

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

**Université Dr Moulay Tahar de Saïda**  
**Faculté des Lettres, des Langues et des Arts**  
**Département de français**



**Mémoire de fin d'étude pour l'obtention d'un diplôme de**  
**Master**

**Option : Didactique et Langues appliquées**

**Intitulé**

L'analyse des besoins langagiers (production écrite)/la conception de curriculum chez les étudiants de 1<sup>er</sup> année français licence

**Présenté par l'étudiant**

**djelaili fatma zohra**

**dirigé par :**

**Dr : mohamed yacine**

**Année universitaires : 2017/2018**

## **DÉDICACE**

JE DÉDIE CE TRAVAIL : A MES CHÈRES PARENTS, QUI M'ONT ÉDUQUÉS, M'ONT SOUTENUS TOUT AU LONG DE MA VIE, M'ONT ÉCLAIRÉ LE CHEMIN, QUI ONT TOUJOURS PRIÉ ET SACRIFIÉ POUR MOI, ET QUI ONT TRAVAILLÉS DUR POUR MOI, QUI M'ONT APPRIS LE SENS DE LA LUTTE, QUI M'ONT AMENÉ À ARRIVER ET À ÊTRE CE QUE JE SUIS MAINTENANT, À MON TRÈS CHER PÈRE AHMED ET MA TRÈS CHÈRE MÈRE MOKHTARIA, QUE DIEU ME LES PRÉSERVE.

A MES SŒURS BIEN AIMÉES ET MES MEILLEURE COPINES : ASMAA ET BELKAIS .

A MON TRÈS CHER MARI : HOCINE .

A MES CHERS FRÈRES : MOHAMMED LAID, ABDELKADER .

A MES MEILLEURES TANTES : HALA, KHEIRA .

A MES SŒURS QUE LA VIE M'A DONNÉ : , DJAMILA, MOKHTARIA ,BOUCHRA.

. A TOUTE MA FAMILLE, À TOUT MES COLLÈGUES, ET À TOUT MES CHERS SANS EXCEPTION A TOUT LES ENSEIGNANTS ET TOUT LES ÉTUDIANTS DE NOTRE DÉPARTEMENT, SURTOUT CEUX DE MASTER 2.

# Remerciements

*Nous remercions dieu le tout puissant de nous avoir donné le courage, la volonté, l'amour du savoir et surtout la patience pour pouvoir produire ce modeste travail, nous tenons à présenter nos vifs remerciements à :*

*Tous ceux qui nous ont aidé et pris en charge théoriquement et pratiquement.*

*Notre promoteur M<sup>er</sup> Meskine Mohammed Yacine et les enseignants*

*Ainsi que les enseignants de l'université de SAIDA*

*Enfin nous n'oublions pas de dire merci à toutes les personnes contribuant de loin ou de près.*

*Merci*

# TABLE DE MATIERE

Dédicace.....	01
Remerciements.....	02
Table des matières .....	03
Introduction générale.....	06
Partie théorique.....	11
Chapitre 01 : .....	11
Introduction.....	11
Le français sur Objectifs Universitaires (le FOU).....	11
1.1 Mise en œuvre d'un projet de FOU.....	12
1.2. Etapes d'élaboration .....	12
2. INGENIERIE (élément conceptuel du FOU).....	12
2.1. Analyse des besoins .....	13
2.2. Conception.....	13
Réalisation.....	14
2.1. La définition d'un curriculum.....	14
2.2. Qui prépare le curriculum et comment.....	15
2.3. Deux principales entrées d'un curriculum.....	16
3. Les besoins langagiers.....	17
3.1. Le concept de besoin.....	18
3.2. L'analyse des besoins langagiers .....	19
3.2.1. Pourquoi une analyse des besoins.....	20

Chapitre II : définition de concepts clés.....	23
Introduction.....	23
1. Définition de l'écriture.....	23
1.1 Définition de l'écrit .....	24
1.1.1 La Situation de communication écrite.....	24
2. 2 .La Cohérence .....	25
3. 2.1.1. La règle de répétition .....	25
4. 2.1.2. La règle de progression .....	26
5. 3. La cohésion. ....	26
6. 4. La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques :.....	26
7. 4.1.La Méthodologie Traditionnelle.....	27
8. 4.2. La Méthodologie Directe.....	27
9. La Méthodologie Audio–Orale.....	28
10. 4.5. La Méthodologie Structuro–Globale Audio–visuelle (SGAV).....	28
11. 4.6. L'approche Communicative.....	29
12. 5. La lecture et l'amélioration de la production écrite.....	29
13. 6. Les difficultés théoriques de l'écrit :.....	30
14. Conclusion partielle : .....	31

## Chapitre III :définition de concepts.....33

Introduction .....	33
1. Définition de la notion de l'erreur.....	33
1.1. Qu'entendons-nous par la notion « erreur » ?.....	33
Définition en didactique .....	33
Différents types d'erreur.....	34
1.2.1. De la faute à l'erreur.....	35
Quelles erreurs corriger ?.....	36
Les erreurs affectant l'intelligibilité du message .....	36
2.1.2. Les erreurs fréquentes .....	36

2.1.3 Les erreurs jugées irritantes .....	36
Comment corriger ces erreurs .....	37
Conclusion partielle.....	38
Partie pratique.....	39
Chapitre I :Présentation de groupe.....	41
Introduction .....	41
Présentation de groupe : .....	41
Présentation et déroulement de l'activité .....	41
Analyse et interprétation .....	43
Conclusion Générale.....	65
Bibliographie .....	67
Annexe .....	68

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

# Introduction générale

---

## Introduction générale

L'Algérie se présente actuellement comme un pays en voie de développement qui s'ouvre sur le monde extérieur, ainsi l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, jouent un rôle de plus en plus important dans la vie économique, sociale et culturelle du pays. Il existe aujourd'hui une dizaine de langues qui sont enseignées comme langues étrangères : l'anglais, le français, l'espagnole, le russe, etc.

La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves dès leur plus jeune âge une ou deux autres langues de grande diffusion c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif. Pour, d'une part permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du système éducatif, pour accéder rapidement aux nouvelles technologies. [CAIREN INFO] [<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>], consulté le 18/05/2018.

En Algérie, le français est la première langue étrangère enseignée, l'élève algérien est mis en contact avec cette langue dès l'école primaire et même avant, dans certaines crèches des grandes villes notamment, mais elle est aussi présente dans son contexte social : à la télévision, à la radio, au sein de sa famille ainsi que dans les endroits publics comme les administrations.

Pour apprendre une langue, il faut avoir des compétences (orales/écrites), donc pour avoir ces compétences il faut créer un curriculum qui peut aider les apprenant à réaliser ses objectifs.

Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif, il regroupe l'énoncé des finalités et moyens des acquis des apprenants.

## Introduction générale

---

[[http://www.bief.be/docs/divers/elaboration\\_de\\_cv\\_070110.pdf](http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf)PDF]

consulté le 04/01/2018.

A l'université L'élaboration d'un curriculum, ce n'est pas une mission facile. Elle doit tenir compte les finalités, les objectifs et surtout les besoins des étudiants.

Ceci nous à permis de poser les questions suivantes :

Si le curriculum répond aux besoins des étudiants pourquoi les étudiants font-ils des erreurs au niveau de production écrite ? Dans quelle mesure les cours/programme de CEE répondent- il aux besoins langagiers des étudiants de 1<sup>er</sup> année licence LMD universitaire ? Quelles sont les erreurs commises par les étudiants au niveau de la production écrite ? Est ce que les enseignants travaillent en collaboration pour remédier les difficultés de l'écrit chez les étudiants de première année licence LMD ?

A la lumière de ces facteurs cités on formule les hypothèses suivantes :

- 1- Le curriculum de l'écrit répond aux besoins des étudiants mais le manque de remédiation pousse les étudiants à faire des erreurs au niveau de la production écrite.
- 2- Les enseignants ne travaillent pas en collaboration.
- 3- Les étudiants ont on un déficit de langue c'est pour cela la majorité ont un obstacle à l'écriture au niveau de (cohérence /cohésion, conjugaison, orthographe.)

Pour atteindre les objectifs de notre recherche plusieurs raisons nous ont amenées à porter la réflexion sur ce type de sujet qui traite de l'analyse des besoins langagiers (production écrite), ainsi ce modeste travail servira de document au service des futurs chercheurs qui traitent la même question.

Enfin, nous avons choisi ce niveau pour savoir ce que les étudiants ont assimilé de langue français d'après un grand nombre d'étude (primaire, moyen, secondaire)

## Introduction générale

---

Notre travail est partagé en deux parties :

La première partie La première partie est constituée de trois chapitres théoriques, sera consacrés à quelques concepts en relation avec notre sujet de recherche.

La deuxième partie c'est la partie pratique, s'articule en de deux chapitres, est consacré à la présentation du corpus est l'analyse des résultats obtenus de notre enquête, l'analyse et l'interprétation des résultats où on va décrire le questionnaire et analyser les résultats et aussi l'analyse les copies des examens des étudiants.

Enfin, nous conclurons le présent travail par la confirmation et l'affirmation de nos hypothèses citées auparavant.

# PARTIE THÉORIQUE

# CHAPITRE I

## Introduction

Le thème "l'analyse des besoins langagiers / la conception du curriculum est la préoccupation des spécialistes, des praticiens et des parents, si bien qu'il y a plusieurs chercheurs qui ont traité ce sujet épineux.

C'est pour ces raisons que nous tâcherons dans ce premier chapitre à présenter certaines définitions l'analyse des besoins, le curriculum.

### **Le français sur Objectifs Universitaires (le FOU):**

Il s'agit d'un français consacré aux universitaires des filières scientifiques et littéraires dont l'objectif est de leur faire acquérir des compétences linguistiques et méthodologiques dictées par les exigences universitaires telles que: comprendre un cours magistral, une conférence, prendre des notes, lire des documents spécialisés, comprendre l'énoncé d'un problème puis répondre correctement aux consignes, rédiger des écrits universitaires...etc.

D'après (Hani Qotb) " Le Français sur Objectifs Universitaires est un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques. Il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophones (...). En suivant des cours de FOU, les apprenants cherchent à être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses.... etc." 13 Une définition identique était reformulée par la directrice du(CEIL), MC, Université, Mascara, Algérie (Sebane Mounia)

Le français sur objectif universitaire, dérivé du FOS est beaucoup plus procédural que linguistique. Il est destiné à des étudiants de niveaux et de spécialités confondus. Son objectif général est le «Comment» c'est-à-dire comment prendre des notes, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusion .... Le FOU ne concerne pas seulement le public des scientifiques mais aussi les étudiants inscrits dans les filières littéraires. MEDJOUR A (2014). Difficultés des étudiants algériens des filières scientifiques et techniques en matière de Langue Française cas d'El Oued.(mémoire de master Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued ).

### **1.1 Mise en œuvre d'un projet de FOU**

Concevoir une formation de FOU au sein des universités, des filières ou des départements francophones. Il vient en réponse à une commande en l'occurrence,

« Doter l'étudiant de savoir et de savoir-faire en français pour réussir au niveau d'un semestre ou d'une année ».

En général, les besoins langagiers et académiques d'un étudiant se résument à accomplir des tâches universitaires.

Pour ce faire, l'enseignant à collecter et analyser des documents issus des cours dispensés en français, des enregistrements de cours, des énoncés d'examens, des corrigés, des annales, à élaborer un programme, un curriculum et à concevoir des activités pédagogiques

### **1.2. Etapes d'élaboration**

Quatre principales étapes balisent l'élaboration d'un programme FOU. Dans le cadre de l'économie de marché les programmes de formation sont commandés comme le cas d'une marchandise et l'élaboration d'un programme répond strictement aux besoins.

- analyser des besoins
- collecte et analyse des données
- élaboration des activités d'enseignement
- classe/cours.

## **2. INGENIERIE (élément conceptuel du FOU)**

Tout programme de formation est l'émanation de travaux d'experts. Pour qu'une formation soit aussi pertinente qu'efficace, elle doit faire l'objet d'une conception étudiée. Pour ce faire la théorie d'ingénierie est élargie au domaine d'apprentissage des langues [GRH.Ma] « ingénierie de la formation »

<http://www.google.dz/search?q=ing%c3%A9nierie+de+le+formatin=utf-oe=utf&rs=org.mozilla:fr>.

Consulté le 13/03/2018.

: Quatre principales étapes forment une ingénierie de formation.

## 2.1. Analyse des besoins

Une première étape consiste à analyser les besoins de formation et leur contexte.

Dans une démarche d'analyse des compétences, les besoins de formation proviennent de l'écart entre un profil souhaité (profil de sortie) et les compétences évaluées après la formation (profil d'entrée)

L'un des enjeux consiste à faire émerger une demande parfois sous-jacente, de la faire préciser et de la transformer en objectifs opérationnels. Ainsi, l'analyse des besoins de formation prend appui sur des questionnements, des recueils d'informations, des confrontations d'opinions, des contrôles qui permettent de circonscrire le besoin et d'envisager des objectifs opérationnels.

