

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur 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 en vue de l'obtention d'un Master en
Didactique du Français sur Objectif Universitaire.**

**Analyse des besoins et planification du curriculum
de CEE. Cas des étudiants de la 2^{ème} année Licence
de français, Université de Saïda.**

Présenté par :

BOUAZZA Imene

Sous la direction de Monsieur

MESKINE Mohamed Yacine

Devant le jury composé de :

Année universitaire

2016-2017

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur 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 en vue de l'obtention d'un Master en
Didactique du Français sur Objectif Universitaire.**

**Analyse des besoins et planification du curriculum
de CEE. Cas des étudiants de la 2^{ème} année Licence
de français, Université de Saïda.**

Présenté par :

BOUAZZA Imene

Sous la direction de Monsieur

MESKINE Mohamed Yacine

Devant le jury composé de :

Année universitaire

2016-2017

Dédicaces

*À mon cher frère BOUAZZA Boubaker Seddike, je lui souhaite
un prompt rétablissement.*

*A mes amis proches et à ma famille, qui m'ont inspirée et
soutenue.*

*A mes parents qui ne m'ont jamais abandonné ni cessé de
m'aimer et de me guider,*

Qui sont pour moi un véritable exemple.

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui n'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire :

En commençant par remercier, tout d'abord, Monsieur MESKINE Mohammed Yacine, directeur de recherche de ce mémoire, pour son aide précieuse et pour le temps qu'il m'a consacré.

Merci à Monsieur BRAHAM Abdenour Abbes, pour son encouragement, de m'accorder tout son temps pour discuter autour de la démarche à entreprendre.

Merci à Monsieur OUALI Salim, qui a porté un œil critique sur mon mémoire.

Merci

à Monsieur, OUARDI

à Monsieur, BENHALLOU

à Monsieur, SMAIL

à Monsieur, MERDJI

à Monsieur, LAAROUSSI

à Madame, ARABI

Enfin j'adresse mes plus sincères remerciement à mon cher cousin CHERIF Oussama Ikbal et son ami HABIBES Walid, à mes chères Geroudj Bochra, TERRAS Imen, étudiants/tes à l'Université de Saida, faculté des Lettres, des Langue et des Arts, département de la langue française pour leur implication dans ma recherche, ainsi qu'aux reste des étudiants de la deuxième année Licence, qui ont accepté de répondre à mes questions, et pour leur collaboration.

Table des matières

Dédicace.....	3
Remerciements.....	4
Table des matières.....	6
INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE I.....	11
1. Le Français de spécialité, sur Objectifs Spécifiques, et sur Objectifs universitaires	12
1.1 Français sur Objectifs Universitaires (FOU)	12
1.2 Les compétences transversales en FOU.....	14
1.2.1 La compréhension de l'oral.....	14
1.2.2 La production orale	15
1.2.3 La compréhension écrite	15
1.2.4 La production écrite	15
2. Qu'est-ce qu'écrire ?	15
2.1 Qu'est ce que la production écrite ?	17
3. Conceptualisation des problématiques d'apprentissage	19
3.1 Langue maternelle.....	19
3.2 Langue étrangère.....	20
3.3 Langue seconde.....	20
3.4 Interlangue	20
3.5 Erreur	21
4. Classement et étude des erreurs-type.....	21
4.1 Phonétique	21
4.2 Orthographe	21
4.3 Morphologie.....	22
4.5 Syntaxe.....	22
4.6 Lexique	23
4.7 Pragmatique et culture	23
4.8 La cohérence textuelle	23
4.9 La cohésion textuelle	24
5. L'évaluation de l'écriture	24
5.1 La sélection du vocabulaire et de l'orthographe.....	26
6. Le programme.....	29
CHAPITRE II.....	30

