996) qui définit la compétence comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être organisés en vue de l'accomplissement de façon adaptée d'une activité généralement complexe.* » (p.109) explique que la situation professionnelle est la plus privilégiée pour l'évaluer. C'est, selon lui, là où peut se manifester les trois dimensions de l'activité humaine : affective, cognitive et psychomotrice.

Pocher (1960) rajoute que l'activité humaine couvre trois dimensions : affective, cognitive et psychomotrice, propose de restituer la compétence objet de l'évaluation dans le cadre d'une activité réelle. À ce propos, il explique :

Dans une situation réelle, l'activité humaine intègre trois dimensions : affective qui est l'attitude vis-à-vis du travail, sociabilité, rigueur, disponibilité, exactitude... ; Cognitive qui est la mobilisation des connaissances nécessaires pour effectuer le travail et psychomotrice qui est la mobilisation des savoir-faire. (Porcher, 1996, p. 76)

Ainsi, il propose comme tâche à accomplir l'exemple de concevoir un tableau statistique pour un apprenant en économie-gestion.

Les auteurs du CECRL (2001) s'interrogent sur les modalités de l'évaluation des capacités de faire : comment mesurer la qualité du produit réalisé par un apprenant et qu'est ce qui garantit le caractère permanent de cette qualité chez le sujet évalué à un niveau bien déterminé. À ce propos, les auteurs du CECRL (2001) questionnent : « *Pour évaluer la capacité de faire, il faudrait définir quelle qualité (comment) est attendue d'un sujet à un certain niveau pour mener certaines tâches à bien. Est-il certain que la personne en question réalisera toujours parfaitement cette tâche ?* » (p. 175).

Le cadre (2001) propose des illustrations des examens de ALTE et note qu'on ne peut parler de maîtrise ni de chances de succès à l'accomplissement de qualité d'une tâche qu'à partir du pourcentage de 80%. C'est ainsi que se définit les seuils fonctionnels de l'apprentissage des candidats dans un domaine donné. À ce propos, les auteurs du Cadre expliquent :

[...] D'un autre côté, **50%** de chances de succès seraient un pourcentage **trop faible** pour parler de **maîtrise**. Suivant des données recueillies sur les candidats aux examens de Cambridge indique que **80%** est un chiffre **représentatif** des chances de **réussite** pour les tâche qui servent à définir ce niveau (CECRL, 2001, p. 175).

Cependant, selon Pocher (1996), les compétences qui sont énoncées dans les référentiels comme cadre de référence de la définition des objectifs constituant les axes directeurs de la formation, restent une virtualité ; « *Pour exister, elles doivent être actualisées.* » (Pocher, 1996, p. 41).

C'est pourquoi, dès que nous avons amorcé notre recherche, nous nous sommes occupées à élaborer un référentiel de compétences propre à notre contexte d'étude (voir Annexe.1. Volet.1). L'objectif que s'assigne notre étude étant de concevoir d'une part, un test d'aptitudes de français langue de spécialité d'économie qui propose des tâches aussi actualisées que possible couvrant les trois dimensions susdites ; d'autre part, formuler des objectifs propres à notre contexte d'étude tout en étant pertinents, cohérents et efficaces. Ces trois critères seront détaillés dans l'axe des objectifs qui figure ci-dessous sous la numérotation - 5.7.

### **5.5. Définition et fonctions de l'évaluation diagnostique**

L'évaluation intervient dans le processus de l'enseignement-apprentissage en trois moments ; en amont, pendant et en aval de la formation. A propos du rôle de l'évaluation dans le processus d'ingénierie, Mourlhon-Dallies (2008) explique :

L'évaluation est prise en compte dans chaque étape d'ingénierie de formation en langue. Celle-ci intervient dans la phase initiale d'analyse pour opérer un premier état des lieux, elle se retrouve tout au long de la formation pour opérer non seulement les ajustements nécessaires mais aussi pour vérifier son efficacité, et enfin, elle termine l'épisode de formation par l'attribution d'une attestation ou d'une certification pour officialiser le niveau atteint (Mourlhon-Dallies, 2008, p.291, cité par Adolphi, 2013, p. 105).

Quant à l'évaluation diagnostique, elle est « *fondée sur une identification des acquis déjà réalisés par un élève, et de ses attitudes permettant par la suite des ajustements à son cursus scolaire et une rectification de son image.* » (Barbier, 1996, cité par Adolphi, 2013, p. 103 ; CECRL, 2002). Elle renseigne sur : le profil d'entrée d'un public apprenant. Porcher, (1996) ajoute qu'elle « *permet à l'apprenant de savoir où il en est et à l'enseignant de réguler, selon le contexte, son enseignement.* » (p. 76).

De plus, Mangiante et Parpette, (2004) perçoivent cette étape comme «*étant probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de français sur objectifs spécifiques.*» (p. 46). Le diagnostic couvre en effet deux moments : celui de la collecte des données qui modifie et complète de l'analyse des besoins. C'est cette activité qui «*renseigne l'ingénieur de la formation sur les spécificités du terrain linguistique et du public concerné par la formation.*» (Mangiante & Parpette, 2004, p.46). Recenser les besoins d'un public n'est pas une finalité en soi, mais plutôt cette action permet la formulation des objectifs d'apprentissage (Richterich, 1985). Ainsi, la notion d' «objectifs » implique celle de « besoin ». Nous tenterons de définir donc en quoi consistent les objectifs et les besoins langagiers en français langue de spécialité.

## **5.6. Les besoins langagiers en français langue de spécialité**

Alors que, le besoin de formation est «*l'écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donnée.*» (Beau, 2000, p. 24), en didactique des langues, Richterich (1985) attache la notion de besoin à trois aspects qui sont : la nécessité, le manque et l'apprentissage. À ce propos, il souligne :

Ainsi dans le contexte enseignement /apprentissage qui pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoins langagière correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.» (p.92)

Le besoin langagier s'exprime dans l'aspect lexical, grammatical lors de la compréhension et/ou la production d'un texte donné. De son côté, Richterich (1985) perçoit un besoin dans «*ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment donné et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement.*» (p. 95).

Cette notion de besoin qui reste en quête de statut s'assimile à l'attente, le désir, l'intérêt ou encore la demande (Foulquié, 1971 ; Radowski, 1980 ; Mialaret, 1997 ; Dupont, 1979). Le terme est également est défini par Qotb (2009) comme étant « *le manque qu'exprime un individu dans un domaine donné [...]* la notion de besoin est à la fois ambiguë et insaisissable. » (Qotb, 2009, p.83).

Quant à Hafez, (2011), « *les besoins linguistiques et académiques d'un étudiant se résument à accomplir des tâches universitaires.*»(p.03). L'enseignant du FOU est ainsi appelé à collecter et analyser des documents tel que des extraits de cours, des enregistrements de cours magistraux, des documents d'examens, des corrigés, pour élaborer le programme de formation.

Lehmann (1993) souligne aussi que « *se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés.*» (p. 102). De ce fait, cette langue véhiculaire de savoirs et de savoir-faire spécifiques ne se limite pas à l'aspect communicatif, mais elle acquiert désormais le caractère « utilitaire.» (Lehmann, 1993, p.116, cité par Qotb, 2009, p. 49).

Autrement dit, les difficultés repérées chez un apprenant de langue en terme de savoirs, savoir-faire et ou savoir-être ne sont pas une finalité en soi mais ils servent dans la formulation des objectifs de formation en la matière.

## **5.7. Définition, fonctions et critères des objectifs**

La formulation des objectifs pédagogiques qui peut être « *négocié* » par plusieurs partenaires (apprenant, enseignant de français ou de spécialité ou encore le commanditaire de formation) devrait se centrer essentiellement sur l'apprenant pour « *décrire* » ce qu'il est censé réaliser concrètement (Beau, 2000, p. 25). L'objectif est l'énoncé d'une intention décrivant ce que l'apprenant devra savoir ou savoir-

faire à la fin d'une action de formation. L'énoncé doit couvrir les trois aspects suivants :

- la performance visée décrite par un comportement observable ;
- les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ;
- et le niveau d'exigence et les critères qui serviront à l'évaluation de l'apprentissage.

C'est pourquoi, nous nous sommes interrogées dès le début de notre étude, sur les besoins de notre échantillon : quels savoir-faire nouveaux devront acquérir ces étudiants ? Quelles difficultés nouvelles, cet apprentissage du français de spécialité d'économie va leur faire connaître ?

Nous nous sommes occupées, tout d'abord, à concevoir un référentiel de compétences en vue de formuler des objectifs de formation pertinents, cohérents et efficaces. Cet outil nous permet à la fois : de savoir où nous allons, à vérifier l'efficacité du test FLS que nous avons conçu, de rectifier le contenu du test conçu si nécessaire pour qu'il soit en conformité avec le contenu de la spécialité d'économie sur laquelle nous travaillons. C'est-à-dire, dans notre recherche, nous avons fixé autant que faire se peut des objectifs : pertinents, cohérents et efficaces (Beau, 2000) :

- 1- pertinents** étant utiles, légitimes pour les apprenants et conformes à leur spécialité d'étude ;
- 2- Cohérents** étant en relation avec leur environnement et système d'étude ;
- 3- Et en dernier efficaces**, puisqu'ils répondent à la fois aux exigences institutionnelles et les attentes de notre échantillon

Les compétences énoncées dans les référentiels constituent le cadre de référence de la définition des objectifs et des axes directeurs de la formation ; il serait donc préférable de se limiter dans toute formation à la définition des objectifs nécessaires à l'acquisition, l'évaluation, la contextualisation et l'actualisation des compétences.

Après avoir formulé les objectifs d'apprentissage, comment les traduire en activités ou en tâches ? Quelles sont les critères de la conception des activités et des tâches pour un enseignement efficace du français en général et du français langue de spécialité en particulier ?

### **5.8. Définitions de « Tâche » et « activité » dans le CECRL (2001)**

L'approche communicative circonscrit l'apprentissage des langues à la réalisation de « tâches » ; tandis que, la perspective actionnelle recommande la notion d'« action » où l'apprenant accomplit progressivement des « micro-tâches. » (CECRL, 2001). L'objectif de la perspective actionnelle est d'adapter l'apprenant aux différentes situations qu'il affronte via « *la mobilisation efficace des connaissances, des savoir-faire et des stratégies.* » (CECRL, 2001, p.120 ; Guide du CECRL, 2002, p.153).

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, la notion d'« action » renvoie aux « tâches » scolaires. La finalité étant de faire de l'apprenant un « acteur » participant à son apprentissage. Ces tâches impliquent l'apprenant dans des exercices de partage et/ou d'échange (Bourguignon, 2007).

Selon Bouchard (1989), l'« action » couvre les exercices de correction linguistique ; les activités communicatives simulées et en dernier, les tâches de production des textes pour des situations réelles. Ces produits écrits sont par la suite partagés et évalués socialement (Bouchard (1989)).

Les auteurs du CECRL (2001) perçoivent la tâche exigeant au minimum une activité langagière comme étant la mise en œuvre des compétences qu'engage un individu en vue d'atteindre un but précis. À ce propos, ils expliquent :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (CECRL, 2001, p. 121).

Ainsi, le CECRL (2001) affirme que la tâche exige au minimum une activité langagière puisqu'elle implique la communication. À ce propos, les auteurs du CECRL (2001) expliquent :

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, [...] ou la demande d'aide sur la procédure, ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officielle pour un visiteur, etc (p. 121)

Les tâches peuvent s'assimiler aux activités suivant leurs formes et les objectifs qu'elles escomptent. À ce propos, les auteurs du CECRL (2001) notent :

Les tâches et les activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests, encore que leur forme puisse être différente selon qu'il s'agit d'apprendre ou de tester. Ces tâches «cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. (p. 121).

Les tâches peuvent être complémentaires aux activités. Dans ce cas, elles interviennent comme étant intermédiaires porteuses d'éléments méta-communicatifs suscitant chez l'apprenant des réactions de réflexion et d'action en vue d'atteindre l'objectif visé dans le processus de l'enseignement-apprentissage. À ce propos, les auteurs de Cadre notent :

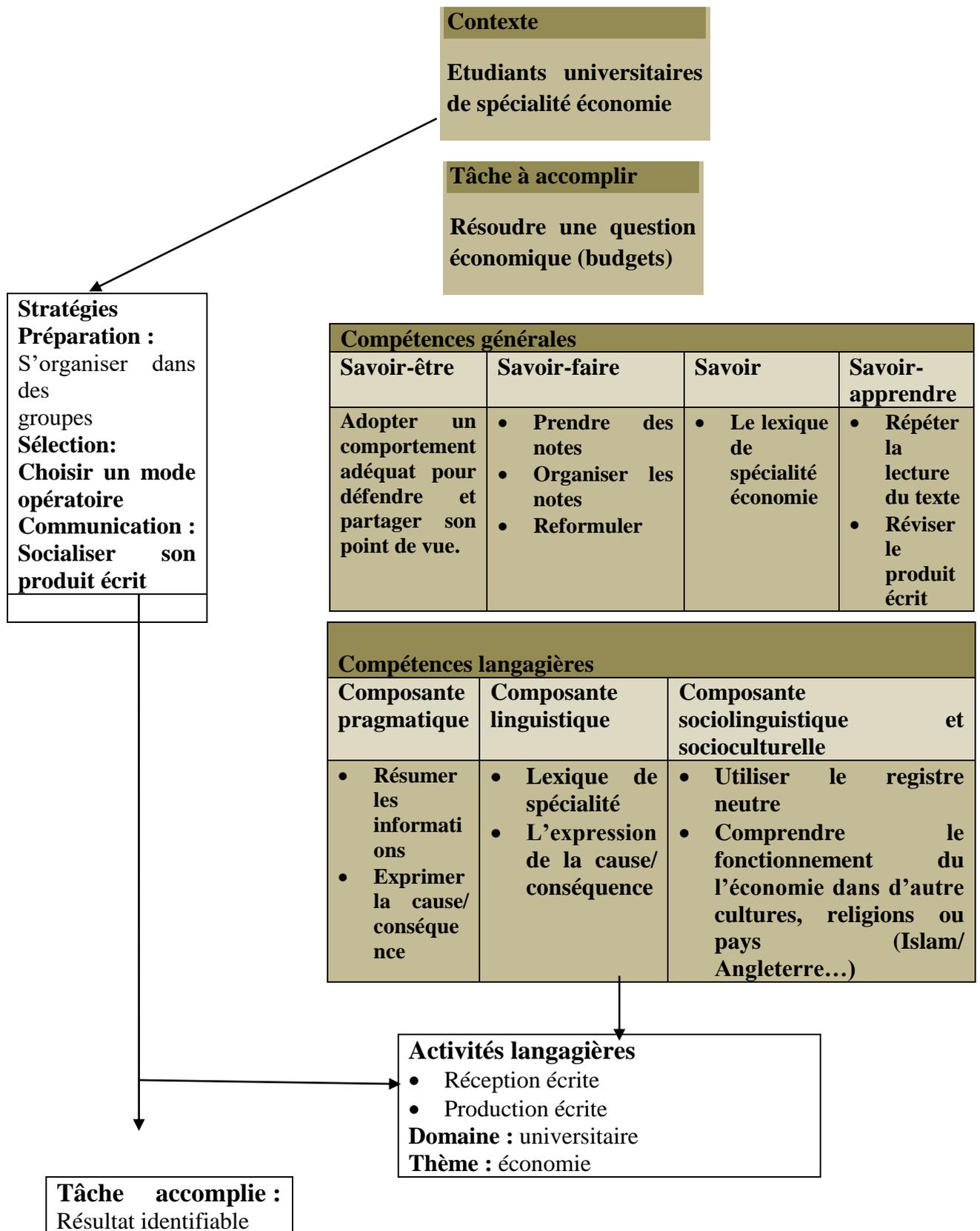
[...] Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes (CECRL, 2001, p. 121).

Le CECRL (2001) distingue aussi les tâches pédagogiques communicatives des exercices formels conçus hors contexte. En effet, les tâches pédagogiques communicatives visent l'implication de l'apprenant dans une situation communicative réelle. Les auteurs du CECRL (2001) mettent le point sur ces différences en expliquant:

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) (p.121).

Nous proposons, dans ce qui suit, un schéma de la tâche que nous avons emprunté au CNED/AUF et adapté à notre contexte de recherche, le voici :

## Schématisation de la tâche



Schématisation de la tâche inspirée du CNED/ PRO FLE/ AUF, juin 2016 pour évaluer les compétences en FLE/FOU. Ce schéma est adapté à notre recherche.

## 5.9. Méthodes et dispositifs de l'évaluation diagnostique

### 5.9.1. Méthodes quantitatives et qualitatives

L'analyse des besoins langagiers d'un public en formation en langue peut emprunter la méthode quantitative ou qualitative soit une compilation des deux. Les méthodes quantitatives, qui ont pour principe de rendre compte des données par chiffres, reposent nécessairement sur des indices ou des indicateurs. « *Elles peuvent être reproduites aisément par d'autres chercheurs.* » (Huberman & Miles, 1991, p. 24).

Quant aux méthodes qualitatives, elles permettent d'appréhender, de percevoir et de traiter les informations qui ne sont pas perceptible en quantité, comme le cas « *des opinions et des représentations des individus sur une question donnée.* » (Pineault & Daveluy 1986, 89).

Par ailleurs, Huberman et Miles (1991) affirment que cette méthode est sujette d'un nombre important d'atouts comme ils l'expliquent dans ce qui suit :

Elle permet des descriptions et explications riches et solides fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fondées.» (Huberman & Miles, 1991, p. 21).

Le choix de la méthode est en effet intimement lié à la nature du sujet traité ou l'objet mesuré. Néanmoins, lorsque le sujet se prête au traitement quantitatif et qualitatif, la combinaison des deux méthodes permet la réalisation d'une analyse approfondie. À ce propos, King, Keohane et Verba soulignent :

Il faut voir le caractère complémentaire plutôt qu'antagoniste des méthodes quantitatives et qualitatives. Après tout un même phénomène peut être abordé en des termes qualitatifs et quantitatifs. Certaines de ses dimensions seront probablement plus explicitées dans un langage que dans l'autre alors que ce sera l'inverse pour saisir d'autres dimensions, d'où l'intérêt d'utiliser les deux méthodes pour saisir un phénomène dans son intégralité.» (King, Keohane et Verba 1994, 6).

Par contre, d'autres sujets imposent le choix d'une seule méthode vu les facteurs du coût, de la disponibilité ou du degré de coopération des participants à l'enquête. À ce propos, Pineault et Daveluy (1986) notent : « *Bien que une combinaison des deux type de méthodes soit désirable, le choix des méthodes employées est néanmoins fonction des coûts liés à la collecte de données et de la nature de la problématique à l'étude.* » (p.89). Ainsi, nous nous demandons, laquelle de ces deux méthodes est plus rentable pour la collecte et l'analyse des données en FOU.

## **5.9.2. Les modalités de collecte et d'analyse des données**

### **5.9.2.1. Collecte des données**

En milieu universitaire, les données sont catégorisées en deux genres : il s'agit en premier lieu des données disponibles en discours oraux ou documents écrits. Elles sont recueillies sur le terrain, et en second lieux, des données « sollicitées » qui sont collectées à partir d'enquêtes menées via l'entretien, les tests d'aptitudes, le questionnaire ou les interviews menés auprès des acteurs de l'université (enseignants, étudiants, administrateurs, secrétaires).

Pour Mangiante et Parpette (2004), la collecte des données est une phase d'enjeu pour le concepteur de programme de FOS puisqu'elle complète, voire modifie les données de l'analyse des besoins. C'est en ce moment que l'expertise recherche des explications auprès des acteurs des milieux concernés par l'enquête (Mangiante & Parpette, 2004).

C'est en effet l'étape qui permet à l'expertise de constater la validité ou l'invalidité de ses hypothèses formulées autour des besoins des acteurs concernés par la formation. À ce propos, Mangiante et Parpette (2004) notent:

C'est en effet en étant confronté aux discours, écrits et oraux, actualisés dans les situations où les apprenants se retrouvent à l'issue de la formation que le formateur pourra identifier concrètement leurs besoins. Le recueil de données authentiques permet donc dans un premier temps d'informer l'enseignant sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé. (2004, p. 31).

La collecte des données représente le noyau de la démarche de FOS comme le notent Mangiante et Parpette, (2008) dans ce qui suit : «*La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration de FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche.*» (p. ).

### **5.9.2.2. Analyse des données**

Il s'agit de l'étape de dépouillement minutieux des données recueillies. L'analyse s'effectue souvent dans une durée de temps limitée et reste considérée comme étant délicate, puisque le tri laisse une partie considérable des données recueillies de côté. L'analyse suppose la sélection des données directement liées à la formation prévue et la conservation des données devant combiner entre les objectifs de la formation attendue et les besoins langagiers du public visé. (Mangiante et Parpette, 2004). La base de données obtenue de l'analyse guide le concepteur lors

du montage du programme ciblé. Mangiante et Parpette (2004) expliquent en quoi consiste l'importance de l'analyse des discours collectés dans ce qui suit :

L'analyse des discours authentiques permet de faire apparaître les particularités des discours spécialisés. L'analyse de ces discours ne doit pas seulement faire apparaître leurs caractéristiques linguistiques, mais également les situer dans une pratique professionnelle [...] les échanges professionnels s'inscrivent en effet dans une logique disciplinaire et dans des schémas de communication propres au contexte où ils sont produits. (p. 36).

L'analyse des données permet de renseigner sur les critères méthodologiques et les facteurs qui interviennent lors de la formation. C'est pourquoi, il est recommandé de choisir l'outil de l'analyse en fonction des exigences qui se présentent.

Ainsi, cette forme d'évaluation « *ne peut rester fruste ou bricolée. Un effort délibéré, scientifique, doit être accompli par chacun de nous en vue d'éclairer nos pratiques et nos corrections, plus ou moins absolutisées, plus ou moins raidie.* » (Legrand, 1982, cité par Peretti, 2000, p. 44). C'est pourquoi, si aucun dispositif ne semble répondre aux exigences d'une situation, il serait judicieux d'en concevoir un ou d'ajuster et d'adapter l'un des dispositifs disponible selon la population visée et le sujet objet de l'analyse.

Quant à Qotb (2009), il définit l'identification des besoins langagiers comme étant :

La collecte de toutes les informations permettant aux apprenants et à l'enseignant d'interpréter ce qui est nécessaire pour concevoir et régler les interactions qui favorisent l'enseignement/apprentissage d'une langue en relation avec un environnement donné. Cette identification dépend des trois facteurs : le temps et l'argent disponible, le but et le lieu de l'identification et la personnalité de ce qui identifie. (Qotb, 2009, p.90)

Dans notre recherche, nous nous intéressons donc à vérifier la pertinence méthodologique du questionnaire et du test d'aptitudes comme outils de mesure d'aptitudes et d'identification des besoins langagiers en français des économistes universitaires algériens. Nous tenterons dans, ce qui suit, de présenter les résultats de quelques recherches menées antérieurement sur ces deux outils.

### **5.9.3. Le test d'aptitudes et le questionnaire**

#### **5.9.3.1. le test d'aptitudes**

Le test d'aptitudes est un outil qui se présente dans de multiples formes telles qu'une simulation, une évaluation à l'écrit ou une entrevue. Il assure le caractère standard et permet par conséquent d'évaluer le niveau des compétences d'un public donné (McConnell 2003, 129). Sauf que pour ce cas, une analyse fouillée doit précéder l'élaboration du test d'aptitudes engagé. L'outil doit être, en effet, bien étayé (Sims 1990, 40). Cet outil produit des résultats traitables, comparables et mesurables.

Cependant, Fernandez (1988) recommande de relativiser l'utilisation de ce dispositif, puisque les données qui en découlent peuvent être insuffisantes. En effet, le test d'aptitudes néglige la dimension subjective du besoin chez le sujet enquêté. Cette dimension qui est tellement significative pour un public d'apprenants surtout s'il s'agit d'un public aux besoins spécifiques (Fernandez, 1988).