Ainsi, le responsable de formation peut à partir de son diagnostic des besoins établir un avant-projet de formation. (Magniant et parpette.2011)

## 2.2. Conception

Cette seconde étape doit conduire à la sélection des dispositifs appropriés et la création des actions de formation les plus adaptées.

Le responsable de formation va concevoir et formaliser le projet de formation avant sa mise en œuvre. Cette phase établit la relation entre ce qui est souhaité et ce qui peut être réalisé.

Pour parvenir à cette phase de l'ingénierie de formation, le responsable peut s'appuyer sur des outils précis notamment les référentiels des compétences « syllabus » et les cahiers des charges de projet (Magniant et parpette.2011).

### **2.3 .Réalisation**

Le responsable de la formation doit pendant cette troisième étape assurer l'animation, et le pilotage du plan de formation. Au sein d'une classe ou amph.

Cette fonction exige une parfaite maîtrise de contenus et un engagement net à l'égard des apprenants (public cible) et notamment des diminués en compétences linguistiques.

Le responsable de formation doit assurer le suivi des actions et des dispositifs de formation. Il veille au suivi des étudiants, et principalement aux tutorats entre les apprenants et leurs enseignants de spécialité.

Il est attentif à d'enchaînement des étapes du projet. Le responsable de formation à l'université. En lien avec le département qui coordonne les disciplines de spécialité.(Magniant et parpette.2011)

#### **La conception d'un curriculum**

L'élaboration d'un nouveau curriculum est une entreprise vaste, aux enjeux décisifs pour l'avenir d'un système éducatif. Confrontés à la tentation de céder à un effet de mode, ou poussés de manière implicite ou explicite à emprunter des directions dictées par certains pouvoirs supranationaux ou bailleurs de fonds, les systèmes éducatifs ont parfois tendance à s'engager tête baissée dans des réformes de curriculum avant d'en avoir mesuré tous les enjeux. Comme l'ont montré plusieurs auteurs (D'Hainaut, 1988 ; Demeuse & Strauven, 2006), deux niveaux de décisions interagissent : des décisions de nature politique (la politique éducative) et des décisions de nature technique (la gestion de l'éducation). La conception de curriculum <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=62&uid=35> .consulté le 03/02/2018.

### 2.1. La définition d'un curriculum

Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Le terme latin *curriculum* renvoie de manière transparente à la « carrière » ou l'on exerce un cheval : c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation ou il est fait appel à sa capacité réflexive. (Notons que *cursus* n'a pas pris en français la même extension, désignant seulement un cycle ou un ensemble d'étude.) la notion affecte toute expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné, et dépasse, donc, le cadre de la didactique des langues.

Même si les didacticiens admettent des définitions plus ou moins large et mettent l'accent sur tel ou tel point, cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prises de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage (Johnson, 1989.)

le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation. Il peut prendre un caractère pluridimensionnel (le blanc, 1995) et des formes spécifiques aux langues en tant que disciplines scolaires, ces formes étant déterminables pour chaque et chaque contexte d'enseignement (Lewy, 1991). Son analyse ne peut donc se limiter aux paramètres didactiques, mais doit être historique, sociale et éducative. Au vu de l'écart observable entre les prescriptions officielles, inscrites dans les programmes, et les pratiques de classe effectives, on a distingué, à côté de ce curriculum officiel ou formel, un curriculum réel, résultat des choix opérés en classe et des objectifs atteints par les apprenants. Le concept a peu être affiné : curriculum projet, puis intentionnel, induit par la négociation politique et sociale ; curriculum construit donc finalisé. Caira Info, <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=62&uid=35> .consulté le 03/02/2018.

### 2.2. Qui prépare le curriculum et comment

L'élaboration des curriculums et les démarches correspondantes varient selon les cas et selon les traditions en vigueur dans tel ou tel pays. Dans « l'établissement de

ces textes programmatiques » (MILED, 2002), on se réfère soit à un profil abstrait de l'élève, soit à « un profil nostalgique » (à la manière dont l'élaborateur et le groupe d'élaborateurs ont été eux-mêmes formés), soit encore à la logique interne et à l'épistémologie de la science correspondant à la discipline en question. D'autres voies, plus focalisées sur l'élève, prennent en compte ses besoins, ceux de son environnement, ses expériences ainsi que ses représentations.

Au niveau de la démarche d'écriture des programmes, Xavier Roegiers distingue :

Une logique de l'expertise, qu'elle travaille selon les contenus ou selon la démarche de l'intégration ; l'élaboration du curriculum est confiée à un groupe restreint d'experts ;

Une logique de projet et de participation de partenaires ayant des profils complémentaires : des enseignants, des inspecteurs, des experts, des directeurs d'écoles, des représentants d'instances éducatives sont représentés dans ce processus... Ce partenariat garantit en amont la concrétisation des principes d'adhésion (la consultation est une garantie de l'adhésion et une ressource) et d'efficacité (avoir un curriculum fiable permettant des changements réels dans les pratiques et les comportements pédagogiques). Parmi ces comportements suscités chez les enseignants, on peut citer dans, le cas de l'approche par les compétences, le fait d'intégrer les apprentissages, de partir des préoccupations et des représentations de l'élève et d'apporter les remédiations appropriées suite aux évaluations effectuées...) [Albeberta Education]

<https://education.alberta.ca/%C3%A9laboration-du-curriculum/comment-le-curriculum-est-il-%C3%A9labor%C3%A9/?searchMode=3> consulté le 05/04/2018.

### **2.3. Deux principales entrées d'un curriculum**

Dans l'histoire récente de l'élaboration des programmes d'enseignement, on distingue trois principales logiques qui ont déterminé leur construction :

Une entrée par les contenus : la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression définie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de

référence. Mais, cette approche où prédominent quelquefois l'académisme et l'érudition ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement.

Une entrée par les objectifs, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs(généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés.[Alberta Education] <https://education.alberta.ca/%C3%A9laboration-du-curriculum/comment-le-curriculum-est-il-%C3%A9labor%C3%A9/?searchMode=3> consulté le 05/04/2018

### 3. Les besoins langagiers

Plusieurs définitions ont été donné au concept de besoin, telles que : « (...) un écart entre une situation souhaitée, désirée, idéale, et une situation actuelle, observée. » (Nadeau 1988 : 179). En général, les personnes qui ont des besoins à satisfaire se trouvent dans une situation instable et d'insécurité, c'est la situation de besoin.

Cette situation est la différence entre deux autres situations, l'une est vécue et l'autre est de satisfaction. Dans le champs de didactique de FLE, le besoin est vu comme une compétence à développer.

Il renvoie donc, à un niveau minimal développé en vue d'arriver à un niveau visé dit seuil .Ce niveau doit être développé selon ce qui est nécessaire pour l'apprenant, afin qu'il puisse atteindre ses objectifs.

Le concept du besoin est utilisé pour la première fois, en didactique des langues étrangères, avec la naissance du Français sur Objectifs Spécifiques. C'était au début des années 1970, que les méthodologues et les didacticiens du FLE ont trouvé un problème avec l'enseignement du français langue étrangère destiné à un public adulte étranger, spécialisé dans un domaine donné (autre que le français) : mathématique, médecine, économie, et qui a besoin d'apprendre le français pour des raisons spécifiques, professionnelles ou académiques, dans leurs pays d'origine. Nous parlons alors, d'un enseignement fonctionnel du français – appelé plus tard français sur objectifs spécifiques- qui s'adapte aux besoins et aux objectifs de ce public. C'est un

enseignement qui : « répond aux besoins et aux attentes du public et non pas aux vœux des enseignants. » (Porcher 1975, cité par Alvarez 1980 : 33)

C'est un enseignement qui vise essentiellement la connaissance pratique de la langue, il prend en compte les règles linguistiques (grammaticales) et les règles extralinguistiques (culturelles) qui permettront l'emploi de cette langue. Abid Hind(2015) les besoins langagiers des étudiants de spécialité scientifique cas de 3<sup>ème</sup> année LMD informatique (Mémoire de Master) p22.

### 3.1. Le concept de besoin

Le mot « besoin » est un terme général qui fait partie du vocabulaire courant et des conversations quotidiennes de tous les individus, quel que soit leur âge, leur sexe, leur statut social, leur profession, etc.

Ainsi un bébé crie quand il a faim ; alors il a besoin de la nourriture. Un responsable veut combler un programme particulier pour sa société ou son entreprise ; il a besoin d'organiser et de développer son travail, etc.

Ce concept est défini dans le dictionnaire Larousse comme: « Exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique : Besoin de manger, de dormir. », c'est un: « sentiment de privation qui porte à désirer ce dont on croit manquer ; nécessité impérieuse : Besoin de savoir. » (Larousse 2014).

Selon Nadeau « le terme besoin pris dans un sens très général suggère donc une carence quelconque, l'absence d'un bien jugé nécessaire ou désirable. En ce sens, un besoin peut être considéré comme la manifestation d'une inadéquation entre ce qui est et ce qui devrait être ».(1988 :180)

Le besoin est donc cette sensation de manque, d'insatisfaction et d'absence d'une nécessité consciente ou inconsciente que l'individu cherche à faire disparaître par la réalisation et l'accomplissement de certains actes dits indispensables afin qu'il ressent bien (physiquement ou moralement), d'arriver à son but, atteindre son objectif, etc.

De plus, en exprimant ses manques et ses besoins, l'individu peut s'épanouir au sein de son groupe et de sa société, ainsi qu'il peut être en interaction avec d'autres sociétés et d'autres communautés, par exemple : apprendre une langue étrangère ou

comprendre la culture d'une autre civilisation, permet à l'individu de s'ouvrir au monde et d'avoir des relations et des échanges avec d'autres personnes.

Cependant, il est à souligner que, pour certains psychologues, sociologues et linguistes.

La notion de « besoin » est ambiguë et insaisissable : « Il n'est pas évident que ces nombreuses et différentes acceptions et manifestations du concept de besoin véhiculent une seule et même signification », ils confirment que « le terme a perdu sa signification » (Nadeau 1988 : 176-177). Abid Hind (2015) les besoins langagiers des étudiants de spécialité scientifique cas de 3<sup>ème</sup> année LMD informatique (Mémoire de Master) p26.

### **3.2. L'analyse des besoins langagiers**

L'analyse des besoins langagiers est née, comme nous l'avons déjà dit, dans les travaux du Conseil de l'Europe en 1976, dans le Niveau Seuil par COSTE et ses collègues, dans l'Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel par PELFPENE et en 1978, dans L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère par RICHTERICH & CHANCEREL L'analyse de besoins est la première étape du processus de la mise en œuvre d'un programme de formation d'une langue étrangère. Cette phase est destinée, essentiellement, aux apprenants. Le concepteur réunit toutes les informations qui lui permettent d'interpréter ce qui est nécessaire pour concevoir un cours de FOS/FOU. Cette conception doit répondre aux besoins et aux attentes du public concerné. En effet, cette analyse permettra de savoir, quelles utilisations 30 seront faites avec la langue apprise, dans quelles situations de communication, quel contenu à enseigner, dans quel contexte (lieu et temps), avec quelle méthode, quelle compétence visée, etc. Selon J.P.Cuq,

L'analyse de besoins prend en considération : « (...) les demandes, les contraintes et les ressources, les objectifs, les contenus, les stratégies, les activités pédagogiques, l'évaluation et les interactions. » (2003 : 18). Cette prise en considération permet de :

« (...) fixer des objectifs réalistes et cohérents avec les contenus d'apprentissage, les stratégies et activités pédagogiques et les critères d'évaluation » (Cuq 2003 :19) L'analyse des besoins langagiers est le point de départ obligé et

indispensable pour la planification de tous les programmes d'enseignement spécifique. Ces programmes se caractérisent par l'urgence et la précision de ses objectifs, d'où vient l'importance d'avoir une démarche capable de déterminer et de préciser les contenus et les méthodes d'enseignement selon les besoins d'un public hétérogène. « En effet, dans l'immense ensemble de données que constitue une langue, l'urgence de la formation nécessite une sélection sévère » ( Mangiante & Parpette 2004 :21) L'autre caractère de l'enseignement sur objectifs spécifiques, est la diversité du public. Ce caractère nécessite une analyse de leurs besoins et leurs objectifs. Ainsi, les travailleurs migrants trouvent des difficultés pendant leur adaptation linguistique dans leurs nouveaux milieux professionnels et culturels. De même, les professionnels et les spécialistes, qui cherchent à exercer leurs métiers et accomplir leurs activités professionnelles. Aussi, les étudiants qui poursuivent leurs études dans les universités françaises ou francophones. Ces publics adultes sont conscients de leurs besoins langagiers. Ils apprennent le français pour des raisons et des objectifs bien définis.

« D'abord, ces publics apprennent du français et non pas le français ; ensuite, ils apprennent du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés. » ( Lehmann 1993 : 115, cité par Wen 2006 : 16) .Abid Hind(2015) les besoins langagiers des étudiants de spécialité scientifique cas de 3<sup>ème</sup> année LMD informatique (Mémoire de Master) p30 .

