

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Dr. Tahar Moulay. Saida
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département de français



Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de master
Option : didactique de FOU

Intitulé du travail

*L'effet de la méthodologie du FOS sur la
production écrite
cas des étudiants de la 1^{ère} année français LMD*

Présenté par :

M^{lle} TAOUICHE Karima

Dirigé par :

M. SMAIL Zoubir

Année Universitaire

2015-2016

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Dr. Tahar Moulay. Saida
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département de français



Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de master
Option : didactique de FOU

Intitulé du travail

*L'effet de la méthodologie du FOS sur la
production écrite
cas des étudiants de la 1^{ère} année français LMD*

Présenté par :

M^{lle} TAOUICHE Karima

Dirigé par :

M. SMAIL Zoubir

Année Universitaire

2015-2016

Dédicace

À l'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, que dieu te garde, à toi mon père.

À la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur ; maman que j'adore.

*À tous mes frères Boumediene, bahaous, Khelifa, toufik
À tous mes tantes et à mes oncles, cousins & cousines*

À mes meilleurs amis

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

En second lieu, je tiens à remercier mon directeur de recherche M. SMAIL Zoubir, de m'avoir prodigué conseils et encouragement, et aussi pour sa gentillesse, sa disponibilité, la pertinence de ses orientations et sa patience légendaire.

mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Mes remerciements s'adressent également à tous mes professeurs pour leurs générosités et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.

J'adresse aussi mes sincères remerciements au département de français langue étrangère de l'université MOULAY Tahar de Saida.

Enfin, je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Table des matières

Introduction	08
Chapitre I : Le parcours historique et méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques	
1-1-Définition du concept.....	13
1-2- L’historique du FOS	14
1-2-1- Le Français militaire.....	15
1- 2-3- Le Français Instrumental.....	15
1- 2-4 - Le Français Fonctionnel.....	16
1-2-5- Le français de spécialité.....	16
1- 2-6- Le Français Langue Professionnelle.....	17
1- 2-7- Le Français sur Objectifs Spécifiques.....	17
1-3-La démarche du français sur objectif spécifique.....	18
1-4-Les difficultés de l’enseignement/apprentissage du FOS.....	20
1- 4-1 Les difficultés du concepteur des cours de FOS.....	20
1-4-1-1 Le manque de formation en FOS.....	20
1- 4-1-2 L'absence de contact avec les apprenants avant la formation de FOS.....	20
1- 4-1-3 La spécialité du contenu des cours de FOS.....	21
1- 4-1-4 La collecte des ressources nécessaires pour l’élaboration des cours.....	22
1-4-1-5 L’évolution des besoins des apprenants lors de la formation.....	23
1-4-2 Les difficultés des apprenants de FOS.....	23
1-4-2-1 L'absence du choix.....	23
1-4-2-2 La difficulté temporelle	24
1-4-2-3 La difficulté de déplacements.....	24
1-4-2-4- la difficulté financière.....	25
1- 4-2-5 La difficulté psychologique.....	25
 Chapitre2 : Ecrit et typologie textuelle	
2-1- Le texte.....	28
2-2-Les types de texte.....	29
2-3-Texte de spécialité.....	30

2-4- Caractéristiques des textes spécialisés.....	30
2-4-1-Caractéristiques extralinguistiques.....	30
2- 4-2- Caractéristiques intralinguistiques.....	31
2- 4-2-1-Caractéristiques morphosyntaxiques.....	31
2- 4-2-2-Caractéristiques lexicales.....	32
2- 4-2-3-La variation dans le discours spécialisé.....	33
2- 5- Définition de l'écrit.....	34
2- 6-La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques.....	35
2- 7-Définition de la production écrite.....	38
2- 8-Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère	39
2-9-Les écueils de la production écrite en langue étrangère	39

Chapitre3 : description du corpus et méthodologie du travail

3-1Description de l'enquête.....	43
3-1-1-Lieu de l'enquête.....	43
3-1-2-Le public concerné.....	43
3-1-3-L'objectif de l'enquête.....	44
3-2- Le corpus.....	44
3- 2-1-Description du corpus.....	44
3- 2-2- Description de la matière.....	44
3- 2-3- La méthode suivie par l'enseignant.....	45
3-2-4-la tâche exigée des étudiants.....	45
3-3- Méthodologie d'évaluation et l'analyse.....	45
3-4-Analyse et interprétation des résultats obtenus à l'enquête menée auprès des étudiants.....	47
3-5-Discussion et interprétation.....	52
3-6- Analyse présentation des productions écrites	52
3-7-Suggestion et solutions proposés.....	54
Conclusion.....	58
Bibliographie.....	61

Annexes.

Introduction

Il est nécessaire de dire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou secondes est devenu essentiel dans les sociétés modernes. En Algérie la langue française est la première langue étrangère enseignée aux jeunes apprenants qui s'enseignent, désormais, en classe de FLE dès la deuxième année primaire.

La situation de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie dénote une carence qui semble perdurer malgré les réformes dans le système éducatif. Revoir les conséquences directes, et analyser les causes médiate nous permettraient d'aborder concrètement le problème. Il ne s'agit plus de décrire les situations alarmantes d'acquisition du FLE, mais d'y remédier en prenant du recul et en se rendant à l'évidence d'un malaise linguistique qui ne sera apaisé que par une approche actionnelle où agira la compétence immédiate.

A l'Université, les étudiants rencontrent des problèmes de compréhension des textes de leurs domaines de spécialité, d'où la prise en compte de l'élaboration d'un cours du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), qui semble être une tâche complexe dans le domaine de l'enseignement du FLE, car il implique divers investissements : analyser les besoins des publics, collecter et sélectionner des ressources, élaborer des scénarios pédagogiques dans des domaines très spécialisés, etc. C'est pourquoi la plupart des enseignants adoptent pour deux attitudes principales face aux enseignements de FOS : soit ils refusent d'assurer ce type de cours, soit ils se contentent de les dispenser en choisissant de travailler avec des supports écrits issus des manuels scolaires. Ces manuels sont connus par leur aspect généraliste dans la mesure où ils adoptent souvent une approche thématique, mais qui ne répond pas toujours aux besoins des apprenants.

L'apprenant de FOS a besoin d'acquérir, pour des raisons académiques ou professionnelles, des compétences langagières et des habiletés : des savoirs et des savoirs-faires. Ces habiletés peuvent l'aider à confronter des situations futures dans sa profession

Tout apprenant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés, et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptées. Dans le domaine de la didactique, il est bien connu que les enseignants du français langue étrangère à l'Université de Saida expriment souvent leur mécontentement et leur insatisfaction concernant les énoncés de leurs étudiants, en particulier à l'écrit.

L'objectif de notre recherche consiste à détecter les difficultés que les étudiants rencontrent pendant la rédaction et vérifier l'effet de la méthodologie du FOS sur la production écrite de ces étudiants en 1^{ère} année Licence langue française (système LMD) Université Moulay TAHER particulièrement le groupe « 4 ». A travers le constat, nous avons formulé les questionnements suivants : Pourquoi les étudiants trouvent ils des difficultés lors de la production écrite ? Quelles sont les difficultés que rencontrent ces étudiants ?

Les étudiants qui apprennent une langue rencontrent des difficultés au niveau de la langue et des connaissances. Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes : La démarche d'enseignement n'est pas en adéquation avec les besoins des étudiants. Ils ne possèdent pas les acquis linguistique nécessaires pour réussir leurs productions écrites.

Notre travail est subdivisé en deux parties ; la première est théorique, constituée de deux chapitres dont le premier est intitulé: Le parcours historique et méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques, dont nous allons faire une présentation du FOS et sa démarche, ensuite nous allons citer les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOS, enfin nous allons traiter les difficultés des apprenants de FOS. Dans le deuxième chapitre, nous allons commencer par la définition du texte, puis de citer ses différents types, ensuite nous allons définir le texte de spécialité et ses caractéristiques, l'écrit, la production écrite, Enfin, nous allons parler des caractéristiques des textes écrits en langue étrangère et les écueils rencontrés par les étudiants au cours de la production écrite.

Pour le troisième chapitre, nous allons mettre en relief notre corpus, à travers un échantillon de textes réalisés par des étudiants de la première année français L.M.D, et

l'étudier pour pouvoir répondre aux questions antérieurement posées. Ensuite, nous analysons un questionnaire destiné aux étudiants, afin de pouvoir délimiter nos objectifs de recherche. Enfin, nous concluons ce modeste travail par un bilan général qui synthétise à quoi nous avons abouti.

Cadre théorique

Chapitre I

**Le parcours historique et méthodologique
du Français sur Objectifs Spécifiques**

S'intéresser aux français sur objectifs spécifiques, c'est investir dans un domaine où deux paramètres entrent en jeu : ceux de la demande et de l'offre. En effet, le FOS ne se serait jamais manifesté s'il n'était pas acclamé par une communauté- voire des communautés- dont les besoins sont étroitement liés à une urgence langagière inopinée suscitée par le marché de l'emploi et de la formation spécialisée.

Le FOS a connu plusieurs mutations et, à travers les innombrables méthodes conçues en vue d'atteindre de meilleures performances, ce n'est que récemment qu'on lui reconnaît le mérite d'être un outil efficace, de par les témoignages de bon nombre de public et les résultats réalisés, en matière de compétences visées et de compétences atteintes.

1.1. Définition du Français sur Objectifs Spécifiques

Avant d'entamer notre recherche, nous avons jugé primordial de définir un concept clé sans quoi notre travail ne pourrait être clair et limpide. Ainsi pour asseoir une bonne compréhension du concept, nous avons jugé utile de mettre en lumière, selon J-P. CUQ (2008) son avènement et la nouvelle orientation qu'il imprime à l'enseignement des langues étrangères.

« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E. à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique».¹

De plus, le FOS se caractérise par son public non spécialiste de la langue française mais ayant recours à celle-ci dans un but bien précis et à des fins utilitaires

¹ CUQ. Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Clé international. Paris. pp.109-110

(universitaires ou professionnelles). La langue n'est donc qu'un pont-levi avec leurs différentes spécialités.

L'objectif de cet apprentissage est clair et bien déterminé ; il est à préciser également que même l'enseignement/apprentissage du français général a ses propres objectifs car aucun enseignement ne se fait gratuitement.

*« En suivant une formation du FOS, l'apprenant veut réaliser une tâche précise dans un domaine donné. C'est pourquoi, le FOS souligne l'importance de l'aspect utilitaire de l'enseignement. Les cours de FOS ont pour mission, entre autres, d'aider l'apprenant à mieux se préparer au marché du travail tout en accélérant sa carrière professionnelle. Ainsi, on considère l'apprentissage du FOS comme "un capital" ».*²

Ainsi, le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique. Cela explique que le FOS, pensé dans sa singularité, s'écrit alors au singulier (français sur objectif spécifique)³

1.2. L'historique du FOS

L'origine du Français sur Objectifs Spécifiques provient de plusieurs formes d'enseignement du français à travers le temps (français militaire, français fonctionnel, français de spécialité, etc.), il s'est beaucoup développé au fil des années afin de répondre à une demande croissante de l'enseignement /apprentissage du français dans différents contextes et face à de multiples contraintes, notamment celles du temps, du domaine de spécialisation et de l'hétérogénéité du public. « *Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* »⁴

² <http://www.le-fos.com/historique-5.htm> « Historique du FOS : le français sur objectif spécifique »(en ligne). (Consulté le : 06/03/2016).