Le tableau suivant, inspiré des travaux de Newstrom et Lilliquist (1979), rend compte des résultats obtenus de l'évaluation des techniques et des méthodes d'enquêtes en termes de coût, de temps, d'implication de la tutelle ainsi que le public et, en dernier, de la capacité à quantifier les résultats obtenus ; le voici :

**Tableau 2.** Evaluation des techniques et des méthodes d'enquête. Newstrom et Lilliquist, 1979, p.56.

<b>modes de collecte de données</b>	<b>Critères</b>				
	Degré d'implication du public	Degré d'implication de la tutelle	Temps requis	Coût	Production de données quantifiables
<b>Questionnaire auto-administré</b>	Elevé	Bas	Modéré	Modéré	Elevé
<b>Le sondage d'opinion</b>	Elevé	Bas	Modéré	Bas	Elevé
<b>le test d'aptitudes</b>	Elevé	Modéré	Modéré	Modéré	Elevé

L'interprétation des résultats obtenus dans ce tableau permettent de constater que le test d'aptitudes permet à l'expertise de vérifier et de mesurer avec précision les acquis des apprenants ; de purifier les résultats obtenus du questionnaire qui risquent de contenir des erreurs dues à la méconnaissance des questionnés et, en dernier, de découvrir avec tâtonnement les attentes, les lacunes et les insuffisances de son public.

### **5.9.3.2. Le questionnaire**

Pour la collecte des données, les enquêteurs utilisent le questionnaire comme étant l'outil qui permet de traiter dans l'anonymat les données qui renseignent sur les perceptions et les dispositions mentales et psychologiques exprimées par chacun du public (Braik, 2008, p.85). Le questionnaire permet à l'expert d'écouter, de discuter, de négocier et par conséquent de comprendre son public. En effet, le questionnaire permet au public concerné par la formation de décrire ses problèmes, ses propres expériences, exprimer sa propre vision des choses ; et à l'expert d'identifier les obstacles liés à l'environnement de l'apprenant ; de prendre mesure de sa capacité, de sa motivation, de ses connaissances scientifiques et, en dernier, de négocier et discuter avec le public comment faciliter l'application du programme de formation (Singly, 2000).

Cependant, cet outil peut induire en erreur puisqu'il repose sur l'expression d'opinions. Les données qui en découlent peuvent émaner d'attitudes d'autosatisfaction ou de méconnaissance des questionnés.

### **Résumé**

Le français sur objectifs universitaire (FOU) s'intéresse à perfectionner les compétences langagières des universitaires devant maîtriser le français dans différentes disciplines. Dans le souci de répondre efficacement et en urgence aux besoins de ce public étudiant ainsi qu'aux exigences de la formation, l'expertise prévoit des contenus qui permettent l'atteinte des objectifs fixés. Pour accomplir sa mission avec succès, lors des enquêtes, l'expert engage stratégiquement des dispositifs qui lui permettent d'évaluer avec le moins d'erreurs possible les conditions du contexte en question. De plus, les tâches et les activités proposées lors de la mise en œuvre de la formation doivent aider ces apprenants à développer un véritable agir communicationnel de niveau universitaire de spécialité, les préparant ainsi au domaine professionnel. De ce fait, l'outil d'enquête dont le choix est motivé

par la nature de la recherche envisagée : devrait permettre de mesurer ce qu'on désire mesurer ; ne produise pas d'erreurs ; soit valides par rapport à la population et à son environnement ; appliqué correctement, ses résultats devant être compilés et interprétés. Ces critères ne sont garantis que lorsque les quatre principes de la pertinence sont respectés, à savoir: la validité, la fiabilité, la transparence et la sensibilité de l'outil.

C'est, en effet, dans cette optique que nous visons dans cette recherche à vérifier la pertinence des dispositifs d'évaluation exploités dans le département d'économie de l'université Mustapha Stambouli de Mascara qui sont : le test d'aptitudes et le questionnaire. La problématique que nous avons posée est la suivante :

Le questionnaire est-il méthodologiquement pertinent pour identifier les besoins langagiers et mesurer les aptitudes en FLS des étudiants d'économie en contexte algérien?

Au cas où, cet outil s'avère défaillant en termes de validité, fiabilité, sensibilité ou transparence et que nous voudrions le substituer par un test d'aptitudes, quels critères seront à respecter lors de la conception de cet outil. Quels supports et quelles activités y proposer ? Quelle(s) forme(s) et quel(s) contenu(s) des dispositifs à utiliser pour une évaluation diagnostique plus efficace dans ce contexte ?

En vue de maximiser la qualité des données que nous désirons obtenir lors de l'expérimentation, nous proposons, dans le prochain chapitre étant la partie expérimentale du ce deuxième volet, un test d'aptitudes FLS (voir Annexe n°6), dont la conception repose sur le référentiel de compétences conçu dans le volet précédent (voir Annexe.1).

L'objectif final de la présente recherche étant de dégager et de lister les normes de la conception d'un test de FLS capable, à lui seul, d'identifier les besoins langagiers spécifiques d'un public de spécialité et de mesurer avec précision ses compétences de compréhension et en production dans la langue cible. Le chapitre suivant expose les résultats obtenus des expérimentations menées.

# **DEUXIEME PARTIE**

## **PHASE EXPERIMENTALE DU VOLET II**

# **Chapitre 6**

## **Expérimentation des dispositifs de l'évaluation diagnostique des besoins langagiers en FOU d'économie**

## **II. Chapitre 6. Dispositifs de l'évaluation diagnostique des besoins langagiers en FOU d'économie.**

### **6.1. Objectifs de la recherche**

Via cette recherche, nous souhaitons vérifier la pertinence méthodologique d'outils de diagnostic des besoins langagiers en français des étudiants d'économie en contexte universitaire algérien (FOU). L'étude comparative que nous menons confronte deux tests d'aptitudes : de Français Langue de Spécialité (test FLS) et de Français Langue Générale (FLS) ainsi que deux questionnaires.

L'objectif final étant de dégager et de lister les normes de conception d'un test d'aptitudes capable, à lui seul, d'identifier les besoins langagiers et de mesurer les capacités de ce public en français d'économie.

### **6.2. Hypothèses de recherche :**

Les hypothèses que nous avons formulées sont les suivantes :

D'abord, nous supposons que le questionnaire est impertinent en termes de validité, sensibilité, transparence et fiabilité pour :

**H1-** identifier les besoins langagiers en FLS de ces étudiants ;

**H2-** et mesurer leur capacités dans cette langue.

Nous admettons également que le test de FLG est impertinent en termes des quatre principes susdits pour :

**H3-** identifier les besoins langagiers en FLS de ces apprenants.

**H4-** mesurer leurs aptitudes dans cette matière.

En dernier, nous supposons, au contraire, que le test de FLS est méthodologiquement pertinent en termes des quatre principes susmentionnés pour :

**H5-** identifier les besoins langagiers en FLS de ce public étudiant

**H6** - et mesurer ses habiletés dans cette langue.

### **6.3. Expérimentation :**

#### **6.3.1. Matériel et méthodes :**

Le corpus comporte deux questionnaires et de deux tests d'aptitudes. Le premier questionnaire est adressé aux étudiants (voir Annexe 3), qui sont ensuite soumis au test d'aptitudes de FLG (voir Annexe 5) puis au test de FLS (voir Annexe 5). Le second questionnaire est adressé aux 5 enseignants chargés du module de français dans le département d'économie (voir Annexe 4).

##### **6.3.1.1. Le référentiel de compétences de français d'économie**

Les théories de l'analyse de discours (Adam, 2005) que nous avons projetées sur un corpus de textes d'économie nous ont permis de recenser un nombre important de récurrences dans ce discours.

Ces régularités textuelles et discursives recensées à l'issue de l'analyse, converties en compétences et sériées en listes, constituent désormais le référentiel de compétences d'économie propre à notre contexte de travail (voir Annexe n°1).

Ce document élaboré dans le premier volet décrit les compétences universitaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) que devront acquérir ces étudiants en Français Langue d'économie pour être en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances disciplinaires. C'est pourquoi, nous nous sommes reposées essentiellement sur ce référentiel lors de la conception du test d'aptitudes de FLS (voir Annexe n°6).

### **6.3.1.2. Les tests FLS/ FLG**

#### **6.3.1.2.1. Le test de FLS**

Le test FLS, que nous avons conçu privilégie la perspective actionnelle (CECRL, 2001) qui considère l'apprentissage des langues comme étant une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer (Perrichon, 2008).

Cet outil ayant pour support un texte authentique d'économie<sup>3</sup> engage les apprenants dans de nombreuses activités en vue de l'accomplissement d'une tâche (CECRL, 2001) (voir Chapitre 4). Ces activités qui relèvent des six niveaux de la taxonomie de Bloom (1956)<sup>4</sup> s'articulent autour des connaissances, de la compréhension, de l'application, l'analyse et la synthèse et de l'évaluation.

#### **6.3.1.2.2. Le test de FLG**

Le test d'aptitudes de FLG soumis à l'expérimentation est celui qu'utilise l'université d'Alger 2<sup>5\*</sup> pour évaluer le profil d'entrée des étudiants. Cet outil de niveau B2 du CECRL, qui a pour support un texte du type narratif et qui cible les deux compétences de compréhension et de production de l'écrit, propose des exercices de français langue générale (FLG) (voir Annexe 3).

Parmi les 14 questions proposées dans ce test, 11 d'entre elles formulées d'une manière directe ne ciblent que les connaissances. Quant à la production, les deux sujets proposés au choix exigent la rédaction d'un texte argumentatif.

---

<sup>3</sup> Ce texte est extrait de l'article de Florent Fouque, publié sur le site :<http://www.talentia-software.fr/infographie-budget.html>, le 15/03/2012 11:47pm. « Faut-il supprimer les budgets ? Quelles sont les alternatives ? », publié en ouvrage le 13 janvier 2016. Le test de FLS est mis en Annexe.

<sup>4</sup> Les six niveaux de la taxonomie de BLOOM (1956) sont sur le site :[http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie\\_de\\_Bloom](http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom). Un tableau récapitulatif de cette taxonomie est mise en Annexe-

<sup>2</sup> Ce test est mis en ligne sur le site [http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/test\\_3.pdf](http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/test_3.pdf); Une copie de la version originale est mise en Annexe n°3.

### **6.3.1.3. Les questionnaires**

Outre les deux tests d'aptitudes proposés, le corpus comporte deux questionnaires. Le premier est adressé aux enseignants chargés du module de français dans le département d'économie (voir Annexe 4) et le second est destiné aux étudiants (voir Annexe 3).

#### **6.3.1.3. 1. Le questionnaire destiné aux enseignants**

Ce questionnaire collecte des renseignements autour des modalités et des méthodes (outils, documents, supports) qu'utilisent ces sujets lors du recensement des besoins de leur public. En effet, ces enseignants doivent concevoir programmes qui répond à la fois aux besoins de la formation et du publics.

Ce questionnaire qui comporte douze questions renseigne sur : la disponibilité des programmes de FOS dans le département d'économie ; les représentations des enseignants quant aux difficultés de leurs public en française ; les modalités de la pratique des évaluations diagnostiques ; le degré à la fois du progrès enregistré chez les apprenants en français après deux semestres d'étude et de la satisfaction des enseignants quant au volume horaire consacré à l'apprentissage de cette langue. En dernier, un espace est accordé aux questionnés désirant ajouter un commentaire (voir Questionnaire n° 4).

#### **6.3.1.3. 2. Le questionnaire destiné aux étudiants**

Ce second questionnaire, destiné aux étudiants de première année licence LMD du département d'économie, est distribué à la fin du deuxième semestre de l'année universitaire 2015-2016. L'outil renseigne sur : l'état civil de ces apprenants ; leurs représentations, les difficultés concernant le français ; le nombre des années d'étude du FLE ; les notes obtenues au baccalauréat dans la matière ; les types de supports et des outils d'aide que privilégie ce public pour perfectionner son français ; la maîtrise de cette langue après deux semestres d'étude et en enfin, le degré de satisfaction de l'échantillon étudiant quant au volume horaire consacré au module.

En dernier, un espace est cédé aux questionnés désirant ajouter un commentaire. Les réponses collectées via ces deux questionnaires sont confrontées et discutées.

## **6.3.2. Participants**

L'expérimentation est réalisée lors de l'année universitaire 2015-2016, auprès d'un groupe d'étudiants et d'un autre enseignant exerçant dans la faculté d'économie de l'université Stambouli Mustapha de Mascara.

### **6. 3.2.1. Description des échantillons**

#### **6.3.2.1.1. Description de l'équipe pédagogique**

L'équipe pédagogique du département d'économie comprend cinq enseignants de français titulaires de magistère dans des départements de lettres où aucune formation en FOS ou en ingénierie de la formation n'est disponible. N'ayant reçu de la tutelle que des canevas à caractère général, ces enseignants, désormais concepteurs de programmes, sont confrontés à des difficultés lors du montage de programmes en mesure de répondre aux besoins de la formation et du public.

#### **6-3-2-1-2. Description de l'échantillon des groupes étudiants**

Les deux groupes G11 et G12 sujets de l'expérimentation sont constitués initialement de 80 étudiants de 1ère année licence LMD d'économie. Ces éléments âgés entre dix-huit et vingt-trois ans, qui ont été choisis d'une manière aléatoire, sont des bacheliers dans des filières scientifiques et techniques de gestion économie, technique mathématique et génie civil.

Le corpus comportait, en dehors des questionnaires destinés aux enseignants, 80 rappels de chacun des trois outils (test FLG, Test FLS et questionnaire destiné aux étudiants). Suite au dépouillement des questionnaires, 14 rappels ont été ensuite

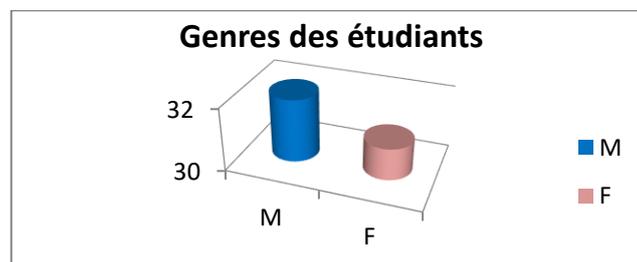
éliminés en raison de leurs contenus souvent inachevés ou illisibles. Ainsi, nous n'avons retenu au final que 66 rappels pour chaque dispositif.

## 6.4. Résultats

### 6.4.1. Résultats des questionnaires

#### 6.4.1.1. Résultats du premier questionnaire

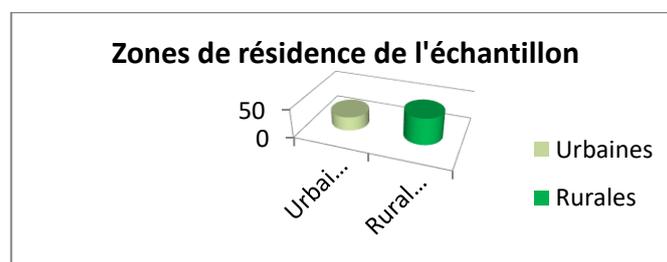
##### 1. Degré d'homogénéité du groupe en termes de genres.



**Figure 3.** Représentation des genres des étudiants échantillon de l'expérimentation.

Les deux groupes sont presque homogènes en termes de genres. Une légère différence estimée à 4 % est enregistrée, où le nombre des garçons est un peu plus élevé que celui des filles.

##### 1. Degré d'homogénéité du groupe en termes de zones résidentielles.

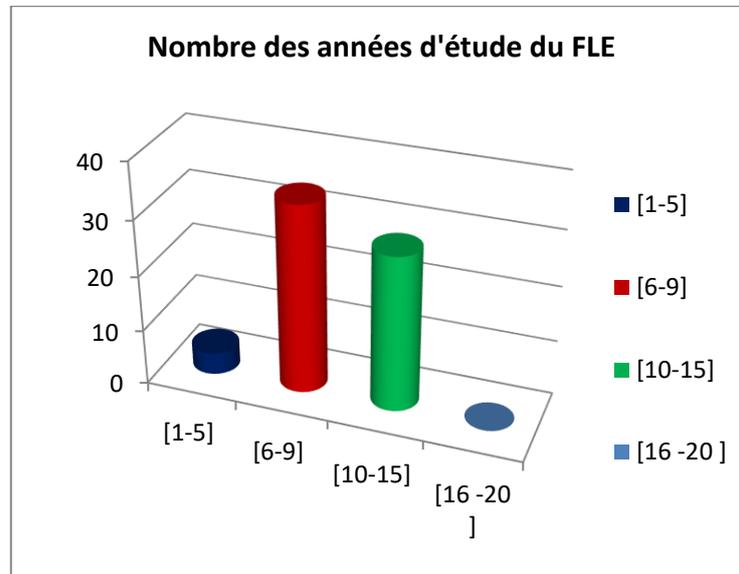


**Figure 4.** Représentation des zones résidentielles des étudiants échantillon de l'expérimentation.

64% des étudiants habitent en zone rurale. Un peu plus que le tiers, soit 36%, résident dans des zones urbaines.

### Première question:

- 1- Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?  
- [0]  - [1-5]  - [6- 9]  -[10-15]  [16 ou plus] .  
-

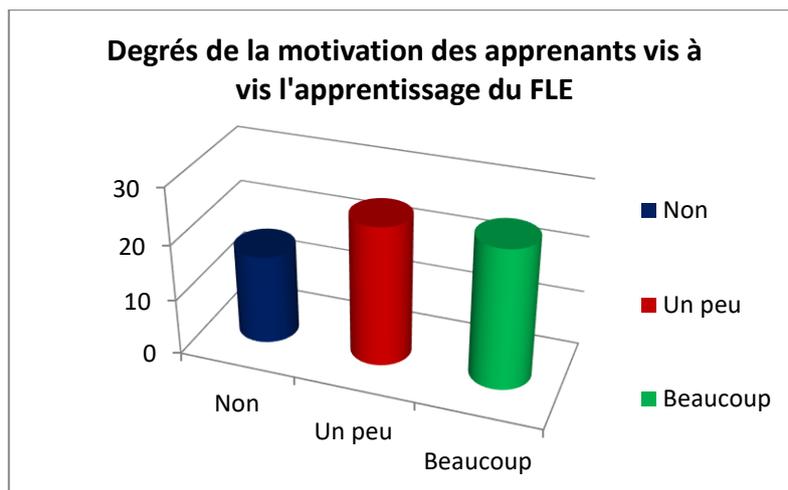


**Figure 5.** Nombre des années d'étude du FLE.

82% des étudiants ont bénéficié de plus de 1200 heures de français lors de leur parcours pré-universitaire, alors que pour les 8 % de ces apprenants la durée de l'apprentissage du français est limitée à cinq années d'étude ou moins.

### Deuxième question:

- 1- Aimez-vous étudier le français ? - Non  -Un peu  - beaucoup



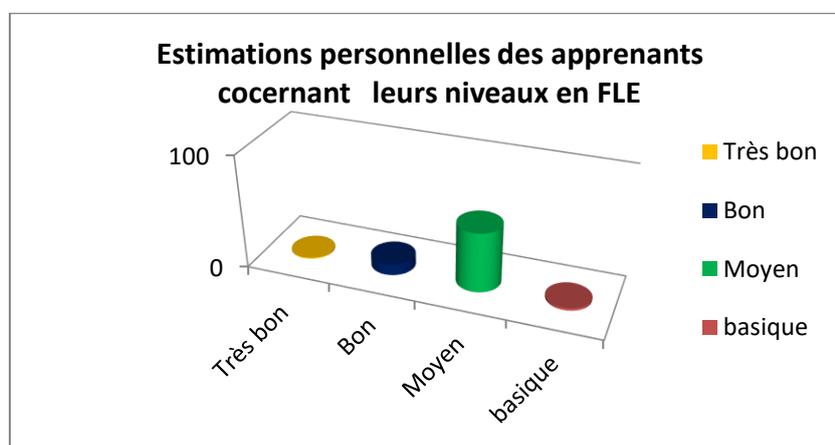
**Figure 6.** Estimation de la motivation pour l'apprentissage du FLE.

Plus de 76% des étudiants éprouvent de l'intérêt pour l'apprentissage du français.

**. Troisième question:**

2- Vous estimez votre niveau en français de :

- Très bon
- bon
- moyen
- élémentaire

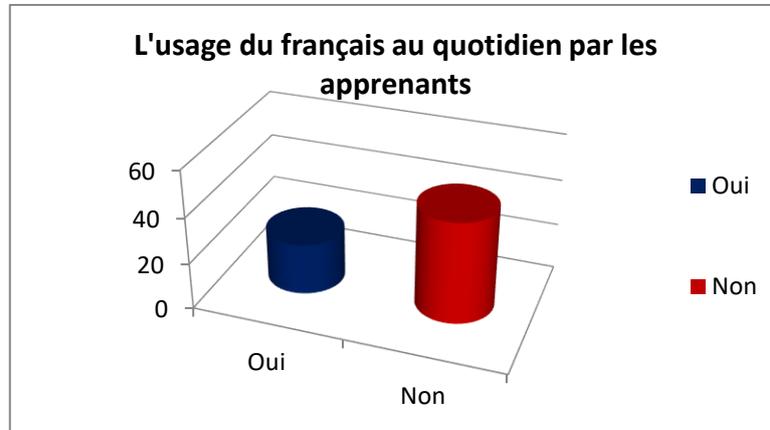


**Figure 7.** Estimations personnelles des étudiants concernant leurs niveaux en FLE.

Alors que, 80% de ces étudiants sont des utilisateurs indépendants du français ; 14% d'entre eux restent de niveaux élémentaire. Cependant, 6% de l'échantillon paraît expérimenté dans la matière.

**Quatrième question:**

- 1- Parlez-vous le français dans votre vie quotidienne ? - Oui  - Non   
2-

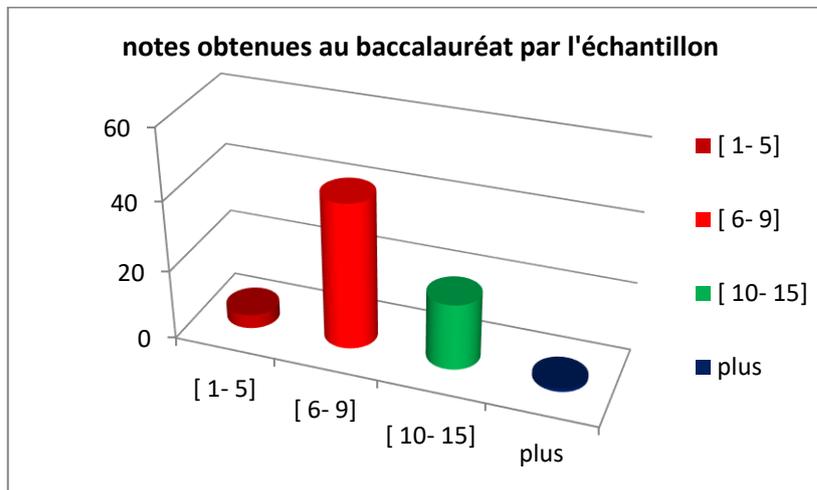


**Figure 8.** Degrés de la pratique du français dans le quotidien de l'apprenant.

50% de l'échantillon s'exprime en français au quotidien. **Cinquième**

**question :**

- 4- Quel est la note que vous avez obtenue au BAC ?  
[1-5]  - [6-10]  - [11-15]  - [16-20]

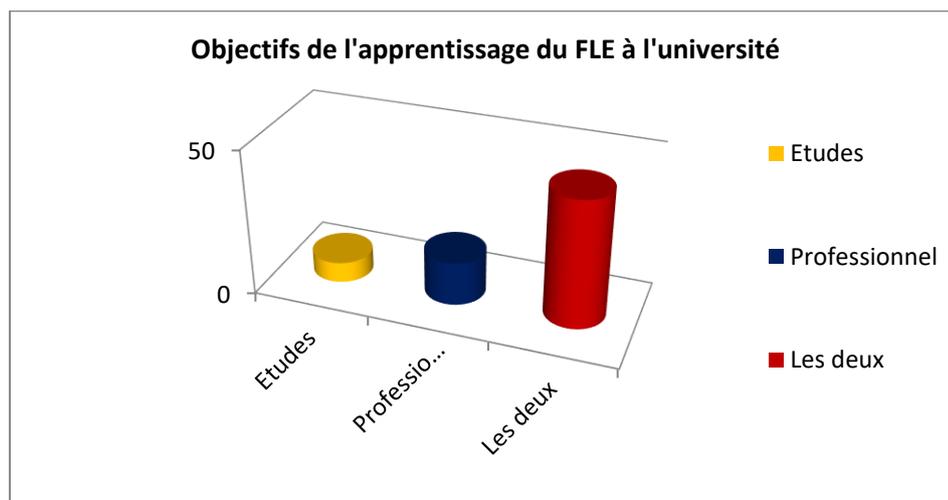


**Figure 9.** Les notes obtenues au BAC en FLE par les apprenants.

À l'épreuve du bac, 75% des étudiants ont obtenu moins de la moyenne en français, y compris 10% ayant moins de 5/ 20 en la matière ; néanmoins, les notes de 15% de ces bacheliers vont de 10 à 15/20.