### **3.2.1. Pourquoi une analyse des besoins**

Pour répondre à cette question, nous pourrions dire que c'est pour dispenser un enseignement efficace à tout type d'apprenant. Il existe, en fait, beaucoup de raisons qui incitent à une analyse des besoins, car c'est une pratique qui veut répondre au souci d'une meilleure adaptation de l'enseignement offert aux différents apprenants. Nous allons essayer de citer ces raisons ici : DABENE L (1978 :73) signale que : «Dans un moment donné, les solutions scolaires en matière de langue n'étaient pas tellement suffisantes. Un fossé sépare ce qu'on apprend et ce qui serait utile dans la pratique quotidienne de la langue».

Nous croyons qu'avec l'analyse des besoins on pourrait trouver un équilibre entre ces deux états (ce qu'on apprend/ce qui serait utile) afin de rendre utile cet apprentissage

de la langue étrangère. Dreadji Leila (2016) Analyse des besoins langagiers et impacte sur le déroulement du programme en 3 AS( Mémoire de Master)

L'enseignement du français langue étrangère en Algérie vise à développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable : d'une part, d'arriver à réaliser des productions écrites et d'autre part, d'acquérir une compétence communicative en français. Cela développera chez l'apprenant une autonomie langagière.

En effet, l'analyse des besoins langagiers est une étape importante pour réussir le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dont elle vise à un enseignement fonctionnel et mieux adapté aux besoins des apprenants, puisqu'elle rend possible la transformation des besoins recensés en objectif d'apprentissage.

Donc, nous pouvons dire que l'analyse des besoins constitue un point essentiel dans l'acquisition de FLE, du fait que les dernières approches se concentrent de plus en plus sur l'apprenant.

# CHAPITRE II

## Introduction

L'acte d'écrire ce n'est pas mettre bout à bout des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots, des phrases, et des paragraphes. Les compétences d'écriture se révèlent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites. Ecrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants.

A ce propos, l'enseignement /apprentissage de l'écrit à l'école consisterait à faire apprendre aux élèves les stratégies d'écriture pour les aider dans leur parcours d'apprentissage de l'écrit en FLE. Pour qu'ils ne rencontrent pas des difficultés au niveau de l'écrit, parce que l'écriture c'est une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences : linguistique, Textuelles, pragmatiques..... etc.

Cela nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit.

### 1. Définition de l'écriture

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est une activité complexe qui nécessite beaucoup de temps et des habiletés d'ordre Variet. L'apprentissage de la production écrite exige une organisation de la progression thématique, plus la manifestation de la grammaire et la cohérence textuelle, l'objectif de l'enseignement /apprentissage de la production écrite c'est de faire apprendre aux apprenants les stratégies de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi ou pour l'autre.

A propos de ce qui est précède MARTINEZ Pierre définit la production écrite dans une approche notionnelle, fonctionnelle comme suit :

« produire relève alors d'un plaisir et d'une technique, il a mis l'accent sur le processus de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite. »

### 1.1 Définition de l'écrit

L'écrit est un vaste et vieux concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production d'écrit dans le contexte scolaire. Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage

L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parlé. djeedi Amarra (2016), Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire (cas de l'école primaire MAHIEDDINE Ali)

#### 1.1.1. La Situation de communication écrite

Pour bien éclairer cette idée, nous nous sommes appuyés sur la définition de F.François qui précise que « la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques »

Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire. Sophie Moirand, de son côté, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio - culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.).

Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte :

A propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? .Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris ? .Où ? Quand ? Pourquoi «je » écris ? .Autrement dit, il s'agit de s'interroger

sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné ?, quel type de texte dois-je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?). En plus du fait de prendre en compte, au moment de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande. djeedi Amarra (2016), Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire (cas de l'école primaire MAHIEDDINE Ali).

## 2 .La Cohérence

La notion de cohérence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours à inspiré fortement les travaux en didactique des langues ; elle est à distinguer de la notion de cohésion, avec laquelle elle souvent confondue.

La cohérence textuelle est considérée comme un jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production. Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Les éléments qui constituent ce texte doivent entretenir entre eux des relations « sémantico-syntaxico- pragmatique ». L'organisation textuelle obéit à des règles. Charolle en a fixé quatre, ce sont « les métarègles de cohérence » que nous expliquerons à l'aide d'exemples sur des textes d'élèves tirés du document du CEPEC international.

**2.1.1. La règle de répétition** : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa progression la reprise d'information donnée avant. Ce qui peut être illustré à l'aide du paragraphe qui va suivre dans lequel la troisième phrase ne contient aucun élément déjà connu dans les deux.

**2.1.2. La règle de progression** : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement soit accompagné d'un apport d'informations nouvelles, l'apprenant ne respecte pas cette règle, il allonge le texte sans apporter d'informations nouvelles.

**2.1.3. La règle de non-contradiction** : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé. - La règle de relation : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits auxquels il réfère soient reliés. Autrement dit, les informations apportées doivent avoir un lien de sens entre elles. Pour aborder le problème de la cohérence textuelle, Reinhart a classé les textes.

### **3. La cohésion.**

La cohésion implique que les phrases d'un texte doivent être reliées. La non contradiction sous-entend que chaque phrase doit être dans un rapport de non contradiction avec ce qui a précédé. La condition de pertinence sert à vérifier les rapports entre les phrases et la situation d'énonciation. Ensuite les textes « implicitement cohérents », ne respectent pas ces trois conditions. Pour établir la cohérence d'un texte, le récepteur doit recourir à des procédés d'inférence supplémentaires. Enfin, la rubrique des textes « incohérents » que le lecteur ne peut juger ou interpréter comme « cohérents ».

Selon Hallyday et Hassan (1976) 28, la cohésion est une cause de la cohérence. Un texte cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion qui sont selon eux de nature linguistique, grammaticaux ou lexicaux. Toutefois, Connor (1984) et Hartnett (1986), pensent que la présence de lien cohésif ne peut être une garantie pour rendre un texte cohérent. Les marques de cohésion ne sont que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte.

### **4. La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques :**

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant s'exprimer oralement et par écrit dans la

langue de l'école. Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, car certaines méthodes vont opter pour l'acte pédagogique lui même, d'autres relèvent des différentes composantes du milieu scolaire :

Les inter-actants, leurs représentations, le statut de la langue étudiée, les objectifs d'enseignement. Mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies qui reste instable. Djeedi Amarra (2016), Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire (cas de l'école primaire MAHIEDDINE Ali)

#### **4.1. La Méthodologie Traditionnelle**

C'est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle.

La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Avec cette la méthodologie, la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. » · La production écrite dans ce cas est artificielle et faite de stéréotypes, c'est une méthodologie favorable pour former de bons traducteurs.

#### **4.2. La Méthodologie Directe**

Cette méthodologie est née vers les années 1900 par opposition à la méthodologie traditionnelle. Considérée selon Puren comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères » du fait

qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe.

Elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication. Son objectif est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » Et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. ». Ainsi, dans la méthodologie directe l'activité d'écriture est placée au second plan. Cette conception de l'écrit est nommée "passage à l'écrit".

### **4.3. La Méthodologie Audio-Orale**

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. ». Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue. Son objectif général étant la communication en langue cible. Cependant, l'oral reste prioritaire et les activités d'écriture se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution.

### **4.5. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)**

Elaborée au début des années 50, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. Donc, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale «

dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage »

Ainsi, l'oral prend le devant sur l'écrit. L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

#### **4.6. L'approche Communicative**

Cette approche s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes. Elle adopte la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens ». Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative.

les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication. Ainsi, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

#### **5. La lecture et l'amélioration de la production écrite**

Pour améliorer la production écrite à travers la lecture, celle-ci ne doit pas être superficielle, se confinant à un simple déchiffrage des mots et des phrases, mais une lecture studieuse et approfondie en mettant l'accent sur : le sens véhiculé par le texte, les structures grammaticales utilisées, le vocabulaire et la conjugaison des verbes. Ainsi, « Combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de

structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en 'ouvrier' de la langue et du texte » (Cuq & Gruca, 2002, p. 182)

D'ailleurs, la variété et la diversification des types de textes à lire, que ce soit à l'école, que ce soit hors l'école, en faisant une lecture approfondie permet aux apprenants à faire la distinction entre les types de textes. L'articulation lecture / écriture, compréhension / production permet à l'apprenant de maîtriser certaines compétences scripturales qui s'occupent non pas des structures linguistiques de surfaces mais aussi aux types de texte choisis. Dans ce sens, Cuq et Gruca affirment :

« Les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, ordinaire ou extraordinaire, selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène » (2002, p.182)

Pendant la lecture, l'apprenant peut repérer des éléments dans les textes, qui l'aident à rédiger avec moins de difficultés. Le texte de la lecture est un modèle de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, et de vocabulaire. D'après Cuq et Gruca la pratique de la production écrite est fondée sur : « la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une œuvre qui aurait des prétentions artistiques » (2002, p.183) Néanmoins certains didacticiens estiment que l'attention excessive portée à l'individu et le processus de création, dans certaines situations sont néfastes à la personne qui écrit. Benafou Sabrina (2015), Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite Cas des étudiants de 1ère année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila.

## **6. Les difficultés théoriques de l'écrit :**

Avant d'aborder notre investigation au sein du groupe que nous avons choisi, nous allons faire un tour des difficultés principales connues et recensées par les chercheurs que les apprenants en langue étrangère sont susceptibles de rencontrer et des lacunes qu'ils peuvent avoir dans leur pratique à l'écrit. Ecrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles

simultanées et interactives, cette constatation laisse entrevoir toutes les difficultés de la tâche d'écriture. Maîtriser l'écrit c'est la maîtrise de la structure interne pour articuler ces idées clairement, c'est avoir un bagage lexical conséquent et c'est surtout avoir des qualités rédactionnelles qui font qu'une production n'est pas simplement la juxtaposition de phrases traitant le même sujet. Benafou Sabrina(2015), Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite Cas des étudiants de 1ère année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila.

### **Conclusion partielle :**

Avant d'aborder notre investigation au sein du groupe que nous avons choisi, nous allons faire un tour des difficultés principales connues et recensées par les chercheurs que les apprenants en langue étrangère sont susceptibles de rencontrer et des lacunes qu'ils peuvent avoir dans leur pratique à l'écrit. Ecrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles simultanées et interactives, cette constatation laisse entrevoir toutes les difficultés de la tâche d'écriture. Maîtriser l'écrit c'est la maîtrise de la structure interne pour articuler ces idées clairement, c'est avoir un bagage lexical conséquent et c'est surtout avoir des qualités rédactionnelles qui font qu'une production n'est pas simplement la juxtaposition de phrases traitant le même sujet.

# CHAPITRE III

## Introduction

L'impact de l'erreur sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui reconnu et admis. Influencée par de multiples facteurs, l'erreur sous toutes ses formes, fait indissociablement partie du processus d'apprentissage.

Auparavant, l'erreur était considérée comme un signe négatif particulièrement centré sur l'élève. C'était un moyen de sanction du travail avec le développement du modèle constructiviste de l'apprentissage, le statut didactique de l'erreur s'est modifié. Il faut reconnaître qu'aujourd'hui l'erreur ne semble plus être dramatisée et synonyme d'échec irrémédiable.

## 1. Définition de la notion de l'erreur

### 1.1. Qu'entendons-nous par la notion « erreur » ?

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent. ». La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote : « Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux. »

#### 1.1.1. Définition en didactique

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

« L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. ».

Mais J.P CUQ et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur, celle l'

« Écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue. »  
L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères ».

## 1.2. Différents types d'erreur

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences). Labdi Amel (2013), L'analyse des erreurs en production écrite cas de 4<sup>ème</sup> année Moyen CEM.

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- **Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj). Etc.

- **Groupe verbal** : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). Etc.

- **Structure de la phrase** : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. »

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui. Labdi Amel (2013), L'analyse des erreurs en production écrite cas de 4<sup>ème</sup> année Moyen CEM.

### 1.2.1. De la faute à l'erreur

Pour bâtir Une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction que certains appellent « syndrome de l'ancre rouge. »<sup>9</sup> Est aujourd'hui souvent perçue négativement à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l'ancre rouge, préférant à cette dernière d'autres couleurs moins connectées lequel d'entre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir ?

En réalité, soyons honnêtes, la couleur de stylo ne change rien : le fond du problème es la confusion trop fréquente entre « faute » et « erreur ». Dans le langage courant les deux termes sont quasi équivalents, « la faute » est marquée d'une connotation religieuse, dans ce contexte, « erreur » est plus neutre. Mais dans le domaine didactique des langues la nature de ces deux termes diffèrent.

La faute, peut être dûe à un élément contingent (négligence, distraction, fatigue...) est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. En effet l'élève connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance ... etc. il n'arrive pas à utiliser la forme attendue, dans ces conditions, dès que l'élève se retrouve dans une situation confortable il devient capable le relever ses fautes et de les remplacer par la

forme correcte. Sadek bachiri (2017), la rédaction d'une production écrite chez les étudiants de 1<sup>er</sup> année français LMD.