³ Florence. Mourlhon-dallies. (2006). « penser le français langue professionnelle » in le français dans le monde. Coll. Recherches et application. Clé international. n°346. P.26

⁴ CUQ. (2003). « *L'enseignement du français à l'université marocaine* ».in HAIDAR Mehdi. P.99

1.2.1. Le Français militaire : Le début de l'apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques remonte aux années vingt du siècle précédent. Ces années connaissent la parution du premier manuel d'un français spécialisé. Il s'agit d'un ouvrage intitulé Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes(1927)⁵. A la suite de la première guerre mondiale, la France a décidé de rendre les soldats de leurs colonies, notamment celles d'Afrique, plus efficaces au niveau militaire à travers l'amélioration de leurs compétences langagières en français, ce qui fait qualifier le français enseigné dans ces deux manuels de «français militaire».

Ce sont alors les premiers pas du FOS qui voit le jour dans le secteur militaire. À l'époque, les formateurs ne parlaient ni d'une langue de spécialité ni du français sur objectifs spécifiques. Mais, le cas de ce manuel militaire présente certaines caractéristiques du FOS. Il s'agit d'un besoin spécifique, un bagage lexical spécialisé dans un domaine donné (l'armée) et un temps limité consacré à l'apprentissage sans oublier bien sûr l'intérêt porté par les responsables français à la rentabilité de cet apprentissage.

1.2.2. Le Français Instrumental : Il est à noter qu'au début des années soixante-dix, un autre type de français de spécialité est apparu, il s'agit du Français Instrumental dont l'appellation a été lancée en Amérique latine.

L'idée principale de ce type de français consiste à considérer le français comme "instrument " visant à faciliter la compréhension des textes spécialisés. C'est-à-dire l'apprentissage du français n'est pas un objectif en lui-même mais il n'est qu'un moyen, voire un instrument pour faciliter l'accès aux textes de spécialité. Le public intéressé parce type d'apprentissage est souvent des étudiants universitaires ou des doctorants qui cherchent à suivre des cours qui puissent les rendre autonomes en compréhension écrite

Selon la méthodologie du français instrumental, l'enseignant doit choisir les textes qu'il va travailler avec ses apprenants en fonction de leur niveau de langue et leurs

⁵ [Http : //www.le-fos.com/historique-1.htm](http://www.le-fos.com/historique-1.htm).consulté le 28/03/2016.

connaissances préalables des sujets des textes choisis. Il est recommandé de commencer avec des textes dont les données peuvent faciliter la compréhension : des tableaux, des sondages, des illustrations, etc. A partir de ces données, les apprenants peuvent formuler des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées lors de la lecture.

1.2.3. Le Français Fonctionnel : Le français fonctionnel a vu le jour au cours de l'année 1974, face au choc pétrolier qui avait des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger notamment dans les pays non francophones, le Ministère des Affaires étrangères a pris des mesures visant à relancer le français sur la scène internationale. Ces mesures consistent à élargir le champ de public en cherchant un autre public différent du public traditionnel. La langue peut intéresser non seulement des littéraires mais aussi des scientifiques, des techniciens, des juristes, des médecins, etc. Cette volonté d'affirmer la présence du français a mené à favoriser le français fonctionnel au niveau mondial.

Pour mieux connaître la méthodologie de ce type de français, plusieurs modèles ont été élaborés, ils proposent les grandes lignes d'une approche fonctionnelle de l'enseignement du français. C'est à l'enseignant d'élaborer son cours non selon un contenu de type du comptage lexical, mais selon les besoins du public visé tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles et également les particularités du domaine visé, mais certains didacticiens, à l'instar de Besse et Galisson, ont critiqué le français fonctionnel tout en mettant l'accent sur ses faiblesses méthodologiques.

1.2.4. Le français de spécialité (FSP)/Langue de spécialité (LSP) : A partir de 1960, c'était l'émergence d'un nouvel enseignement du français qui est destiné à un public spécifique. A cette époque, les responsables Français du ministère des Affaires Etrangères ont cherché de nouveaux publics dans divers domaines. Ils ont commencé à accorder un intérêt croissant aux domaines scientifique et technique. Alors, il apparaît à l'époque sous le nom de langue de spécialité (LSP) qui est d'une ancienne appellation utilisée par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires, plus particulièrement sous le nom de français scientifique et technique qui était utilisée pour cette langue de spécialité dans les domaines scientifique et technique et qui

concerne des variétés de langue et des publics spécifiques sans préciser une méthodologie particulière.

1.2.5. Le Français Langue Professionnelle (FLP) : Au seuil du troisième millénaire, le FOS est à l'heure d'un nouveau développement qui marquera son parcours. Il se voit obligé de s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel. Le FLP partage les caractéristiques du FOS (besoins spécifiques, temps limité d'apprentissage, rentabilité des cours et motivation des publics), mais il y'a des différences qui les distinguent et qui se situe au niveau des besoins d'apprentissage. En FOS, les besoins d'apprentissage sont variés selon la nature des publics. Par exemple, les étudiants cherchent à poursuivre leurs études dans une université francophone tandis que les professionnels, déjà en poste dans leurs pays d'origine, veulent acquérir certaines compétences dans leur domaine pour se distinguer de leurs collègues. Par contre, l'objectif des publics de FLP est d'avoir accès à l'emploi. À partir de cette distinction, nous estimons que le FLP constitue une partie intégrante du FOS mais il est axé plutôt sur le monde professionnel.

1.2.6. Le Français sur Objectifs Spécifiques : Avec le Français sur Objectifs Spécifiques, on arrive à une étape importante du développement de ce type de français qui continue à s'adapter avec la réalité de ses publics. *Calqué sur l'expression anglaise "English for Special Purposes" (ESP) lancée par Hutchinson T., Waters A.*⁶

Le FOS est une composante du FLE car il constitue un enseignement du français pour des étrangers adultes, des non-natifs, c'est-à-dire pour des individus ne maîtrisant pas la langue française et dont l'objectif n'est pas d'apprendre la langue française pour elle-même, mais d'avoir accès à l'information qui est communiquée en français. Alors le FOS s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage. Leurs besoins d'apprentissage

⁶ <http://www.le-fos.com/historique-5.htm>

déterminent les différentes composantes du processus de l'apprentissage. Soulignons également que le FOS couvre tous les domaines mais les spécialités les plus demandées par la majorité des publics du FOS sont : le Français des affaires, le Français du tourisme et de l'hôtellerie, le Français juridique, le Français médical, le Français scientifique et technique, etc.

1.3. La démarche du français sur objectif spécifique

Pour élaborer un programme de FOS, tout concepteur doit suivre un itinéraire assez long et contraignant en passant inéluctablement par cinq étapes.

a. La demande de formation : La demande peut émaner d'un organisme, d'une Entreprise, d'une institution privée ou universitaire, etc. Une fois la demande de formation formulée, le public désigné, les objectifs déterminés et clarifiés, la durée et les horaires précisés ainsi que toutes les conditions de travail exposées, l'enseignant-concepteur passera à la deuxième étape.

b- L'analyse des besoins : La deuxième étape consiste à rechercher et à délimiter les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants et à prévoir et à dégager les compétences qu'ils auront à acquérir durant cette formation. L'enseignant entame son enquête (interviews, grilles d'analyses, questionnaires, etc.) pour déterminer les besoins juste après la demande de formation et l'étale tout au long de la conception ; au fur et à mesure qu'il avance dans sa recherche (c'est une étape qui se déroule avant puis en parallèle des autres étapes que nous signalerons ci-dessous). Il doit recenser les différents besoins des apprenants: à propos, nous reprendrons une distinction ancienne de RICHTERICH (1973)⁷:

Les besoins objectifs : Ce sont ceux qui découlent de la soustraction entre les besoins effectifs requis par la situation et les acquis de l'apprenant. Ils englobent les besoins d'apprentissage, langagiers, culturels, professionnels.

Les besoins subjectifs : Ils relèvent des désirs et des motivations des apprenants (dans une formation de spécialité, l'apprenant peut vouloir apprendre le français pour son travail ou pour ses études, mais aussi pour avoir accès aux films français, échanger

⁷ Richterich.Renè. (1973). Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Conseil de l'Europe. Hatier. P.36

des propos avec les collègues francophones sur des thèmes autres que le travail, etc.). Ce sont donc les attentes du public lors d'une formation en FOS.

c. La collecte des données : Suite à la deuxième étape, le concepteur s'est immergé dans le domaine en question et s'est fait une idée plus précise sur les situations cibles qu'il aura à exploiter avec public pendant les cours. Ceci n'est pas encore suffisant, il doit rencontrer des acteurs du domaine concerné pour collecter des discours, des informations et s'informer encore une fois sur les différentes situations de communication. Cette troisième étape vient compléter celle qui la précède afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses préalablement émises par le concepteur, de les compléter ou même si nécessaire de les modifier.

d. L'analyse des données : Une fois la collecte des données terminées, les connaissances de l'enseignant sur tel ou tel domaine varient de la même manière que les prévisions qu'il peut faire sur les contenus de formation d'où l'importance de procéder à une analyse des données collectées afin de bien déterminer les composantes des situations de communication à traiter. Dans la quasi-majorité des cas, les discours recueillis « *sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs formes.* »⁸

e. L'élaboration des activités : En fonction des données récoltées et analysées, des besoins répertoriés, l'enseignant peut désormais envisager de construire et de mettre en place un programme qui conviendrait à son public (besoins et attentes) et qui traiterait des aspects culturels, des savoir-faire langagiers et des situations de communication cibles à traiter en priorité. Après avoir mis au point tous ces paramètres, il entamera l'élaboration d'activités pédagogiques.

C'est cette démarche que nous envisageons de suivre et de mettre en place dans cette recherche.

⁸ PARPETTE Chantal et MANGIANTE Jean-Marc. (2004) « le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours ».Hachette. Paris. P.5

1.4. Les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOS

A partir de la problématique de FOS et de notre expérience d'enseignement dans ce domaine, nous avons constaté que les enseignants et les apprenants affrontent plusieurs difficultés. C'est pourquoi la conception d'un site en ligne qui puisse résoudre ces difficultés nous est apparue nécessaire. Dans chacun de ces points, nous verrons en quoi le site peut apporter une solution pertinente et adéquate.

1.4.1. Les difficultés du concepteur des cours de FOS

1.4.1.1. Le manque de formation en FOS: Le manque de formation dans ce type d'apprentissage semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur doit faire face. Etant une branche du FLE, le FOS est souvent méconnu par les enseignants du français notamment dans les pays non francophones. Certes, nous constatons des propositions de formation pour les concepteurs de FOS mais elles restent encore limitées. Souvent de formation littéraire, ces enseignants ont du mal à préparer un cours de FOS. Ils ignorent sa réalité: son public, ses besoins, ses objectifs, sa méthodologie, etc.