1. Productions écrites des apprenants	31
1.1 Description du corpus :	31
2. Prélèvement des erreurs	31
3. Classement des erreurs	37
3.1 Remarques sur les productions des étudiants	46
4. L'analyse et interprétations des résultats de questionnaire adressé aux étudiants :	48
5. Analyse et interprétation des résultats de questionnaire adressé aux enseignants de la matière CEE.....	57
5.1 Commentaire	58
6. Témoignages des enseignants.....	59
6.1 Commentaire sur les témoignages	64
7. Proposition d'élaboration d'un curriculum.....	64
7.1 Définition de curriculum.....	64
7.2 Qui prépare le curriculum et comment ?	65
7.3 Refondation du système Universitaire	66
CONCLUSION	67
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	72
ANNEXES	

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'expression écrite est la mise en œuvre d'une compétence inhérente d'un locuteur-scripteur destinée à un récepteur par le biais d'un code qu'est la langue. Cette forme de communication met l'apprenant dans une situation de communication authentique afin qu'il puisse transmettre son message. Cela l'amène à réinvestir ses acquis. L'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues afin de préparer le futur citoyen qui devrait être capable non seulement de communiquer par le biais de sa langue maternelle mais aussi par le moyen d'autres langues étrangères. Dans le contexte algérien, le français constitue l'une des langues étrangères essentiellement présente dans les milieux éducatifs et surtout professionnels. Cet usage fréquent explique la place fondamentale accordée à l'enseignement de cette langue étrangère qui débute depuis la troisième année primaire et qui continue jusqu'aux études supérieures. Durant ce parcours l'apprenant apprend à lire et à écrire. En arrivant à ce stade supérieur de la spécialisation, l'étudiant se trouve face à des activités d'expression écrite qui s'effectuent d'une façon variée et qui ne semble pas une tâche facile. Plusieurs remarques ont été faites par la majorité des enseignants du palier universitaire sur les difficultés éprouvées par les étudiants du département de langue française en expression écrite. De ce fait, nous proposons dans cette étude de travailler sur « la production écrite des étudiants de la deuxième année Licence à l'université Dr. MOULAY Tahar – Saida- ».

Nous analyserons les copies d'examens des étudiants de l'année académique 2016-2017. Notre corpus sera constitué alors des erreurs qui nous permettront de répondre aux questions suivantes :

Quelles sont les erreurs les plus fréquentes en production écrite chez les étudiants de la 2^{ème} année licence de français?

L'enseignement de l'expression écrite est-il accompagné d'un programme ministériel ou autre ? Et ce afin de voir si le programme conçu par la tutelle et/ou par les enseignants est approprié, et s'il répond aux besoins des apprenants en matière, et ce en rapport avec les situations concrètes auxquelles les apprenants seront confrontés (analyse des besoins).

Pour répondre à ces questions, nous proposons des hypothèses en trois catégories qui seront affirmées ou infirmées suivant une analyse objective de notre corpus :

Pour la première catégorie : les facteurs explicatifs de l'erreur de production écrite seraient d'ordre linguistique (morphologique, syntaxique, lexical, sémantique), ainsi qu'à l'influence de la culture et de la langue source des apprenants sur la langue cible.

Pour la deuxième catégorie : Le programme proposé par le ministère/enseignant serait approprié et répondrait aux besoins des étudiants en matière.

Pour mener l'étude des différentes erreurs liées à la production écrite des étudiants de ce niveau, et du programme entamé, nous proposons selon l'articulation entre la problématique et les hypothèses ci-dessus, un plan de travail de deux chapitres :

Nous allons adopter une méthodologie de traitement du sujet selon le cadre général de la recherche scientifique, nous traiterions le sujet dans deux dimensions complémentaires : théorique et empirique.

Dans le chapitre I : les concepts opérationnels liés à l'expression écrite, basés sur les contributions données par certains auteurs comme Catach, Galisson, Besse, Moirand, Kahn, Cuq. Ils ont été complétés par un travail empirique appliqué à un cas réel qui est l'environnement des étudiants.

Au niveau empirique : la vérification empirique des facteurs explicatifs des écrits des étudiants sera réalisée par deux voies différentes.

Pour la première, nous relèverons les différentes erreurs commises dans les copies de leurs épreuves, nous les classerons ensuite selon le modèle de grille d'analyse de SALDANHA Zeferino (2010 :52-59).