## **2. Quelles erreurs corriger ?**

Les recherches en relation avec le traitement d'erreur en didactique des langues étrangères continuent sans cesse à occuper une place importante et privilégiée. Mais, il est admis qu'il n'existe pas encore de réponse adéquate, claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. Nous adoptons les critères proposés par certains chercheurs pour sélectionner les erreurs à corriger, signalons que plusieurs d'entre eux acceptent.

### **2.1. Les erreurs affectant l'intelligibilité du message :**

Erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Elles empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message. De plus, certaines d'entre elles peuvent de temps en temps causer des malentendus.

#### **2.1.2. Les erreurs fréquentes :**

Ce sont les erreurs commises par un seul apprenant ou bien les erreurs communes d'un groupe d'apprenants. Par EX : il est très fréquent de voir l'omission de l'article, le manque d'accent, les erreurs de transfert en début d'apprentissage comme l'écriture d'un mot français. (ex : téléphone = téléfone, manteau=manto, merci = mersi).

#### **2.1.3 Les erreurs jugées irritantes :**

il est question des erreurs qui peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs, surtout en interaction écrite, elles peuvent énerver la personne à laquelle nous nous adressons et nous amener à refuser de poursuivre l'échange de conversation en français avec lui. Par conséquent, il est clair, en tant que médiateur et guide, le rôle de l'enseignement de FLE face aux erreurs devient très important, en raison de la prise en considération des besoins d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants ainsi que le niveau de leur compétence de ceux-ci, c'est donc

l'enseignant qui doit, à notre avis, décider de choisir les erreurs à corriger ou à remédier en production écrite. Labdi Amel (2013), L'analyse des erreurs en production écrite cas de 4<sup>ème</sup> année Moyen CEM.

### **3. Comment corriger ces erreurs :**

Les recherches sur l'erreur dans l'apprentissage des langues étrangères démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux erreurs de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, qu'ils commettront des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment d'apprentissage, mais ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent les appréhender négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. Pour ce faire :

Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant. - C'est pourquoi il est conseillé d'explicitement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.

Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mot est différente de sa prononciation en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition au code écrit. - Une fois que cette mise au point faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser ni intimider ses apprenants. Pour cela, et par le biais d'une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explication par l'apprenant de ses propres erreurs ?

Donc, quand on est en situation d'évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer. Labdi Amel (2013), L'analyse des erreurs en production écrite cas de 4<sup>ème</sup> année Moyen CEM.

**Conclusion partielle**

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la notion de l'erreur, qui est considérée comme une étape normale de l'apprentissage et comme élément faisant partie de l'acte pédagogique, il serait trop prétentieux de considérer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les motivations, la personnalité et la culture de chaque apprenant impliqueraient de personnaliser la méthode en fonction de chaque cas. Ce qui de toute évidence, est impossible dans la situation actuelle de notre système éducatif. L'erreur étant bien un témoin d'une évolution en cours, il est de ce fait nécessaire pour l'enseignant d'en faire un allié et pour l'apprenant un moyen de progression.

# PARTIE PRATIQUE

# CHAPITRE I

# Chapitre I

---

## **Introduction**

L'enseignement / l'apprentissage de l'écrit en classe de langue consiste toujours l'application des normes qui sont étroitement liées à la grammaire, le lexique, la syntaxe, la cohérence /cohésion, d'une part et l'application des méthodologies d'écriture efficace tout au long de leurs processus rédactionnel.

C'est à dire plus aux normes d'écriture, l'apprenant doit connaître les stratégies mise en œuvre pour apprendre à rédiger un texte cohérent.

Dans le but de comprendre ce qui en cause dans la mauvaise rédactionnelle chez les étudiants de 1<sup>er</sup> année français licence LMD et les difficultés qui rencontrent ces apprenants lors de la rédaction d'une production écrite. Nous avons mené notre investigation sur le terrain au département de français à l'université de Dr Moulay Taher.

Pour faire notre expérimentation d'une part notre expérimentation, la collecte des copies des étudiants d'une autres part, pour la distribution des questionnaires dans le cadre d'une enquête destinée à (12) enseignants de 1<sup>er</sup> année français à l'université de Dr Moulay Taher. Dans la Willaya de Saida

## **Présentation de groupe :**

Notre recherche s'est déroulé à l'université de Dr Moulay Taher, au département du français, groupe 03, il est composé de 26 étudiants, d'un niveau moyen, il contient (8) garçons et 16 filles.

Le niveau des étudiants est homogène avec 5 ou 6 qui sont fort, d'après l'enseignante ces étudiants, ils font des efforts que les autres

## **Présentation et déroulement de l'activité**

C'est est une activité de l'écrit (compréhension/expression écrite) ou CEE : Sa durée une heure.

Son objectif : est d'amener l'apprenant à développer ses compétences et ses capacités de l'écriture.

## Chapitre I

---

Le cours observé : le texte argumentatif.

L'ambiance dans la classe paraissait ordinaire, l'attention des étudiants dénote d'une implication totale dans le cours, après avoir rappelé les notions du cours précédant, l'enseignante commence par poser des questions auxquelles les étudiants répondent sans gêne mais, avec des mots isolés non contenus dans des phrases, Seulement la situation de communication ne semblait pas faillible.

Dans une étape de cours, l'enseignante procède à une dictée de quelques informations. Tous se mettent à écrire sauf un.

Nous remarquons que, Tous les étudiants ont des informations concernant le texte argumentatif, par exemple : les types de texte argumentatif, le temps employé dans un texte argumentatif...etc.

Après la présentation du cours l'enseignante, elle à demandait à ses apprenants de rédiger un texte argumentatif dans un 15 munîtes.

Juste après la rédaction du texte l'enseignante commence la correction.les étudiants ont rédigé différents texte argumentatifs : texte publicitaire, cv, annonce...etc.

Au ce terme de cette séance, l'apprenant sera capable de rédiger un texte argumentatif, pour justifier un point de vue et pour convaincre un destinataire.

Nous avons opté pour ce niveau universitaire pour démontrer que, rédiger une production écrite peut se réinvestir référant à leurs connaissances insuffisantes.

De plus à ce niveau, l'étudiant est capable d'apprendre les stratégies d'écriture, d'améliorer ses connaissances sur le processus rédactionnel en langue étrangère et en fin d'acquérir une autonomie d'apprentissage où il devient responsable de son propre savoir.

Au cours de cette séance l'enseignante demande à ses étudiants de rédiger une production écrite qui à pour but de permettre aux étudiants d'application et leurs connaissances en argumentation.

## Chapitre I

---

Le sujet de la rédaction est formulé de la façon suivante : « rédiger un texte argumentatif dans le quel vous donnez les avantages et les inconvénients de l'utilisation de face book.

La planification de la rédaction : une petite introduction (indiquer le sujet), le développement (contient des arguments) et la conclusion.

- L'utilisation des arguments fiables.
- L'utilisation des connecteurs logiques.
- Evitez les erreurs d'orthographe et grammaticales.

Juste après la rédaction du texte, nous avons collecté les copies des étudiants.

### **Analyse et interprétation :**

Après la collecte des copies, nous avons relevé les erreurs les plus commises par les étudiants.

### **Les erreurs commises par les étudiants :**

#### **Les erreurs d'orthographe :**

- Es un réseaux. —————> Est un réseau.
- Il est plusieurs avantage. —————> Il a plusieurs avantages.
- Se site. —————> Ce site.
- Les ammis. —————> Les amis
- Réseau sociale. —————> Réseau social .
- Cotidiene. —————> Cotidienne.
- Des foto. —————> Des photos.
- Ausi. —————> Aussi.
- Communicasion —————> communication.
- Réseaux sociale. —————> Réseau sociaux

## Chapitre I

---

### Les erreurs grammaticales :

- Je pensé. —→ Je pense.
- Est été. —→ A été
- Il aidée. —→ Il aide.
- Elle est des méfit —→ il a des méfaites.
- Les jeans. —→ Les jeans
- Cet site. —→ Ce site.

Après le repérage et le classement des erreurs qui sont commises par les étudiants de 1<sup>er</sup> année français licence, nous avons remarqués que la majorité des étudiants font des erreurs grammaticales, beaucoup plus que les erreurs d'orthographe. En plus de ces erreurs au niveau de la structure du texte.

En plus de ces erreurs, nous signalons que les apprenants font des erreurs au niveau de la structure du texte. En plus de ça certaines copies contiennent une interférence franche où l'étudiant ne trouvant pas son mot en français, il a choisi de recourir à l'arabe.

**Exemple :** « youshim » pour dire à contrubié.

On peut conclure que ces erreurs relevées sont dues, ou bien à l'influence de la langue arabe, ou à l'ignorance de la langue française parce qu'elle n'est pas suffisamment pratiquée dans leurs quotidiennes.

# Chapitre I

---

## **Présentation de programme :**

**Niveau :** 1<sup>er</sup> année français licence.

**Module :** compréhension et expression écrite.

Cette matière vise le développement de la capacité de compréhension écrite à travers l'apprentissage de l'argumentation, le développement de la confiance en soi et envers les autres et le développement de la culture générale

## **Contenu de la matière :**

Résumé de texte, rédaction d'un rapport de stage, élaboration d'un questionnaire, la dissertation littéraire, l'analyse d'un roman.

## **L'objectif de module :**

Ce module est destiné aux étudiants de 1<sup>er</sup> année français licence, il vise à l'acquisition des techniques nécessaires pour comprendre des textes écrits de différents types et de produire de courts textes narratifs descriptifs et argumentatifs.

Au terme de ce cours, l'étudiant sera capable d'atteindre le sens profond des textes écrits et de produire. Par la suite, de courts textes de différentes types en se base sur : le schéma de chaque type de texte. Les caractéristiques, les intentions communicationnelles et les fonctions de chaque type de discours.

L'enseignant visera à l'analyse et l'étude de textes variées, la partie des travaux dirigés (TD), sera fondée sur des exercices grammaticaux axée sur des structures spécifiques de la langue ainsi que des exercices de synthèse qui complété l'étude textuelle vue en cours.

Le travail écrit portera sur les différents registres de langue et l'apprentissage de la rédaction de textes narratif (compte rendu, synthèse, etc.).

# CHAPITRE II

## Chapitre II

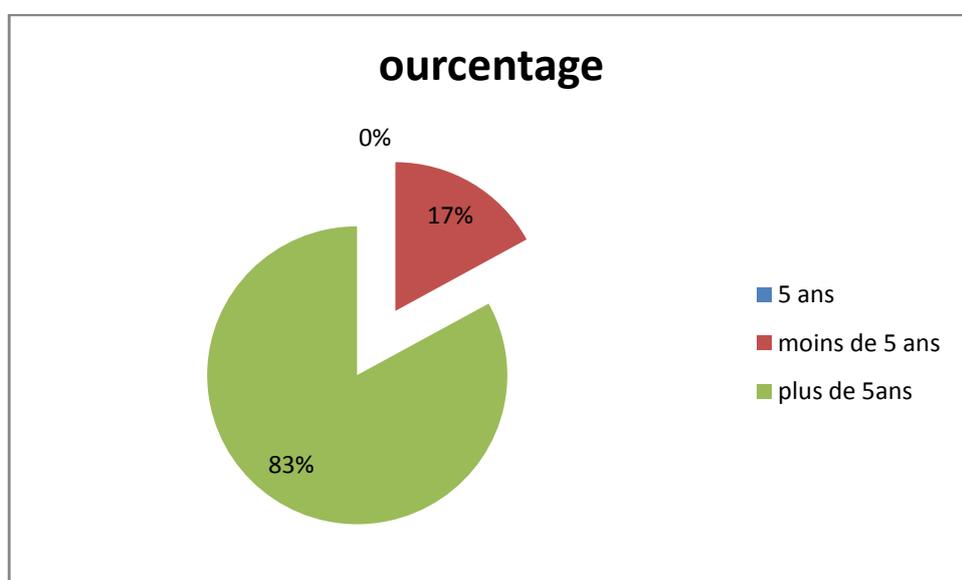
---

### Questionnaire destiné aux enseignants :

**Question01** : En comptant cette année, combien d'année d'expérience en enseignement possédez-vous au total ?

5 ans .....moins de 5 ans .....plus de 5 ans .....