Face à une telle situation, les enseignants adoptent deux attitudes. Soit ils refusent d'élaborer des cours de FOS, soit ils assurent les cours de FOS sans connaître sa méthodologie en se basant sur un manuel de FOS dans le domaine visé. Alors, la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner. C'est pourquoi, nous proposons à travers ce site, entre autres, une formation des formateurs de FOS en vue de les aider à mieux comprendre la réalité de cette discipline dans le but de réaliser les résultats escomptés de la formation élaborée. Il vous suffit de cliquer sur la rubrique *Formation des formateurs* pour découvrir la formation proposée avec des exemples d'application.

1.4.1.2. L'absence de contact avec les apprenants avant la formation de FOS : Le concepteur de l'enseignement reçoit normalement la demande de formation de la part d'une institution sans pouvoir prendre contact avec les apprenants pour bien identifier leurs besoins langagiers qu'il faut prendre en compte lors de la formation prévue. L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins des apprenants. Mais cette image reste toujours la vision de l'administration ou de

l'entreprise et reste formulée par des responsables. Certes, le concepteur doit la prendre en compte mais l'absence du contact direct ou indirect avec les apprenants rend sa tâche plus difficile bien qu'il doive formuler des hypothèses sur les besoins langagiers et les situations ciblent. Sans ce contact important, l'enseignant ne peut ni confirmer ni infirmer ses hypothèses avant le début de la formation, ce qui l'oblige à modifier souvent le contenu au bout de quelques cours. C'est pour cela, on recommande à tout concepteur des cours de FOS de prendre contact direct (entretiens, discussion, etc.) ou indirect (Sondages, grilles d'analyse, etc.) Avec les apprenants avant la formation. Une telle démarche contribue à mieux connaître le niveau des apprenants en langue cible, leurs objectifs, leurs besoins, etc. C'est pourquoi, *Le FOS.COM*, propose dans la rubrique de *Formation des formateurs*, plusieurs grilles d'analyses visant à identifier les besoins langagiers des apprenants, leur niveau en langue cible, etc. De même, grâce à l'espace éducatif du site, l'enseignant a la possibilité de prendre contact direct avec le public dans le cadre des forums proposés ou du *chat* disponibles sur le site. Ces échanges interactifs ont pour mission de mieux déterminer les besoins des apprenants tout en restant à leur écoute au cours de la formation.

1.4.1.3. La spécialité du contenu des cours de FOS :

Dans le cadre des cours de FOS, le concepteur se trouve souvent chargé d'élaborer des cours dont il ignore plus ou moins le contenu. Cette difficulté pousse plusieurs enseignants à refuser d'élaborer des cours de FOS. Le concepteur connaît certainement des domaines plus que d'autres. Par exemple, s'il veut préparer des cours du français du tourisme pour des réceptionnistes, il peut avoir une connaissance dans ce domaine puisqu'il a déjà voyagé à l'étranger où il a vécu des situations d'usages en tant que touriste lui-même. Mais, le concepteur a du mal à élaborer, par exemple, des cours pour des médecins non francophones qui s'appêtent à passer une formation dans un hôpital français.

Donc, il est incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces médecins lors de leur formation en France. Dans ce cas, il doit prendre contact avec ses apprenants, des spécialistes et les responsables de la formation prévue. La spécialité du contenu des cours et sa longue préparation ne

font que pousser beaucoup d'enseignants à tourner le dos au FOS. Alors, il faut tenir compte d'un principe important du FOS: le concepteur ne doit pas nécessairement maîtriser la spécialité du contenu parce que ce n'est pas sa mission. Celle-ci consiste à préparer ses apprenants à faire face aux situations communicatives prévues à travers des activités langagières. Mais il faut que le concepteur passe par une étape de familiarisation avec la spécialité professionnelle en vue d'en connaître les grandes lignes, la structure, le fonctionnement, les acteurs, les situations d'usages, le lexique récurrent, etc.

Cette étape a pour objectif d'aider le concepteur dans l'élaboration des cours. Pour ce faire, le concepteur peut contacter des spécialistes, lire ses revues spécialisées, consulter des sites Internet, assister aux colloques ou aux conférences dans le domaine visé et enfin se rendre aux lieux des situations de communications prévues. Notre site propose dans une de ses rubriques,

Ressources pédagogiques, tout un guide des ressources de FOS. Vu que les domaines de ce dernier sont assez vastes, nous mettons l'accent sur les six spécialités les plus demandées à savoir : les affaires, le tourisme et l'hôtellerie, la médecine, le droit, les sciences et les relations internationales. Pour chaque spécialiste, le site propose des sites, des revues et des articles qui pourraient aider le concepteur à se familiariser avec le domaine visé.

1.4.1.4. La collecte des ressources nécessaires pour l'élaboration des cours :

Le concepteur se trouve souvent face à un nouveau domaine par rapport à sa formation. Ce problème est lié à la difficulté précédente. Alors, il doit entamer une collecte de ressources dans le domaine visé. Une telle collecte exige de sa part beaucoup de temps et d'efforts. Il doit souvent se déplacer pour visiter les lieux d'usages des pratiques professionnelles visées. Il a besoin aussi de prendre rendez-vous avec des spécialistes dans le domaine concerné en vue d'enregistrer des interviews. Vu que les spécialistes ne sont pas souvent disponibles, beaucoup de concepteurs se plaignent de la difficulté de la collecte de ressources. C'est pourquoi, le guide de ressources pédagogiques regroupe des manuels, des revues spécialisés, des articles, des dictionnaires spécialisés, des cédéroms et des sites Internet dans plusieurs

domaines de FOS. A partir de ce guide, l'enseignant aura un grand choix des ressources où il peut sélectionner ce qui convient mieux aux besoins de ses apprenants.

1.4.1.5. L'évolution des besoins des apprenants lors de la formation :

Le concepteur des programmes constate parfois un changement d'attentes des apprenants au cours de la formation. Ces derniers demandent d'aborder de nouveaux thèmes spécialisés qui n'étaient pas prévus par le concepteur avant la formation. Une telle situation l'oblige à revoir le contenu de ses cours. Alors, il abandonne parfois des cours déjà préparés tout en cherchant de nouvelles ressources en vue d'élaborer d'autres cours sur les thèmes demandés par ses apprenants. Certes, il est difficile pour le concepteur de changer ses cours ou de les modifier mais il doit se montrer souple vis-à-vis des attentes d'apprenants afin de réaliser les résultats escomptés. Or, l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) facilite le changement de ressources, voire la modification du scénario pédagogique envisagé proposé en ligne pour suivre l'évolution des besoins des apprenants. Grâce à la plateforme *Moodle* installée dans l'espace éducatif, le concepteur peut facilement modifier le scénario des cours non seulement pour mieux répondre à l'évolution des besoins des apprenants mais aussi pour faire face à certaines situations imprévues lors de la formation : problèmes techniques, engagements professionnels ou universitaires, etc.

1.4.2. Les difficultés des apprenants de FOS

1.4.2.1. L'absence du choix: Certains apprenants se voient parfois obligés par leur institution professionnelle ou universitaire de suivre des cours du FOS sans en connaître l'utilité. Alors, ils assistent aux cours proposés sans motivation. Pourtant celle-ci constitue un facteur-clé dans l'apprentissage en général et notamment celui du FOS., Actuellement, on constate que des entreprises non francophones ont des relations commerciales avec leurs homologues en France. Donc, ils ont besoin de préparer leur personnel afin mener à bien ces relations aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans une telle situation, les apprenants ne sont pas consultés à propos de leurs besoins langagiers. On peut trouver la même situation dans certaines universités non francophones qui accordent une importance à ouvrir des filières francophones au sein

de leurs établissements. Ces derniers imposent à ces étudiants de suivre des cours en français spécialisés. En vue de surmonter cette difficulté, l'institution, qu'elle soit professionnelle ou universitaire, doit convaincre ses membres des profits qu'ils pourront tirer des cours en FOS. Quant à notre site, les outils de communication synchrone (*chat* ou *skype*) ou asynchrone (*forums*) permettent à l'enseignant d'expliquer aux apprenants les profits qu'ils peuvent tirer en suivant une telle formation de FOS.

1.4.2.2. La difficulté temporelle: La plupart des publics du FOS sont souvent des professionnels qui ont des charges professionnelles qui occupent une grande partie de leur temps. Celles-ci limitent leur temps consacré à l'apprentissage. Si l'institution des apprenants propose de suivre des cours du FOS, les apprenants ont donc le temps de les suivre. Sinon ils sont obligés de suivre ces cours après une longue journée de travail ou pendant leurs jours de congé. S'ils ne sont pas motivés pour suivre ces cours traditionnels du FOS, ils finissent par abandonner l'apprentissage. Il faut tenir compte du fait que le temps limité à l'apprentissage est une des principales caractéristiques des publics du FOS. C'est pourquoi, nous proposons une formation à distance du FOS dans *l'Espace Educatif* du site dont l'accès est restreint aux enseignants et apprenants inscrits. La formation proposée dans cet espace se distingue par sa souplesse temporelle dans la mesure où les apprenants peuvent faire les différentes activités selon leur disponibilité temporelle. Ceci leur permet ainsi de respecter leurs engagements professionnels, universitaires, familiaux, etc. Lors de notre formation des affaires, nous organisons des simulations sur *Skype*, l'enseignant a la possibilité de changer les rendez-vous déjà fixés en vue de mieux s'adapter aux engagements universitaires des apprenants. Par contre, dans une formation traditionnelle, le changement des horaires des cours ne dépend pas seulement de l'enseignant mais aussi de la disponibilité des salles de classe.

1.4.2.3. La difficulté de déplacements : Les apprenants du FOS sont parfois obligés de se déplacer à un endroit loin de leur domicile ou de leur travail pour assister aux cours du FOS. Par exemple, en Egypte, ces derniers se tiennent souvent dans les grandes villes, alors les apprenants de province ont du mal à y assister régulièrement.

Se déplacer dans une autre ville ou même dans la même ville prend beaucoup de temps alors que les apprenants du FOS ont du temps très limité pour l'apprentissage, ce qu'on a souligné dans la difficulté précédente. Or, dans le cadre de notre site, les apprenants sont capables de suivre la formation de n'importe quel endroit ayant accès Internet

1.4.2.4. La difficulté financière : Le coût élevé des cours du FOS n'est que le résultat des difficultés précédentes. Les cours traditionnels du FOS coûtent cher vu le temps de leur apprentissage et les déplacements à effectuer. A cela s'ajoute le programme du FOS qui vise principalement un public très limité dans une spécialité bien pointue (par exemple : chimie organique, ophtalmologie, chirurgie esthétique, gestion des entreprises, etc.) Dans une telle situation, le concepteur se trouve souvent en face d'un petit nombre d'apprenants lors de la formation. Il en résulte que la rentabilité des cours est, d'une part, faible pour le concepteur vu le temps qu'il a passé à élaborer les cours (analyse des besoins, collecte de ressources, préparation des activités langagières, etc.). D'autre part, les apprenants payent cher les cours du FOS à cause de leur nombre restreint en classe. *Le FOS.COM* a réussi à surmonter cette difficulté en proposant une formation accessible pour un très grand nombre d'apprenants. Alors, elle est plus rentable pour le concepteur et moins chère pour les apprenants.