### Sixième question:

- 1- Voulez-vous apprendre le français pour :
- accéder à la documentation écrite en français  – Vous préparer au monde professionnel  - Les deux



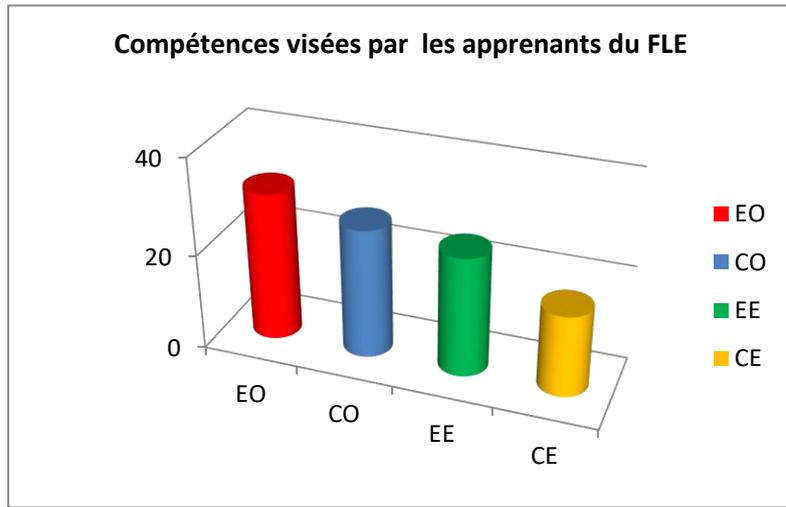
**Figure. 10.** Les objectifs des apprenants de l'apprentissage du français à l'université.

70% des étudiants apprennent le français pour, à la fois, construire de nouvelles connaissances dans leur domaine de spécialité et intégrer facilement le monde professionnel. Tandis que, 19 % du groupe ne vise, via cet apprentissage, qu'à se préparer au monde professionnel et les 11% de l'échantillon qu'à poursuivre des études supérieures en économie.

### Septième question:

- 1- Qu'attendez-vous du module de français (que voulez-vous apprendre) ?

À parler  à comprendre le parler  à écrire des textes  à comprendre des textes écrits



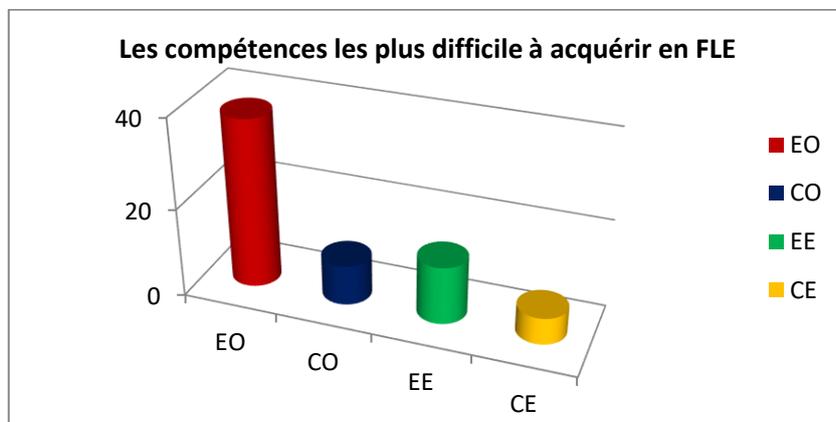
**Figure 11.** Les compétences les plus visées par les apprenants en FLE.

Certes, les deux compétences orale et écrite sont importantes pour ces étudiants, mais ce public éprouve plus d'intérêt pour l'acquisition de l'expression orale.

**Huitième question :**

-Où estimez-vous avoir le plus de difficultés en français :

- À parler  – à comprendre quelqu'un qui parle  – à écrire des textes  – à Comprendre un texte écrit

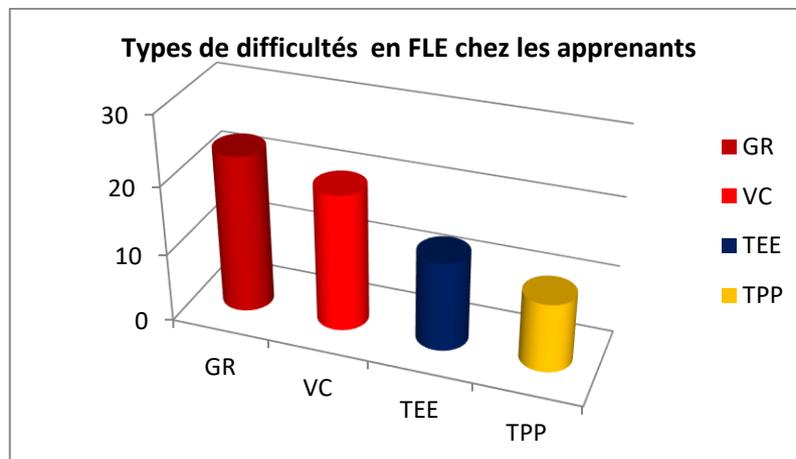


**Figure 12.** Les compétences présentant le plus de difficulté pour les apprenants.

58% des étudiants ont des difficultés en expression orale et 18% en compréhension orale ; tandis que, 22% de l'échantillon ne maîtrise pas la production de l'écrit et 12% de ce public semble déficitaire en compréhension de l'écrit.

**Neuvième question :**

- 1- Vos difficultés en FLE se situent beaucoup plus en :  
 Grammaire  - Vocabulaire  - Technique de rédaction  - Technique de prise de parole

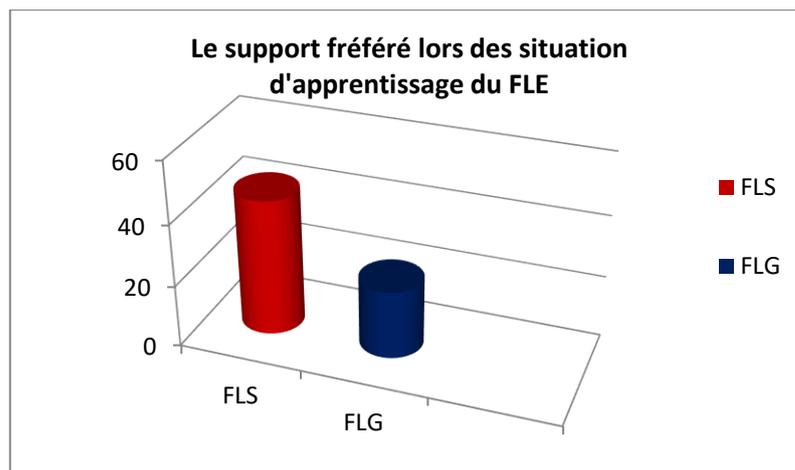


**Figure 13.** Les types de difficultés en FLE éprouvées par les apprenants.

Alors que, 48% de l'échantillon est déficitaire en grammaire et 40% en vocabulaire, 20% du groupe ne maîtrisent pas les techniques de l'écrit et 10% les techniques de la prise de parole.

**Dixième question :**

- 3- Sur quels supports préféreriez-vous travailler en classe ? Supports de français de spécialité  supports de français langue générale

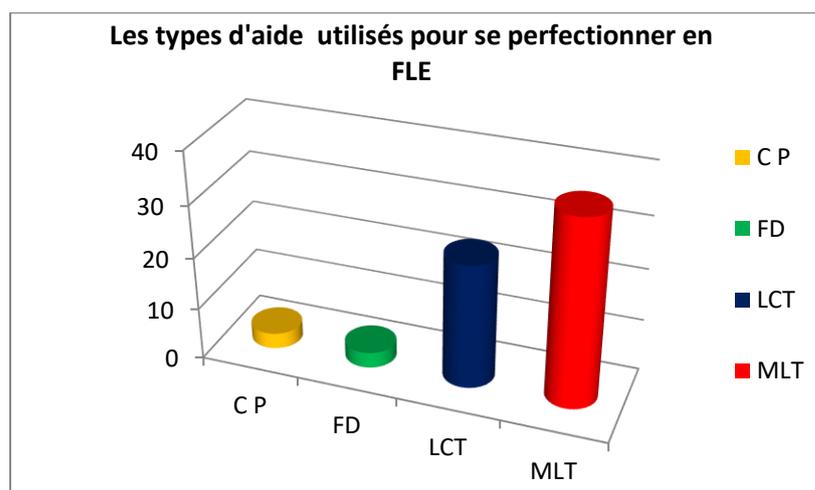


**Figure 14.** Le type de support préféré pour l'apprentissage du FLE par les apprenants.

Plus de 80% des étudiants préfèrent apprendre le français via l'exploitation des textes authentiques d'économie, alors que 20% du groupe se contente des textes de français langue générale pour apprendre cette langue.

### Onzième question

Face aux difficultés rencontrées, avez-vous recours à : des cours particuliers  – formation à distance  – la lecture  – multimédia (internet, télévision, radio)  – autres

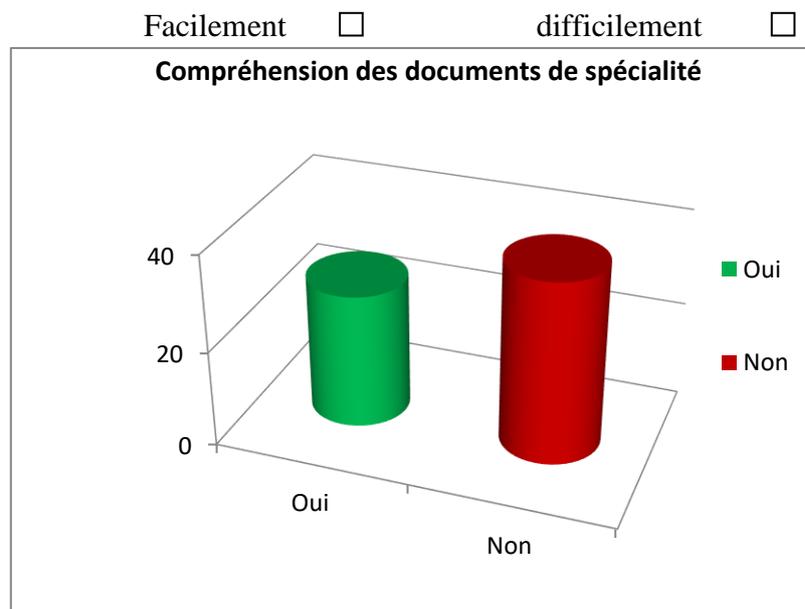


**Figure 15.** Les types d'aide utilisés par les apprenants pour se perfectionner en FLE.

64% des étudiants privilégient les multimédias pour se perfectionner en française tandis que 28 % de ce public s'orientent vers la lecture. Par ailleurs, 8% restant de l'échantillon recourt aux formations à distance et aux cours particuliers pour progresser.

## Douzième questions

1- Quand vous lisez un document de votre spécialité en français, vous le comprenez :



**Figure 16.** Compréhension des documents de spécialité par les apprenants

62% des étudiants éprouvent des difficultés quant à la compréhension des documents de spécialité.

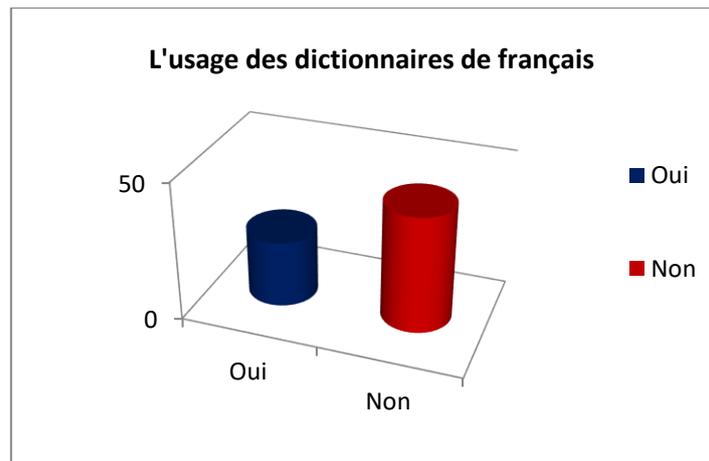
## Treizième question

- Utilisez-vous le dictionnaire de terminologie de votre spécialité?

OUI

NON

- Si oui, comment ? Régulièrement     moyennement     rarement

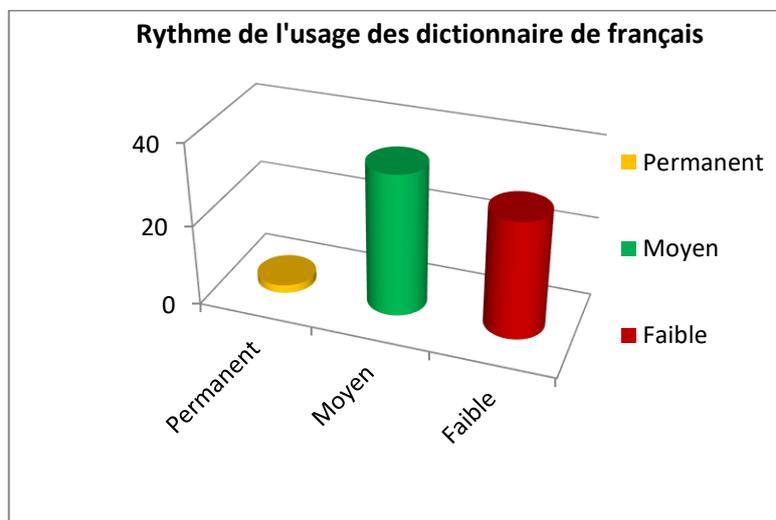


**Figure 17.** L'usage des dictionnaires de français de spécialité

Plus de 70% de ces apprenants n'utilisent pas le dictionnaire de terminologie en moments d'apprentissage.

#### Quatorzième questions

- A quel degré : permanent  moyen  faible



**Figure 18.** Le rythme de l'usage des dictionnaires de français de spécialité.

Plus de 64% de ces utilisateurs exploitent le dictionnaire occasionnellement, tandis que 34% d'entre eux l'utilisent rarement. Néanmoins, une minorité infime estimée à 2% s'en sert régulièrement.

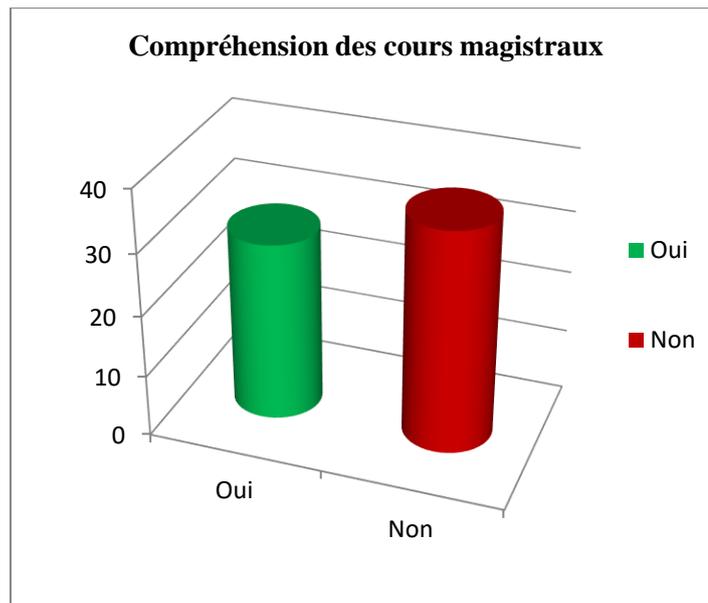
### Quinzième question

A- Rencontrez-vous des problèmes de compréhension dans les cours

magistraux ?

OUI

NON



**Figure 19.** Compréhension des cours magistraux par les apprenants.

65% des étudiants éprouvent des difficultés quant à la compréhension des cours magistraux ; alors que 35% du groupe saisissent facilement cette forme d'enseignement.

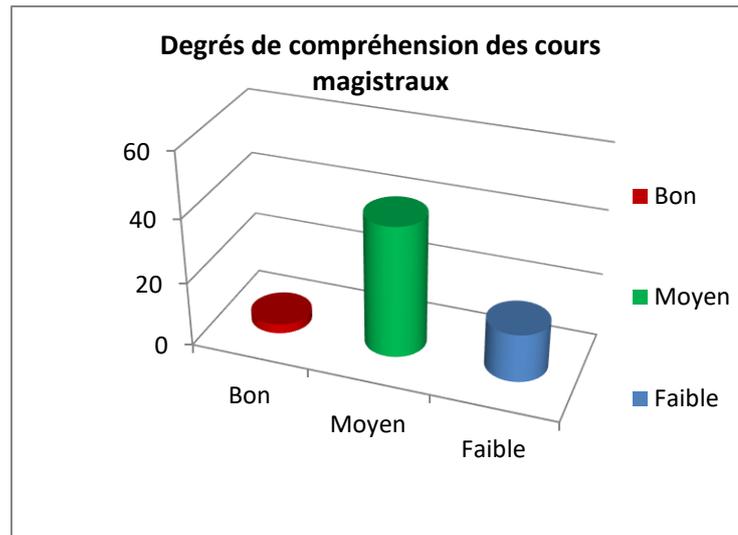
B- -A quel niveau vous situez votre compréhension des cours magistraux?

Excellent

bon

moyen

faible

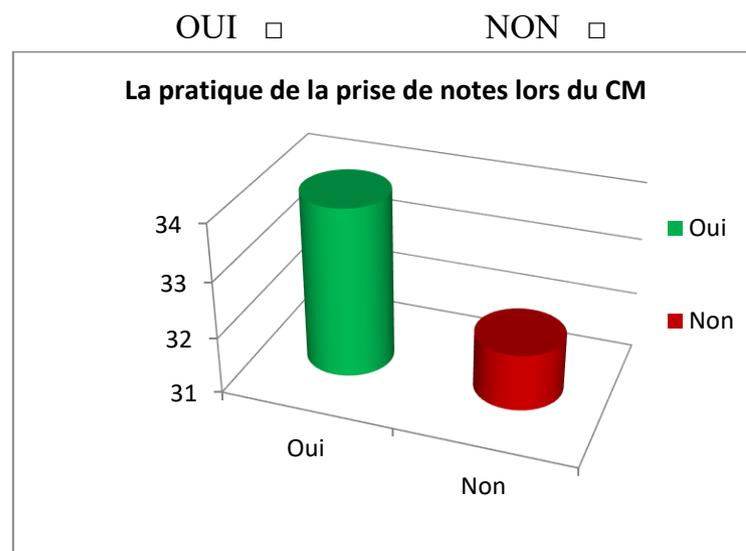


**Figure 20.** Degrés de compréhension des cours magistraux par les apprenants

Plus de 80% des étudiants comprennent moyennement les cours magistraux, alors que, 15% du groupe y trouve toujours des difficultés. Néanmoins, 5% de ces apprenants sont performants en la matière.

**Seizième question :**

A- Prenez-vous des notes lorsque vous assistez aux cours magistraux ?

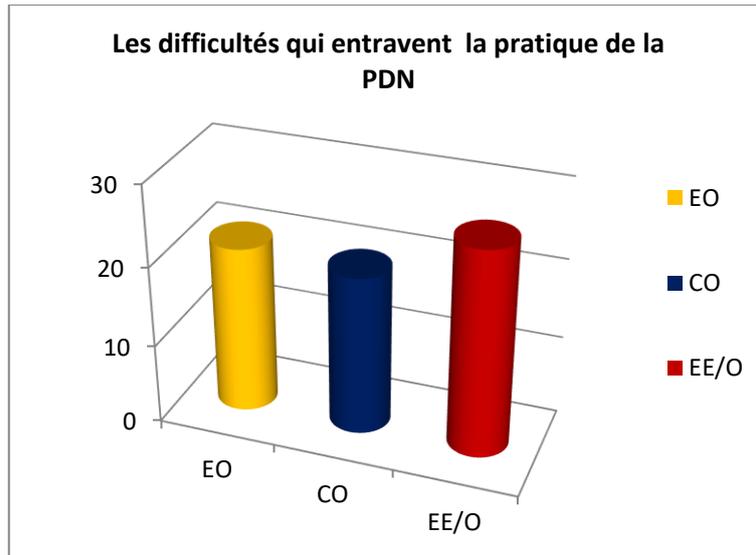


**Figure 21.** La prise de notes lors des cours magistraux.

60% des étudiants prennent notes lors des cours magistraux.

B- Sinon, pourquoi ? Qu'est-ce qui vous pose le plus problème ?

-La compréhension orale       -l'écrit       -La compréhension orale et l'écrit

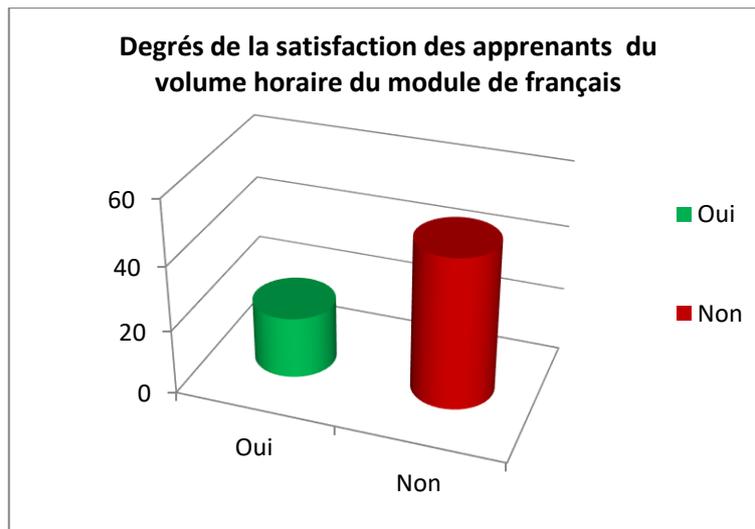


**Figure 22.** Les difficultés qui entravent la PDN lors des cours magistraux.

60% des étudiants renvoient ce déficit à la complexité de l'expression orale et écrite. Le reste de l'échantillon partage deux avis : les uns renvoient la difficulté à l'expression orale et les autres à la compréhension orale.

**Dix-septième question :**

A- Le volume horaire consacré au module de français (2heures /semaine) vous paraît-il suffisant ?      - Oui       - Non

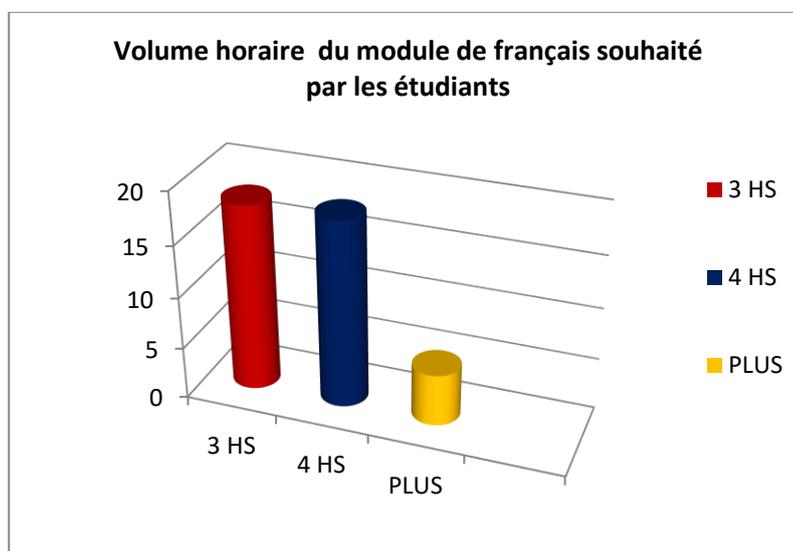


**Figure 23.** Le volume horaire consacré au module de français

Plus de 78% des apprenants sont insatisfaits du volume horaire consacré au module de français.