Pour la deuxième voie, nous avons élaboré des questionnaires :

- Le premier est adressé à tous les étudiants de la 2^{ème} année Licence.
- Le deuxième est adressé aux enseignants de la matière CEE, 2^{ème} année Licence.
- Le troisième est adressé aux restes des enseignants de la 2^{ème} année Licence.

Un certain nombre d'étapes ont été respectées :

1- L'analyse de l'expression écrite

- a) - le choix de l'échantillon représentatif de tous les étudiants de la 2^{ème} année Licence;

- b) - le traitement des données collectées selon le besoin du sujet et de la problématique.
- c) - application d'une grille d'analyse aux épreuves des étudiants de ce niveau ;

2- L'élaboration du questionnaire

- a) -la présentation du questionnaire aux étudiants et aux enseignants ;
- b) -le traitement des réponses collectées ;
- c) -nous finirons par une synthèse dans laquelle divergent les deux analyses, cela nous aidera à répondre aux problématiques formulées.

Dans le chapitre II : Il s'agit de l'analyse du corpus et celle des questionnaires en adoptant les outils d'analyse de Nieves Goicoechea GÓMEZ et de Mario TOMÉ et celle de CHARLIER et PARAYA.

Un certain nombre d'étapes ont été respectées :

- a) La présentation du questionnaire aux étudiants et aux enseignants ;
- b) Le traitement des réponses collectées ;
- c) Nous finirons par une synthèse dans laquelle nous proposons une solution majeure en laissant notre champ de recherche ouvert pour une prochaine étude plus approfondie.

CHAPITRE I

(CADRE THEORIQUE)

1. Le Français de spécialité, sur Objectifs Spécifiques, et sur Objectifs universitaires

Notre thème de recherche oblige dès le départ à revoir les catégories de FLE habituellement évoquées dans ce cas sont les suivantes :

- Le « Français de Spécialité » ou « des Spécialités » (FdS), la plus ancienne désignation, se présente souvent telle une offre d'institution à un public potentiel et porte sur un français basé sur des contenus langagiers spécifiques (français des affaires, français du tourisme, etc.) ;
- Le « Français sur Objectif Spécifique » (FOS), plus récent, répond le plus souvent à une demande précise émanant d'organismes publics ou privés, avec une dimension didactique claire, à savoir une approche communicationnelle ou actionnelle ;
- Enfin, le « Français sur Objectif Universitaire » (FOU) ou « Français sur Objectif Académique » (FOA), n'est toujours pas précisément défini ; il n'existe encore que peu de littérature scientifique le concernant et on pourrait le considérer comme une sous catégorie de FOS.

1.1 Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Le Français sur Objectifs Universitaires, dérivé du Français sur Objectifs Spécifiques son objectif général est de rendre les étudiants capables à comprendre leurs cours, c'est-à-dire, les apprenants sont dans la nécessité d'une préparation linguistique ainsi qu'une formation en méthodologies de travail. Le Français sur Objectif Universitaire est adressé aux publics de formation scientifique de même que les étudiants inscrits dans les filières littéraires.

Comme le notent Mangiante et Parpette en introduction de leur ouvrage de référence *Le français sur objectif universitaire* :

Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. (MANGIANTE, et PARPETTE, 2011. p : 5)

Eléonore YASRI- L ABRIQUE, dans son article « Le Français sur Objectif Universitaire : une approche multifocale » estime qu'il faudrait toujours adapter les programmes en fonction des contextes :

Chantal Parpette insiste en particulier sur le fait que le FOU est « une affaire de bon sens » qui nécessite notamment une élaboration de programmes de formation en fonction des contextes institutionnels, il faut aller au-delà des référentiels officiels tels que le CECR (YASRI-LABRIQUE, 2013. p : 2)

Le CECRL est apparu en 2001, son but était de revoir les objectifs et méthodes d'enseignement des langues et en particulier, il fournit un appui commun pour la conception de programme, de diplôme et de certificats.