Choix	Pourcentage
5 ans	0%
Moins de 5 ans	83%
Plus de 5 ans	17%



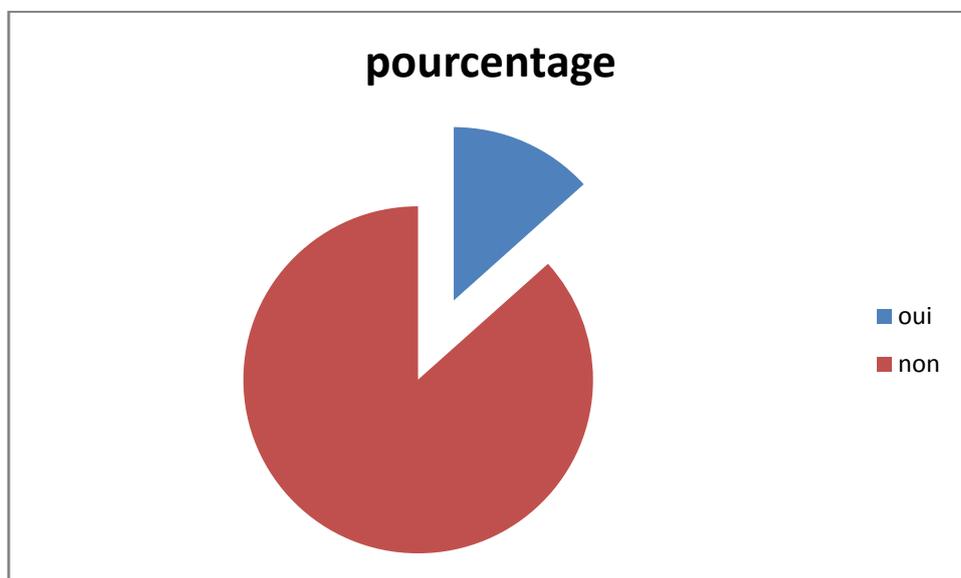
### Analyse et interprétation :

- En effet, les statistiques ont révélé que 83% des enseignants ont une expérience dans l'enseignement universitaire. Elle nous aide dans notre analyse des questionnaires. Souvent on trouve les enseignants qui ont une expérience et connaissent bien ou résistent les difficultés de leurs étudiants, et comment remédier les erreurs faites par leurs étudiants. Donc les réponses de ces enseignants nous servent de données.

**Question 02** : Est-ce que vous faites l'évaluation diagnostique ?

Oui.....non .....

Choix	Pourcentage
Oui	12%
Non	78%



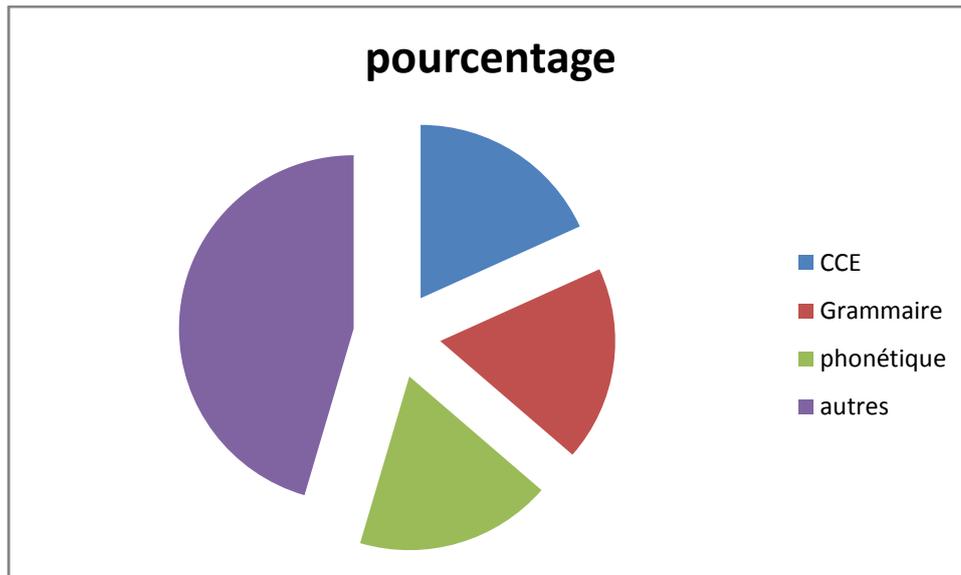
### Analyse et interprétation :

- Notre objectif à travers cette question, était de vérifier, de connaître est-ce que l'évaluation diagnostique a une place dans la classe de FLE dans l'université et à quelle mesure cette dernière aide les enseignants à connaître le niveau réel de leurs étudiants. Donc d'après les réponses à cette question nous constatons que la majorité des enseignants ont répondu par **non**, le pourcentage de 78% ne fait pas l'évaluation diagnostique, ils commencent directement leur programme. On voit que l'évaluation diagnostique chez la première année est une mesure pour connaître les difficultés des étudiants. .

### Question 03 : Qu'est-ce que vous assurez comme module ?

CEE.....phonétique.....Grammaire.....Autres.....

Choix	Pourcentage
CEE	16%
Phonétique	16%
Grammaire	16%
Autres	40%



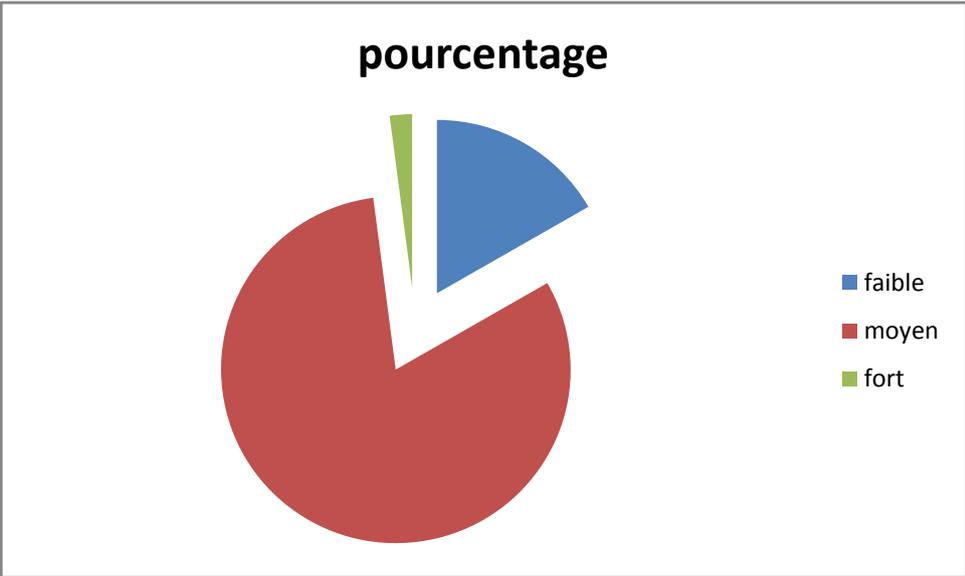
### Analyse et interprétation :

- L'objectif de cette question est de connaître qui assure tel ou tel module. Pour répondre à cette question nous avons reçu différentes réponses, parce que chaque enseignant assure deux modules, par exemple : la grammaire, CEE (l'écrit), phonétique, linguistique.....(etc.), ce qui nous intéresse dans cette question

**Question 04 :** comment évaluez-vous le niveau de vos étudiants dans l'écrit ?

Faible.....moyen.....fort.....

Choix	Pourcentage
Faible	16%
moyen	78%
Fort	2%



**Analyse et interprétatio**

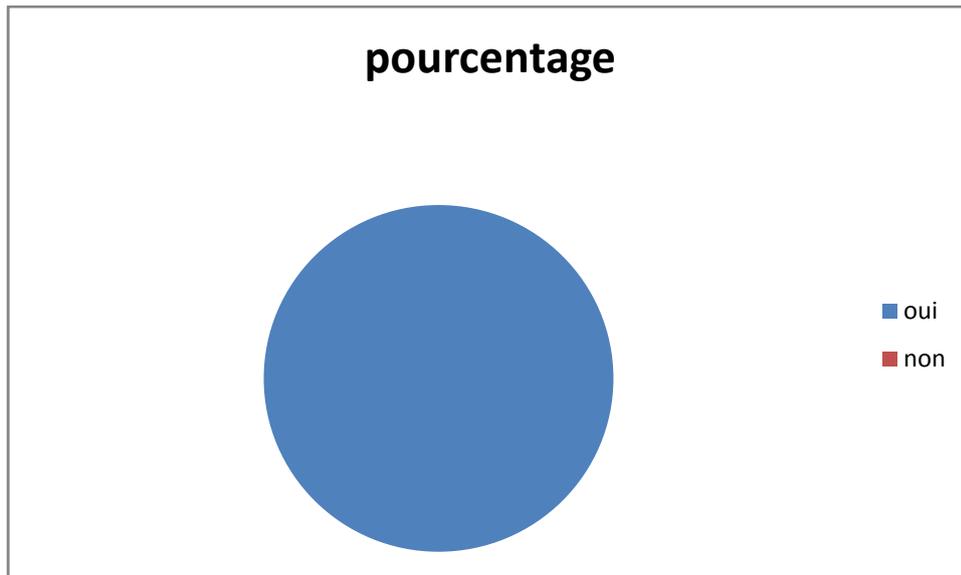
**n :**

-les résultats ont démontré que la majorité des étudiants ont un niveau moyen (la langue, l'interculturalité), et y a des enseignants qui voient que le niveau des étudiants est aléatoire, faible d'une coté et medium et fort d'une d'autres cotés par exemple on trouve des étudiants qui ont beaucoup des informations dans la littérature mais ont un problème de langue.

**Question 05 :** pensez- vous le programme répond-il aux besoins langagier des étudiants de FLE ?

Oui.....non.....

choix	pourcentage
oui	96%
non	04%



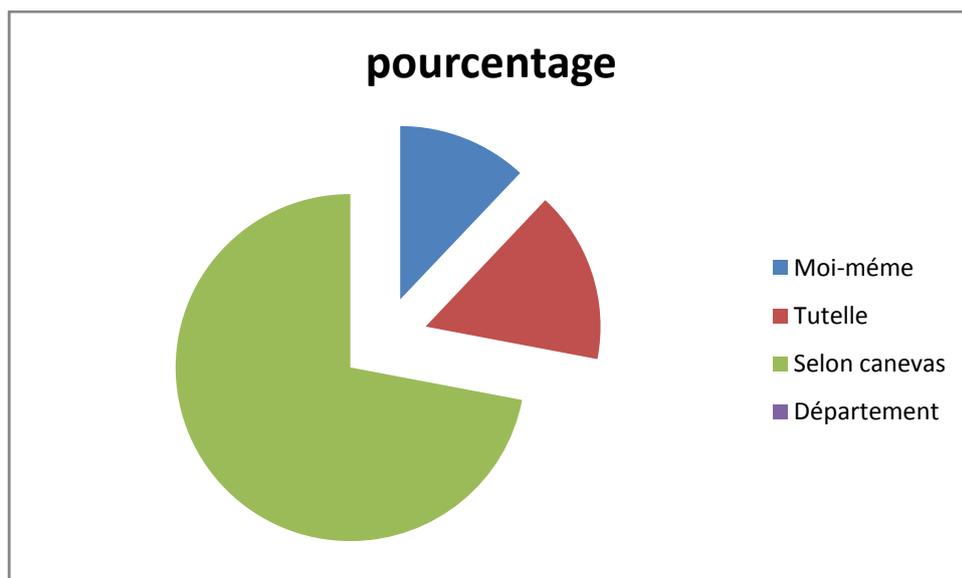
### Analyse et interprétation :

- Ces graphiques représentent presque tous les enseignants trouvent que le programme est riche, il répond a tous les besoins de l'écrit des étudiants de la première année universitaire, car il présente les écrits dont les étudiants ont besoin, comme le CV la prise de note . la phrase ...etc.
- Ces réponses , nous a guidé à confirmer nos hypothèses concernant l'efficacité des cours pour répondre aux besoins des étudiants.

**Question 06 :** avez-vous-vous-mêmes conçu le programme ou est ce qu'il vous à été proposé par la tutelle ?

Moi même ..... Tutelle.....selon canevas.....Département .....

Choix	Pourcentage
Moi même	12%
Tutelle	16%
selon canevas	72%
Département	2%



### Analyse et interprétation :

Ces graphiques représentent les réponses des enseignants, la plupart ont répondu par (selon le canevas) ,mais certaines ont dit que des fois ont ajoutés des exercices ou bien d'autres cours qu'ils peut aide l'apprenant à améliorer leur niveau.

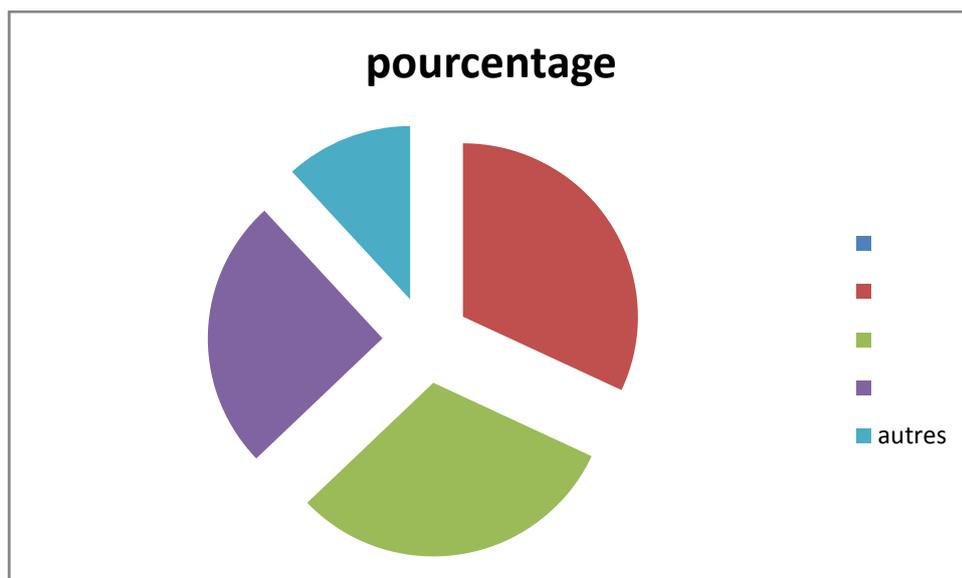
**Question 07** : Vos étudiants font –ils des erreurs en production écrite au niveau de :

Cohérence-

cohésion.....conjugaison.....orthographe.....vocabulaire.....autres.....