**B-** Sinon, proposez un volume convenable qui peut répondre à vos besoins ?

- 3 heures  - 4heures  - autre



**Figure 24.** Le volume horaire souhaité par les étudiants pour l'apprentissage du FLE.

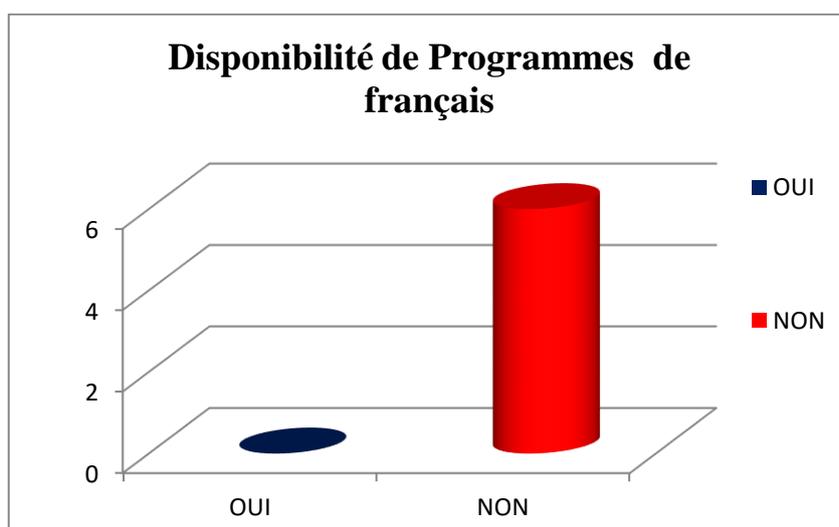
52% des étudiants se contentent de 3 heures de français par semaine ; tandis que 45% du groupe étudiant désirerait avoir 4 quatre heures hebdomadaires de français ou plus.

### 3.4.1.2. Résultats du deuxième questionnaire destiné aux enseignants du module de français au département d'économie

#### Première question :

1- A- Existe-il des programmes ou des canevas pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?

C- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON



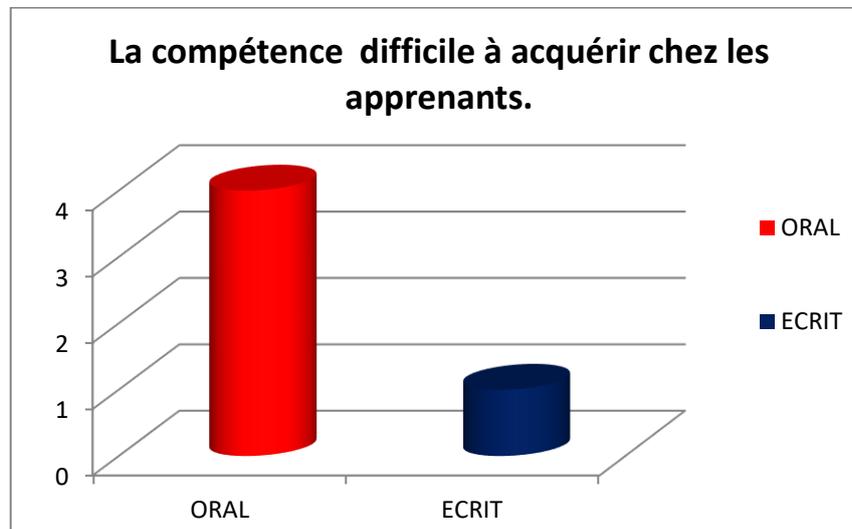
**Figure 25.** Disponibilité des programmes et/ou de canevas de français au département d'économie.

Les enseignants chargés du module de français au département d'économie confirment qu'il n'existe aucun programme ou canevas communiqué par la tutelle pour l'enseignement / apprentissage du FLE, FOS ou en FOU.

#### Deuxième question :

2- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :

L'oral  l'écrit



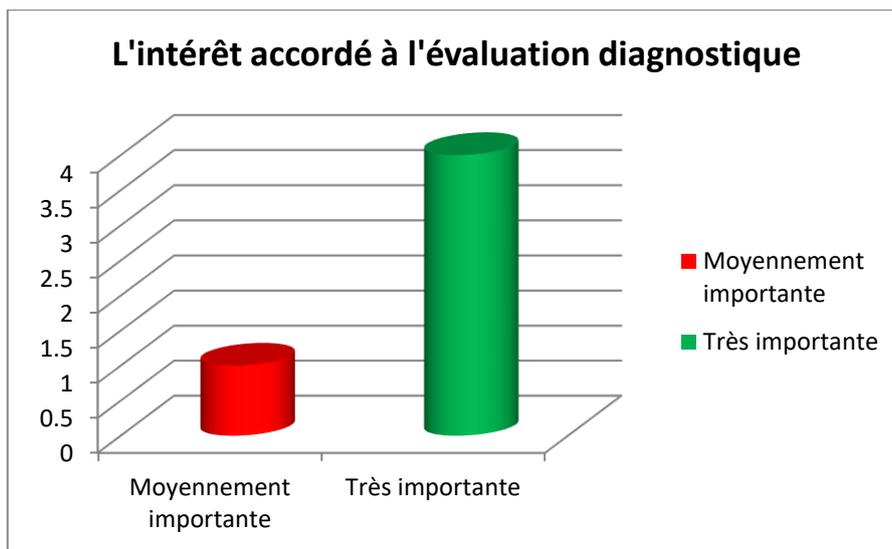
**Figure 25.** Avis des enseignants de français sur les difficultés à l'oral et à l'écrit chez les étudiants.

75% de l'échantillon affirment que les apprenants économistes sont déficitaires beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit.

**Troisième question :**

3- À quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?

Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante



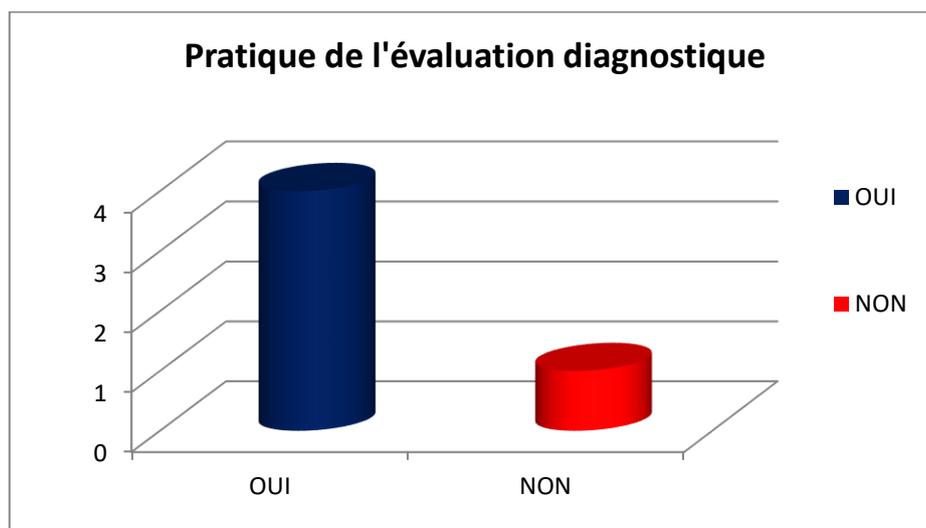
**Figure 26.** Représentation des enseignants sur l'importance de l'évaluation diagnostique dans le processus enseignement/apprentissage du français.

75% de ces enseignants voient dans le diagnostic une pratique cruciale pour le processus ingénierique ; tandis que 25% de ces formateurs doute de son utilité.

**Quatrième question :**

4- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes?

OUI       NON



**Figure 27.** Pratique de l'évaluation diagnostique.

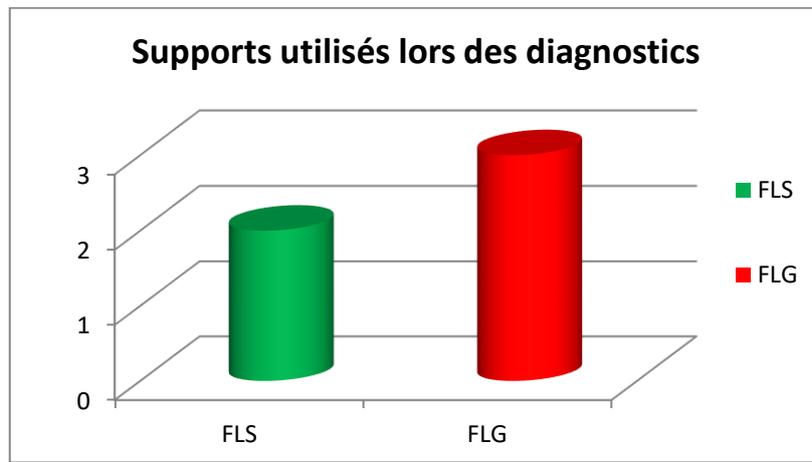
75% des enseignants amorcent les processus d'enseignement par des activités de diagnostic du profil d'entrée de leur public étudiant.

**Cinquième question :**

5- Si oui, les supports que vous utilisés dans les tests appartiennent au Français de

Spécialité

Français langue Générale



**Figure 28.** Les supports utilisés lors des évaluations diagnostiques.

60% des enseignants utilisent des textes de français langue général au moment des évaluations diagnostiques, tandis que 40% du groupe exploitent des textes authentiques d'économie.

**Sixième question :**

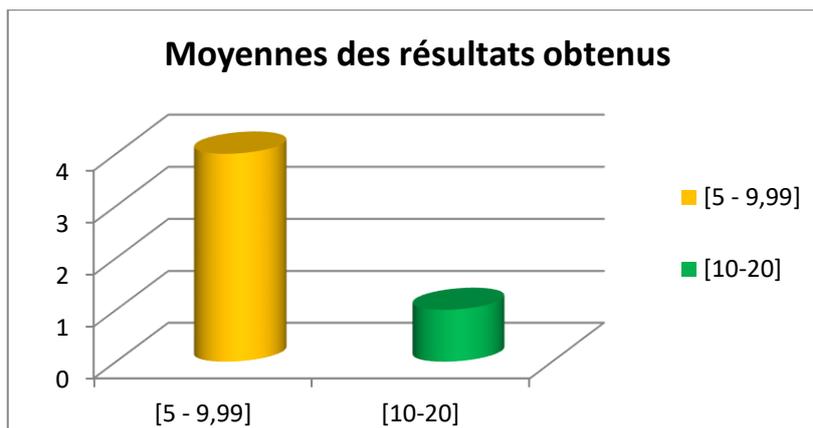
6- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit

-[0- 5]

- [6 -9,99]

-[10-14]

- [15- 20]



**Figure 29.** Illustration des résultats obtenus suite aux évaluations diagnostiques.

75% des apprenants ont obtenu des notes comprises entre 9 et 5/20 en français lors des évaluations écrites faites au début des semestres, tandis que 25% du groupe ont eu la moyenne.

**Septième question :**

7- a- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON

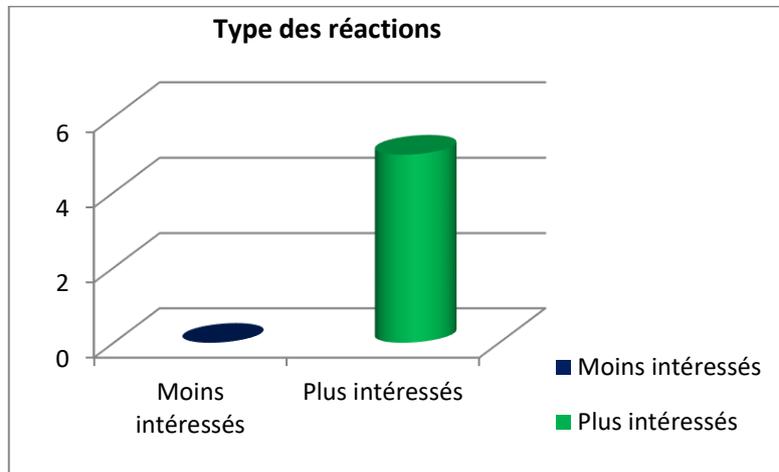


**Figure 30.** Réaction des apprenants vis-à-vis l'usage des supports de spécialité.

Les enseignants de français sont unanimes sur le fait que tous leurs étudiants (100%) réagissent différemment lors de l'exploitation des textes de spécialité comme supports aux cours de français.

**Septième question :**

7- **b-** Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés



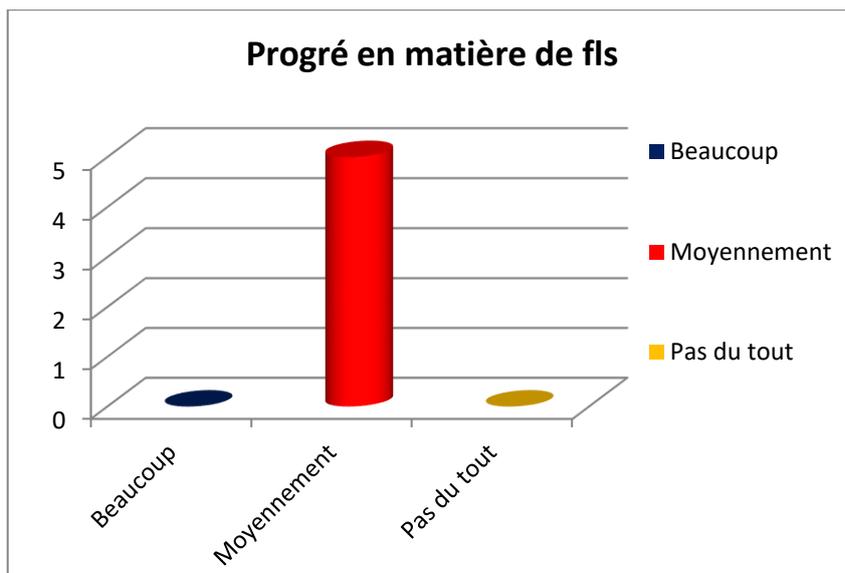
**Figure 31.** Type des réactions des apprenants vis-à-vis l'usage des supports de spécialité

100% du groupe enseignant affirme que les apprenants sont plus motivés à l'apprentissage du français lors de l'exploitation des supports de spécialité d'économie.

**Huitième question :**

8- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ?

Beaucoup  moyennement  pas du tout



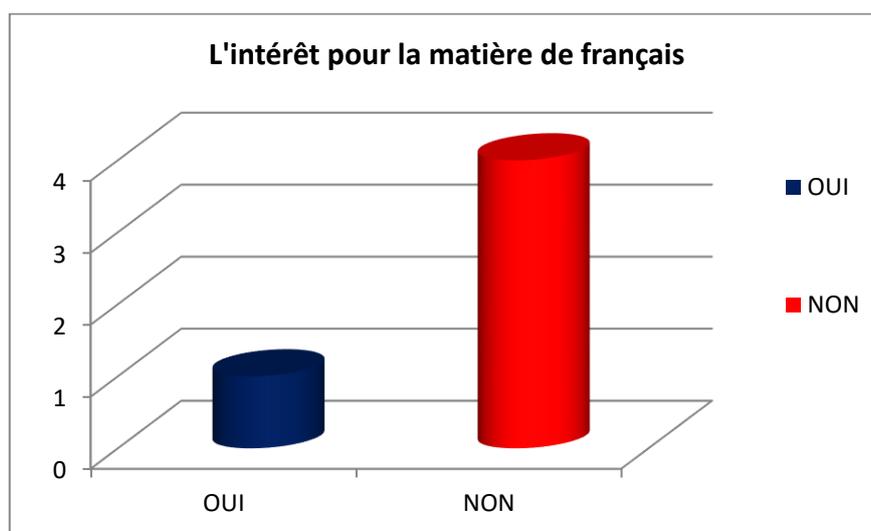
**Figure 32.** Degrés du progrès des apprenants suite à deux semestres d'étude du module de français.

Tous les enseignants de français (100%) confirment que leurs apprenants ont progressés en français de spécialité après deux semestres d'étude de la première année universitaire.

**Neuvième question :**

9- Vos étudiants manifestent –ils de l'intérêt pour la matière de français ?

OUI  NON

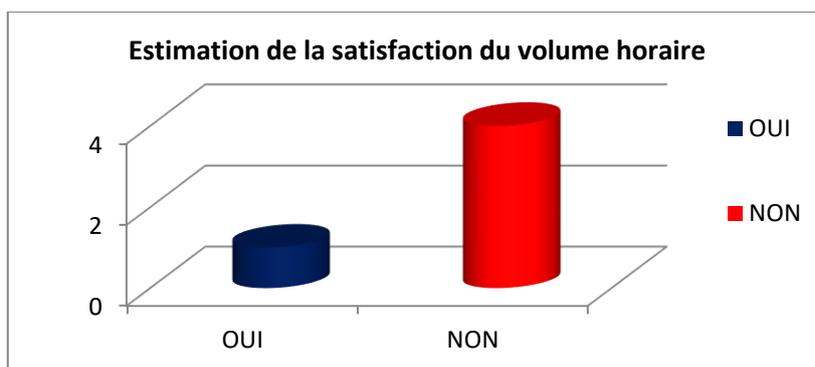


**Figure 33.** Intérêt ou non pour la matière de français.

20% des enseignants certifient que leurs étudiants ne s'intéressent pas au module de français.

**Dixième question :**

10- A- Le volume horaire consacré au module de français (1heure trente minutes /semaine) vous paraît-il suffisant ? - Oui  - Non

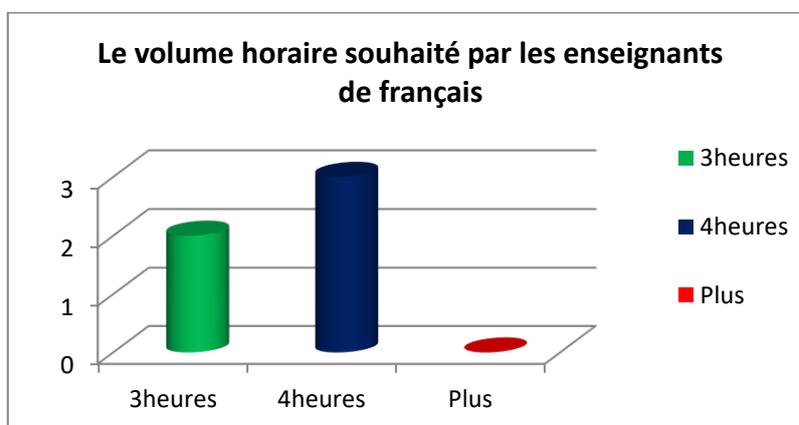


**Figure 34.** Estimation de la satisfaction du volume horaire du module de français.

75% de ces enseignants sont insatisfaits du volume horaire attribué au module de français qu'ils qualifient de très limité. Cependant, 25% de ces formateurs se contentent de 1 heure et demie d'exerce par semaine.

**Onzième question :**

B- Si non, proposez un volume convenable qui peut répondre à vos besoins ? - 3 heures  - 4heures  - 6 heures  - Autre (12 heures)



**Figure 35.** Le volume horaire souhaité par les enseignants du module de français.

Pour 40% des enseignants, trois heures par semaine est suffisantes pour enseigner le français à ces universitaires, tandis que 60% d'entre eux souhaiteraient avoir quatre heures hebdomadaires ou plus pour enseigner adéquatement les contenus nécessaires à leurs apprenants.

## **6.4.2. Résultats des tests**

### **6.4.2.1. Expérience 1. Test de FLG vs test de FLS**

Lors du premier semestre, l'échantillon est soumis au test de FLG. Les rappels sont récupérés après une heure et demie de travail. Quatre copies ont été éliminées des rappels lors du dépouillement : trois d'entre elles sont illisibles et la quatrième est entièrement vide. Le nombre final retenu est donc 66 copies. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

**Tableau 3. Les notes obtenues du test de FLG**

<b>Référence de la notation</b>	<b>[0- 5]</b>	<b>[6- 9]</b>	<b>[10- 14]</b>	<b>[15- 20]</b>
<b>Nombre des apprenants.</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>18</b>

### **6.4.2.2. Expérience 2**

Après avoir collecté les questionnaires, le même échantillon étudiant est soumis au test de FLS ayant un support authentique d'économie. L'outil cible les deux compétences de compréhension et de production de l'écrit. Il propose des sous-tâches qui étant indirectes et relèvent de la grammaire textuelle, elles suscitent la réflexion. Il s'agit d'abord de questions de compréhension, de repérage et d'application suivant les niveaux de la taxonomie de Bloome, 1956 révisée par Andersson, 1991.

Quant à l'écrit, nous demandons aux étudiants de réaliser le compte rendu objectif du texte proposé. La réalisation d'un tel produit implique les deux compétences de compréhension et de production de l'écrit du français langue de spécialité FLS.

Les rappels sont récupérés après une heure et demie de travail. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

**Tableau 4. Les notes obtenues suite au test de FLS.**

Référence	[0- 5]	[6- 9]	[10- 14]	[15- 20]
<b>Le nombre</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>7</b>	<b>1</b>

Voici les notes de l'échantillon obtenues à l'épreuve du BAC collectées via le questionnaire.

#### **6.4.3. Les résultats collectés via le questionnaire en chiffres**

**Tableau 5. Les notes des étudiants obtenues en français au BAC**

Référence	[0- 5]	[6- 9]	[10- 14]	[15- 20]
<b>Le nombre</b>	<b>15</b>	<b>34</b>	<b>13</b>	<b>4</b>

**Tableau 6. Estimation personnelle des étudiants concernant leur niveau en FLE.**

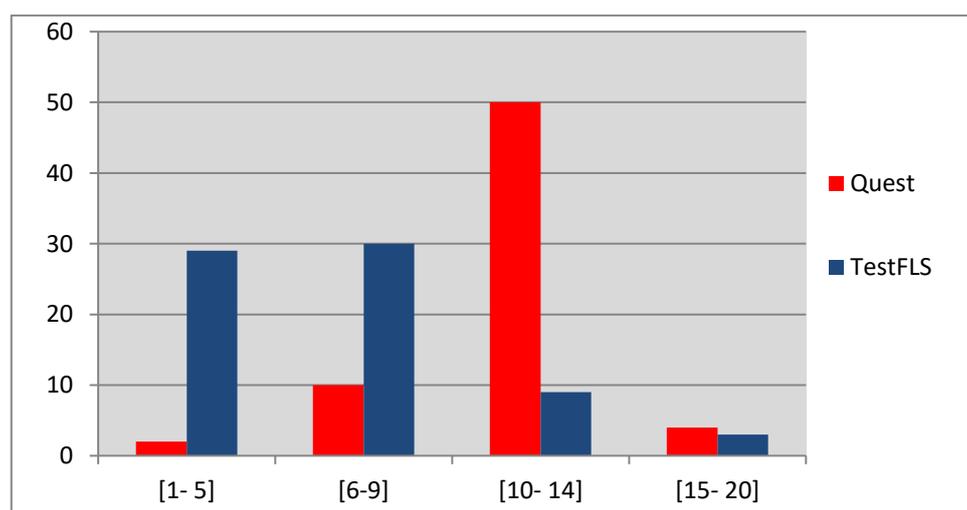
Niveau en FLE	Effectif de l'échantillon
Très fort	1
Fort	10
Moyen	53
Faible	2

### 6.5.. Confrontation des résultats collectés des trois dispositifs illustrés en graphes

#### 6.5.1. Résultats du test de FLS vs Questionnaire

**Question n°1.** Votre niveau en français, est-il (voir Annexe.3, Question n°3)

- Très bon  - bon  - moyen  - élémentaire



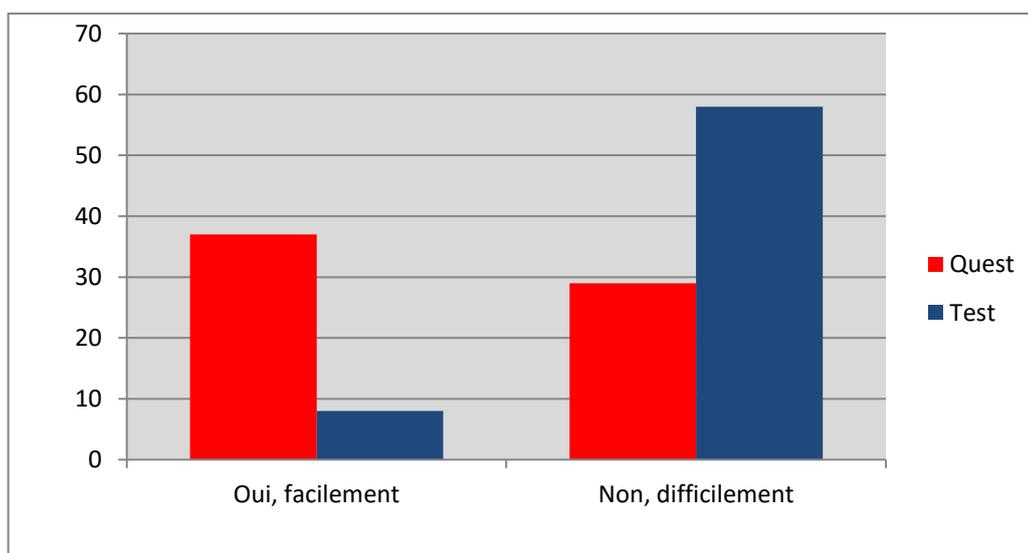
**Figure 36.** Illustration confrontant les notes d'évaluation obtenues du test de FLS et les estimations personnelles des étudiants concernant leur niveau en français.