Le FOU est basé sur la perspective privilégiée de type actionnel. Elle vise l'usager (enseignant) et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à achever des tâches (non seulement langagières) dans des conditions et un contexte donnés. L'action doit créer l'interaction qui favorise le développement des compétences réceptives et interactives langagières et culturelles, cela veut dire, développer chez l'apprenant l'aspect interculturel qui permettra un changement au niveau des représentations individuelles et des attitudes.

La prise en compte de certaines spécificités qui distinguent le FOS, constituent une condition primordiale pour progresser l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Ces spécificités concernent trois points principaux :

1- Diversité des filières universitaires :

Les disciplines universitaires telles que : la chimie, la médecine, le droit visées par les apprenants sont hétéroclites, ce qui différencie le FOU.

2- Besoins spécifiques :

La mise en pratique du FOU nécessite l'accès aux besoins des apprenants : comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. en vue d'y mieux répondre.

3- Facteur temps :

Les étudiants sont limités par le temps pour suivre des formations de FOU. Cela dépend également de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long) dans laquelle il s'est engagé.

Une bonne formation en français sur objectif universitaire exige une objectivité de ses cours dans le but de développer chez les apprenants certaines compétences d'ordre universitaire. Ces principales sont :

a) Composante institutionnelle :

L'étudiant doit être renseigné sur l'institution, collecter des informations sur l'université en question, son organisation, les démarches et procédures administratives qu'un étudiant reçoit lors de ses études.

b) Composante culturelle :

La bonne intégration des étudiants dans un contexte universitaire est basée sur le rôle marquant que joue la culture pour la réussite. L'histoire de la civilisation française aide l'apprenant à assimiler les ouvrages écrits par les auteurs français.

c) Composante linguistique et méthodologique :

Les étudiants doivent poursuivre les cours dans leurs domaines visés, cela exige des connaissances langagières nécessaires (linguistique). Les cours de FOU devraient renforcer certains savoirs-faires méthodologiques qui contribuent à réaliser des tâches universitaires telle que : assister à un colloque, organiser une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, écrire un article, fixer une problématique, résumer un document, établir un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

1.2 Les compétences transversales en FOU

1.2.1 La compréhension de l'oral

Elle a pour but d'intégrer chez l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de la compréhension de l'oral deuxièmement. L'objectif est de former des apprenants qui ont confiance en soi, plus autonomes petit à petit.

1.2.2 La production orale

La peur de faire des erreurs en parlant une langue étrangère retient la majorité des apprenants à prendre la parole lors du cours. Il est difficile pour les apprenants de mesurer leurs progressions lorsqu'ils parlent car tout dépend de l'annonceur de conversation, la physionomie, situation de communication, interlocuteur, etc. L'apprenant doit être autonome par l'emploi de ses propres méthodes de production avec une bonne maîtrise de la langue, cela permet d'avoir une compétence communicative.

1.2.3 La compréhension écrite

Elle se rattache à des bases de savoir notionnel, linguistique mentionnées dans le texte et adaptées selon des plans par le lecteur.

1.2.4 La production écrite

Une démarche aide l'apprenant à organiser et à énoncer ses connaissances, ses impressions, ses intentions, ses soucis, pour les transmettre à d'autres. Cet aspect de communication fait appel à la mise en œuvre des compétences et des raisonnements qui doivent être maîtrisés pendant le cours.

2. Qu'est-ce qu'écrire ?

Écrire est un concept complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était considérée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Comme le faisait remarquer Saussure « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet ». Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Remarque Vigner :

Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de

considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission.

Le dictionnaire du français fournit ainsi un nombre important de synonymes, écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Des exemples qui suivent confirment bien certains de ces synonymes : il a écrit son nom sur la table ; je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique ; je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit cela.

Une notion étant également définie par son opposé, on s'accorde à dire qu'écrire ce n'est pas :

- Faire des exercices d'écriture ;
- Faire des lignes ;
- Compléter des feuilles d'exercices.