...

Choix	Pourcentage
Cohérence/cohésion	77%
conjugaison	92%
orthographe	89%
vocabulaire	72%
autres	35%



### Analyse et interprétation :

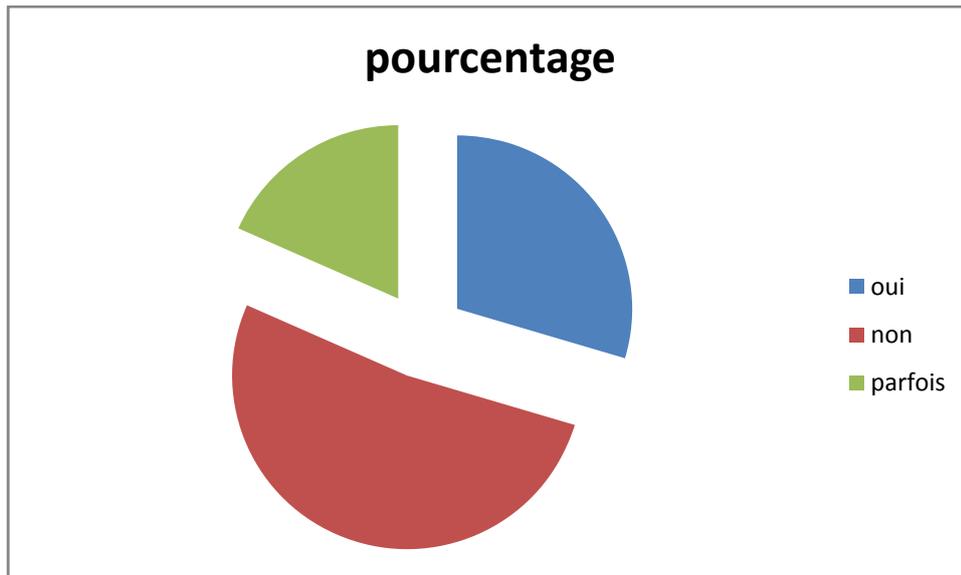
D'après les réponses des enseignants, nous constatons que la majorité des étudiants souffrent des difficultés au niveau de : la cohérence/cohésion, l'orthographe, la conjugaison.....etc.

Même au niveau da langue ,ils sont influencés par la langue maternelle c'est pour ça la plupart utilisent l'interférence lors de la rédaction d'une production écrite pour exprimer leurs idées.

**Question 08 :** Est-ce que vous faites des sciences de remdiationa vos étudiants ?

Oui.....non.....parfois.....

Choix	Pourcentage
oui	29%
Non	51%
parfois	18%



### **Analyse et interprétation :**

Les réponses obtenus de cette question montrent que la majorité des enseignants ne faites pas la remédiation comme une séance mais, ils font des exercices lors de l'apprentissage avec la correction.

**Question 09 :** Quelles solutions proposeriez-vous pour améliorer le niveau de vos étudiants en production écrite ?

### **Analyse et interprétation :**

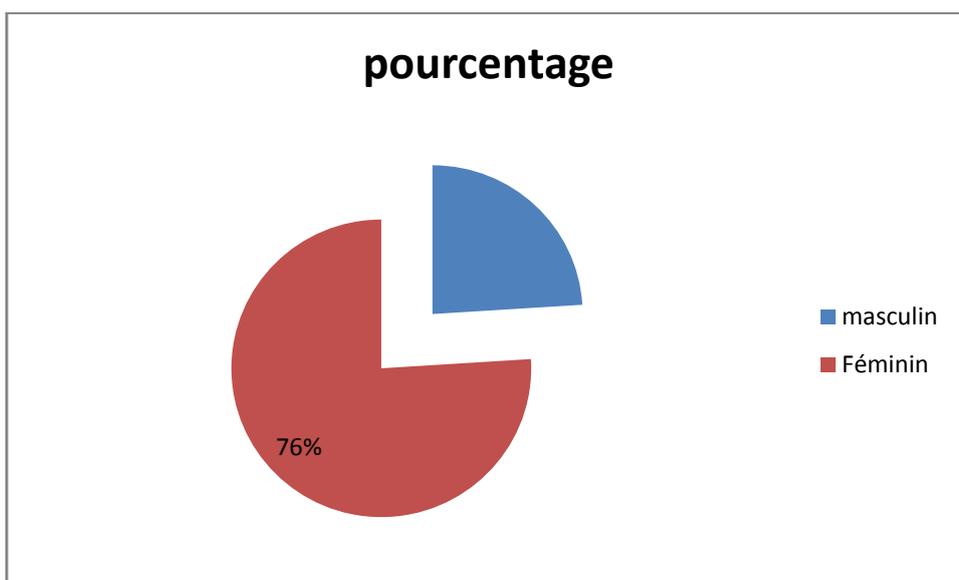
a travers de cette question, nous constatons que les enseignants insistent sur la lecture comme une solution , car elle à permet à celui qui li de maitriser l'écrit qui une autre compétences et de respecter certaines règles de : conjugaison, orthographe , ....etc.

### Questionnaire destiné aux étudiants

#### Question01 : sexe ?

- Masculin.....féminin.....

Choix	Pourcentage
Oui	24%
Non	76%



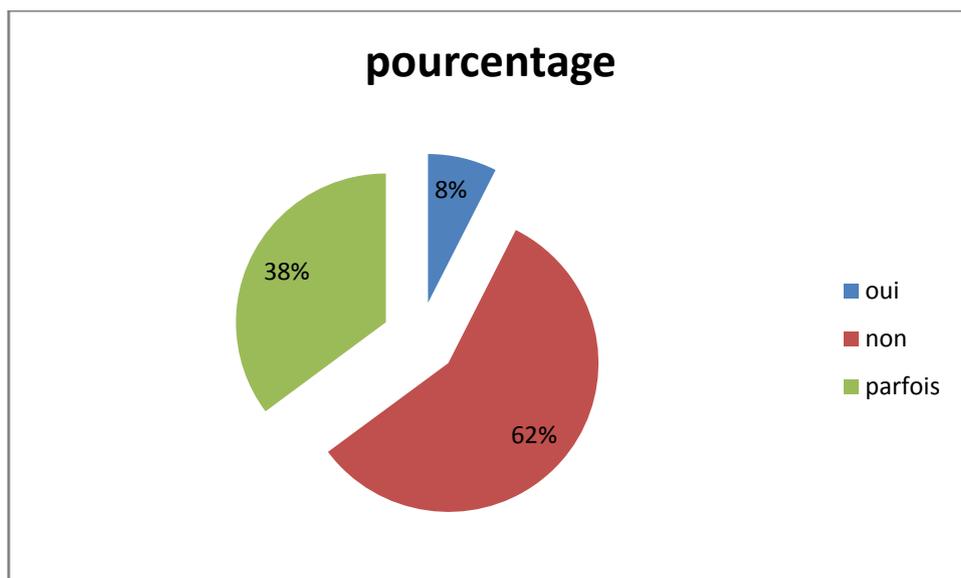
#### Analyse et interprétation :

-D'après ces réponses nous constatons que le nombre des étudiantes (filles) dépassent le nombre de garçons chose due au taux élevé des femmes dans notre société aujourd'hui, mais aussi la nature de l'étude car on trouve des garçons dans les filières scientifiques, mathématique, informatique et peu sont les garçons qui font les filières littéraires telles les langues étrangères.

#### Question 02 : est ce que vos parents parlent-ils le français ?

Oui.....non.....parfois .....

Réponses	Pourcentage
Oui	8%
Non	62%
Parfois	38%



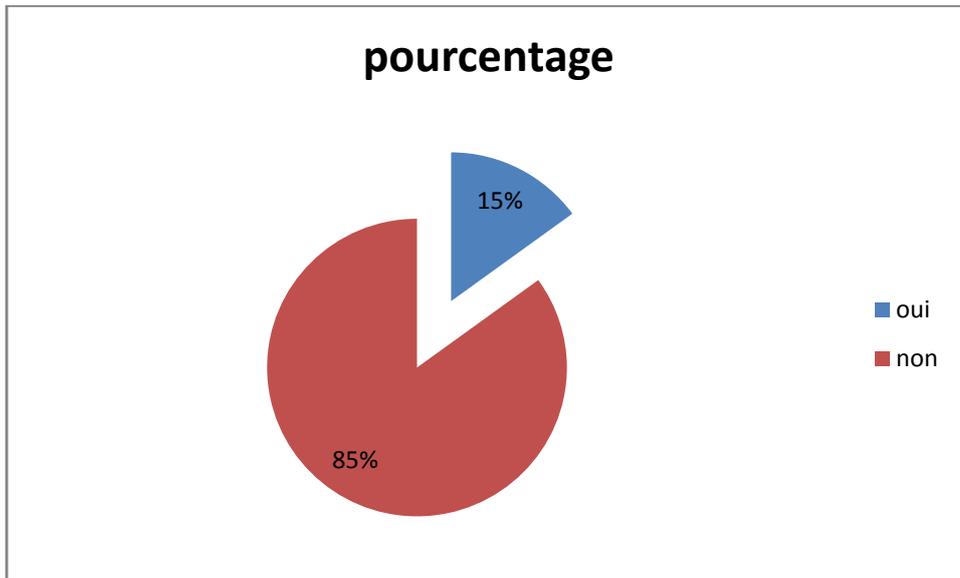
### Analyse et interprétation :

-Il est connu que les étudiants issus de familles cultivés ont l’aptitude à apprendre facilement, que ceux qui viennent des familles qui donnent moins d’importance aux écoliers. A travers cette question, on a déduit que seulement 8% des étudiants répondent par **oui** , alors que la majorité reconnaissent qu’ils n’utilisent pas **DU** français dans la communication quotidienne. 19% des étudiants ont répondu par (**parfois**). Donc on peut dire que les parents des étudiants ne communiquent avec leurs enfants tous le temps, mais dans des moments nécessaires, et 62% ce sont qui appartiennent aux familles, où les parents portent un intérêt particulier à l’apprentissage et à leurs acquis sont en développement permanent,Il s’intéressent plus à la langue arabe que la langue française.

**Question03** : Est-ce que vous regardez des chaînes françaises?

Oui .....non .....

Choix	Pourcentage
Oui	15%
Non	85%



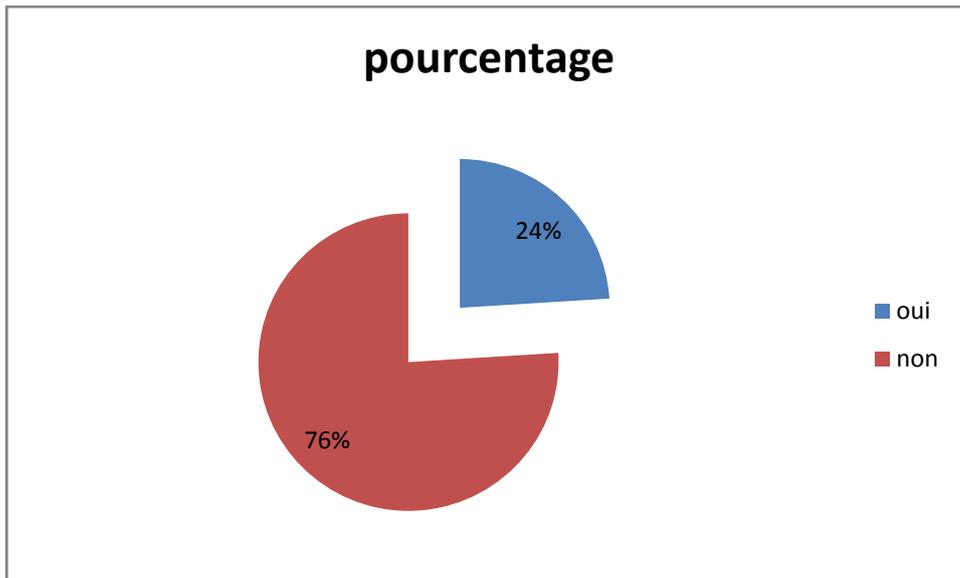
### **Analyse et interprétation :**

-Le taux de 35% des étudiants qui regardent les chaînes françaises, que ce soit à la maison ou ailleurs est une preuve qu'une catégorie importante des étudiants cherchent à s'enquérir en français. Ils sont poussés par la curiosité de découvrir un autre monde que celui dont ils vivent. S'il s'agit du reste des étudiants qui ont répondu par **non** et qui sont presque la majorité (65%), sont influencés absolument par leur milieu arabophone et ils s'abstiennent d'border les chaînes étrangères.