Les résultats obtenus des deux dispositifs diffèrent de façon significative. En effet, les données collectées via le questionnaire indiquent que plus de 95% des apprenants maîtrisent le français, dont 10% qui sont d'un bon niveau et que seulement 5% de ces apprenants sont en difficulté. Par contre, les résultats obtenus du test montrent que 80 % des étudiants sont déficitaires en français.

**Question n°2.** (voir Annexe 3, Question n°12)

12-Quand vous lisez un document de votre spécialité en français vous le

comprenez : Facilement  difficilement

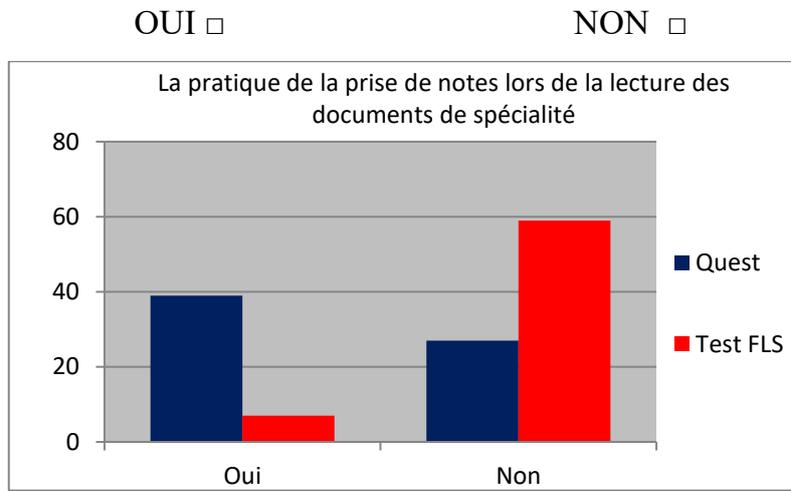


**Figure 37.** Compréhension en lecture des documents de spécialité par les apprenants

Les données recueillies via le questionnaire montrent que 58% des étudiants n'éprouvent aucune difficulté quant à la compréhension des documents de spécialité économie. Par contre, le test de FLS démontre que plus de 86% de ces étudiants décodent difficilement ce type d'écrit.

**Question n°3.** (voir Annexe 3, Question n°6)

Prenez-vous des notes lors de la lecture les documents de votre spécialité ?

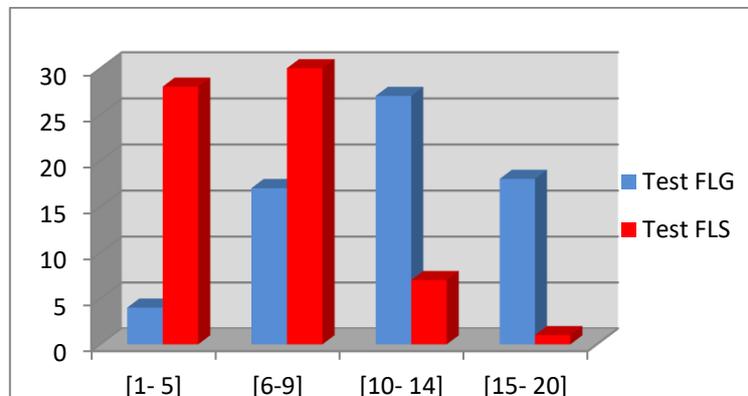


**Figure 38.** La prise de notes lors de la lecture des documents de spécialité.

Selon le questionnaire, 57% des étudiants pratiquent la PDN ; cependant, l'expérimentation menée via le test de FLS montre que 13% seulement des rappels collectés comportent des productions écrites. Autrement dit, 86% des étudiants sont dans l'incapacité de produire par écrit ou leurs productions sont déficitaires en termes de rigueur linguistique et/ou méthodologique.

**6.5.2. Résultats du test de FLS vs test de FLG**

Voici, à présent, la figure confrontant les notes obtenues du test de FLS et du test de FLG.



**Figure 39.** Illustration confrontant les notes obtenues du test de FLS et du test de FLG.

Les résultats du test de FLG montrent que seulement 12% de l'échantillon a des difficultés en français ; par contre, le test de spécialité démontre que plus de 75% de l'échantillon reste de un niveau préliminaire.

## **6.6. Analyse et discussion des résultats**

Cette étude confronte les résultats recueillis de deux questionnaires et des deux tests d'aptitudes de français langue générale (FLG) et de français langue de spécialité (FLS).

L'objectif étant de vérifier la pertinence méthodologique de ces outils en termes de fiabilité, sensibilité, transparence et validité (CECRL, 2001 ; Pineault & Daveluy, 1986 ; Sims 1990).

Nous tentons de savoir si ces outils sont en mesure, à la fois, d'identifier les besoins langagiers et de mesurer la capacité en FLS des économistes universitaires algériens soucieux d'acquérir, au biais de cette langue, de nouvelles connaissances disciplinaires en économie.

Nous constatons dès lors du traitement du corpus que les résultats obtenus des trois outils (Questionnaire, test de FLS et test de FLG) diffèrent de façon significative (voir Figures, 20, 36, 37 et 38).

La confrontation des résultats obtenus du questionnaire destiné aux étudiants et du test d'aptitudes de FLS que nous avons conçu et soumis à l'expérimentation met en évidence qu'il existe un écart important entre les deux dispositifs (voir Figure 36, 37 et 38).

Le questionnaire montre, de façon globale, que plus de la moitié des étudiants est en mesure de comprendre (58% vs 14%) et de produire (57% vs 13%) des textes de spécialité. Par contre, les résultats obtenus de l'expérimentation conduite via le test de FLS démontre que plus de 60% de ces étudiants éprouvent des difficultés quant à la compréhension et la production de l'écrit (voir Figures.38 et 39).

De plus, les réponses collectées via le questionnaire affirment que 95% des étudiants maîtrisent non seulement le FLE mais aussi le français de spécialité économie. Cependant, les résultats obtenus du test de FLS démontrent que plus de 80% de ces sujets ont des difficultés dans la maîtrise de cette langue.

En outre, le questionnaire affirme que 32% des étudiants sont en mesure d'accéder facilement au sens de ces documents écrits d'économie. Toutefois, le test de FLS montre que plus 75% des étudiants décodent difficilement ce type de documents (voir figure 37).

Quant à la production de l'écrit, le questionnaire montre que face à 67% des étudiants qui pratiquent la PDN, 33 % d'entre eux ne l'exercent pas. Pourtant, l'expérimentation menée via le test montre que seulement 13% des étudiants sont en mesure de produire. C'est-à-dire que 86% de ces apprenants n'ont rien produit à l'écrit.

La confrontation des résultats obtenus du test FLG et du test FLS a conduit au même constat. A l'exception d'une légère différence dont nous tenterons d'expliquer les facteurs de sa production dans ce qui suit.

L'écart enregistré entre les résultats obtenus des deux outils (test FLG vs test FLS) est significatif (voir la Fig. 20). En effet, les résultats du test FLG montrent que seulement 12% de l'échantillon est déficitaire en français ; tandis que, le test de spécialité permet de constater que plus de 75% de l'échantillon est de niveau préliminaire.

## **6-6 Interprétation des résultats**

Cette étude vise à vérifier la pertinence méthodologique de trois dispositifs d'évaluation souvent exploités par les enseignants- concepteurs des programmes de formation exerçant dans le département d'économie - dans la collecte des données visant l'identification des besoins et la mesure des aptitudes de leur étudiants en français langue de spécialité d'économie (Adolfi, 2013 ; CECRL, 2001 ; Hadji, 1992 ; Huberman & Miles, 1991 ; Legrand, 1982 ; Mangiante & Parpette, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008 ; Peretti, 1998 ; Peretti, 2000 ; Porcher, 1996 ; Qotb, 2009 ; Sebane, 2011 ; Vaugler, 1996 ;

L'étude confronte les résultats obtenus de deux questionnaires (Braik, 2008, Singly, 2000) et deux tests d'aptitudes : le premier étant de FLG et le second de FLS (CECRL, 2000 ; Newstrom & Lilliquist, 1979 ; King, Keohane & Verba 1994 ; McConnell, 2003; Sims, 1990 ; Van Der, 2000).

L'objectif final étant de vérifier si ces outils sont méthodologiquement pertinents en termes de fiabilité, sensibilité, transparence et validité (CECRL, 2001 ; Pineault & Daveluy, 1986 ; Sims 1990).

Les résultats obtenus de la confrontation des données recueillies lors des expériences menées s'avèrent divergents et peuvent s'expliquer en raison des modes de fonctionnement de chaque type de ces dispositifs.

En effet, l'enseignement de français langue de spécialité n'a pas pour pure intention d'enseigner cette langue, mais plutôt d'inculquer chez ses apprenants universitaires l'aptitude de réaliser des actes de paroles (Austin, 1970) et d'accomplir des tâches (Mangiante & Parpette, 2004) ; en vue d'exercer avec performance les activités d'apprentissage qui leur permettent l'acquisition de nouvelles connaissances disciplinaires en économie.

Pour remplir sa mission, ce formateur est contraint de monter un programme de formation pour répondre, à la fois, aux besoins de son public étudiants et aux exigences de cette formation universitaire. Les besoins du public sont en effet exprimés dans les écarts enregistrés entre les compétences réelles de ces étudiants et celles nécessaires à leur situation d'étude.

Pour monter le programme de formation souhaité, l'enseignant doit d'abord définir les objectifs pédagogiques pertinents à cette situation d'enseignement-apprentissage.

Cette pertinence exige que ces objectifs, qui peuvent être négociés entre ce formateur-concepteur et ses partenaires étudiants et/ou enseignants des matières disciplinaires, doivent être clairs, explicites, utiles, cohérents, observables et transmissibles (Beau, 2000).

Pour ce faire, cet expert en quête de données fiables exploite des outils d'investigation permettant la négociation d'objectifs et la mesure des écarts langagiers. Des outils tels que le questionnaire et le test d'aptitudes.

Certes, le questionnaire permet d'appréhender, de percevoir ce qui est difficile à mesurer en quantité comme le cas des opinions (Braik, 2008, Singly, 2000 ; Pineault & Daveluy, 1986) ; mais, cet outil reste relativement valide (King, Keohane & Verba, 1994), puisqu'il ne permet pas de mesurer avec précision et en chiffres la compétence, la capacité et la performance des apprenants quant à la maîtrise du français (voir Chapitre 5).

Cet outil qui semble fonctionner en mode linéaire et propose une série de questions souvent directes et routinières (Pavlov 1889, Skinner, 1968 & Watson, 1913) il ne permet pas d'engager les questionnés dans la réalisation d'actes de paroles (Austin, 1970) et l'accomplissement de tâches (Legros, 2007). Ce qui fait de lui un outil insensible à la mesure de la mise en œuvre des compétences.

Aussi, se fait-il que ce dispositif peut induire en erreur et comporter des écarts importants sur une situation ou un objet d'étude n'étant pas conçu suivant une démarche expérimentale pour l'obtention d'un résultat quantifiable et concret (Keohane & Verba, 1994).

Certes, le questionnaire s'avère relativement fiable lors de la collecte de données quantifiables et/ou mesurables telles que les notes de BAC de l'échantillon que nous avons relevées ; mais les contradictions repérées dans les réponses collectées à travers les deux questionnaires (étudiants /enseignants) concernant le niveau et les difficultés des étudiants, montrent que le questionnaire est également défaillant en termes de transparence et de fiabilité. Aussi, se fait-il que ces deux principes sont, essentiellement, garant de la validité. De ce fait, ces résultats confirment les hypothèses **H1** et **H2** selon lesquelles nous supposons que le questionnaire est impertinent au moins en termes de sensibilité, transparence et validité pour mesurer les acquis et identifier les besoins langagiers en FLS des étudiants d'économie.

Quant au teste de FLG dont le support ne relève pas de la spécialité ni du domaine d'économie, il ne parvient pas à éveiller l'attention, ni la motivation de ces apprenants (Denhier, 1984 ; Deschênes, 1988 ; Germain, 2008 ; Piaget, 1976 ; Legros & Marin, 2008).

Lors du traitement de ce texte, ces apprenants ne se voient pas limités qu'en termes de connaissances linguistiques mais du monde aussi (Cornaire, 1992 ; Giasson, 1992) ce qui pourrait nuire davantage à la compréhension en lecture et se répercuter donc sur la qualité des réponses remises dans le test par ce public (Ausubel & Carroll, 1971 ; Bianco, 1997 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 ; Legros, 2007 ; Noizet, 1980 ; Tardif, 2005 ; Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Wilkins, 1976).

Ainsi, le test de français langue général (test de FLG) dépourvu de ce caractère d'appartenance au domaine, au contexte et à la thématique globale de la spécialité reste par conséquent insensible et peu transparent.

Autre point, cet outil qui ne privilégie pas l'approche textuelle fait que l'apprenant perçoit le texte comme un morceau de langue isolé et non comme un texte qui peut le concerner et l'impliquer par son contenu ou ses intérêts (Adam, 2005 ; Charaudeau, 1994).

Ce fait pourrait expliquer les différences enregistrées dans les résultats tirés du test de FLG et ceux du test FLS et renforcer la réflexion selon laquelle cet outil n'est pas fiable. Ces résultats confirment donc l'hypothèse **H3 et H4** selon laquelle nous supposons que le test d'aptitudes FLG est non pertinent en termes, au moins, de l'un de ces principes : validité, sensibilité, transparence et fiabilité pour mesurer les aptitudes et identifier les besoins langagiers en FLS des étudiants d'économie en contexte algérien.

Avant d'interpréter les résultats du test de FLS, nous rappelons que nous avons conçu cet outil pour les besoins de notre recherche en s'appuyant sur le référentiel de compétences décrivant les compétences universitaires corrélatives à la spécialité d'économie en contexte universitaire algérien.

Nous avons élaboré ce document en s'inspirant de la base des données obtenue de l'analyse manuelle d'un cours authentique d'économie réalisée dans le premier volet.

En effet, nous avons emprunté les unités de mesures, qui ont permis la réalisation de cette analyse apparente au domaine de la linguistique en général et ses deux disciplines linguistique textuelle et analyse de discours en particulier, de l'ensemble des notions opératoires d'Adam (2005).

Nous tenons à rappeler également que les résultats obtenus de l'analyse montrent que la dimension pragmatique enregistrée lors de l'analyse menée est quasi-argumentative ; quoique le texte explicatif est l'objet de cette étude.

Par conséquent, lors de la conception du test FLS, nous avons opté pour un texte support authentique d'économie d'une portée quasi-argumentative (voir, Annexe 6).

Ce test d'aptitudes propose des activités langagières interpellant des composantes méthodologiques, langagières, sociolinguistiques et socioculturelles qui s'agent et se complètent autour d'un texte support authentique appartenant à la spécialité ciblée.

Ces activités proposées séparément mais non isolément permettent, désormais, l'observation et la mesure de la mise en œuvre des compétences langagières de ces apprenants. Ces caractéristiques font, par conséquent, de ce test un outil de diagnostic sensible et fiable puisqu'il décrit le processus expérimental emprunté. Et puisque la sensibilité et la fiabilité sont garantes de la validité, cet outil reste également valide.

De plus, ce test de FLS qui privilégie l'action implique ces apprenants motivés par un objectif ou un besoin dans des situations d'intégration (Goullier, 2006) et dans le mode systémique interpellant la tâche et les micro-tâches (Bouchard, 1989 ; Bourguignon, 2007).

Le test de FLS n'étant pas communicative –comme le cas du test de FLG– mais plutôt d'une portée actionnelle, sociale, et socioculturelle (CECR, 2001), il permet, sans l'intervention ou l'apport de quelconque autre outil d'évaluation, d'observer, de repérer et de mesurer le degré de réussite ou de déficit des apprenants quant à la mise en œuvre de leurs savoirs et savoir-faire en FLS d'économie en compréhension et en production de l'écrit. Cet outil semble doté de transparence.

En outre, les résultats obtenus du test de FLS - auxquels nous nous n'attendions pas - démontrent que la maîtrise de la compréhension et de la production sont compatibles chez ces étudiants ; en effet, 86% des étudiants ne décodent pas facilement le texte de leur spécialité et 84% d'entre eux n'ont rien produit à l'écrit prouvant, encore une fois, que la prise de notes s'inscrit entre les deux actes de compréhension et de production de l'écrit (Sebane, 2008). Ainsi, le critère de transparence est renforcé chez cet outil.

Quant à la production de l'écrit, nous rappelons que les apprenants étaient tenus de réaliser le compte-rendu objectif du texte proposé. Cette activité implique d'effectuer, dans un premier temps, des exercices : de décodage du texte support, de repérer, de sélectionner, d'organiser et finir par la reformuler des notes permettant l'élaboration d'un plan final pour construire dans un second temps le produit attendu.

Ce test de FLS engage en effet les apprenants dans ces exercices préparatoires à l'écrit : activités de décodage, d'émission d'hypothèses, de vérification, de sélection, de hiérarchisation, de reformulation - par exemple l'élaboration d'un plan ou la pratique de la PDN (Sebane, 2008) pour réaliser, en dernier, le produit de synthèse qui est plus complexe (par exemple : le compte rendu, une analyse, un commentaire ou une synthèse de documents).

Ces caractéristiques montrent que, contrairement au questionnaire, le test d'aptitudes de FLS d'économie est valide en termes de mesure du degré de maîtrise des apprenants du français langue de spécialité.

Ce dispositif est également transparent et fiable puisque d'une part la transparence est garante de la validité scientifique (Van Der M, 2000) ; d'autre part, l'outil assure le caractère standard et permet une description fidèle des processus scientifiques utilisés (CECRL, 2001 ; McConnell, 2003, p.129) (King, Keohane & Verba 1994, p.25).

Ces caractères renforcent donc la validité de l'hypothèse **H3 et H4** et affirment l'hypothèse **H5 et H6**.

En dernier, nous tentons d'expliquer pourquoi les résultats obtenus du **Test FLS** et ceux relevés du questionnaire concernant les notes obtenues par les étudiants à l'épreuve se sont avérées convergents.

Il semble que le tes FLS et le sujet du bac sont tous les deux conçus suivant un protocole expérimental rigoureux, pointu et actualisé projeté dans les théories contemporaines de l'analyse textuelle, du cognitivisme, du socio cognitivisme et de la perspective actionnelle. L'objectif que s'assignent ce type de test d'aptitudes n'est pas que communicatif mais plutôt actionnel et interactionnel, agir et interagir (CECRL, 2001).

Le choix des supports et la conception des activités dans les deux sujets sont sélectifs visant d'évaluer les compétences et non seulement les connaissances.

Dorénavant, ces deux dispositifs permettent la mesure et l'analyse à la fois quantitatives et qualitatives de la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire langagiers des apprenants.

D'ailleurs, Puren (2015)<sup>6</sup> affirme que les modalités de conception des sujets de baccalauréat en Algérie permettent d'évaluer les compétences et non seulement les connaissances des candidats. Cette réflexion renforce davantage les hypothèses **H5 et H6** de notre recherche.

Finalement, les résultats obtenus confortent les hypothèses émises et démontrent que :

- d'abord, le questionnaire est méthodologiquement peu pertinent. Certes, l'outil permet la discussion et la négociation des besoins et des objectifs de la formation, toutefois, il reste insensible à la mesure des de la mise en

---

<sup>6</sup>Puren.C (2015), « Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences » es étrangères dans le système scolaire : didactique et évaluation » CRASC, Oran, Algérie, mai 2015.

œuvre des compétences d'un public apprenant, et relativement fiable à l'identification de ses besoins langagier ;

- Quant au test de FLG, il est non pertinent étant défaillant en termes de tout principe de sensibilité, de transparence, de fiabilité et par conséquent de validité ;
- en dernier, le test d'aptitudes de FLS, doté de support authentique de la spécialité ciblée et ayant un fonctionnement systémique, il s'avère méthodologiquement pertinent en termes de validité, de sensibilité, de transparence et de fiabilité.

L'outil que nous avons conçu paraît propice à la mesure des acquis, des aptitudes et à l'identification des besoins langagiers des apprenants universitaires en français langue de spécialité d'économie en contexte algérien.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

## **Conclusion générale**

Inscrite dans le domaine de la didactique du français sur objectifs universitaires, le présent travail de recherche tente de vérifier la pertinence méthodologique des dispositifs de diagnostic en français langue de spécialité des étudiants algériens de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Les expérimentations menées, dans le cadre de cette recherche, visent à vérifier si le questionnaire et le test d'aptitudes de français langue générale sont méthodologiquement pertinents pour identifier les besoins langagiers et mesurer les aptitudes de ce public en français d'économie dans les deux compétences de compréhension et de production de l'écrit.

Le questionnement que nous avons posé est le suivant : le questionnaire et le test d'aptitudes de français langue générale, sont-ils méthodologiquement pertinents pour identifier les besoins langagiers et mesurer les compétences en Français Langue de Spécialité (FLS) des étudiants d'économie en contexte algérien?

Le test d'aptitudes de français langue générale et le questionnaire, sont-ils fiables, sensibles, transparents et valides pour l'identification de besoins et la mesure des aptitudes en français des économistes universitaires algériens ?

Au cas où, ces deux outils s'avèrent défectueux en termes de ces principes méthodologiques (validité, fiabilité, sensibilité et transparence) et que nous voudrions les substituer par un autre test d'aptitudes plus adapté aux exigences de la formation envisagée ainsi qu'aux besoins du public apprenant, quels critères seront à respecter lors de la conception de cet outil. Quels supports et quelles activités y insérer ?

Quelle(s) forme(s) et quel(s) contenu(s) sont à conférer à ces dispositifs pour conduire une évaluation diagnostique efficace dans ce contexte?

Donc la problématique que nous formulons est la suivante :

Quels dispositifs et méthodes pour une évaluation diagnostique efficace des besoins langagiers des économistes universitaires algériens ?

En vue de maximiser la qualité des données que nous désirons obtenir lors de l'expérimentation prévue, nous proposons dans cette recherche un test d'aptitudes de Français Langue de Spécialité d'économie, dont la conception repose sur les théories de l'analyse de discours d'Adam (2005), de la cognition et sur les notions du CECRL (2001). L'objectif final de recherche étant de dégager et de lister les normes de la conception d'un test d'aptitudes de FLS étant en mesure, à lui seul, d'identifier les besoins langagiers spécifiques d'un public de spécialité et de mesurer avec précision le degré de maîtrise réel des deux compétences de compréhension et de production de l'écrit dans la langue cible.

Ainsi, les hypothèses que nous avons formulées sont les suivantes :

D'abord, nous avons supposé que le questionnaire est impertinent en termes de validité, sensibilité, transparence et fiabilité pour identifier les besoins langagiers en FLS de ces étudiants d'une part **H1** et d'autre part à mesurer leur capacités dans cette langue **H2**.

Nous avons également admis que le test de FLG est impertinent en termes des quatre principes susdits pour : identifier les besoins langagiers en FLS de ces apprenants **H3** et mesurer leurs aptitudes dans cette matière **H4**

En dernier, nous avons supposé, au contraire, que le test de FLS est méthodologiquement pertinent en termes des quatre principes susmentionnés pour à la fois identifier les besoins langagiers en FLS de ce public étudiant **H5** et mesurer ses habiletés dans cette langue **H6**.

Pour vérifier la validité de ces hypothèses et répondre questionnements posés, nous avons mené une série d'expériences dont les résultats témoignent tout d'abord de la complexité de la pratique de l'évaluation diagnostique des besoins langagiers en français de spécialité de ce public dans ce contexte.

En effet, les résultats obtenus confortent les hypothèses émises démontrant qu'en premier que le questionnaire est méthodologiquement peu pertinent. Certes, l'outil permet la discussion et la négociation des besoins et des objectifs de la formation, toutefois il reste insensible à la mesure des de la mise en œuvre des compétences d'un public apprenant, et relativement fiable à l'identification de ses besoins langagier ;

Quant au test de FLG, il est non pertinent étant défaillant en termes de tout principe de sensibilité, de transparence, de fiabilité et par conséquent de validité ;

En dernier, le test d'aptitudes de FLS, doté de support authentique de la spécialité ciblée et ayant un fonctionnement systémique, s'avère méthodologiquement pertinent en termes de validité, de sensibilité, de transparence et de fiabilité. L'outil que nous avons conçu, en s'appuyant sur le référentiel de compétences élaboré à partir de la base de données obtenue d'une analyse textuelle et discursive manuelle d'un cours authentique d'économie, paraît propice à la mesure des aptitudes et à l'identification des besoins langagiers des apprenants universitaires en français langue de spécialité d'économie en contexte algérien.