Au-delà de ces éléments constitutifs d'une définition de l'écrit, on peut encore dire qu'écrire est une activité faisant appel à l'utilisation concomitante de savoirs sur la langue exigeant des compétences diversifiées au niveau de :

- La gestion de l'interaction : qui concerne des choix et des contraintes d'ordre pragmatique : il s'agit pour le scripteur de prendre en compte les éléments de la situation de production et d'opérer des choix cohérents parmi les possibilités en présence de manière à assurer l'efficacité de l'acte de communication par écrit (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive) ;
- La gestion de l'objet du discours : qui concerne des choix et des contraintes d'ordre sémantique. L'objet du discours désigne ce dont il est question dans l'écrit ; il est le résultat d'une analyse, référent, réel ou imaginaire, à propos de quoi on écrit : le scripteur doit en distinguer des composantes, en tirer des informations, opérer des choix cohérents entre eux, qui sont en grande partie déterminés par des choix précédents. Le mot discours souligne cependant qu'il s'agit d'une production ancrée dans une situation, orientée par un enjeu (distraindre, informer, faire comprendre, faire agir,...), à l'intention d'un destinataire que l'on peut définir ou du moins évoquer. (analyser et créer le référent) ;
- La gestion de l'objet texte : point de vue morphosyntaxique (structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases) ;

- La relecture : destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit (évaluer) ;
- La réécriture (mettre au point et finaliser, c'est-à-dire qui modifie le texte pour le rendre plus conforme aux intentions du scripteur). Comme l'écrit Espéret : « De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) non-linéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les “ traduire ” linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc...). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement, correspondant par exemple à différents empan de contenu ». Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire.

Enfin, c'est peut-être Desq qui à travers cette poésie, donne la définition la plus dense de ce qu'est écrire : ÉCRIRE ; Pour de rire ; Écrire pour de vrai ; Écrire pour dire ; Hésiter ; Essayer ; Se risquer ; S'éblouir ; Effacer ; Rayer ; Échouer ; Souffrir ; Se reprendre ; Entreprendre ; Suspender ; Partir ; Recommencer ; Avancer ; Jouir ; Écrire ; Il fallait y croire pour s'exécuter ; C'est fait.

2.1 Qu'est ce que la production écrite ?

L'une des compétences transversales en FOU, La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite.

Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

Depuis son apparition, la notion de « compétence de communication » occupe une place importante dans la didactique des langues. Dans cette compétence J.P.Cuq distingue quatre habiletés à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Se basant sur son observation et son expérience, J.P.Cuq a remarqué que dans la vie quotidienne, nos productions verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.) par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci a poussé J.P.Cuq à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative.

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Dès lors, les apprenants écrivent pour être lus. A ce sujet Thào pense que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un/des lecteur(s). L'apprenant est donc invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ».

D'après Albert, cette compétence fait entrer en action cinq types de compétences à des degrés divers de la production :

- La composante linguistique : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.
- La composante référentielle : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- La composante socioculturelle : qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.
- La composante discursive (ou pragmatique) : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.
- La composante cognitive : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Ainsi, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, car elle fait appel à une imbrication de compétences dont l'apprenant est contraint à faire usage lors de la production. D'autre part, il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

Toutes ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, clair, compréhensible et ordonnée, viennent s'ajouter aussi le savoir et l'habileté qui sont indissociables à cette édification.

L'apprenant doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.) et par la suite effectuer un ensemble 11 d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de mettre à jour par le biais des modèles de processus rédactionnels. L'objectif de ces chercheurs était de décrire et de comprendre le processus le fonctionnement cognitif du scripteur lors de l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

3. Conceptualisation des problématiques d'apprentissage

Nous nous sommes inspirés de l'analyse de fin d'étude faite par Judith Cascón Vicente (SALAMANCA, 2016)¹

L'exposé théorique des phénomènes qui suivent est en grande partie tiré du travail de Cuq (2002).