1.4.2.5. La difficulté psychologique : Certains apprenants sont des adultes qui ont terminé leur apprentissage depuis un certain temps où ils se sont engagés dans le monde professionnel. Il s'agit parfois de responsables et de cadres qui ont du mal à reprendre le chemin de la classe. Ils se trouvent souvent à côté de jeunes qui suivent la même formation. D. Lehmann a affirmé cette difficulté en notant les trois questions que se posent certains apprenants du FOS à propos de cours : « *suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie en commun que constitue un cours ?* » ; « *suis-je capable de supporter la sorte de régression que représente pour un adulte la situation de cours, avec cet enseignant et ses questions auxquelles je ne saurai pas toujours répondre ?* » C'est pourquoi, ils hésitent à assister à ces cours traditionnels en se contentant dans la plupart de temps d'acheter un manuel dans le domaine visé, ce qui

ne satisfait pas leurs besoins de l'apprentissage. *Le FOS. COM* surmonte cette difficulté en proposant une formation individuelle et quasiment autonome. Chaque apprenant suit le cours qu'il peut travailler selon son rythme d'apprentissage et à l'aide des exercices interactifs.

En résumé

Nous avons présenté dans ce chapitre d'une manière brève le parcours historique et méthodologique du Français sur Objectifs Spécifiques. Il s'agit d'un parcours, comme on l'a vu, qui date du premier quart du siècle précédent. À partir de ses débuts dans le domaine du militaire, le FOS n'a cessé de se développer. Il a ainsi connu plusieurs appellations dont chacune d'elles constitue une étape dans le développement de cet enseignement spécifique : le français militaire, le français scientifique et technique, le français de spécialité, le français instrumental, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques et enfin le français langue professionnelle. Notons que cette analyse du parcours de FOS nous a permis également de mieux comprendre les spécificités du FOS qui représentent les fondements de la problématique du FOS où le domaine de spécialisation prend une place de choix. Ensuite nous avons cité la démarche du FOS, ainsi, nous avons parlé des difficultés de l'enseignement/apprentissage du FOS et celles des apprenants.

Chapitre II

Ecrit et typologie textuelle

2.1. Présentation du concept « texte »

L'acte d'écrire se base sur la capacité de l'étudiant à rédiger un texte avec aisance. Cependant, les étudiants ont souvent des difficultés en ce qui concerne l'écrit. L'étudiant doit maîtriser et perfectionner le langage écrit qui lui permet d'exprimer sa pensée et conserver ses savoirs. Afin que l'étudiant fasse une production écrite, l'enseignant doit le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire. Alors, l'étudiant va organiser ses idées, choisir son vocabulaire pour créer des phrases qui doivent être liées selon la cohésion du texte.

A travers ce chapitre, nous tenterons de définir le texte, les types de texte, ainsi que le texte de spécialité et ses caractéristiques, ensuite nous allons définir l'écrit et sa place dans quelques approches, et la production écrite. En exposant les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère et les écueils de la production écrite.

Le mot « texte » vient du latin « textum » qui signifie tissé. De ce point de vue, il faut le comprendre dans le sens de « tissage ». Ce tissage est fait à partir de l'entrecroisement des phrases.

Un texte, dans la langue courante, est un écrit d'une certaine longueur qui recèle un sens achevé, un objet qui sert à informer, décrire, narrer, argumenter, exprimer ses sentiments, etc. D'après Jean Dubois, tout énoncé linguistique soumis à l'analyse est un texte : « *un échantillon de comportement linguistique qui peut être lu ou parlé.* »⁹. Selon Gérard Vigner ; « *Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs.* »¹⁰ En effet, Bronckart et Fayol le texte est « *l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.* »¹¹

⁹DUBOIS, Jean. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse. Paris. P. 486

¹⁰ Gérard Vigner. (1979). *Lire du texte en sens, éléments pour apprentissage de la lecture*. CLE international. P.10

¹¹ CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. Grenoble. P. 236

2.2. Les types de texte

CUQ et GRUCA proposent de commencer l'apprentissage de la production écrite par la rédaction des différents types de textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante¹². Toutefois, CORNAIRE et PATRICIA estiment que la distinction entre les différents types de textes peut aider les apprenants à améliorer leurs écrits.

« Il est évident qu'une certaine aisance s'acquiert par la pratique d'exercices d'écriture de différents types de textes. Reste que certains discours peuvent demeurer complexes, l'apprenant écrit alors sans motivation en se débarrassant n'importe comment de la tâche. »¹³

D'autre part REUTER constate que les types de texte sont fondés soit sur les catégories d'unités linguistiques, soit sur des superstructures, des formes d'organisation globale des textes. Il a distingué les types de texte en¹⁴ :

- ***Texte descriptif*** : se définit comme la mise en scène d'un lieu, d'un personnage, d'un objet. Il se caractérise par l'expansion d'un thème, son thème est indiqué soit initialement, soit en cours, soit à la fin.
- ***Texte explicatif*** : il est fondé sur le « comment ? » ou le « pourquoi ? », il se caractérise par un passage d'une schématisation initiale à un problème, à une explication.
- ***Texte argumentatif*** : consiste à la construction d'un texte visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours, son architecteur est souple.
- ***Texte narratif*** : se caractérise par une succession d'évènements, organisée en une intrigue autour d'un acte humain ou anthropomorphisé."Autrement dit, un type de texte dans lequel on décrit une action, imaginaire ou réelle, présente ou passée, dans laquelle on met souvent en évidence un déroulement temporel, mais aussi causal.

Ces types de texte sont les plus répondus dans le domaine de l'enseignement, alors que plusieurs d'autres tentatives dans la typologie d'un texte ont eu lieu.

¹² CUQ. Jean-Pierre & GRUCA. Isabelle. Op. Cite. p.180

¹³ CORNAIRE. Claudette & PATRICIA. Mary-Raymond. Op. Cite. PP. 133-134

¹⁴ REUTER. Yves. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF. Paris. PP. 120-121

2.3. Texte de spécialité

Le texte de spécialité a une réalité technique et culturelle spécifique, il véhicule un savoir propre au champ scientifique en question et son élaboration linguistique reflète sa spécificité, car si nous admettons que l'usage d'une langue est primordialement une activité sociale, il s'inscrit que le discours scientifique, comme tout autre acte de communication reste fortement déterminé par les pratiques sociales et culturelles.

Le texte de spécialité est conçu pour être lu selon le genre de texte, le lecteur aura des attentes différentes qui influenceront son interprétation. Le contenu doit être accessible à un public scientifique en français (objet d'enseignement de recherche d'activité de rédaction).

2.4. Caractéristiques des textes spécialisés

Il serait nécessaire de notre point de vue d'indiquer quelques spécificités des textes spécialisés pour pouvoir définir et expliciter les multiples aspects langagiers qu'ils englobent. Il serait aussi intéressant de se focaliser sur leurs particularités, d'expliquer leur fonctionnement ainsi que leurs multiples facettes extralinguistiques et surtout intralinguistiques qui vont être utilisées pour constituer l'outillage conceptuel approprié à l'analyse.

Bien évidemment, les textes spécialisés sont multiples et chaque spécialité a ses spécificités langagières. Il serait ainsi peu réaliste d'analyser les textes spécialisés dans son ensemble incluant tous les domaines et toutes les sphères de l'activité humaine.

2.4.1. Caractéristiques extralinguistiques

En plus des signes linguistiques que l'on retrouve dans toute langue, le texte spécialisé se caractérise aussi par des signes extralinguistiques, l'intérêt de ces signes est l'économie et la réduction du discours pour communiquer l'information le plus rapidement et le plus efficacement possible. Ils sont constituées à la fois de symboles spéciaux et des chiffres (unités numériques), comme :

Les symboles mathématiques : %, $\sqrt{\quad}$, ∞ , \cap , $^{\circ}$, 2 ...

Les lettres grecques : Ω , π , β ...

Les symboles monétaires : ¥, £, €, \$...

Les formules chimiques (lettre + chiffre) : H₂O, H₂SO₄, C₆H₁₂O₆...

Bien entendu, cette liste n'est pas du tout exhaustive, il existe énormément de symboles et de caractères spéciaux que l'on utilise dans différents domaines de l'activité humaine et que l'on considère comme partie intégrante du texte spécialisé. De plus, nous pouvons trouver les sigles et les abréviations, beaucoup de linguistes les considèrent comme étant non linguistiques, parce qu'elles ne se soumettent généralement pas aux règles grammaticales standards, mais elles peuvent parfaitement jouer le rôle syntaxique et sémantique d'un syntagme lexical, puisqu'elles ne sont qu'abrégées.

2.4.2. Caractéristiques intralinguistiques

2.4.2.1. Caractéristiques morphosyntaxiques : Les textes spécialisés n'ont pas une langue à part, parce que les spécialistes d'un domaine spécifique utilisent les mêmes règles syntaxiques qu'un individu parlant de faits divers par exemple. Toutefois, il existe quelques structures syntaxiques récurrentes que l'on retrouve beaucoup plus que d'autres. Ces tournures syntaxiques fréquemment employées dans le discours des sciences servent plus à économiser le discours, les énoncés et à communiquer l'information objectivement et de manière rigoureuse.

Nous allons essayer de voir quels sont les différents aspects qui contribuent à rendre le discours des sciences objectif.

- *Les pronoms personnels :* Il est peu fréquent de retrouver dans la communication scientifique les deuxièmes personnes du pluriel et du singulier *tu* et *vous*. La plupart des phrases des textes scientifiques sont construites à l'aide du *on* du *il*, du *nous*, et parfois aussi du *je*.

Globalement, l'utilisation du *je* se limite à des situations de communication informelles ou qui s'éloigne des propos scientifiques. Le locuteur parlant d'un domaine spécifique, utilisera le *nous* pour deux raisons : premièrement pour garder un certain recul et une distance vis-à-vis de ses propos (le *nous* de modestie), mais aussi pour inclure le destinataire dans l'action qu'il va mener.

Nous pouvons donc constater que l'utilisation massive des pronoms *nous*, *on* et *il*, montre à quel point le style syntaxique du texte spécifique s'appuie sur la forme impersonnelle, et ce, dans un but de neutralité et de rigueur dans le discours.

- *Les temps verbaux* : On constate dans les textes scientifiques la présence de plusieurs temps verbaux, comme le conditionnel servant à exprimer une hypothèse, le futur simple présent dans les introductions, le passé composé que l'on retrouve généralement dans les conclusions, ou encore l'impératif qui sert à formuler une injonction, ou à introduire tacitement le destinataire dans son discours.

Toutefois, le présent de l'indicatif reste le temps verbal le plus utilisé dans les discours scientifiques. On constate aussi dans les textes scientifiques, la présence de quelques phrases interrogatives servant parfois à introduire une explication possible suggérée, ainsi que quelques propositions infinitives injonctives. Cependant, ce sont les phrases déclaratives qui sont prédominantes dans le discours des sciences, elles contribuent largement à la fonction référentielle et à l'objectivité, tout comme le passif qui met en relief les choses étudiées ainsi que le résultat obtenu et masque encore plus l'auteur, c'est pour cela d'ailleurs qu'il est souvent lié à l'impersonnalité.