Les résultats obtenus de l'expérimentation laissent constater également que pour faire le diagnostic des besoins langagiers en FOU, l'expertise ne doit pas engager que le questionnaire ni se fier uniquement aux opinions des apprenants,

mais plutôt, il est recommandé de combiner au questionnaire un test d'aptitudes de type actionnel si l'on veut s'assurer de la fiabilité des données recueillies.

Privilégiant l'action, le test de FLS ayant pour support un texte authentique de la spécialité implique les apprenants dans des situations d'intégration qui permettent l'observation et la vérification de la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire.

En situation de compréhension de lecture, ce test conduit ces apprenants à inférer davantage d'informations sur le contenu proposé, et lors de l'écriture - et la réécriture- à produire plus d'informations. Par conséquent, une évaluation palpable des deux compétences est désormais possible.

Cet outil permet en effet la production et la sauvegarde d'un nombre important de traces écrites. La matière brute qu'il fournit en traces écrites représente une base de données effective exploitable, au moins, lors de l'évaluation initiale des acquis langagiers en FLS et contribue également au positionnement des apprenants.

Loin de toute hyper valorisation du test de FLS que nous proposons ou de quelconque autre dispositif de collecte des données, le chercheur doit faire preuve d'un doute méthodique à propos des techniques utilisées lors des enquêtes. L'évaluation diagnostique qui n'est pas une finalité en soi mais plutôt au service de la formulation des objectifs de formation, du choix des contenus et la régulation des interactions entre les composantes du système curriculaire. Elle ne peut rester bricolée. Des recherches scientifiques doivent être accomplies en vue d'améliorer ses pratiques.

Et même si ces données restent à peaufiner par d'autres expérimentations, elles permettent tout de même de remettre en question les pratiques de l'évaluation diagnostique des besoins langagiers du FLS en contexte universitaire algérien, où continuent à surgir des défis de taille relatifs en général au processus curriculaire.

## **Perspectives de recherche**

L'analyse manuelle appliquée sur un corpus de cours d'économie a permis d'élaborer un référentiel de compétences en français langue de cette spécialité (FLS). Il est probable qu'une analyse exhaustive d'un corpus plus important en nombre de cours permette d'affiner et d'enrichir la grille d'analyse que nous avons élaborée. La conception d'un tel document peut aider à mettre en place des programmes de formation adaptés au contexte universitaire algérien.

De plus, cet outil servira d'appui pour la conception des manuels de Français destinés à ce public d'étudiants. La disponibilité de ce document peut faciliter les tâches aux formateurs en FOS/FOU dans les départements d'économie.

L'élaboration d'un tel document ne peut qu'être largement profitable pour les enseignants-concepteurs des programmes, des manuels et des dispositifs d'évaluation non seulement diagnostique mais aussi formative et sommative, dans la faculté d'économie.

L'enrichissement d'une telle grille paraît faisable si d'une part la même démarche d'analyse s'opère sur un corpus de documents audio-visuel tel que des enregistrements de dialogues et de vidéos de français d'économie en situation professionnelle. La base de données qui en découle étant le résultat du traitement de divers canaux de discours liant la langue à l'action peut mieux éclairer sur les choix méthodologiques à emprunter lors de l'enseignement-apprentissage du FLS d'économie à l'oral (exposés, soutenances).

D'autre part, le traitement du même échantillon du corpus s'opère d'un angle différent qui est celui de Beacco(2007) qui introduit la « compétence relative aux genres de discours ».

En dernier, nous nous interrogeons sur les résultats auxquels peut conduire l'analyse de ce corpus si elle s'applique via un logiciel numérique tel que Lexico3 ou Tropes.

Quels éléments de différences et/ou de ressemblances peuvent être dégagés de la confrontation des deux démarches d'analyses (manuelle/ numérique) menées?

Quelles stratégies pour mettre ces données au profit du domaine l'enseignement apprentissage du français sur objectifs universitaires en contexte algérien?

Comment réinvestir ces résultats pour développer les méthodes et adapter les dispositifs de l'évaluation- en particulier ceux de diagnostic- propre au contexte universitaire algérien?

En dernier, un référentiel de compétences et un test d'aptitudes de FLS sont conçus et mis en annexes à la disposition des concepteurs, des enquêteurs, des enseignants du français langue de spécialité d'économie ainsi qu'au profit des apprenants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. L'objectif est de proposer un modèle de test d'aptitudes ambitieux d'acquérir le caractère circulant non uniforme, mais plutôt adaptable pour différentes situations.

Finalement, en réponse à notre problématique, les résultats obtenus dans notre recherche montrent que pour conduire pertinemment une évaluation diagnostique des besoins langagiers des étudiants d'économie en contexte algérien, il est judicieux d'exploiter d'abord le référentiel de compétences propre à ce public. Ce document servira d'appui lors de la conception ultérieure d'un test d'aptitudes de français de la spécialité dont les résultats sont, ensuite, compilés à ceux d'un questionnaire. La combinaison de ces trois dispositifs assure la qualité des données recueillies lors des enquêtes, puisqu'elle implique conjointement, dans une relation de complémentarité, les deux méthodes quantitative et qualitative.

Nous proposons en dernier un schéma représentatif du contenu de la présente recherche.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Ouvrages

Adam, J.M., (2005). La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Armand Colin. Paris.

Adam, J.M., (2001). Les textes : types et prototypes. Paris: Edition Nathan/ HER.

Adam, J.M., (1999). La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s). Editions Nathan, Paris.

Adam, J.M., (1992). Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Edition Nathan, Paris.

Adam, J.M., (1985). Quels types de textes?, Le Français dans le Monde, n° 192.

Adam, J.M., (1977). Ordre du texte, ordre du discours, Pratiques n° 13.

Amossy, R. (2012). L'argumentation dans le discours. Arman Colin, Paris.

Beau, D., (2000). La boîte à outils du formateur, 100fiches de pédagogie. Edition d'organisation. Paris.

Berard. E. (1991). «L'approche Communicative, Théorie et pratique », CLE International, Paris.

Bianco, M. (2003). « Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. » In : Daniel Gaonac'h et Michel Fayol (Ed). Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia. Paris : Hachette Éducation.

Bouchet. L. (2012). L'enseignement sur objectifs spécifiques à un public débutant. Evaluation d'une formation FOS adaptée. Linguistics. [Http:///dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00709356).

Breton, P. (2003). L'argumentation dans la communication, Paris. Edition La découverte. Charaudeau, P. (1994). Les conditions de compréhension du sens de discours. In Langage en FLE Texte et compréhension, Revue ICI et LÀ, Madrid,

Soc. Général Española de Librería, Centre d'Analyse du Discours. Université de Paris.

Charaudeau, P. (1994). Les conditions de compréhension du sens de discours. In Langage en FLE Texte et compréhension, Revue ICI et LÀ, Madrid, Soc. Général Española de Librería, Centre d'Analyse du Discours. Université de Paris.

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression, Hachette-Éducation. Paris.

Charaudeau, P. (1991). Rôles sociaux et rôles langagiers. Actes du colloque sur l'interaction, Aix-en-Provence, septembre 1991.

Conseil de l'Europe (2000). Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer. Didier, Paris.

Cornaire, C. (1991). Le point sur la lecture. Didactique des langues étrangères. Les Editions CEC, Québec.

Cortier, C. & Kaaboub, A. (2013). RDLC, Les Cahier d'Acedle, Volume 10, n° 3.

Courtilion, J. (1980). Que devient la notion de progression ? Le Français dans le Monde, n°153, pp. 41-47.

Courtilion, J. (1989) La grammaire sémantique et l'approche communicative. Le français dans le monde, numéro spécial. Hachette, Paris.

Courtilion, J. (1986). Pour une grammaire notionnelle, Langue Française, n°68, pp. 32-47

Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris.

Cuq, J-P., & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble.

Cuq, J-P. (2007). Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale, Université de Nice-Sophia Antipolis, UMR ADEF, pp. 3-89.

Cyr. P, (1998). Les stratégies d'apprentissage, CLE International, Paris.

Darrobers, M. & Nicole, P. (2000). La recherche documentaire. Nathan/HER, Paris.

Denhière, G., & Legros, D. (1989). Comprendre un texte : Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds), Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de texte, Revue Française de Pédagogie (pp.137-148).CNDP, Paris.

Gaonac'h, D. Fayol, M. Aider les élèves à comprendre, Paris, 2003, Hachette.

Giasson, J, (1992). La compréhension en lecture. Edition Gaëtan Morin, Paris.

Goullier, F. (2006). Cadre européen commun de référence pour les langues, Conférence

Hafez.S.A., (2017). Comment optimiser les formations ouvertes à distance ? Le cas de PRO FLE à l'université Libanaise. « L'eau, goutte à goutte creuse le roc ! » Actes du XXV<sup>ème</sup> colloque AFUE. Université polytechnique de Valence.

Halliday. M.A.K. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English, Editions Longman.

Hoang Le Truong. Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspectives didactiques du Français sur objectifs spécifiques au Vietnam. Linguistics. Université de Rouan. French. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00589417>

Hymes, D. H., & Gumpertz, (1972). On communication competence, in: Pride, J. B., Holmes, J. (eds) (1972), pp. 269-292

Kais, A. 2003. Techniques de l'expression, méthodes de français. Bac et Université. Edition El Amel. Algérie.

Kintsch,W. (1974). The Representation of meaning in memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence

Legros, D. (1988). Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit, L'année Psychologique, 88, pp. 196-214.

Legros, D., & Baudet, S. (1996). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité proportionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, pp. 235-254.

Legros, D. (2007). *La psychologie cognitive de la lecture*, Book, Paris.

Legros, D., Maitre Pembroke, E. & Acuna, T. (2003). Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte. *Langages*, CRISCO, N° 164.

Legros, D., & Marin, B., (2008). *Introduction à la psychologie cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de texte*. DeBoeck, Bruxelles.

Legros, D. (2007). *La psychologie cognitive de la lecture*, Book, paris.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Hachette, Paris.

Maingueneau, D. (2007). *L'énonciation en linguistique française*. Edition Hachette. Paris.

Maingueneau, D. (1998). *Analyser des textes de communication*. Edition Armand Collin. Paris.

Mangiante, J-M., & Parpette, C. (2004) *Le français sur objectif spécifique*. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, Hachette.

Mangiante, J.M. (2017). *Analyse et enseignement des discours sur l'eau en FOS*. Actes du XXV<sup>ème</sup> Colloque AFUE. Université polytechnique de Valence.

McConnell, J.H., (2003). *How to identify your organization's training Needs: A Pratical Guide to Needs Analysis*, New York, AMACOM.

McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discoure processes*, 22, (pp. 47.288).

Moirand, S. (2002, p. 3). (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F.

Morissette, D. (1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative*. Gestion des épreuves et des examens. Pratiques pédagogiques. De Boeck Université. Canada.

Mourlhon-Dallies F., juillet-août 2006, « Penser le français langue professionnelle. *Le Français dans le monde*, n° 346

Mourlhon-Dallies F., 2006, « Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche » in *Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes des rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF)*.

(Mourlhon-Dallies F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, Paris.

Peretti, D. L., Boniface, J et Legrand, J-A. (2000). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Outils pédagogiques outils, collection dirigée par Philippe Meirieu. CHÂTEAU-CONTIER. Edition ESF, France.

Perrichon, E. (2009). La perspective actionnelle, *Actualités*, pp. 15-28.

Pineault, R. & Daveluy, C. (1986). La planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies. Agences d'ARC Inc. (Les éditions). Montréal.

Porcher, L. (1978). Interrogation sur le public, la langue, la formation. In *Etude de linguistique appliquée* n° 30.

Puren, Ch. (2015). Le baccalauréat entre évaluation modélisatrice des apprentissages, évaluation certificative des connaissances et évaluation prospective des compétences. Université Saint-Etienne, France.

Puren, Ch. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Crédit-Didier, Coll. « Essais », Paris.

Richer, J-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques : une didactique spécialisée ? Université de Bourgogne, Synergies, Chine n°3- 2008, pp. 15-30.

Richerich, R. (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris.

Rosen, E. (2008). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Didactique des langues étrangères. CLE International

- Sarfati, G, E. (2005). *Eléments d'analyse du discours*. ARMAND COLIN. Barcelone.
- Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie.
- Sebane. M & Tamba. O. (2017). Le FOU pour ne pas naviguer en eaux troubles, Actes du XXV<sup>ème</sup> Colloque AFUE. Université polytechnique de Valence.
- Sims, Ronald R (1990). *An experimental learning approach to Employee Training Systems*. Westport: Quorum Books.
- Singly, F, D. (2000). *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. Nathan/HER, Paris.
- Tagliante, C. (1993).«L'évaluation: nouveaux concepts et nouvelles instrumentations » in *Les Cahiers de l'Asdifle n° 5, Certifications linguistiques en Europe*,
- Tagliante, C. (2005) : *L'évaluation et le CECR. Techniques et pratiques de classe*, CLE International.
- Tagliante, C. (2006) : *La classe de langue : techniques et pratiques de classe*, CLE International (nouvelle édition)
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Edition Logiques.
- Tréville, M-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Edition Hachette, Paris.
- Van Der M, J.-M. (2000). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck, Paris.
- Vaugler, J. et all. (1996). *L'évaluation : former, organiser pour enseigner*. Hachette, Paris.
- Veltcheff, C, & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris.

## Sitographie

Adolf, N., Z. (2013). Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques: le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostino. Neto Luanda-Angola. Université Nice Sophia Antipolis, 2013, French.

Braik, S. (2008). L'enseignement du français dans le département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes. Synergies Algérie n°2. pp.79-92

Courtyllon, J. (2001). La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels, Klincksieck, Revue de Didactologie des langues-cultures, 2001/2 - n°122, ISSN 0071- 190X ISBN, pp. 153-164. En ligne : <http://www.cairn.info/article.pdf?ID>

Mangiante, J-M. (2007). Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), Revue Universitaire d'Artois-Grammatica n°31. En ligne : [http://www.related:revues.univ-cy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/04\\_Mangiante.pdf](http://www.related:revues.univ-cy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/04_Mangiante.pdf)

Mangiante, J-M., Parpette, Ch. (2008). Le français sur objectifs spécifiques ou l'art de s'adapter, Paris, Publibook : <http://www.puplibook.com>.

Mangiante, J.M. et Parpette, C. (2011). Le français sur objectif universitaire. Edition PUG. Grenoble.

Qotb, H. (2007). Expérience d'une formation collaborative de FOS à distance, Praxiling5264CNRS, Montpellier III : [http://french.china.org.cn/education/pdf/2007-03-05/content\\_7905671.pdf](http://french.china.org.cn/education/pdf/2007-03-05/content_7905671.pdf).

Qotb, H. (2009). Vers une didactique sur objectifs spécifiques médié par internet, Paris, Publibook : <http://www.puplibook.com>. IDDN.FR.010.0113739.000.R.P.2009.030.40000..

Sebane, M. (2011). FOS/FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques? Le Français sur Objectifs Universitaires. Synergies Algérie n°2. pp.375-380.

Springer, C. (1996), Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2. Actes du XIe colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères. 2003, Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur (France).: [http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0087\\_springer\\_c/doc0087.pdf](http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0087_springer_c/doc0087.pdf)

Springer, C. (2009). CECR et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif, Actes du Symposium international, Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage, Université Mohammed Premier - Oujda (Maroc). En ligne : <http://springcoogle.blogspot.com/2009/02/cecr-et-perspective-actionnelle-de-la.html>

Trim., J. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs. Unité de politiques linguistiques, Strasbourg. En ligne : <http://www.coe.int/Lang-CECR>

Yanru, Y. (2008). L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques en milieu institutionnel chinois, *Synergies Chine* n°3 - 2008 pp. 49-58. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/yang.pdf>

## Table des matières

Remerciements	
Dédicaces	
Sommaire.....	1
Introduction générale.....	3
<b>Volet I. L'apport de l'analyse du discours dans l'élaboration d'un référentiel de compétences en FOU</b>	10
<b>Première partie : Cadre théorique du volet I</b>	11
<b>I. Chapitre 1. Fondamentaux théoriques de l'analyse du discours</b>	
Introduction.....	14
<b>1-1 Aperçu sur l'évolution de l'analyse de discours et d'Analyse Textuelle</b>	
<b>1.1.1 L'intérêt des théories de la linguistique textuelle pour notre recherche</b>	16
<b>1-2 Notions Clés de Charaudeau (1992).....</b>	17
<b>1-2-1 Le langage /a grammaire.....</b>	18
<b>1-2-2 Situation vs contexte.....</b>	18
<b>1-3 L'appareil opératoire de la grammaire textuelle d'Adam (2001).....</b>	
<b>1-3-1 Texte et Discours .....</b>	19
<b>1-3-2 « Proposition-énoncée » et « séquence » d'Adam (2005).....</b>	21
<b>1-3-2-1 La Dimension référentielle .....</b>	22
<b>1-3-2-2 La Dimension énonciative.....</b>	23
<b>1-3-2-3 La Dimension pragmatique.....</b>	23
<b>1-3-3 Les types de propositions séquentielles d'Adam (2005).....</b>	24
<b>1-3-4 La séquence argumentative : une notion technique.....</b>	25
<b>1-3-4-1 L'argumentation textuelle d'Adam .....</b>	27
Résumé.....	29

<b>I. Chapitre 2. Les paramètres du texte explicatif entre les deux dimensions textuelle et discursive</b>	30
2.1. Le texte explicatif dans sa dimension textuelle.....	31
2-1.1 Le texte explicatif et ses fonctions .....	31
2.1.2 L'organisation du texte explicatif.....	33
2.1.3 Le traitement des textes explicatifs.....	34
2.1.3 Les caractéristiques du texte de spécialité.....	36
2.2.L'explication entre les deux dimensions textuelle et discursive....	36
2.2.3L'apport des paramètres « contexte » et « situation » dans la compréhension du texte explicatif.....	37
2.2.1 L'explication du point de vue discursif.....	37
2.2.2 La structure du texte explicatif.....	38
2.2.4. Eléments d'analyse discursive du texte explicatif.....	38
2.2.5. Identification de l'unité discursive minimale.....	39
2.2.6. L'argumentation dans sa fonction explicative.....	39
Résumé.....	40
Synthèse .....	40

**Deuxième partie : phase pratique du volet I** 41

<b>I/ Chapitre 3. Analyse manuelle d'un cours d'économie sous la projection des notions de la linguistique textuelle d'Adam (2005)</b>	42
<b>Introduction</b> .....	43
<b>3-1Expérimentation</b> .....	46
<b>3-1-1 Méthode/ Outils</b> .....	46
<b>3-2 Analyse du corpus /Résultats</b> .....	46
<b>3-3 Interprétations et discussion des résultats</b> .....	49
<b>3-4 Bilan</b> .....	50
<b>3-5 Perspectives de recherche</b> .....	51

<b>Volet II : Méthodes et dispositifs de l'évaluation diagnostique en FOU</b>	<b>53</b>
<b>d'économie et l'apport de la cognition</b>	
Introduction.....	54
<b>Première partie : Cadre théorique du volet II</b>	
<b>II/ Chapitre 4. L'apport de la psychologie cognitive dans</b>	<b>56</b>
<b>l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension et la</b>	
<b>production de l'écrit</b>	
4-1 Aperçu sur l'évolution des sciences cognitives.....	
4.2. Définition de la compréhension en situation de l'enseignement-	59
apprentissage d'une langue du point de vue cognitif.....	57
4-3. La compréhension de l'écrit et ses variables.....	63
4.3.1. La compréhension des textes de spécialité.....	62
4.3.2. Les variables de la compréhension en lecture.....	
4-3-2-1 La variable texte.....	68
4-3-2-2 La variable lecteur et ses composantes .....	70
4.3.3 La variable contexte.....	74
4-4. Le rôle de la mémoire dans le traitement de l'information.....	75
4.5 L'acte de l'écriture.....	78
4.6. Les processus mentaux rédactionnels entre novice et expert.....	79
Résumé.....	83
<b>II- Chapitre 5. Evaluation diagnostique en FOU et l'apport du</b>	<b>84</b>
<b>CECRL(2001)</b>	
Introduction.....	
5-1 Définition de l'évaluation .....	85
5.2 Les principes fondamentaux de l'évaluation.....	87
5.3 Les composantes de la compétence universitaire .....	88
5.4 Critères de l'évaluation de la compétence.....	90
5.5 Définition de l'évaluation diagnostique.....	93
5.6. Les besoins langagiers en français langue de spécialité.....	94

5.6. Définition, fonctions et critères des objectifs.....	95
5.8 Définitions de « Tâche » et « activité » dans le CECRL (2001)...	97
5.9. Méthodes et dispositifs de l'évaluation diagnostique .....	102
5.9.1 Méthodes quantitatives et qualitatives.....	102
5.9.2 Analyse des données.....	104
5.9.3 Le test d'aptitudes et le questionnaire.....	106
Résumé.....	108

## **Deuxième partie : phase expérimentale du volet II**

<b>II- Chapitre 6 : - Dispositifs de l'évaluation diagnostique des besoins langagiers en FOU d'économie.</b>	111
6.1 Objectifs de la recherche .....	112
6.2 Hypothèses de la recherche.....	112
6-3 Expérimentation.....	113
6.3.1 Matériels et méthodes.....	113
6.3.1.1. Le Référentiel de compétences de français d'économie .....	113
6.3.1.2 Les tests FLS/ FLG.....	114
6-3.1.2.1Le test FLS.....	114
6-3-1-2-2Le test FLG.....	114
6-3.1-3 Les questionnaires.....	115
6-3.2 Participants.....	116
6-4-1 Résultats des questionnaires.....	117
6-4-2 Résultats des Tests .....	136
6-5 Analyse et discussion des résultats.....	141
6-6 Interprétation des résultats .....	143
<b>Conclusion générale</b> .....	152
<b>Références bibliographiques</b> .....	159
<b>Annexes :</b>	
Annexe 1. Référentiel de compétences en fou d'économie	179
Annexe 2. Echantillon du corpus des cours authentiques d'économie	183

Annexe 3. Questionnaires destinés aux étudiants économistes. ....	188
Annexe 4. Questionnaires destinés aux enseignants de français du département d'économie .....	190
Annexe 5. Tests d'aptitudes de FLG.....	192
Annexe 6. Tests d'aptitudes de FLS.....	194
Annexe 5. Echantillon du corpus .....	200
<b>Table des matières</b>	

## TABLE DES TABLEAUX

### I- TABLEAUX

1- Tableau1 :Tableau récapitulatif des composantes du discours d'économie.....	46
2- Tableau 3. L'évaluation chez NEWSTROM, 1979. ....	107
3- Tableau 4. Les notes obtenues suite au test FLG .....	136
4- Tableau.5. Les notes obtenues suite au test FLS.....	137
5- Tableau.6. Les notes obtenues au bac collectées via le questionnaire.....	137
6- Tableau.7. Estimation personnelle des étudiants concernant leur niveau en FLE.....	138
7- Tableau 2. Une conception didactique : un référentiel de compétences en FOU d'économie.....	179

## II- TABLE DES SCHEMAS

1- Schéma illustrant la relation « discours-texte » dans un cadre d'analyse selon Adam. ....	20
2- Schéma du modèle argumentatif de Toulmin.....	26
3- Schéma de l'organisation textuelle d'Adam (2005).....	27
4- Schéma représentatif des composantes de la variable lecteur de Giasson 1992	70
5- Schématisation d'une tâche pour évaluer en FLE/FOU des étudiants de spécialité d'économie. D'après, Schématisation d'une tâche / CNED/ PRO FLE/ AUF/ Module : Concevoir une unité didactique. Janvier à juin (2016)	101

### III- TABLE DES ORGANIGRAMMES

1- Organigramme. 1 représentatif de la relation argumentative de Charaudeau (1992).....	26
2- Organigramme illustrant l'architecture de la mémoire. Une adaptation de R. Gagné et E. Gagné.), Jacques Tardif, Figure2, p 163, (1997).....	76 80
3- Stratégie de connaissances rapportées (Bereiter et Scardamalia, 1987).	