3.1 Langue maternelle

la langue maternelle est la première langue qui s'impose à chacun, la première langue de socialisation de l'enfant (Cuq, 2002 :90). Afin de mieux comprendre ce terme, les linguistes emploient également le terme langue première, étant donné que l'adjectif « maternelle » peut nous suggérer que la langue maternelle est la langue de la mère. Cependant, une mère biologique ne transmet pas dans toutes les situations sa langue première à son enfant ; le terme fait référence à la famille qui élève, garde et transmet la langue à l'enfant. Par conséquent, il faudra remarquer que la langue est fortement renforcée par un apprentissage scolaire et par l'environnement qu'offre l'intégration de l'individu dans un groupe linguistique. La langue maternelle ou langue première engendre une compétence linguistique supérieure en comparaison aux autres langues apprises

¹ Trabajo de Fin de Grado « Tipología de errores y dificultades en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera por los hispanófonos » Autora: Judith Cascón Vicente Tutora: Prof^a Dra. Elena Llamas Pombo.

postérieurement. Dans ce cas, nous parlons d'un individu « natif ». Dans notre étude, les locuteurs analysés seront considérés comme des natifs Algériens.

3.2 Langue étrangère

Le concept de langue étrangère est établi par opposition à celui de la langue maternelle : toute langue non maternelle est une langue étrangère. D'après Cuq (2002 : 93-94), celle-ci « n'est généralement pas la langue de la première socialisation », ni « la première dans l'ordre des appropriations linguistiques ». Une langue maternelle est acquise. Par contre, le cas est différent en ce qui concerne la langue étrangère : la méthode pour maîtriser celle-ci est l'étude et l'apprentissage. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle joue un rôle de référence : l'apprenant a besoin de sa langue source ou de départ (langue maternelle) pour arriver à concevoir, tout d'abord, et à construire, ensuite, la structure linguistique de la langue cible (langue étrangère). Dans notre recherche la langue étrangère est le français.

3.3 Langue seconde

Toujours d'après Cuq (2002 : 95-96), le concept de langue seconde se trouve à cheval entre ceux de langue maternelle et langue étrangère. Cette situation se trouve fréquemment dans des entourages bilingues ou plurilingues, soit dans un pays qui a plusieurs langues officielles, soit dans un contexte plurilingue familial. La langue seconde peut appartenir aux systèmes éducatif, du travail, social ou juridique. Les linguistes la définissent comme une langue acquise après la langue première ou maternelle. Ce terme ne sera pas utilisé dans cette étude, vu que le français n'est pas une langue officielle en Algérie, et que la majorité d'apprenants doivent l'apprendre. C'est-à-dire nous parlerons de français langue étrangère et de français langue seconde.

3.4 Interlangue

L'interlangue (Cuq, 2002 : 116) est un idiolecte instable et temporel formé lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'interlangue se trouve en constante variation car elle accompagne le parcours d'apprentissage fait par l'apprenant depuis sa langue maternelle ou langue source vers la langue étrangère ou langue cible. Celle-ci, durant le procès d'apprentissage, sera l'interlangue personnelle et individuelle de chaque apprenant, un idiolecte hétérogène formé par une syntaxe, un lexique et/ou une phonétique provisionnelle : c'est là que se trouveront les erreurs commises par les apprenants (dans

nos cas, les erreurs commises par les Algériens en apprenant le français). L'interlangue accompagnera l'apprenant pendant son processus d'apprentissage, évoluant et intégrant d'une manière progressive la langue étrangère effaçant, graduellement, l'interlangue.

3.5 Erreur

« Tout apprentissage est une source potentielle d'erreur et il n'y a pas d'apprentissage sans erreur ». (Cuq, 2002 : 389). Pour cette raison, l'erreur montre une fonction positive. En effet, une langue est apprise grâce à la pratique assidue, maintes fois source de plusieurs erreurs. L'apprentissage devrait donc viser les erreurs et chercher à les corriger. De la même manière, les erreurs des étudiants peuvent servir de point de départ aux enseignants : celles-ci montreront les stratégies d'apprentissage à suivre et l'état d'interlangue de chaque apprenant. La correction et l'explication de l'erreur amélioreront l'appropriation des formes correctes.