- *La condensation syntaxique* : Le style des textes scientifiques se caractérise aussi par une complexité au niveau de la syntaxe. La plupart des phrases sont très chargées, elles sont majoritairement complexes et comporte relativement plus de deux subordonnées.

2.4.2.2. Caractéristiques lexicales : Le texte spécialisé englobe trois catégories de classes lexicales, le lexique usuel et courant de la langue générale, le lexique général

des sciences qui fait référence à des termes souvent employés dans des domaines scientifiques (verbes, adjectifs et substantifs, etc.) et finalement le lexique spécialisé, propre à un domaine précis.

Comme la langue générale, on retrouve ainsi :

- La classe nominale qui est de loin la catégorie lexicale la plus prisée dans le discours des sciences, elle regroupe des substantifs et des syntagmes nominaux.
- La classe lexicale adjectivale qui regroupe en plus de l'adjectif, des adjectifs verbaux.
- La classe lexicale verbale est aussi très présente dans le discours scientifique, on peut même affirmer qu'elle se positionne dans le deuxième rang après la classe lexicale nominale.

Les coordonnants servants à organiser les textes et à établir une cohérence englobent les conjonctions de coordination, les locutions conjonctives et les conjonctions et locutions de subordination.

Enfin, la classe lexicale prépositive comporte des prépositions et des locutions prépositives, comme les prépositions et les locutions pré-infinitives qui sont les plus fréquentes et qui précèdent généralement l'infinitif, exemple : *pour, avant de...*

2.4.2.3. La variation dans le discours spécialisé

Le texte spécialisé, tout comme n'importe quelle langue à laquelle il est rattaché, est lui aussi touché par une certaine dynamique langagière, une variation linguistique certes, mais quelque peu différente de celle de la langue usuelle, parce qu'il se limite selon le domaine et les interlocuteurs à une sous communauté distincte qui la plupart du temps ne pratique pas ce type de langue que dans les situations de communication professionnelles.

La variation dans le discours spécialisé est généralement intralinguistique, c'est-à-dire qu'elle se fait en fonction de facteurs internes à la langue, mais elle peut aussi être provoquée par des facteurs externes. La variation linguistique peut être diatopique (en relation avec l'espace géographique), diachronique (liée au temps), diastratique (en

rapport avec les strates sociales), puis diaphasique (liée à la situation d'énonciation). La variation dans les domaines modernes de l'activité humaine est beaucoup plus liée à la variation diaphasique, car lorsque le domaine change, ce sont bien évidemment aussi les situations de communication qui changent.

Bien entendu les caractéristiques que nous venons d'explicitier ne sont en aucun cas exhaustives, au contraire, nous avons seulement résumé de manière concise les spécificités linguistiques du texte spécialisé.

2.5. Qu'est ce que l'écrit ?

Présentation de l'écrit :

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale. Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est partout présent : dans les administrations, les hôpitaux, dans les relations familiales, amicales et sociales, les annonces et toutes sortes d'affiches.

A partir de ce champ si vaste où l'écrit est indiscutablement son maître par excellence, plusieurs définitions ont émergées, commençons par la définition citée dans le dictionnaire de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est : «*Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.*»¹⁵

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : «*écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de*

¹⁵ CUQ, Jean-Pierre. (2003) «*dictionnaire de didactique du français L E et L S*»coll. Asdifle.Clé international. Paris. P78-79

problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. »¹⁶. Dans un deuxième sens ils ont défini : *«écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère»*¹⁷. Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pensent que : *«l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter»*¹⁸ Alors que *« le savoir écrire finalement est affaire de stylo, de don, ou de talent »*.¹⁹

2.6. La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours l'objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant de s'exprimer oralement et par écrit dans sa langue. Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies qui reste instable.

Toute pédagogie de l'écrit se fonde explicitement ou implicitement, sur des choix qu'il est indispensable d'examiner.

La méthodologie traditionnelle :

Elle constitue la plus ancienne des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Elle est apparue vers la fin du 17^{ème} siècle et utilisée, initialement, dans

¹⁶ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre. (2002). *« Cours de didactique du français LE et LS »*. Coll.FLE. Presse universitaire de Grenoble. P. 178

¹⁷ GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre. Op.cit. p 182.

¹⁸ ROIER, Jean Maurice. (2002). *La didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F. p 30

¹⁹ ROIER, Jean Maurice. Op.cit.p 30.

l'enseignement des langues classiques. Cette méthodologie vise des compétences de compréhension et de production écrites qui doivent favoriser le langage, c'est-à-dire l'accent est mis sur le vocabulaire et l'observation du monde qui l'entoure.

Pour CUQ et GRUCA, « *les méthodologies traditionnelles recouvrent toutes les méthodologies basées sur les méthodes « grammaire traduction » et quelques fois la méthode directe, celles-ci s'étalent sur plus de trois siècles et elles prennent des formes variées au cours de son évolution.* »²⁰

La méthodologie directe :

Face à l'extension du commerce et en fonction de nouveaux besoins sociaux, se répondent fortement un enseignement des langues basé sur l'acquisition de l'oral, par contre, l'écrit est considéré comme un auxiliaire de ce dernier.

Dans cette méthodologie, l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication, mais plutôt comme une activité subsidiaire à l'oral. Partant de cette conception, l'écriture est reléguée au second plan et les activités d'écriture proposées n'avaient pour autre objectif que de permettre un retour sur les aspects linguistiques présentés, précédemment, à l'oral.

La méthodologie audio-orale :

Elle a été créée en s'inspirant de la « méthode de l'armée ». Son but était d'amener les apprenants à s'exprimer en langue étrangère, en leur permettant d'interagir dans les communications de la vie de tous les jours. En visant les quatre habiletés, la priorité est accordée à l'oral par l'utilisation des phrases modèles, insérées dans un dialogue ou hors contexte, pour introduire et pour pratiquer la langue parlée. Cette méthode renvoyait le passage à l'écrit à une deuxième phase de l'apprentissage de la langue étrangère.

²⁰CUQ, Jean Pierre, GRUCA, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. PUG. p. 254

La méthodologie SGAV (structuro- globale audio- visuelle) :

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) s'est développée approximativement à la même époque que la méthode Audio-Oral. Dans son élaboration entre 1950 et 1970, cette méthodologie s'est appuyée sur les travaux de recherche de deux équipes : l'institut de phonétique de l'université de Zagreb (Slovénie) et le Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, dirigés, respectivement, par le professeur Petar Gubernica et Paul Rivenc. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale comme l'indique Guberin : « *c'est la langue parlée qui représente le langage humain* »²¹

L'écriture n'est considérée que comme un dérivé de l'oral «*la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée* »²² le non verbal (gestes, mimiques...) est très important dans cette méthode.

Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement.

2.6.5. L'approche communicative :

L'émergence de cette approche procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 70. « *Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la communauté européenne, semble alors rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins* »²³.

Alors, l'enseignement de cette langue visait l'acquisition d'une compétence communicative efficace et la transmission d'un message dans un contexte donné plutôt que la création des phrases hors contexte. Les objectifs de cette approche se répartissaient en quatre habiletés, à savoir l'oral (compréhension /production) et l'écrit (compréhension/production).

²¹ PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international. p. 345

²² PUREN, Christian, Op. Cite. p. 345

²³ MARTINEZ, J. Pierre. (2004). *Que sais-je ?, la didactique des langues étrangères*. Paris.puf. p.69

La compréhension et la production orales occupent une place de choix, et s'emploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle.

Pour l'écrit, il est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage surtout avec la méthode « espace » qui prendra en charge le perfectionnement de l'écrit.

2.7. Définition de la production écrite

La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances, qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction, ainsi que beaucoup d'obstacles qui entravent leurs démarches pour accéder à une bonne production écrite.

Pierre MARTINEZ définit la production écrite dans l'approche notionnelle fonctionnelle : « *produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.* »²⁴. Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu...). Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

D'après une approche psychologique, Hayes et Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte comme étant : « *Une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.* »²⁵

²⁴ MARTINEZ, Pierre. (2002). *la didactique des langues étrangères*. Coll. Que sais-je ? Paris. p 99.

²⁵ DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr (consulté le 28/03/2016 à 09:30).

2.8. Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère

La production écrite en langue étrangère met l'apprenant devant des enjeux si différents que ceux de la langue maternelle. Alors, un texte produit en langue étrangère se caractérise par²⁶ :

a) *Des textes courts* (Hall 1990, Silva 1992)²⁷ : la production écrite en langue seconde est en général assez courte, car les apprenants en langue seconde ont moins d'information qu'en langue maternelle, ils produisent des courts énoncés avec un contenu limité.

b) *Un vocabulaire restreint* : la production écrite en langue seconde contient un vocabulaire restreint, en utilisant quelques mots plusieurs fois. Un étudiant en langue seconde fait plus de redondance lexicale qu'un étudiant en langue première.

c) *Une syntaxe simple* : le texte en langue seconde se caractérise par une syntaxe simple, il est moins riche au moyen de conjonction de coordination (Wodley 1985).²⁸

d) *Davantage d'erreurs* : la production écrite en langue seconde marque plus d'erreurs qu'en langue première, soit au niveau de la forme du texte ou de la syntaxe, la cohésion et d'autres aspects.

2.9. Les écueils de la production écrite en langue étrangère

Au cours de la production écrite, on constate des différences entre un apprenant qui rédige en langue première et un autre qui rédige en langue seconde, pour celui qui écrit en langue seconde :²⁹

A) *Un temps de rédaction plus longs* : l'apprenant en langue seconde a besoin plus de temps à l'écriture parce qu'il révisé à chaque fois ce qu'il vient

²⁶ CORNAIRE. Claudette & PATRICIA. M-R. Op. Cite. PP. 64-65

²⁷ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, ed. CLE international. Paris. pp 64

²⁸ *Ibid.*, p.64.

²⁹ CORNAIRE. Claudette & PATRICIA. Mary-Raymond. Op. Cite. PP. 66-67

d'écrire, l'orthographe, les mots, ainsi, il est en train de traduire ses pensées, dont il est plus difficile qu'en langue maternelle (Hall 1990).

B) *Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat* : en général, les apprenants en langue étrangère ne possèdent pas tant de stratégies d'écritures comme en langue première, car ils n'écrivent pas pour un public déterminé, mais ils écrivent pour eux-mêmes, ce qui limite leurs activités d'écriture (Flower 1990). Ils ressemblent aux apprenants inexpérimentés en langue première, qui font élaborer un ensemble d'idées retrouvées dans la mémoire, ils les regroupent, les écrivent sans aucune révision, leurs intérieures de nature, courts et incompréhensibles pour le lecteur.

C) Une compétence linguistique limitée : le texte écrit en langue seconde se caractérise par un vocabulaire restreint, ZAMEL a constaté que la qualité des textes écrits en langue seconde est influencée par le niveau de la compétence linguistique développée chez les apprenants, ceux qui sont moins habiles se concentrent sur le vocabulaire et la grammaire, alors que les apprenants compétents se concentrent sur la sélection de leurs idées.³⁰

En résumé

Nous terminons ce chapitre en disant que dans le milieu universitaire, la production écrite est une activité très importante pour mieux faire intensifier l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, elle crée aussi un espace communicatif entre les enseignants et les étudiants.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de définir le texte, et ses types, le texte de spécialité et ses caractéristiques, ensuite la définition de l'écrit et sa place dans quelques approches, ainsi que la définition de la production écrite. Nous avons donné les caractéristiques des textes écrits, et les écueils de la production écrite.