**Question :** fréquentez –vous la bibliothèque de l'université ?

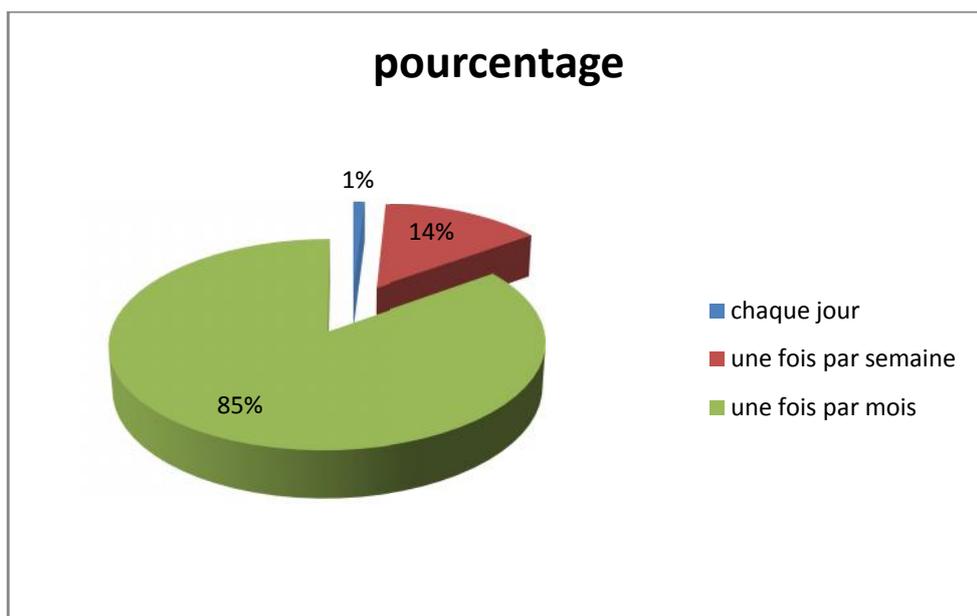
Oui.....non.....

Choix	Pourcentage
Oui	24%
Non	76%



**Question 05 :** -Est-ce que vous vous rendez souvent à la bibliothèque ? Oui..... Non..... -Si Oui, vous la fréquentez: -Chaque jour..... Une fois par semaine..... Une fois par mois

Choix	Pourcentage
Chaque jour	4%
Une fois par semaine	10%
Une fois par mois	82%



**Analyse et interprétation :**

## Chapitre II

---

-D'après les réponses obtenues auprès des étudiants, on a compris que juste 24% fréquentent la bibliothèque de l'université, En plus 1% des apprenants partent à la bibliothèque de l'université une fois par semaine, en revanche 14% ne partent pas à la bibliothèque ,cela va permettre de faire la lecture, qui représente un pas crucial vers la réalisation d'écrits corrects, parce que c'est à travers la lecture qu'on puisse saisir la forme graphique de la langue écrite.

**Question 06 :** Est-ce que votre bibliothèque contient des ouvrages en français ?

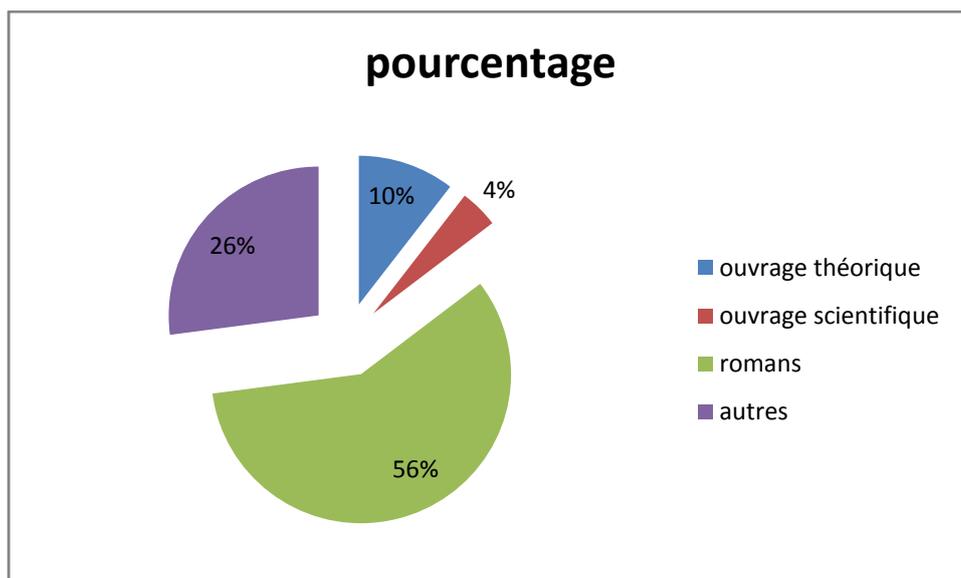
Oui.....non.....

Choix	Pourcentage
Oui	8%
Non	62%

-Si oui quel genre préférez –vous ?

Ouvrages théorique.....ouvrage scientifique .....romans  
....autres.....

choix	Pourcentage
Ouvrage théorique	10%
Ouvrage scientifique	4%
Romans	56%
Autres	30%



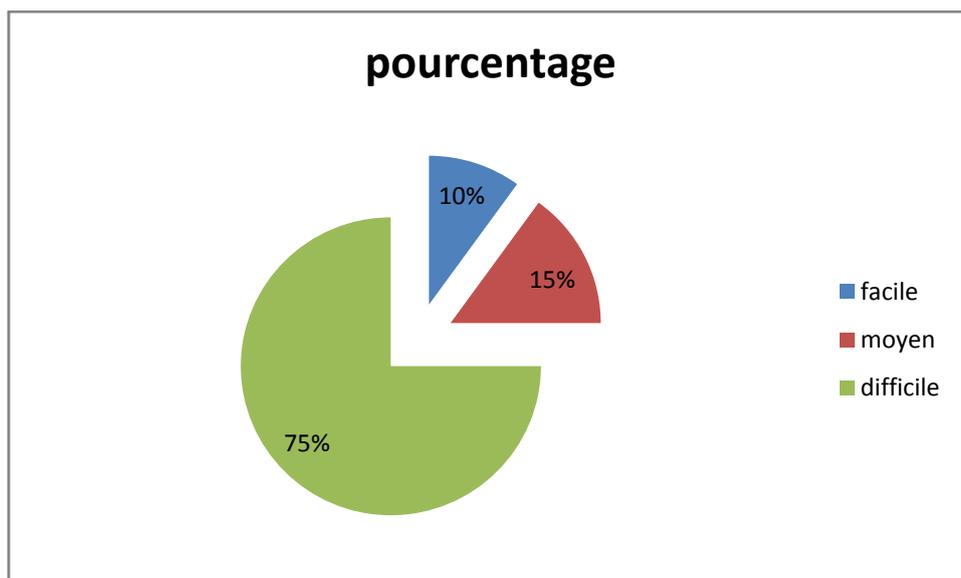
### Analyse et interprétation :

-Les questions précédentes se portent sur la lecture qui permet ce passage facile à l'apprentissage, d'après les réponses nous constatons que 8% qui ont des ouvrages en français et 58% des étudiants ne s'intéressent pas à la lecture en français, ils pensent que la lecture en français est difficile que la lecture en langue maternelle (la langue arabe).

**Question 06 :** quand vous faites à l'université une activité de production écrite, vous la trouvez comment ?

Facile.....moyen.....difficile.....

Choix	Pourcentage
Facile	10%
Moyen	15%
Difficile	75%



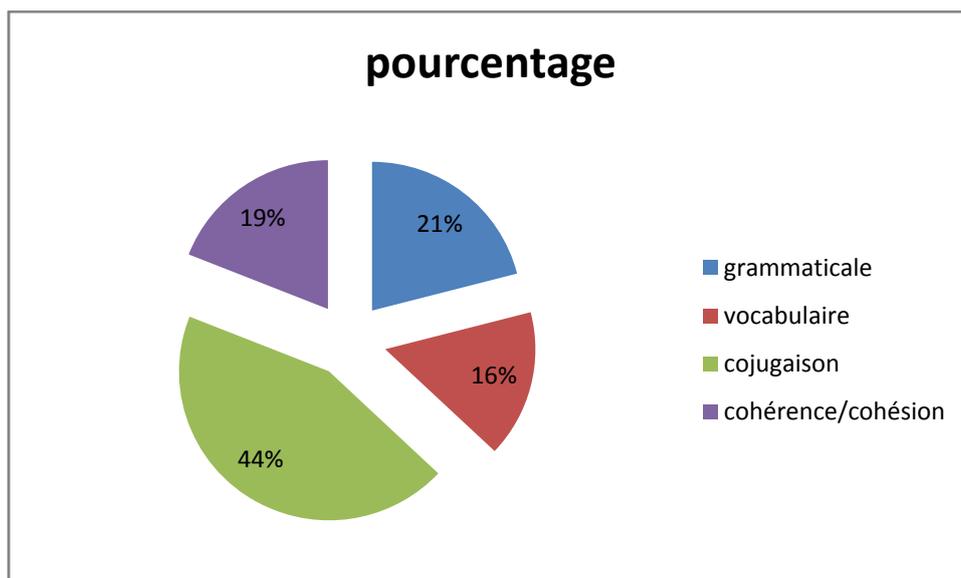
### **Analyse et interprétation :**

-On conçoit que les étudiants considèrent cette activité d'écriture comme difficile et cela ce que nous avons tâtonné à travers le questionnaire d'une part, et d'autre part, des productions écrites faites en classe de première année universitaire. Atteindre un niveau acceptable dans l'écriture a besoin de préoccupation hâtive par les enseignants à leurs étudiants. Créer un soubassement est important, surtout dans les années premières de l'enseignement (à partir de deuxième année primaire).

**Question07 :** où réside la difficulté à votre avis ?

Grammaticale.....vocabulaire.....conjugaison.....cohérence/cohé  
sion .....

Choix	Pourcentage
grammaticale	21%
vocabulaire	16%
conjugaison	44%
Cohérence/cohésion	19%



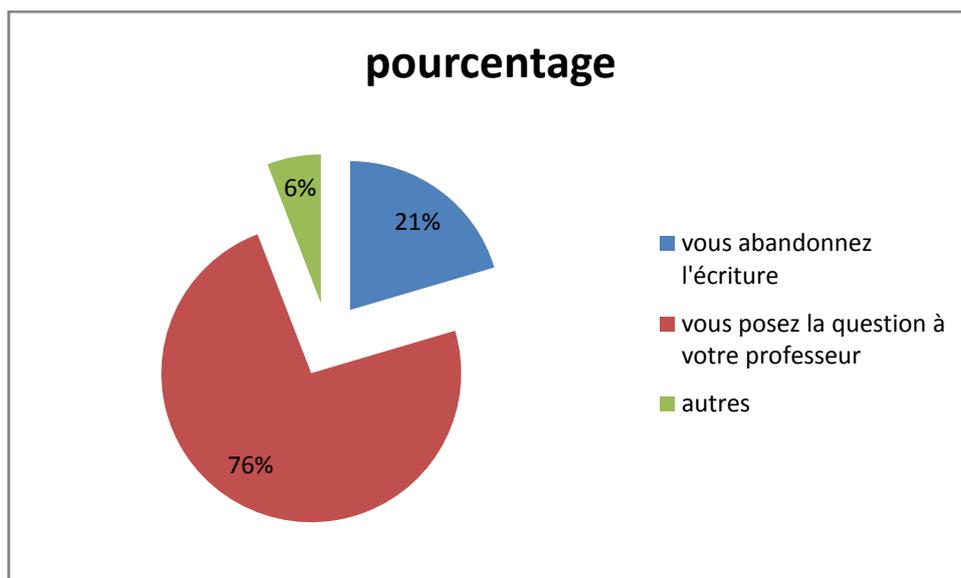
### Analyse et interprétation :

Les réponses obtenues montrent que l'écriture est une tâche difficile qui -Il me semble dès le début que la majorité des étudiants souffrent des difficultés variées: conjugaison, grammatical, vocabulaire, cohérence/cohésion, qui empêchent l'accomplissement idéale de cette activité exigée. Au moment de la rédaction, une attention particulière à toutes les parties constitutives de la langue tout en commençant par la planification jusqu'à la rédaction finale.

**Question 08 :** que faites –vous quand vous rencontrez l'une de ces difficultés ?

Vous abandonnez l'écriture .....vous posez la question à votre professeur.....autres.....