#### IV- TABLE DES FIGURES

Figure 1. Modèle contemporain de compréhension en lecture de Giasson (1992) contextualisé à notre recherche.....	66
Figure 2. Stratégie de connaissances transformées (D'après Bereiter et Scardamalia, 1987).....	82

#### V- TABLE DES GRAPHES

Figure. 3. Représentation des genres des étudiants échantillon de l'expérimentation .....	117
Figure 4. Représentation des zones résidentielles des étudiants échantillon de l'expérimentation. ....	117
Figure 5. Nombre des années d'étude du FLE.....	118
Figure 6. Estimation de la motivation pour l'apprentissage du FLE.....	118
Figure 7. Estimations personnelles des étudiants concernant leurs niveaux en FLE.....	119
...	119
Figure 8. Degrés de la pratique du français dans le quotidien de l'apprenant	120
Figure 9. Les notes obtenues au BAC en FLE par les apprenants.....	120
Figure 10. Les objectifs des apprenants de l'apprentissage du français à l'université.....	120
Figure 11. Les compétences les plus visées par les apprenants en FLE...	122
Figure 12. Les compétences présentant le plus de difficulté pour les apprenants.....	123
Figure 13. Les types de difficultés en FLE éprouvées par les apprenants.....	124
Figure 14. Le type de support préféré pour l'apprentissage du FLE par les apprenants.....	124

Figure 15. Les types d'aide utilisés par les apprenants pour se perfectionner en FLE. ....	124
Figure 16. Compréhension des documents de spécialité par les apprenants	125
Figure 17.1 L'usage des dictionnaires de français de spécialité .....	125
Figure 17-2.Le rythme de l'usage du dictionnaire de français de spécialité....	126
Figure 19. Compréhension des cours magistraux par les apprenants.....	127
Figure.Degrés de compréhension des cours magistraux par les apprenants	127
Figure 20. La prise de notes lors des cours magistraux .....	
Figure 21. Les difficultés qui entravent la PDN lors des CM. ....	128
Figure 22. Le volume horaire consacré au module de français.....	
Figure 23. Le volume horaire souhaité par les étudiants pour l'apprentissage du FLE.....	128
Figure.24 Disponibilité ou non de programmes ou de canevas de français au département d'économie. ....	129
Figure.25 Avis des enseignants de français sur les difficultés à l'oral et à l'écrit chez les étudiants.....	130
Figure.26 Représentation des enseignants sur l'importance de l'évaluation diagnostique dans le processus enseignement/apprentissage du français.....	131
Figure.27 Pratique de l'évaluation diagnostique .....	131
Figure.28 Les supports utilisés lors des évaluations diagnostiques .....	132
Figure.29 Illustration des résultats obtenus suite aux évaluations diagnostiques.....	133
Figure.30. Réaction des apprenants vis-à-vis l'usage des supports de spécialité.....	133
Figure. 31. Types des réactions des apprenants vis-à-vis l'usage des supports de spécialité. ....	134
Figure. 32. Degrés du progrès des apprenants suite à deux semestres d'étude du module de français. ....	134
Figure.33. Degré de l'intérêt des apprenants pour la matière de français	135
Figure.34. Estimation de la satisfaction du volume horaire du module de	

français.....

Figure.35. Le volume horaire souhaité par les enseignants du module de fle.

## **ANNEXE**

**LE REFERNTIEL DE  
COMPETENCES EN FRANÇAIS  
LANGUE DE SPECIALITE  
D'ECONOMIE**

<b>Compétences langagières</b>			
<b>Séquences</b>	<b>Composantes pragmatiques</b>	<b>Composantes linguistiques</b>	<b>Composantes sociolinguistiques /socioculturelles</b>
<b>Informative</b>	<p>Exposer un fait, un phénomène, une notion...</p> <p>Présenter un objet, un phénomène..</p> <p>Prouver un fait/</p> <p>Donner des informations</p> <p>Emettre des hypothèses</p> <p>Expliquer/Comparer/Analyser/ Exposer la fonction d'un objet...</p> <p>Exprimer une cause/ Conséquence</p> <p>Repérer l'ordre logique d'un raisonnement</p> <p>Repérer des mots clé</p> <p>Repérer les informations essentielles</p> <p>Reformuler des idées</p> <p>Prendre notes</p> <p>Elaborer un plan</p> <p>Résumer les idées essentielles</p> <p>Rédiger un CRO/synthèse de docs</p>	<p>Procéder explicatifs</p> <p>Présent atemporel</p> <p>Tournure impersonnelle</p> <p>L'emploi du pronom indéfini « on ».</p> <p>Termes génériques / Termes spécifiques</p> <p>Lexique thématique de spécialité</p> <p>Lexique du raisonnement</p> <p>Syllogisme</p> <p>Lexique du : Conditionnel/ Cause/ Conséquence</p> <p>Expressions du : Conditionnel / Cause/ Conséquence...</p> <p>Ponctuation</p> <p>Vocabulaire de l'hypothèse</p> <p>Les substituts lexicaux/ Grammaticaux</p> <p>Verbes de perception</p>	<p>Utiliser le registre neutre</p> <p>Respect du rituel de politesse</p>

<b>Argumentative</b>	Exprimer un point de vue	Verbes d'opinion	Utiliser le registre neutre  Respect du rituel de politesse  Respecter les tours de paroles
	Défendre un avis, un choix...	Articulateurs de classement	
	Construire une argumentation cohérente	L'expression d'opposition / Concession	
	Organiser son argumentation	Et l'emploi du subjonctif	
	Questionner de façon pertinente	Lexique de l'accord et du désaccord	
	Elaborer un discours pour plaider	Antonymie	
	Plaider ou discréditer un fait...	Eléments de conclusion	
	Elaborer un plan argumentatif :	Mode impératif impliquant le lecteur	
	Binaire/ dialectique /critique/analytique.	La modalisation	
	Subjectivité	Lexique péjoratif / Lexique mélioratif	
	Analyser/ Commenter un fait...	L'interrogative	
	Exprimer l'opposition/ Concession		
	Cause/ conséquence		
	Illustrer une argumentation par l'insertion d'une séquence narrative.		
	Exprimer un jugement, une appréciation		
	Classement des arguments		
	Rédiger un compte rendu critique/		
	Une analyse / un commentaire		
	Rédiger une lettre de motivation		
Rédiger une lettre administrative			
Rédiger un CV			

<b>Descriptive</b>	<p>Décrire ...</p> <p>Illustrer une idée ...</p> <p>Comparer...</p> <p>Montrer la fonction d'un objet..</p> <p>Commenter une représentation graphique</p> <p>Produire un texte descriptif présentant un objet, un fait...</p>	<p>Procédés de caractérisation (adjectif/ complément de nom/ relative).</p> <p>Adverbes</p> <p>Comparaison /métaphore</p>	<p>Utiliser le registre neutre</p> <p>Respect du rituel de politesse</p>
<b>Narrative</b>	<p>Exposer/Relater des faits passés/ Raconter un fait historique</p> <p>Informé d'un fait d'histoire</p> <p>Construire un récit historique</p> <p>Expansion d'un texte en introduisant une citation/ un témoignage/ citer une référence</p> <p>Distinguer entre événement, commentaire et réflexion</p> <p>Repérage des commentaires du scripteur</p> <p>Résumer/ Rédiger le CRO/ CRC/Synthèse de documents</p>	<p>Discours rapporté</p> <p>Situer dans le temps et dans l'espace</p> <p>L'expression de temps</p> <p>La temporalité : la simultanéité, la postériorité, l'antériorité.</p>	<p>Utiliser le registre neutre</p> <p>Respect du rituel de politesse</p>

<b>Enoncés en dialogues</b>	<p>Elaborer un discours pour plaider</p> <p>Plaider ou discréditer un fait...</p> <p>Elaborer un plan</p>	<p>Discours rapporté</p> <p>Situer dans le temps et dans l'espace</p> <p>L'expression de temps</p> <p>La temporalité : la simultanéité, la postériorité, l'antériorité.</p>	<p>Respect du rituel de politesse</p> <p>Respecter les tours de paroles</p>
-----------------------------	---	---	---

## **Annexe 2. Echantillon du corpus des cours authentiques d'économie**

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mustapha Stambouli de Mascara

Faculté des Sciences Economique de Gestion et des Sciences Commerciales

Département des Sciences Economiques

### **Cours de Commerce International**

Master I

**Finances Internationales**

**Dr. Samir DJELTI**

**2015 /2016**

## 1- La place du commerce International dans les sciences économiques

Dans cette préface, nous allons essayer de tracer les contours autour du commerce international au sein des sciences économiques. En d'autres termes, notre démarche consiste à délimiter le champ du commerce international dans les sciences économiques, une mission que nous qualifions presque impossible. Impossible, parce que les sciences économiques, sciences sociales et humaines, qui ne peuvent jamais atteindre le statut exact. Des opinions, des idées, des pensées, des écoles ou des courants de pensées qui coexistent mais qui n'ont jamais été consensuelles.

Afin d'essayer de construire les fondements du commerce international, il nous faut d'abord revenir à l'économie, ses fondements, déterminants, définitions, méthodologie et ses fameux courants de pensées. Après la mission de la localisation dans les sciences économiques, nous allons passer aux fondements du commerce international.

### 1-1- L'objet de la science économique :

Afin de présenter l'objet des sciences économiques, nous avons préféré de présenter des définitions différentes des sciences économiques. Le but est d'arriver à tirer les points communs et d'avoir une idée générale sur la science économique.

« La science économique est la science de l'administration des ressources rares. Elle étudie les formes que prend le comportement humain dans l'aménagement de ses ressources, elle analyse et explique les modalités selon lesquelles un individu ou une société affecte des moyens limités à la satisfaction des besoins nombreux et illimités ».

(Raymond Barre<sup>7</sup>)

#### 4-1-2- Le déclin des mercantilistes :

L'Histoire nous dépeint le paradoxe d'une Espagne « *à la fois riche et pauvre et plus encore pauvre parce qu'elle est riche* », Après la découverte de l'Amérique et les entrées massives d'or, l'Espagne est devenue :« *Fortunes et ruines brutales, hausse des prix sans raison apparente, endettement de l'État, arrivée massive des étrangers en quête de travail et de profit, luxe ostentatoire voisinant avec la misère la plus noire* » (Cornette, 1991)

Dans ces circonstances, la théorie quantitative de la monnaie<sup>8</sup> émerge comme un facteur explicatif de ces changements structurels. L'idée répandue selon laquelle nous pouvons

---

<sup>7</sup>Economiste et [homme politique français](#), il a occupé le poste de [ministre de commerce extérieur](#) du [gouvernement Jacques Chirac](#) et [premier ministre](#) par le président [Giscard d'Estaing](#). Universitaire qui a mis en œuvre une politique monétaire qui vise la réduction de la pression de la monnaie sur les prix. L'économiste a ainsi adopté une politique budgétaire stricte à cause de la hausse de la dette.

réduire le chômage par l'augmentation de la production, ou tout simplement la théorie de l'économie de l'offre, a perpétué. En conséquence, l'inadaptation du mercantilisme ne trouve pas tellement ses causes dans son objectif mais dans ses politiques économiques.

Généralement, la politique économique de l'époque était basée sur quatre domaines : la limitation des importations, la politique de main-d'œuvre, le développement des colonies et la constitution d'une marine marchande forte. Les économistes pensent que la limitation des importations était la principale cause du déclin du mercantilisme. Après le développement de la fabrication de nouveaux produits industriels, un pays ne peut demeurer dans la course mondiale que s'il importe ces produits.

*Une persistance dans l'autarcie signifierait « l'arrêt de l'horloge » (Nyahoho, 1996).*

**Tableau 6 : Principaux exportateurs et importateurs participant au commerce mondial des marchandises, 2004 (en milliards de dollars et en pourcentage)**

Rang	Exportateurs	Part	Rang	Importateurs	Part
1	Allemagne	10,0	1	États-Unis	16,1
2	États-Unis	9,0	2	Allemagne	7,6
3	Chine	6,5	3	Chine	5,9

Le tableau précédent montre que le commerce international est dans la main d'un nombre très limité de pays développés. La Banque mondiale a été optimiste envers l'évolution des échanges mondiaux à l'horizon de l'an 2000 en raison de six facteurs : La reprise cyclique dans les pays industrialisés, l'appréciation du yen et l'ouverture du marché japonais, le renforcement du pouvoir d'achat des exportateurs de produits primaires, un taux de croissance plus grand dans des PVD, l'intégration des marchés financiers mondiaux et, enfin, l'accélération de la libéralisation du commerce.

*« Quoique le Portugal pût fabriquer le drap en employant 90 hommes, il l'importerait d'un pays où cette production requiert le travail de 100 hommes, parce qu'il serait plus avantageux pour lui d'employer son capital à produire du vin contre lequel il obtiendrait davantage de drap anglais, que de fabriquer du drap en détournant une part de son capital de la culture des vignes pour le replacer dans la manufacture du drap »*

<sup>8</sup> C'est une [théorie économique](#) fondée sur la relation de causalité entre la quantité de monnaie en circulation et le [niveau général des prix](#). [Martin d'Azpilcueta](#), dominicain reconnu de l'[École de Salamanque](#), [Nicolas Copernic](#)<sup>1</sup> et [Jean Bodin](#) au [XVI<sup>e</sup> siècle](#) ont été les premiers à traiter le sujet. Les [classiques](#) et [néoclassiques](#) considèrent que la monnaie est neutre, les keynésiens affirment que la monnaie est active et qu'elle peut être utilisée pour améliorer les performances économiques, et les monétaristes pensent que la monnaie est active, mais que son utilisation est surtout nocive à l'économie.

**(Ricardo, 1817)**

Nous allons essayer d'appliquer le même raisonnement précédent sur cet exemple dont il est clair que l'Europe détient l'avantage absolu dans la production de pétrole et des vêtements. Le tableau montre que pour produire un baril de pétrole au Canada il faut six travailleurs et pour produire une chemise il en faut douze. En Europe, pour produire un baril de pétrole il faut quatre travailleurs et pour produire une chemise il en faut deux. Il est clair que dans cet exemple, l'avantage absolu n'existe plus parce que l'Europe produit les deux biens à coups réduits par rapport au Canada.

Si le Canada se spécialise dans la production du pétrole, avec douze travailleurs (qui produisent une seule chemise) il produit deux barils de pétrole. L'exportation des deux barils de pétrole coûte 8 travailleurs en Europe capables de produire quatre chemises. Donc, au lieu de produire les vêtements, si le Canada se spécialise dans le pétrole il peut gagner 3 chemises.

Si l'Europe se spécialise dans la production des vêtements, quatre travailleurs produisent deux chemises (ou un baril de pétrole), si on les exporte au Canada, elles rapportent 24 travailleurs, capables de produire quatre barils de pétrole au Canada. Donc, si l'Europe se spécialise dans la production des vêtements, elle gagne 3 barils de pétrole.

En général, le modèle de l'avantage comparatif suggère que même dans l'absence de l'avantage absolu, le libre-échange reste une relation gagnant-gagnant pour les pays concernés, en plus, la spécialisation augmente la production mondiale. Donc, selon cette loi, afin de maximiser le bien-être, un pays doit se spécialiser dans la production des biens dont il dispose d'un avantage comparatif.

[...] Par exemple, en 1958, la main-d'œuvre qualifiée (Labor 1) était un facteur compétitif dans les quatre secteurs manufacturiers (produits intensifs au travail, produits intensifs en capital, machinerie, chimique).

#### **Déductions :**

Le modèle de la dotation factorielle permet d'expliquer la direction du commerce international et d'établir un diagnostic sur son évolution et il prédit que :

- Le commerce se fait surtout entre pays à abondance relative de facteurs différents.
- Un pays n'exporte et n'importe jamais simultanément les produits d'une même industrie.

#### **4- Le modèle standard :**

L'observation de ce modèle repose essentiellement sur le fait que les premières théories du commerce international, l'avantage absolu, comparatif ou le modèle de dotation factorielle

n'ont pas pu offrir un cadre théorique qui explique l'augmentation des exportations des pays industrialisés durant et après les années 90. De ce fait, les économistes ont été obligés de formuler un modèle théorique général reposant principalement sur quatre relations :

- 1- la possibilité de production et l'offre relative.
- 2- les prix relatifs et la demande relative.
- 3- les offres et les demandes relatives<sup>9</sup> et,
- 4- l'effet des termes de l'échange sur le bien être national (Krugman et al, 2012 : 124).

Les termes de l'échange représentent le prix des exportations d'un pays divisé par le prix de ses importations ( $P_{ex}/P_{im}$ ). En d'autres termes, c'est la balance commerciale autrement considérée. Dans ce qui suit, nous allons analyser les quatre relations précédentes

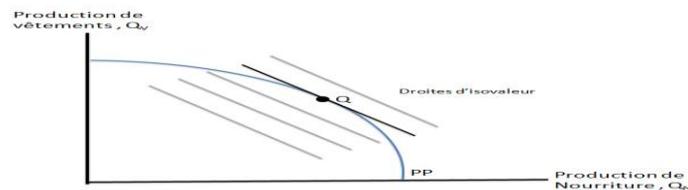
### 9-1- Possibilité de production et offre relative :

$Q_v$  : représente la quantité de vêtement

$Q_n$  : représente la quantité de la nourriture

Dans la seconde équation, le ratio ( $P_v/P_n$ ) représente la pente de la droite d'iso-valeur.

**Figure 6 : Les prix relatifs de production**



Source : Krugman et al, 2012, P : 125.

La figure précédente montre que l'économie nationale produit dans le point de possibilité de production qui touche la droite d'iso-valeur la plus élevée le point Q.

#### 9-1-1- En cas d'augmentation des prix des vêtements :

Ce qui signifie l'augmentation du ratio ( $P_v/P_n$ ) et par conséquent l'augmentation de la pente de la droite d'iso valeur. L'augmentation des prix des vêtements pousse l'économie à produire plus de vêtements et moins de nourriture comme il est indiqué dans la figure suivante.

**Figure 7 : l'effet du changement du prix de vêtement sur l'offre relative**

<sup>9</sup> Qui servent à la détermination de l'équilibre mondial.

### Annexe 3

#### Questionnaire I, destiné aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence (LMD) d'économie.

Âge :      Etudiant :    Etudiante :    Résidence : rural :    urbain :

4- Pendant combien d'années vous étudiez le français ?

-[0]    - [1-5]    - [6-10]    -[11-15] .

5- Aimez-vous étudier cette langue ? - Non    -Un peu   - beaucoup

6- Estimez-vous votre niveau en français comme étant

- Très bon    - bon    - moyen   - élémentaire

7- Parlez-vous français dans votre quotidien ? - Oui    - Non

8- La note que vous avez obtenue au BAC est entre ?

[1-5]    - [6-10]    -[11-15]    -[16-20]

9- Voulez-vous apprendre le français pour :

accéder à la documentation écrite en français    – Vous préparer au monde  
professionnel    - Les deux

10- Qu'attendez-vous du module de français (que voulez-vous apprendre) ?

à parler - à comprendre quelqu'un qui parle  – à écrire des textes  – à  
comprendre des textes écrits

11- Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile en français

à parler  – à comprendre quelqu'un qui parle  – à écrire des textes  – à  
comprendre un texte écrit

12- Vos besoins langagiers en FLE se situent beaucoup plus en :

Grammaire - Vocabulaire  -Technique de rédaction- Technique de prise  
de parole

13- Sur quels type de supports préférez-vous travailler en classe ? Supports de

français de spécialité    supports de français langue générale

14- Pour remédier à vos lacunes, vous suivez : des cours particuliers   – formation à

distance – vous faites de la lecture – vous utilisez les multimédia (internet,  
télévision, radio...) - autres 1/2

15- Quand vous lisez un document de votre spécialité en français, vous le comprenez :

Facilement  difficilement

16- Faites-vous usage d'un dictionnaire de terminologie de votre spécialité?

OUI  NON

- Vous l'utilisez de façon permanente  dans un rythme moyen  rarement

17- A- Rencontrez-vous des problèmes de compréhension lors des cours magistraux ?

OUI  NON

B- -Votre compréhension des cours magistraux est :

Excellente  bonne  moyenne  faible

18- Prenez-vous notes pendant les cours ? OUI  NON

Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui vous pose problème ?

-La compréhension orale  -l'écrit  -les deux

19-- Le volume horaire consacré au module de français (1h 30 /semaine) vous paraît-il suffisant ?

- Oui  - Non

B- Si non, proposez le volume horaire qui vous semble adéquat ?

- 3 heures  - 4heures  - autre

Voici un espace si vous désirez ajouter un commentaire

.....  
.....  
.....  
.....

#### Annexe 4

### Questionnaire destiné aux enseignants de français exerçants dans le département d'économie.

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une recherche menée dans le domaine de la didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci de votre coopération.

Âge : .....
Diplômes : .....
Expériences : .....

1- Existe-il des canevas et/ou des programmes d'enseignement du français dans le département d'économie ? OUI  NON

2- Si oui, leurs contenus, répondent-ils aux besoins de vos apprenants ?

OUI  NON

3- A votre avis, vos étudiants ont des difficultés beaucoup plus à :

L'oral  l'écrit

4- Selon vous, l'évaluation diagnostique est : Pas du tout importante  peu importante  moyennement importante  très importante

5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes?

OUI  NON

6- Si oui, les supports que vous utilisez dans les tests d'aptitudes

appartiennent : au français de spécialité  de français langue générale

7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent se présenter comme suit : -[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]

1/2

8- Vos étudiants, éprouvent-ils de l'intérêt pour la matière de français ?

OUI  NON

9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent différemment ? OUI  NON

- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés

10- Est-ce que vos apprenants progressent en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et à mieux s'adapter au cours ?

Beaucoup  moyennement  pas du tout

11- A- Le volume horaire consacré au module de français (1h30 /semaine) vous paraît-il suffisant ? - Oui  - Non

B- Si non, proposez un volume qui vous semble suffisant pour répondre aux besoins de vos apprenants ?

- 3 heures  - 4 heures  - Autre

12- Voici un espace si vous désirez ajouter un commentaire .....

.....  
.....



L'écrivain Romain Gary est né en 1914 en Lituanie. Il a d'abord émigré en Pologne, à l'âge de 7 ans, puis il est arrivé en France à 13 ans. Il a travaillé comme conseiller d'ambassade dans plusieurs pays.

Tu seras ambassadeur<sup>1</sup> mon fils...

- 1- Ma mère revenait de ses périples<sup>2</sup> à travers la ville enneigée, posait ses cartons à chapeaux dans un coin, s'asseyait, allumait une cigarette et me regardait avec un sourire radieux.
  - Qu'est- ce qu'il y a maman ?
- 5- Rien. Viens m'embrasser.
 

J'allais l'embrasser. Ses joues sentaient le froid. Elle me tenait contre elle, fixant, par-dessus mon épaule, quelque chose de lointain, avec un air émerveillé. Puis elle disait :

  - Tu seras ambassadeur de France.
- 10- Je ne savais pas du tout ce que c'était, mais j'étais d'accord. Je n'avais que huit ans, mais ma décision était prise : tout ce que ma mère voulait, j'allais le lui donner.
  - Bien, disais- je nonchalamment<sup>3</sup>

Aniela<sup>4</sup>, assise près du poêle<sup>5</sup>, me regardait avec respect. Ma mère essuyait des larmes de bonheur. Elle me serrait dans ses bras.
- 15- Tu auras une voiture automobile.
 

Elle venait de parcourir la ville à pied, par dix degrés au- dessous de zéro.

  - Il faut patienter un peu, voilà tout.

Le bois craquait dans le poêle de faïence. Dehors, la neige donnait au monde une étrange épaisseur et une dimension de silence, que la clochette d'un traîneau venait souligner parfois. Aniela, la tête penchée, était en train de coudre une étiquette « Paul Poiret<sup>6</sup>, Paris » sur le dernier chapeau de la journée. Le visage de ma mère était à présent heureux et apaisé, sans trace de souci. Les marques de fatigue avaient elles- mêmes disparu ; son regard errait dans un pays merveilleux et, malgré moi, je tournais la tête dans sa direction pour chercher à apercevoir cette terre de la justice rendue et des mères récompensées. Ma mère me parlait de la France comme d'autres mères parlent de Blanche-Neige et du Chat Botté et malgré tous mes efforts, je n'ai jamais pu me débarrasser
- 25- entièrement de cette image féerique d'une France de héros et de vertus<sup>7</sup> exemplaires.