³⁰ CORNAIRE. Claudette & PATRICIA. Mary-Raymond. Op. Cite.p. 68

Cadre pratique

Chapitre III

Description du corpus et méthodologie du travail

Notre troisième chapitre est consacré à la présentation des échantillons, la description du corpus, la méthodologie du travail et l'interprétation des résultats.

Dans un premier lieu, nous allons présenter notre public et expliquer les critères du choix de ce public.

Ensuite, nous allons passer à notre corpus. Le premier corpus comprend des productions écrites réalisées par les apprenants de la 1^{ère} année langue française, le second est une enquête menée auprès des étudiants. Nous allons utiliser une méthode d'analyse sur ce corpus. Puis nous allons introduire notre méthodologie de travail pour chaque corpus. En dernier lieu, nous allons faire l'analyse et l'interprétation des résultats.

3.1. Description de l'enquête

3.1.1. Lieu de l'enquête :

L'enquête est réalisée à l'Université Moulay Tahar de Saida, Faculté des Lettres, des Langues et des Arts, Département de français.

3.1.2. Le public concerné :

Il s'agit des productions écrites des étudiants de la 1^{ère} année Licence. Nous avons choisi le groupe « 4 » composé de 30 étudiants, filière de langue française, promotion de 2015/2016 :

- 19filles et 11 garçons ;
- La moyenne de leur âge varie entre 19-22 ans
- Différentes régions (**SAIDA, EL BAYADH ...**)

Le choix de cet échantillon se base particulièrement sur deux critères :

- Les étudiants sont en première année : Nous considérons que cette année est le premier pas vers le futur enseignant, et que la production écrite chez les universitaires représente un grand problème.
- Ces étudiants suivent une formation dans un système LMD : C'est un système récemment enseigné en Algérie « 2004 ». Et qui a les objectifs suivants : améliorer la qualité de la formation universitaire ;

- Encourager le travail personnel de l'étudiant ;
- Faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis ;
- Proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés ;
- Faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'Université sur le monde extérieur ;
- Permettre la formation pour tous tout au long de la vie ;
- Consacrer le principe de l'autonomie des établissements universitaires ;
- Encourager et diversifier la coopération internationale.

3.1.3. L'objectif de l'enquête

L'objectif de l'analyse des copies des étudiants de 1^{ère} année LMD est d'examiner leurs compétences dans la rédaction de texte. En outre, cette analyse est considérée comme un moyen de vérification sur terrain des hypothèses formulées auparavant.

3.2. Le corpus

3.2.1 Description du corpus

Notre corpus sera les productions écrites du groupe « 4 », réalisées à la fin du programme du deuxième semestre de l'année universitaire 2015/2016, dans la matière de CEE (Compréhension et Expression de l'Écrit).

3.2.2. Description de la matière

C'est une matière issue de l'Unité d'Enseignement Fondamentale (UEF) avec un volume horaire de 3 heures par semaine, qui a pour objectif de :

- Développer la compétence de réception et de production des textes chez les étudiants (arriver à comprendre des genres textuels différents, mais aussi savoir en produire d'autres).
- Mener l'étudiant à un niveau qui lui permet de rédiger un paragraphe bien ciblé (Comment transmettre un message écrit correctement).
- Développer certaines compétences linguistiques et méthodologiques chez l'étudiant.

- Mener l'étudiant à la maîtrise du schéma de la communication.

3.2.3. La méthode suivie par l'enseignant

- La présentation du cours
- Des applications après chaque cours dans le but du renforcement : Soit des petits exercices d'entraînement, soit la rédaction des textes simples (un ou deux paragraphes), où ils exploitent leurs acquis.
- Récapitulation du programme du premier semestre : activité finale sous forme d'un projet d'écriture qui synthétise ce qui a été enseigné.

3.2.4. La tâche exigée des étudiants :

Afin d'appliquer et de vérifier ce que les étudiants ont pu acquérir durant le 2^{ème} semestre dans la matière de CEE (Compréhension et Expression de l'Écrit), nous allons demander aux étudiants de produire un texte descriptif.

Le sujet : Vous décrivez, un lieu construit de votre ville. Imaginez que cette description fasse partie d'un dépliant touristique qui informe sur cette description.

3.3. Méthodologie d'évaluation et l'analyse

Pour analyser les productions écrites des étudiants, nous avons adopté la grille d'EVA

La grille :

Plan pragmatique : Le type de texte produit correspond-il à la consigne ?

Plan textuel : La structure du texte est-elle respectée ?

Cohérence : Mise en page ; Ponctuation ; Cohérence du système des temps.

La cohérence énonciative :

- Pertinence des choix énonciatifs.
- Permanence du régime énonciatif choisi.
- Présence des marques de la subjectivité de l'auteur

Cohérence sémantique :

- Cohérence du « genre ».
- Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).

Morphosyntaxe :

- Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ?
- L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?

Orthographe :

- Lexicale.
- Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal)
- Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).

3.4. Analyse et interprétation des résultats obtenus à l'enquête menée auprès des étudiants

Question n°1 :

Est-ce que vous possédez une motivation à l'apprentissage du français ?
Pourquoi ?

Oui	Non
93.54%	6.45%

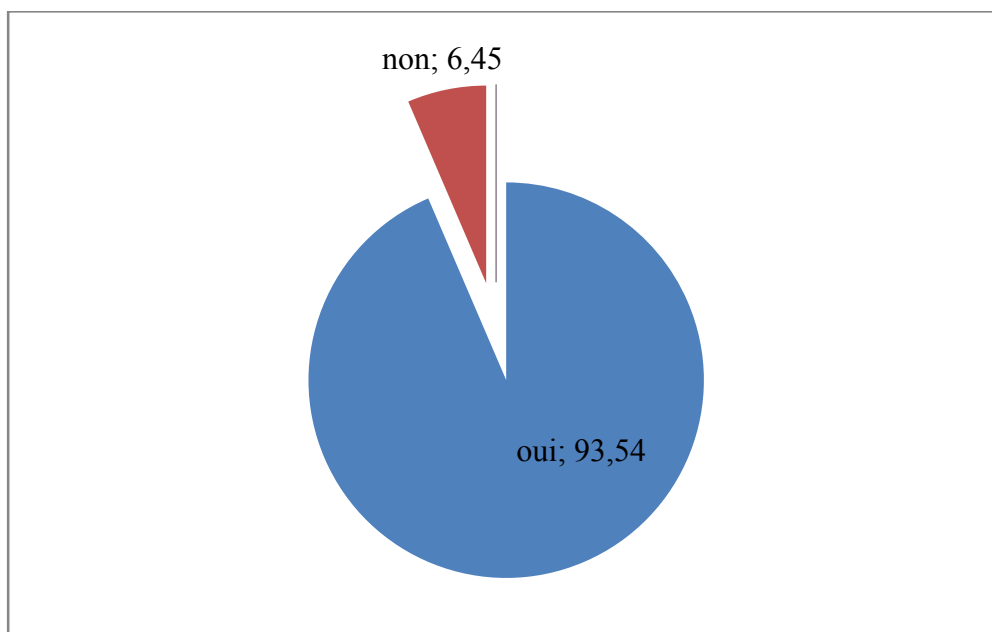


Figure 1 : Taux des réponses données par les étudiants de la 1^{ère} année concernant leur motivation à la langue française.

Les résultats montrent que la plupart des étudiants interrogés ont répondu par « oui », sauf une minorité qui a répondu négativement. Cela prouve que les étudiants possèdent une motivation envers la langue française. Les étudiants ont justifié leurs réponses en disant que : « *la langue française est une langue intéressante, internationale et qu'elle est l'objet de leur étude.* » Et pour les autres étudiants, ont dit qu'ils n'aiment pas cette langue : « *parce qu'elle est difficile à acquérir, et elle n'est pas intéressante pour eux puisqu'il s'agit d'une langue étrangère.* »

Question n°2 :

Selon vous, l'apprentissage de l'expression écrite est :

Facile	Difficile
35.48%	64.56%

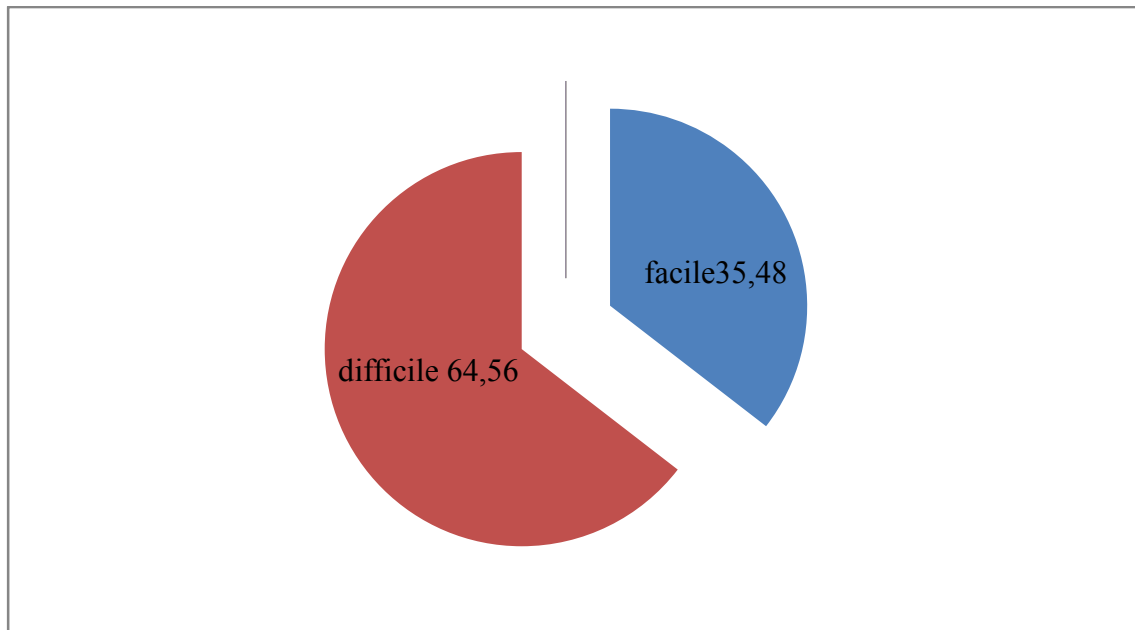


Figure 2 : Taux des réponses données par les étudiants de la 1^{ère} année concernant l'apprentissage de l'expression écrite.

Nous trouvons que la plupart des apprenants jugent l'apprentissage de l'expression écrite comme difficile à acquérir. Seulement, une petite proportion qui le trouve facile. Cela montre les difficultés que rencontrent les étudiants à produire un énoncé en langue française, malgré les 1200 heures faites dans les paliers précédents.

Question n°3 :

Quelles sont vos difficultés en expression écrite ?