Choix	pourcentage
Vous abandonnez l'écriture	21%
Vous posez la question à votre professeur	76%
Autres	6%



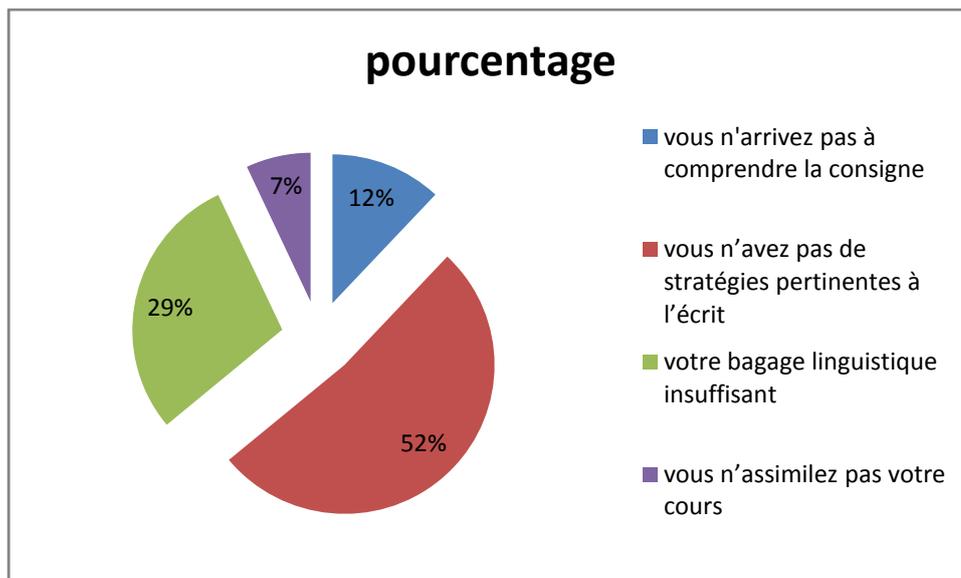
### Analyse et interprétation :

- Nous constatons que les difficultés rencontrées obligent (76%) des étudiants à solliciter la résolution des problèmes auprès de leurs enseignants, pour régler ce qui représente une difficulté pour eux. L'enseignant connaît bien les difficultés dont souffrent ces étudiants, donc il doit essayer de leurs retrouver des solutions, en s'appuyant sur le projet d'écriture qui permet de faire un travail collectif et individuel afin d'améliorer les capacités de l'écrit chez ces apprenants.

**Question 09 :** les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis ? Parce que :

- vous n'arrivez pas à comprendre la consigne.
- vous n'avez pas de stratégies pertinentes à l'écrit.
- votre bagage linguistique est insuffisant.
- vous n'assimilez pas votre cours.

Choix	pourcentage
vous n'arrivez pas à comprendre la consigne	12%
vous n'avez pas de stratégies pertinentes à l'écrit.	52%
votre bagage linguistique insuffisant	29%
vous n'assimilez pas votre cours	7%



### **Analyse et interprétation :**

-cette réponse est très importante dont la réponse montre que certains étudiants ont un bagage linguistique, mais le problème rencontré par ces apprenants réside qu'ils ne sachent pas comment utiliser ce bagage, et n'ont pas des stratégies qui peuvent les aider à connaître comment écrire.

**Question 10 :** qu'est ce que- vous proposez comme solution pour remédier les erreurs que vous faites dans une production écrite ?

### **Analyse et interprétation**

D'après les réponses de cette question, la majorité des étudiants propose de faire des séances de remédiation, la remédiation c'est un processus ou bien une solution qui aide l'apprenant à améliorer le niveau des étudiants dans l'écrit. Certains étudiants proposent la révision comme une solution efficace pour remédier à leurs difficultés au niveau de l'écrit

# CONCLUSION GÉNÉRALE

# Conclusion général

---

## Conclusion générale

Tout long de notre travail de recherche nous avons pour but de connaître aux quels mesure les cours de CEE répond aux besoins langagiers des étudiants.

Dans un premier temps, nous avons présenté théoriquement les points essentiels relatifs à notre thème dans un deux chapitres comme : le FOU, la conception de curriculum, l'écrit, l'analyse de besoin, la production écrite, l'erreur, la relation entre l'erreur et le besoin.

D'autre part notre pratique s'articulait sur une enquête de terrain et deux questionnaires, plus l'analyse des erreurs des étudiants dans le but d'identifier les besoins langagiers de l'écrit des étudiants.

A travers cette étude, nous avons constaté que La conception d'un curriculum se base sur les processus et les besoins en précisant les méthodes pédagogiques, donc ce n'est pas facile élaborer un curriculum qui doit être répond à tous les besoins langagiers des étudiants surtout à l'écrit.

Dans notre recherche nous avons signalé que les étudiants de 1<sup>er</sup> année français licence LMD ont des difficultés au niveau de l'écrit .

Les difficultés recentrées par les étudiants en production écrite sont liées :

- A l'orthographe
- A la cohérence/cohésion
- La grammaire
- Au l'lexique
- A la morphologie

Après avoir analysé la typologie des erreurs commises par les étudiants, nous avons conclu que ces erreurs sont dues :

- A la mémorisation insuffisante du lexique d'usage.
- A l'absence de la remédiation.
- A la méconnaissance de certaines catégories grammaticale

## Conclusion général

---

- A l'absence de la collaboration entre les enseignants
- A l'origine sociale, et à la langue source de l'étudiant
- A l'absence de pratiques de lecteurs
- A la particularité des plans lexicales, syntaxique, morphologiques, grammaticales de la langue cible.

Pour améliorer le niveau des étudiants au niveau de l'écrit nous conseillons les pratiques suivantes :

- Il faut pratiquer les séances de remédiation
- Les erreurs commises par les étudiants doivent être corrigé par les enseignants.
- Il faut développer la capacité de l'écriture en situation authentiques.
- Les enseignants doivent être travaillés en collaboration pour identifier les besoins des étudiants et les remédier.
- Il faut fournir des ouvrages liées à l'écrit qui peut aide l'étudiant à améliorer leur niveau de l'écrit.

Finalement, nous souhaitons avoir pu donner, à travers ce modeste travail de recherche, un aperçut générale aussi objectif aussi possible sur la conception d'un curriculum, l'analyse des besoins langagiers et les difficultés rencontrées chez les étudiants lors de l'apprentissage de l'écrit.

Nous estimons, que nul travail de recherche scientifique exhaustif, de ce fait notre travail de recherche ne présente qu'un simple essai, ouvre des perspectifs avenir vers d'autres et divers travaux de recherche.

# **Bibliographie**

## **Bibliographie :**

### **Dictionnaires :**

Cuq, J.-P. (2003). *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. paris: CLE international.

### **Sitographie :**

[ Alberta Education] [https://education.alberta.ca/%C3%A9laboration-du-curriculum/comment-le-](https://education.alberta.ca/%C3%A9laboration-du-curriculum/comment-le-curriculum-est-il-%C3%A9labor%C3%A9/?searchMode=3)

[curriculum-est-il-%C3%A9labor%C3%A9/?searchMode=3](https://education.alberta.ca/%C3%A9laboration-du-curriculum-est-il-%C3%A9labor%C3%A9/?searchMode=3). (2018, 05 04).

### **Mémoires:**

A, M. (2014 ). difficultés des étudiants algériens des filières scientifiques et techniques en matière de langue français. El oued .

Amarra, D. (2016). djeedi Amarra (2016), Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire (cas de l'école primaire MAHIEDDINE Ali). Tebessa .

Hind, Abid. (2015). les besoins langagiers des étudiants de spécialité Scientifique .

leila, d. (2016). analyse des besoins et impact sur le déroulement du programme en 3 AS.

Sabrina, B. (2015). Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite Cas des étudiants de 1ère année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila. Mesila .

# **ANNEXE**

<p>1. L'usage des TIC en classe de FLE: quel dispositif pour le développement des compétences orales des apprenants?</p> <p>2. Le rôle des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants du FLE.</p> <p>3. Les facilitateurs de la communication orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE.</p> <p>4. Les difficultés de la compréhension orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE.</p>	<p>Mme BERKOUN</p>	<p>zouguel137@univ-bordj.dz</p>
<p>1. L'organisation temporelle dans le discours journalistique</p> <p>2. L'aspect énonciatif dans les interactions verbales des jeunes dans la wilaya de Saida</p> <p>1. La typologie simple des opérations mentales sollicitées dans l'apprentissage du français langue étrangère</p> <p>2. L'origine et la fonction des représentations dominantes de l'apprentissage du français langue étrangère.</p> <p>3. La détermination des règles du bon usage des stratégies d'apprentissage du français langue étrangère.</p> <p>4. Les contours de la notion des stratégies d'apprentissage du français langue étrangère</p> <p>5. didactique du récit de fiction cas du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année moyenne</p>	<p>Mme ARABI</p> <p>Mme ZINAI</p>	<p>maliba28@univ-bordj.dz</p> <p>bilabou@univ-bordj.dz</p>
<p>1-La démarche interculturelle dans l'enseignement du FLE au secondaire</p> <p>2-La dimension socioculturelle dans les manuels scolaires de la 2<sup>ème</sup> génération</p> <p>3-1. étude des noms des lieux herbiers dans la ville de Saida : approche interdisciplinaire</p> <p>4-Le texte publicitaire comme support didactique dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau du moyen</p>	<p>Mme BOUTHADJAR</p> <p>Mme OUALLEN</p>	<p>benabd@univ-bordj.dz</p> <p>oual@univ-bordj.dz</p>
<p>1. Quel type de grammaire enseigner chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD licence</p> <p>2. La didactique de la grammaire chez les étudiants de la 3<sup>ème</sup> année LMD licence</p> <p>3. Analyse des erreurs des étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD licence</p> <p>4. Les défailances langagières chez les étudiants en fin de cursus universitaire</p> <p>5. Quel type de grammaire enseigner en 1<sup>ère</sup> année LMD pour quel type d'écrit universitaire</p>	<p>M. MESSINE</p> <p>M. MARIE</p>	<p>messine@univ-bordj.dz</p> <p>marie@univ-bordj.dz</p>
<p>1. L'analyse des besoins -cohérence/cohésion en production écrite : cas des étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence français</p> <p>2. L'analyse des besoins -morphologie/ conception de curricula chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence français</p> <p>La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues « cas du français langue étrangère »</p>	<p>M. MARIE</p>	<p>marie@univ-bordj.dz</p>

## **Intitulé de la Licence : LANGUE FRANCAISE Semestre :**

02 Intitulé de l'UE : UEF 1 : Pratique de la langue écrite et orale Intitulé de la matière: Compréhension et Expression écrite 1 Enseignant responsable de l'UE : Mostéfaoui Ahmed Enseignant responsable de la matière : Mme Belghitar imene Objectifs de l'enseignement : Cette matière vise le développement de la capacité de compréhension et d'expression à l'écrit à travers l'apprentissage de l'argumentation, le développement de la confiance en soi et envers les autres et le développement de la culture générale. Connaissances préalables recommandées : Aucune. Contenu de la matière : Résumé de texte Rédaction d'un rapport de stage. Elaboration d'un questionnaire. La dissertation littéraire. Analyser un roman (1) Analyse sociologique Analyser un roman (2) Étude des procédés stylistiques Méthodologie de recherche documentaire. Présenter une bibliographie et Indiquer une référence. Mode d'évaluation : Références bibliographiques: Abbadie C., Chovelon B., (1974): L'expression française écrite et orale. Grenoble, PUG. Baril D., Guillet J. (1978): Techniques de l'expression écrite et orale. Siroy. Bertocchini P., Costanzo E. (1987): Productions écrites : le mot, la phrase, le texte. Paris, Hachette. Besson R. (1993): Guide pratique de la communication écrite, avec exercices et corrigés, Paris, Casteilla. Carboni J.C., 1973, « Pratique de la contraction de texte », Ed. Bréal. Calbris G (1996): Des gestes et des mots pour le dire. Paris, Clé Intenational Carton, F. (1986), Ecoute, écoute. Objectif comprendre, De. Didier-Crapel, Paris. Chamberlain, A. et Steele, R. (1985), Guide pratique de la communication, De. Didier, Paris. Charnet C., Nipi-Robin J. (1997): Rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse. Paris, Clé International. Coll. Entraînez-vous. Doppagne A. (1992): La bonne ponctuation. Clarté, précision, efficacité de vos phrases. ParisLouvain-la-Neuve, Duculot. Dumortier J. C. et Plazanet F., 1980, « Pour lire le récit », Duculot, Paris. Grabay M. (1988): Guide d'expression écrite. Paris, Larousse. Hella A., 1983, « Précis de l'argumentation », Nathan, Paris. Moirand S., 1979, « Situation d'écrit, compréhension, production en langue étrangère, Clé International, Paris. Niquet G. (1987): Structurer sa pensée. Structurer sa phrase. Techniques d'expression orale et écrite. Paris, Hachette. Pagès A., 1983, « Le français au lycée », Nathan, Paris. Vanoya F., 1973, « Expression, communication », Collin, Paris. Vigner G. (1988): Parler et convaincre. Paris, Hachette.