Romain Gary, *La promesse de l'aube*, Ed. Gallimard (1980)

1 : **Ambassadeur** : personne diplomatique représentant en permanence un Etat auprès d'un Etat étranger.  
 2 : **Périple** : voyage (ici, pour livrer des chapeaux).  
 3 : **Nonchalamment** : avec lenteur.  
 4 : **Aniela** : employée de maison qui aide la mère.  
 5 : **Poêle** : appareil de chauffage (à bois, à charbon).  
 6 : **Paul Poiret** : couturier français.  
 7 : **Vertus** : qualités.

## QUESTIONS :

Répondez aux questions suivantes par des phrases rédigées.

### **I/ Repérages**

- 1) Qui est l'auteur ?
- 2) Quel est le titre du roman ?
- 3) Quel est le titre de l'extrait ?
- 4) Quels sont les personnages ?
- 5) A quelle raison se passe la scène ? Choisissez et recopiez deux expressions qui vous ont permis de répondre
- 6) Quel âge a l'enfant dans le texte ?
- 7) Où se passe la scène ?      a- en France    b- en Pologne      c- en Russie

### **II/ Compétences de lecture :**

- 8) Quels sentiments le fils éprouve-t-il pour sa mère ? Expliquez en reprenant des éléments du texte.
- 9) Expliquez « les marques de la fatigue » sur le visage de la mère, ligne 22.
- 10) La mère est-elle inquiète pour l'avenir de son fils ? Pourquoi ?
- 11) Relevez un verbe conjugué au passé composé, un verbe à l'imparfait, un verbe au futur simple et un verbe au présent de l'indicatif. Ligne 10 ET 11 : recopiez la phrase en remplaçant « je » par « il » et faisant les adaptations nécessaires. Ligne 7 : « avec un air émerveillé », trouvez deux mots de la même famille. Donnez un synonyme du mot « souci », ligne 22.
- 12) Expliquez le mot « héros », en ligne 27

### **IV/ Compétences d'écriture : Traitez l'un des deux sujets au choix**

**Sujet 1 :** Vous avez été marqué par une personne de votre entourage (famille, amis...). Présentez-la et dites pourquoi, en une dizaine de lignes.

**Sujet 2 :** «Tu seras ambassadeur mon fils...»

Pensez-vous que les parents doivent choisir l'avenir de leurs enfants ?

Rédigez un texte argumentatif d'une dizaine de lignes dans lequel vous justifierez votre point de vue.

[http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/test\\_3.pdf](http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/test_3.pdf)

## Annexe 6

## Le Test de FLS n°1

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université STAMBOULI Mustapha/ Mascara/ Département d'économie

### TEST D'ÉVALUATION EN LANGUE FRANÇAISE

**Le texte :**

#### **Faut-il supprimer les budgets ? Quelles sont les alternatives ?**

Je suis d'accord avec ceux qui ont proposé la solution de raccourcir le délai de budget à 3 mois. Cela est pertinent.

Mais globalement, je ne pense pas qu'il faille supprimer les budgets, il faut simplement les utiliser différemment.

Pour commencer, il ne faudrait jamais construire son budget sur la base de l'exercice précédent. Ce point de départ entraîne divers comportements néfastes comme la reconduite systématique de dépenses qui sont devenues inutiles.

De la même façon, le budget ne doit pas être réparti en % par service, car cela amène les responsables de service à protéger leur part du gâteau et chercher toujours à obtenir toujours plus de budgets. A ce stade le budget comme le nombre de personnes à gérer devient un signe de pouvoir hiérarchique dans l'organisation.

Autre point, il ne faut surtout pas "coefficienter" le budget sur l'exercice précédent, car cela peut devenir sclérosant dans la prise de décision innovante ou la réactivité à profiter d'une opportunité de marché.

Enfin, il faut se garder une marge de manœuvre et ne surtout pas rester figer sur le budget fixé initialement.

*Bref, il faut partir d'un budget base 0 et se rappeler que la finalité du budget est de contenir les dépenses et non pas de bloquer l'activité*

**Florent Fouque auteur de l'ouvrage "L'Antibible du Contrôle de Gestion«.** Article  
publié sur le net le 15/03/2012 11:47pm.

**I/ CMPREHENSION**

1/ Ce document appartient au discours : a-Historique b- Narratif c- Argumentatif (Choisissez la bonne réponse.)

2/ L’auteur du texte est :a- Un journaliste – b- Un éducateur c- Un économiste (Choisissez la bonne réponse.)

3/«Faut-il supprimer les budgets?» Combien de réponses suppose la question proposée ci-dessus? Lesquelles ?

- La question .....

4/ le scripteur du texte, est-il en faveur de la suppression des budgets ?

Relevez dans le texte une phrase par laquelle vous justifiez votre réponse.

5/ Relevez la phrase dans laquelle l’auteur propose la solution pour palier à la question des budgets ?

.....

6/ Complétez le tableau suivant selon ce qui est indiqué

L’outil du classement	L’argument
Pour commencer	Non-construction des budgets sur la base de l'exercice précédent.
.....	Interdiction de "coefficient er" le budget sur l'exercice précédent.
Enfin	.....

7/ «cela amène les responsables de service à protéger leur part du gâteau »

L’expression soulignée ci-dessus veut dire que les responsables de service –

- a- s’attachent à maintenir leur part des budgets
- b- tiennent à répartir équitablement les budgets
- c- s’intéressent à s’approprier une somme des budgets
- d- refusent de partager les budgets (Choisissez les deux bonnes réponses.)

8/ « Il ne faudrait jamais construire son budget sur la base de l'exercice précédent. Ce point de départ entraîne divers comportements néfastes.

- Quel est le rapport logique exprimé dans l'énoncé ci-dessus ?
- Remplacez le mot souligné ci-dessus par l'un des éléments que vous choisirez dans cette liste. Effectuez les changements qui s'imposent.

Résulter- engendrer- devenir.

9/ Aidez-vous du dernier paragraphe pour formuler un autre titre de type déclaratif convenable au texte.

## **II/ PRODUCTION ECRITE**

Traitez l'un des deux sujets au choix.

**Sujet 1-** Réalisez le compte rendu objectif du texte.

**Sujet 2-** Etes-vous du même avis de l'auteur de l'article concernant la question de la suppression des budgets ? Justifiez votre point de vue en citant deux arguments articulés et précis.

## Test d'aptitudes de FLS n°2

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mustapha Stambouli de Mascara/ 1<sup>ère</sup> A.U Département d'Economie/

2015/ 2016

### Le texte

#### MONNAIE

La monnaie est l'actif le plus liquide au sein d'une économie. Elle dispose d'un pouvoir libérateur.

Les économistes ont élaboré des théories très diverses à propos de la monnaie. Il semble néanmoins possible de repérer trois clivages essentiels.

Les conceptions fonctionnalistes définissent la monnaie par ses fonctions (« la monnaie est ce que la monnaie fait ») :

- Elle permet de mesurer les valeurs ; c'est une unité de compte ;
- Elle est intermédiaire des échanges et permet donc de rompre le troc ;
- Elle est réserve de **valeur**.

Dans cette perspective la monnaie est d'abord conçue comme un instrument qui sert à faciliter les échanges.

Les approches essentialistes cherchent, au contraire, à définir la nature même de la monnaie qui n'est pas conçue comme un bien économique parmi d'autres. Parmi les conceptions essentialistes on peut citer en premier lieu **celle** de K. Marx (1818-1883) qui considère que la monnaie est inhérente aux rapports marchands. En effet, dans une **économie de marché** le travail fait l'objet d'un usage privé (les décisions relatives à la production ne sont pas coordonnées a priori) et la monnaie assure la socialisation des travaux privés. Pour Marx, la monnaie n'est donc pas un instrument technique mais un rapport social [...]

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1999, la France appartient à la **zone euro** au sein de laquelle la **politique monétaire** est conçue et mise en œuvre par la **Banque Centrale Européenne** (BCE) dans le cadre du **système européen de banques centrales** (SEBC).

La politique monétaire est un sous-ensemble de la politique économique. A ce titre, elle peut contribuer à atteindre les objectifs du **carré magique** : croissance, **plein emploi**, stabilité des prix, équilibre extérieur. Pendant les trente glorieuses, la politique monétaire et la **politique budgétaire** étaient combinées dans le cadre de la politique mixte visant à maintenir l'économie sur un sentier de croissance de plein-

emploi compatible avec une stabilité des prix et un équilibre extérieur. Cependant, depuis le début des années 1980, **on** a assisté à un recentrage de la politique monétaire sur l'objectif de stabilité des prix. Sous l'influence du **monétarisme**, on considère en effet que l'inflation résulte d'une création excessive de monnaie...

Alain BEITONE, Antoine CAZRLA, Dictionnaire de science économique, p312, édition Mehdi, Algérie, 2013.

## QUESTIONS

### 1/ COMPREHENSION : (14pts)

1/ Dans ce texte on traite le sujet :

- Du rôle de la monnaie dans l'économie ;
- De la crise de la monnaie dans la zone euro ;
- De la relation de la monnaie et l'emploi. (choisissez la bonne réponse).

2/ « Elle permet de mesurer les valeurs ; c'est une unité de compte »

Dans l'énoncé ci-dessus, on exprime :

- Une définition ;
- Une explication ;
- Une fonction (choisissez la bonne réponse).

3/ Classez les éléments suivants dans le tableau ci-dessous : Rapport social / un intermédiaire des échanges/ rapports marchands/ une unité de compte.

Essentialistes	fonctionnalistes

4/ Dans le texte, on confronte deux points de vue opposés qui définissent ce que la monnaie.

- Qui sont les antagonistes concernés par ces avis opposés ?
- Quel indice marque l'opposition entre ces deux avis dans le texte ?

5/ Complétez l'énoncé suivant avec ce qui suit: Toutefois /Étant/ focalisant / susceptible

La politique monétaire..... une partie prenante de la politique économique, elle est .....de porter sa contribution à garantir la croissance, le **plein emploi**, la stabilité des prix et l'équilibre extérieur. ...., à compter des années 1980, elle se voit se..... seulement sur l'objectif de stabilité des prix.

6/ « Sous l'influence du **monétarisme**, on considère en effet que l'inflation résulte d'une création excessive de monnaie... »

De façon à rendre le même sens, réécrivez l'énoncé ci-dessus en remplaçant le mot souligné par un autre élément que vous choisirez dans cette liste : Etre à l'origine de/ pour vue que/ pendant que.

7/ A qui renvoient les éléments suivants dans le texte :

Celle → / On →

8/ « **La** politique monétaire est un sous-ensemble de la politique économique. A ce titre, elle peut contribuer à atteindre les objectifs du **carré magique**. »

Réécrivez l'énoncé ci-dessus en remplaçant le mot souligné par « Les ». Effectuez les changements qui s'imposent.

## **II/ PRODUCTION ECRITE : (06pts)**

Réalisez le compte rendu objectif du texte.

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : .....
Diplômes : .....
Expériences : .....

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?  Non
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisés dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue-Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  -- [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent -ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : .....
Diplômes : ... <i>Magistère en sciences du langage</i> ...
Expériences : ... <i>32 ans de service dans l'enseignement</i> ...

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes ?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisés dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent –ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

1/2

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : .....	30
Diplômes : .....	Magistère
Expériences : .....	04 ans

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?  Non
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisés dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent –ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : 37.....
Diplômes : Magistère.....
Expériences : 4 ans.....

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ? *oui*
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes ?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisés dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent -ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

1/2

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : ..... 33 ans .....
Diplômes : ..... Magister en sciences du langage .....
Expériences : ..... 5 ans .....

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes ?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisés dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent -ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

1/2

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : ..... 33 ans .....
Diplômes : ..... Magister en sciences du langage .....
Expériences : ..... 5 ans .....

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes ?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisez dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent-ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

Annexe

**Questionnaire II destiné aux enseignants de la matière de français exerçant dans le département d'économie.**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre de la réalisation d'une thèse de fin de formation de Doctorat en Didactique du FLE/ FOS/ FOU. Les normes de l'anonymat seront complètement respectées. Merci d'avoir été coopérative.

Âge : 39.....
Diplômes : Magister.....
Expériences : 14 ans.....

- 1- Existe-il des canevas ou des programmes pour l'enseignement du français dans le département d'économie ?  OUI
- 2- Si oui, leur contenu répond-il aux besoins de vos apprenants ? OUI  NON
- 3- A votre avis, qu'est ce qui pose beaucoup plus problème à vos étudiants :  
L'oral  l'écrit
- 4- A quel point, à votre avis, l'évaluation diagnostique est-elle importante ?  
Pas du tout  peu importante  moyennement importante  très importante
- 5- Faites-vous l'évaluation diagnostique avant l'élaboration de vos programmes ?  
OUI  NON
- 6- Si oui, les supports que vous utilisez dans les tests appartiennent au Français de Spécialité  de Français langue Générale
- 7- Les résultats obtenus suite à vos évaluations peuvent être estimés comme suit :  
-[0- 5]  - [6 -10]  -[11-14]  - [15- 20]
- 8- Vos étudiants manifestent-ils de l'intérêt pour la matière de français ? OUI  NON
- 9- Lorsque vous utilisez des supports de la spécialité, vos étudiants réagissent-ils différemment ? OUI  NON   
- Sont-ils : moins intéressés  aussi intéressés qu'avant  plus intéressés
- 10- Est-ce que vos apprenants font des progrès en français de spécialité ? Est-ce qu'ils arrivent à suivre et s'adapter mieux au cours ? beaucoup  moyennement  pas du tout

Questionnaire I, destiné aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence (LMD) spécialité Economie.

Âge :      Etudiant :    Etudiante :    Résidence : rural :    urbain :

- 1- Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?  
 -[0]    - [1-5]    - [6-10]    - [11-15] .
- 2- Aimez-vous étudier le français ? - Non    -Un peu    - beaucoup
- 3- Estimez-vous votre niveau en français  
 - Très bon    - bon    - moyen    - élémentaire
- 4- Parlez-vous le français dans votre vie quotidienne ? - Oui    - Non
- 5- Quel est la note que vous avez obtenue au BAC ? [1-5]    - [6-10]    - [11-15]   
 - [16-20]
- 6- Voulez-vous apprendre le français pour : accéder à la documentation écrite en français  
 - Vous préparer au monde professionnel    - Les deux
- 7- Qu'attendez-vous du module de français (que voulez-vous apprendre) ? à parler  - à  
 comprendre quelqu'un qui parle  - à écrire des textes  - à comprendre des textes  
 écrits
- 8- Où estimez-vous avoir le plus de difficultés en français  
 à parler  - à comprendre quelqu'un qui parle  - à écrire des textes  - à  
 comprendre un texte écrit
- 9- Vos besoins en FLE se situent beaucoup plus en :  
 Grammaire  - Vocabulaire  - Technique de rédaction  - Technique de prise de  
 parole
- 10- Sur quels supports préférez-vous travailler en classe ? Supports de français de  
 spécialité  supports de français langue générale
- 11- Face aux difficultés rencontrées, avez-vous recours à : des cours particuliers   
 - formation à distance  - la lecture  - multimédia (internet, télévision, radio...)  -  
 autres
- 12- Quand vous lisez un document de votre spécialité en français, vous le comprenez :  
 Facilement    difficilement
- 13- Faites-vous usage d'un dictionnaire de terminologie de votre spécialité? OUI  NON   
 - A quel degré . permanent    moyen    faible    1/2

15- A- Rencontrez-vous des problèmes de compréhension dans les cours magistraux ?

OUI

NON

B- -A quel niveau vous situez votre compréhension des cours magistraux?

Excellent  bon  moyen  faible

16- Prenez-vous des notes lorsque vous assistez aux cours magistraux ? OUI  NON

Si non, pourquoi ? Qu'est ce qui vous pose problème ?

-La compréhension orale

-l'écrit

-La compréhension orale et l'écrit

17-- Le volume horaire consacré au module de français (2heures /semaine) vous paraît-il suffisant ? - Oui  - Non

B- Si non, proposez un volume convenable qui peut répondre à vos besoins ?

- 3 heures  - 4heures  - autre

D'autres commentaires à ajouter si vous le désirez...

..... Normalement c'est pas seulement le français qui doit être spécialisé, même les autres matières tel que les Maths, stat.....

Car c'est pas logique d'étudier les structure algébrique et les vecteurs pour un gestionnaire.

Merci

## 2) Réviser l'énoncé et effectuer les changements nécessaires

- Les politiques Monétaires sont les sous-ensembles de la politique économique. À ce titre, elles peuvent contribuer à atteindre les objectifs du cadre Maastricht

### - Production écrites

- ce texte est intitulé "Monnaie", composé de six paragraphes extrait du "Dictionnaire de Science économique" de la page 312 éditée par Mehdi en Algérie, 2013. Écrit par Alain BERTONE et Antoine CARLIA, le texte explicatif nous donne le rôle de la monnaie dans l'économie.

- La monnaie s'impose au sein d'une économie, selon les auteurs elle dépasse d'un point théorique. Deux parties protagonistes avec de différentes point de vue sur la monnaie, les fonctionnalistes considérant que cette dernière a beaucoup de fonction et une valeur associée avec les échanges ce qui facilite le changement, cependant les essentialistes considérant que la monnaie contiennent des rapports social et des rapports avec les Marchands.

Les auteurs affirment que depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1999 la France appartient à la Zone Euro. Donc en dernier lieu ils nous indiquent que la monnaie a une relation avec la politique économique par ce que ce qui est appelé le cadre Maastricht la croissance, l'emploi, stabilité extérieure des prix.

- ce Texte Montre le rôle de la monnaie dans l'économie entre deux avis différents "les fonctionnalistes et les essentialistes"

## - Test d'évaluation en langue française :

### 1) Compréhension

1. Du rôle de la monnaie dans l'économie.

⇒ Dans ce texte on traite le sujet

2. « Elle permet de Mesurer les valeurs, c'est une unité de compte »

- on exprime dans cet énoncé : "une fonction".

### 3) Classement des éléments suivants dans le tableau

Essentialistes	Fonctionnalistes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Rapport Social</li><li>- Rapport Marchands</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- une unité de compte</li><li>- un intermédiaire des échanges</li></ul>

4) Les deux points de vue opposés relatifs aux deux approches sont : "les Essentialistes, les Fonctionnalistes".

- L'indice qui Marque l'opposition entre ces deux avis dans ce Texte "Au contraire".

### 5) Compléter l'énoncé suivant

- La politique monétaire étant une partie prenante de la politique économique, elle est susceptible de porter en contribution à garantir la croissance, le plein emploi, la stabilité de la pise et l'équilibre extérieur. Toutefois, à compter des années 1980, elle se voit se focaliser seulement sur l'objectif de stabilité de la pise.

6)

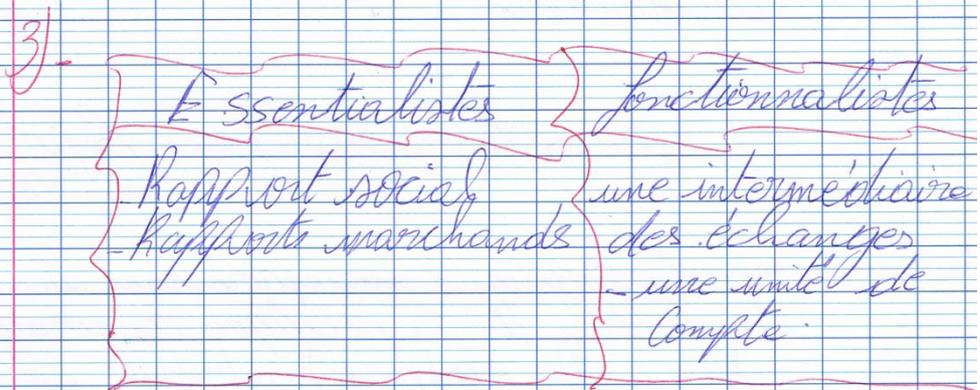
« on considère en effet que l'inflation et à l'origine d'une réaction excessive de la Monnaie ».

7) celle de la Monnaie ; on ⇒

1) Dans ce texte on traite le sujet  
Du rôle de la monnaie dans l'économie

2) " elle permet de mesurer les valeurs, c'est  
une unité de compte "

⇒ Dans l'énoncé ci-dessus, on exprime  
une fonction



4) Les deux points de vue opposés qui  
définissent ce qu'est la monnaie c'est :

" Essentialistes " - " fonctionnalistes "

- indice marque l'opposition entre ces deux  
avis dans le texte

⇒ Les approches essentialistes cherchent  
, au contraire, à définir la nature .....  
⇒ au contraire

5) La politique monétaire ~~est~~ une partie ~~importante~~ de la politique économique, elle est susceptible de porter sa contribution à garantir la croissance, l'emploi, la stabilité des prix et l'équilibre extérieur. ~~Travaux~~ à compter des années 1980, elle se voit se focalisant seulement sur l'objectif de stabilité des prix.

6) on considère en effet que l'inflation. ~~Est~~ sa l'origine ~~est~~ une création excessive de monnaie.

7) celle  $\rightarrow$  la monnaie / on  $\rightarrow$  la politique mixte

8) Les politiques monétaires sont des sous-ensembles de la politique économique. ~~A~~ ce titre, elles ~~peuvent~~ contribuer à atteindre les objectifs du carré magique

production écrite

- Nous ce texte ~~est~~ intitulé "Monnaie" extrait de Dictionnaire de science économique, écrit par Alain Brette, paru en édition Melhdi, Algérie 2013 expliquer le rôle de la monnaie dans l'économie

- Alors, la monnaie est l'actif le plus liquide au sein d'un économie, elle dispose d'un pouvoir libérateur. ~~Nous~~ sous cette perspective la monnaie est d'abord conçue comme un instrument qui sert des échanges.

il y a les conceptions fonctionnalistes ~~et~~ un intermédiaire des échanges est une unité de compte et les approches essentialistes :



# L'évaluation diagnostique des besoins langagiers en FOU des étudiants des filières scientifiques et l'apport du CECRL.

## Méthodes et dispositifs

### Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année Licence LMD de la faculté d'économie

#### Université Stambouli Mustapha de Mascara

#### Résumé

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE/FOU. Réalisée en milieu universitaire algérien au sein de la faculté d'économie de l'université Stambouli Mustapha, la recherche traite des méthodes et des dispositifs intervenants dans l'évaluation diagnostique des besoins langagiers des étudiants de 1<sup>ère</sup> année Licence LMD de d'économie. L'objectif étant de reconsidérer, à la lumière des théories cognitives, des notions du CECRL et celles de l'analyse du discours, la pertinence des modes de conception et de l'exploitation des tests d'aptitudes et des questionnaires comme dispositifs de d'identification des besoins langagiers et de mesure d'aptitudes en français d'économie dans les compétences de compréhension et de production de l'écrit. Pour ce faire, une étude comparative confrontant les résultats obtenus des dispositifs susmentionnés sera menée. Ces résultats devront en effet renseigner sur la qualité méthodologique de ces outils.

#### Mots clés:

Evaluation, besoins, test FLS, test FLG, questionnaire, compréhension, production, discours.

**Abstract:** In this research, we are interested in diagnostic evaluation modalities for specific needs in economical French Language in Mustapha Stambouli University in Mascara. The aim is to check the pertinence and efficiency of both "aptitude test and questionnaire" to pick out and measure the student's competencies. First of all, we conceive a test according to action perspective. Next, we divide a comparative study for the purpose of presenting, finally, the results which will help with necessary information about the quality of both experimented tools.

#### Key words:

Evaluation, needs, test, questionnaire, task, comprehension, production, speech.

#### ملخص:

نسعى في هذا المقال إلى تبيان فعالية الطرائق و الإجراءات المستعملة في التقييم التشخيصي للحاجيات المتعلقة باللغة الفرنسية كلغة تخصص. ونهتم بتخصص الاقتصاد بكلية العلوم الاقتصادية بجامعة مصطفى اسطنبولي بولاية معسكر ولهذا نعرض في هذا المقال دراسة مقارنة لوسيلتين للتشخيص وهما الاستبيان و الاختبار, لنكتشف مدى فاعليتهما من جهة في استنباط الحاجيات اللغوية للمتعلم في اللغة الفرنسية ومن جهة أخرى كوسائل للتمكين من قياس و تحديد المستوى اللغوي له. و عليه نقترح تصميم نموذج اختبار تبعا للمفاهيم الأساسية للمنظور الميداني. من شأن النتائج المتحصل عليها توضيح مدى نوعية الوسيلتين الموضوعتين تحت التجربة.