Vous n'arrivez pas à comprendre la consigne	Votre bagage linguistique est insuffisant	Vous n'assimilez pas votre cours	D'autres difficultés
6.45%	74.19%	6.45%	12.90%

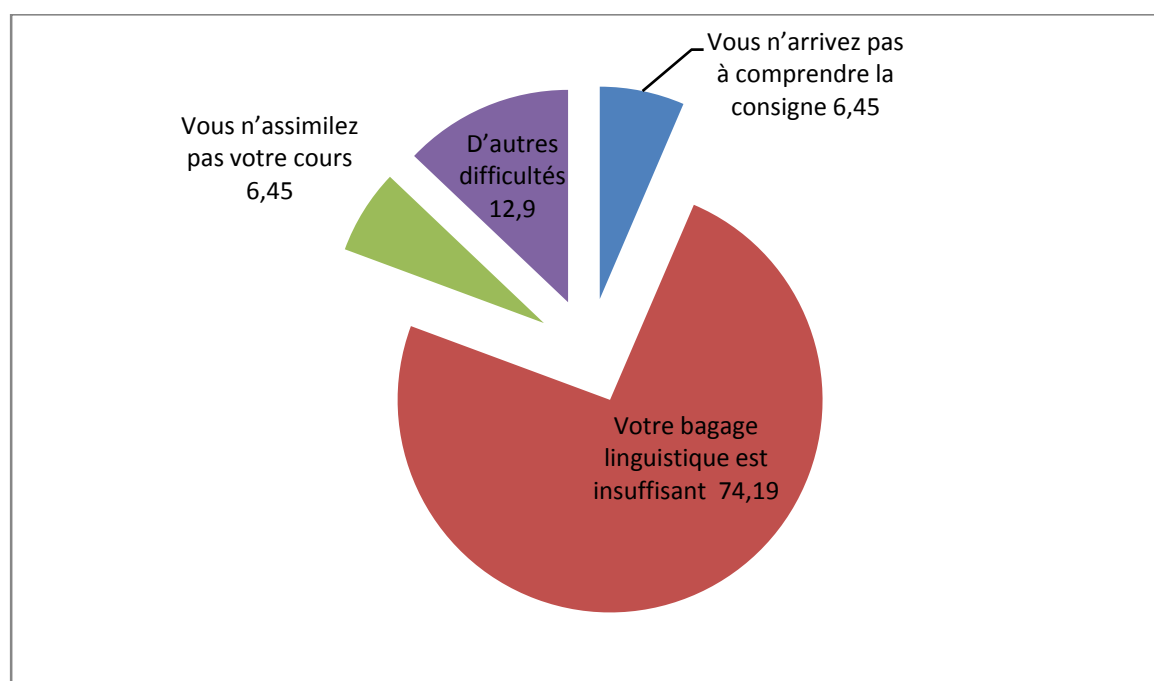


Figure 3 : Taux des réponses données par les étudiants de la 1^{ère} année concernant les différentes difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit.

Quant-ils sont interrogés pour classer leurs difficultés en production écrite, plus d'un tiers des étudiants ont choisis le manque de bagage linguistique comme un grand déficit, ensuite les difficultés de compréhension du cours, et la non assimilation du cours et d'autre difficultés tels que l'orthographe.

. Question n°4 :

Quelles sont vos erreurs fréquentes en expression écrite ?

Du vocabulaire	De l'orthographe	De l'orthographe
22.58%	45.16%	32.25%

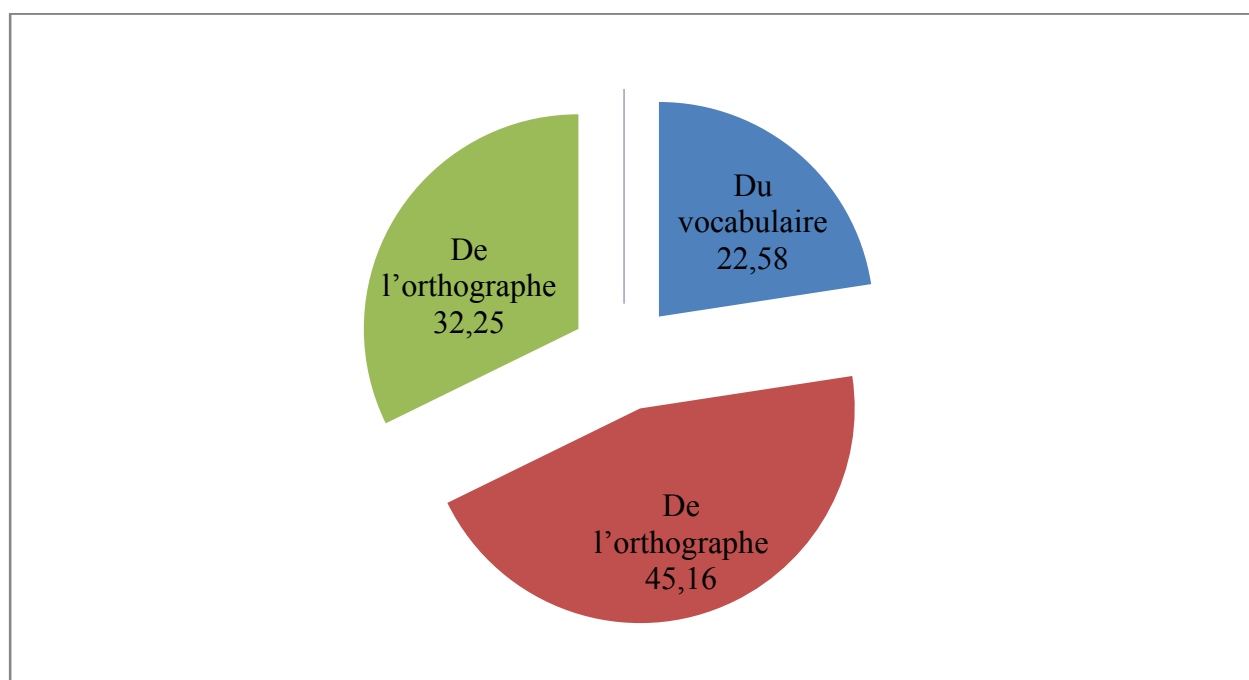


Figure 4: Taux des réponses données par les étudiants de la 1^{ère} année concernant les erreurs fréquentes en expression écrite.

Les erreurs sont inévitables et c'est une marque de la progression en langue. Chaque apprenant peut affronter de différents types d'erreurs. Dans leurs productions écrites, nous avons tiré des erreurs les plus redondantes, mais nous voulons bien savoir si ces erreurs-là sont vraiment fréquentes et si les apprenants reconnaissent bien leurs erreurs.

Seulement (22,58%) des enquêtés rencontrent souvent des erreurs du vocabulaire, plus de la moitié a toujours de grands problèmes à l'orthographe. Alors qu'il y a (32,25%) heurtant des erreurs de cohérence des idées.

Question n°5 :

La méthode utilisée par l'enseignant vous semble-t-elle adapter ?

26 sujets consultés déclarent que la méthode est adaptée puisqu'elle est simple, facile et facilite la tâche pour eux. Contre seulement 5 qui la trouve non adaptée, parce que selon eux, l'enseignant utilise des expressions difficile à comprendre.

Question n°6 :

Vous avez des difficultés en production écrite, parce que :

Les méthodes utilisées par l'enseignant ne sont pas efficaces	les stratégies utilisées par vous-même ne sont pas efficaces
25,80%	74,19%

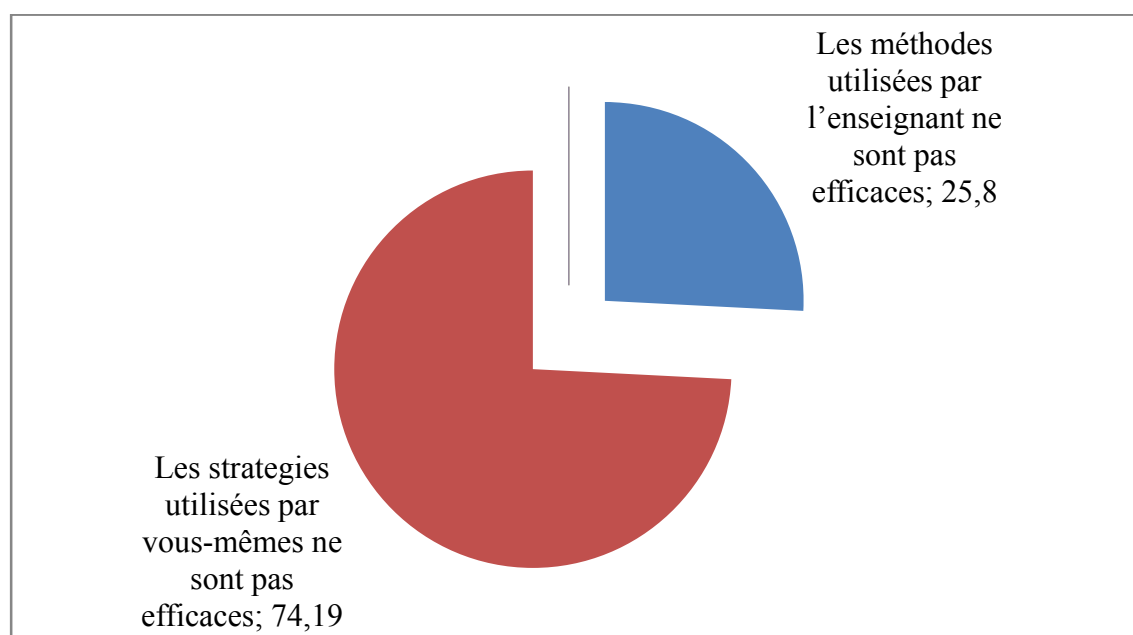


Figure 5 : Taux des réponses données par les étudiants de la 1^{ère} année concernant l'efficacité de la méthode utilisée par l'enseignant.

Puisque les étudiants interrogés ont répondu positivement sur la question préalablement posées concernant la méthode de l'enseignant, alors plus que la moitié de ces étudiants a affirmé aussi que ce sont leurs stratégies qui ne sont pas efficaces,

juste une petite proportion qui considère que ce sont celles utilisées par l'enseignant qui ne sont pas efficaces.

3.5. Discussion et interprétation des résultats du questionnaire

Au terme de cette exploitation du questionnaire destiné aux étudiants, nous pouvons retenir :

Le fait que les étudiants possèdent une motivation envers la langue française et qu'ils sont tout à fait actifs envers l'apprentissage de cette langue.

Il semble intéressant de noter que la majorité des étudiants interrogés a dit que la méthode utilisée par l'enseignant est adaptée pour eux et que ce sont leurs stratégies qui ne sont pas efficaces.

Ecrire en langue étrangère n'est pas une tâche facile. Il demande une bonne maîtrise des connaissances globales de la langue. Et tout individu qui apprend une langue étrangère devrait surmonter ces obstacles. Quand ils sont interrogés pour classer leurs difficultés, la plupart a choisi l'insuffisance du bagage linguistique dans un premier lieu. En ce qui concerne leurs erreurs fréquentes, ils ont choisi les erreurs d'orthographe. En un mot, pour la plupart des étudiants de la 1^{ère} année français, le bagage linguistique et les connaissances de l'orthographe sont de vrais défis.

Nous concluons le commentaire en disant que les étudiants de la 1^{ère} année ont manifesté une motivation et un désir envers l'apprentissage du français langue étrangère, mais ils trouvent quelques difficultés au cours de la rédaction.

3.6. Analyse et présentation des productions écrites

Nous avons collecté 20 copies des productions écrites des étudiants de 1^{ère} année de la Faculté des Lettres, Langues et des Arts, Département de langue française dont le thème abordée est la description d'un lieu.

Commentaires :

Pendant l'analyse des productions écrites des étudiants de 1^{ère} année Licence, nous avons remarqué qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés lors de leur rédaction :

- Sur le plan pragmatique : la majorité des étudiants ont respecté la consigne ;
- Sur le plan textuel : bien que la majorité des étudiants aient respecté la consigne, il y a une maîtrise insuffisante de la composition descriptive. De plus le non respect de ponctuation et de l'alinéa désigne une ignorance inquiétante des normes formelles ;
- Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative : il n y a pas de cohérence textuelle dans diverses copies celles-ci présentent une vraie ambiguïté au niveau sémantique. Quant à la cohésion, les étudiants ne savent pas utiliser les articulateurs adéquates ;
- Quant à la morphosyntaxe, le lexique et l'orthographe : nous avons trouvé des erreurs variées et communes telles que, le choix du temps et l'accord nom-adjectif au sein du groupe nominal.

L'accord des adjectifs

En genre : Une fortune axceptionnel (une fortune exceptionnelle)

Les soldats algeriennes (les soldats algériens)

En nombre : Des villages vaste (des villages vastes)

Ces dernières année (ces dernières années)

La conjugaison des verbes : L'emploi de l'infinitif : de visité (de visiter) pour passé (pour passer)

La forme du passé composé : j'ai préfère (préféré), j'ai passe (passé)

Le pluriel et le singulier : Des million (des millions)

Des langue (des langues)

Confusion entre Voyelles : Médéteranné (Méditerranée)

Des longues (des langues)

Les épouques (les époques)

Confusion entre consonnes : Un temoim (un témoin)

Une Plasse (une place)

Confusion entre féminin et masculin : Un description (une description)

Le plus belle (le plus beau)

Confusion entre l'auxiliaire avoir (a) et la préposition (à) :

Le peuple algérien à décidé (a décidé)

Qui se situe a Tlemcen (à Tlemcen)

Non fonctionnelle : Médéteranné (Méditerranée)

Tiarette (Tiaret)

3.7. Suggestion et solutions proposés

L'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est importante dans le sens de l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales, c'est un moyen de consolidation des acquis, et de préparation de bagage pour la pratique de la production écrite. La majorité d'apprenants n'ont pas l'habitude de travailler avec un dictionnaire de français, De ce fait, on propose d'introduire le dictionnaire de français en classe comme un document d'accompagnement obligatoire à l'apprenant pour assurer qu'il y ait un enrichissement de leur vocabulaire.

Vu l'importance donnée à la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, on estime d'accorder plus du temps à cette activité qu'on l'a jugé la clé par excellence d'accéder à tout apprentissage. Car le temps imparti à cette activité si importante est de 45 minutes actuellement ce qu'est insuffisant.

- Les apprenants montrent plus d'intérêt et de motivation à ce qui est relative à la vie courante, relative au foyer, au marché, au sport... parce qu'il s'agit de leur propre culture, ils en ont tant d'informations et d'idées à exprimer, pour cela on propose de laisser –de temps en temps- le choix du sujet aux apprenants, ou de leur donner un thème relatif à leurs vies personnelles.
- l'enseignement assisté par l'audio-visuel peut servir l'apprentissage de français langue étrangère, car l'élément vidéo améliore des compétences auditives et expressives si intéressantes au même temps, les apprenants auront l'occasion d'entendre un locuteur natif parlant la langue français, apprendre des expressions et des locutions utilisées dans des situations de communication différentes, comme il leur transmet la culture française par l'exposition des feuilletons qui racontent le mode de vie des personnalités exemplaires, de visiter des différents sites touristiques. De ce fait, on propose d'introduire l'audio-visuel dans les classes de langue.
- D'après CLAUDETTE CORNAIRE parmi les études menées aux Etats-Unis, elles ont souligné une autre façon d'améliorer les compétences de production écrite en langue seconde « on apprend à écrire...en écrivant » un groupe d'étudiants ont pu améliorer leurs écrits lorsqu'ils écrivent quatre compositions après la formation qu'ils ont reçu pendant une année sur la rédaction des textes. On propose de multiplier les séances de production écrite, et donner encore l'occasion aux apprenants de se mettre à écrire. Et aussi d'organiser des classes qui répondent aux conditions d'apprentissage, en nombres d'apprenants, organisation matérielle, des outils d'apprentissage, bibliothèque, ordinateurs.

Nous avons terminé ce modeste travail par l'étude de notre corpus, qui comprend des productions écrites des étudiants de la 1^{ère} année français, et une enquête menée auprès des étudiants.

L'analyse de ce corpus, nous a permis de mieux comprendre les difficultés dans l'apprentissage du français langue étrangère et celles de l'expression écrite en particulier.

Conclusion

La production écrite est une activité incontournable dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, la réussite de celui-ci en dépend.

S'approprier l'acte d'écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi maîtriser un outil avec lequel les étudiants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle. Certaines lacunes langagières se manifestent le plus souvent dans les écrits, et l'enseignant est appelé à les détecter pour procéder à la remédiation.

Notre modeste travail constitue une étude des productions écrites des étudiants de la première année français Licence Université de Saida, promotion 2015/2016.

L'objectif de notre recherche consiste à détecter les difficultés que les étudiants rencontrent pendant la rédaction, et de vérifier l'effet de la méthodologie du FOS sur la production écrite de ces étudiants en 1^{ère} année LMD langue française (système LMD), Université MOULAY Tahar particulièrement le groupe « 4 ».

Tout au long de ce travail, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse à notre problématique, à savoir la nature des difficultés rencontrées lors de la production écrite. La production écrite est non pas seulement la transcription des idées, mais elle est l'intégration des connaissances linguistiques : (la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison), et pragmatique.

Afin de répondre aux questions posées au départ, nous avons suivi une démarche analytique des données présentes dans le corpus, précédée par l'exposition de quelques concepts théoriques relatifs à la pratique de l'écrit.

En ce qui concerne l'analyse des résultats obtenus, nous nous sommes inspirée de la grille d'évaluation proposée par le groupe E.V.A

A l'issue de ce travail de recherche, la première hypothèse qui suppose que les apprenants de la 1^{ère} année français trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite en français langue étrangère parce que la démarche d'enseignement n'est pas en adéquation avec les besoins des étudiants est infirmée, alors que l'autre hypothèse qui suppose qu'ils trouvent une difficulté dans la pratique de la production écrite parce qu'ils ne possèdent pas les acquis linguistiques nécessaires pour réussir leurs productions écrites est confirmée.

Notre travail de recherche peut être le point de départ d'autres études futures qui tenteraient de cerner les difficultés rencontrées face à l'écrit.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

CLAUDETTE. Cornaire & PATRICIA. Mary-Raymond. (1999). *La production écrite*. Paris. Clé international.

CUQ. Jean-Pierre & GRUCA. Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. Grenoble.

Florence. Mourlhon-dallies. (2006). « *penser le français langue professionnelle* » in le français dans le monde. Coll. Recherches et application. Clé international. n°346.

Gérard.Vigner. (1979). *Lire du texte en sens, éléments pour apprentissage de la lecture*. Paris.CLE international.

GRUCA Isabelle et CUQ Jean-Pierre. 2002. *Cours de didactique du français LE et LS*. . Presse universitaire de Grenoble. Coll.FLE.

Jean Dubois. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris. Larousse.

MARTINEZ. Pierre. (2002) *.la didactique des langues étrangères*. Paris .Coll. Que sais-je ?

PARPETTE Chantal et MANGIANTE Jean-Marc. (2004) *.le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris. Hachette.

PUREN. Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL.

REUTER. Yves. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF.

Richterich.Renè. (1973).*ystème d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de l'Europe. Hatier.

ROIER. Jean Maurice. (2002). *La didactique du français*. Coll. Que sais-je ? Paris. P.U.F.

Dictionnaire

CUQ. Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé international

Dictionnaire, Larousse, Paris, 2004.

Citographies

Fatima DAVIN-CHNANE, des moyens d'enseignement du FLS au collège
in www.yahoo.fr.
www.le-fos.com. « Historique du FOS : le français sur objectif spécifique »(en
ligne).<http://www.le-fos.com/historique-5.htm>(consulté le : 06/03/2016).

[Http : //www.le-fos.com/historique-1.htm](http://www.le-fos.com/historique-1.htm).consulté le 28/03/2016.

Annexes

Annexe I

Paris

Paris est ville touristique qui se situe dans le nord de France et c'est sa capitale, elle est parmi la plus ville visitée au monde par des millions de touristes chaque année, elle est connue par ses merveilles lieux.

La tour Eiffel est une célèbre tour parisienne située le centre de Paris près des Champs, dans le nord du lieu se trouve elle est connue réalisée par Gustave Eiffel la grande dame de fer est parmi des sept merveilles du monde.

lala Setti

lala Setti est une montagne célèbre qui se situe à Almercen, elle a vu un grand changement ces dernières années, elle reçoit pas mal de familles tout les jours, surtout pendant les vacances, elle a des espaces verts où on trouve toute sortes de loisirs pour les enfants dans laquelle on rencontre un lac qui a une très belle vue, il est douce, l'air fraîche, cette montagne est relié par un téléphérique à la ville, on trouve aussi le grand Hôtel Renaissance de cinq étoiles

Annexe III

— dans le wilaya el Bayadh, la plus belle lieu
touristique "Brezima" qui se trouve dans le Sud-est
d'el Bayadh, elle compose plusieurs des places
touristiques comme le chateau Ksar Bent Alkharx
il était très Beau et calme et se trouve dans la des
monuments historique, les grottes qui même cyene
ils sont des grottes haut avec une couleur rouge
le passage de Brezima est le plus belle place
pendant la cho coucher de soleil, prendre une paysage
très belle dernièrement les traces de dinosaures
est le plus ancien monument historique dans ce
lieu Brezima

Annexe IV

Questionnaire aux étudiants

Age :

Sexe :

Homme

femme

1) Est-ce-que vous possédez une motivation envers l'apprentissage du français ?

Oui

non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

2) Selon vous, l'apprentissage de l'expression écrite est

Facile

difficile

3) Quelles sont vos difficultés en expression écrite ?

Vous n'arrivez pas à comprendre la consigne

Votre bagage linguistique est insuffisant

Vous n'assimilez pas votre cours

D'autres difficultés

Lesquelles ?

.....
.....
.....

4) Quelles sont vos erreurs fréquentes en expression écrite ?

Du vocabulaire

de l'orthographe

de cohérence des idées

Annexe IV

5) La méthode utilisée par l'enseignant vous semble-t-elle adaptée ?

.....
.....
.....

6) Vous avez des difficultés en production écrite, parce que :

Les méthodes utilisées par l'enseignant ne sont pas efficaces

Les stratégies utilisées par vous même ne sont pas efficaces