4. Classement et étude des erreurs-type

Le terme erreur-type sera utilisé dans cette étude pour classer les erreurs selon les différents plans de la langue. Étant donné que les erreurs sont, pour ainsi dire, presque infinies, nous proposeront certaines erreurs qui ont attiré notre attention en les désignant par le terme d'erreurs-type.

4.1 Phonétique

La communication dans une langue est premièrement orale ; ensuite, elle devient communication écrite. C'est pour cela qu'une bonne articulation du français est indispensable pour qu'une communication fluide ait lieu. L'articulation des phonèmes du français par les hispanophones entraîne des difficultés, dues essentiellement à leurs habitudes articulatoires, autrement dit, à la façon dont ils ont l'habitude d'articuler dans leur langue maternelle.

4.2 Orthographe

Le dictionnaire Larousse définit le terme orthographe comme l'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. Le préfixe ortho-, dérivé du grec, signifie droit : l'orthographe est donc « l'étude de l'écriture droite, correcte ». Elle se rapporte à la langue écrite. Ses règles sont fixées par les institutions

culturelles afin de faciliter la standardisation et la compréhension de la langue écrite entre les divers locuteurs. L'orthographe française présente de nombreuses difficultés, vu qu'elle possède un plurisystème graphique. C'est-à-dire un même phonème peut être transcrit de plusieurs manières. Les apprenants devront toujours être accompagnés d'un dictionnaire pour éviter de commettre des erreurs.

4.3 Morphologie

Le dictionnaire Larousse définit la morphologie comme « la partie de la grammaire qui étudie les problèmes relatifs à la formation des mots ainsi qu'aux variations de leurs désinences ». Partant de cette définition nous nous intéressons particulièrement aux mots, à leurs flexions et à leurs dérivations. Étant donné que le terme « mot » est défini comme « tout écrit séparé par le blanc » et reste ambigu, nous parlerons du terme mot-forme. D'après la théorie lexicologique d'Igor Mel'čuk (1998), un mot-forme est constitué de trois composantes : signifié, signifiant et combinatoire. Le signifié est en rapport avec le sens, utilisant le mot-forme chien, son signifié serait le concept ou l'idée mentale que nous avons d'un chien : il est un animal domestique qui possède quatre pattes, un museau, deux yeux et deux oreilles : 'chien'. Le signifiant est l'idée phonétique, l'image acoustique que dans un moment déterminé peut se réaliser : [ʃ] . Ces deux idées ont été développées par Saussure, le terme combinatoire est postérieur. La combinatoire est la capacité que possèdent les mots-formes de se mettre en rapport ; ceux-ci se combinent pour créer des unités supérieures. Cependant, elles ne sont pas libres lors de leurs combinassions : le locuteur doit respecter des contraintes combinatoires de chaque mot-forme. Suivant notre exemple initial (chien), il nous faut l'analyser pour déterminer qu'il s'agit d'un substantif et comme tous les substantifs, il doit être antéposé d'un déterminant. Le mot-forme possède le genre masculin, pour ces contraintes combinatoires ; le mot-forme chien pourra se combiner par exemple avec le déterminant article masculin singulier « le » : le + chien. Suivant cette règle, nous ne pourrions jamais le combiner avec un déterminant féminin comme « la » : *la chien.

4.5 Syntaxe

La syntaxe est définie par le Dictionnaire Larousse comme « partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases ». La syntaxe fixe les normes de la formation des différents types de phrases, elle-même formée par des constituants. Ceux-ci sont : le constituant sujet, le constituant verbe et le

constituant complément. Dans les grammaires traditionnelles, la syntaxe était l'un des plans fondamentaux lors de l'étude du français langue étrangère. Selon l'avis de Judith il est un pilier basique pour la communication, et l'apprenant fait appel pour la construction des phrases. Dans la langue française, l'ordre principal des énoncés est S+V+O (sujet + verbe + objet), et l'étudiant devra répéter cette structure pour s'exprimer et être compris.

4.6 Lexique

Le lexique est l'ensemble de mots concernant une langue, plus couramment nommé vocabulaire. Le Dictionnaire Larousse nous donne la définition suivante : «Le lexique est l'ensemble des unités significatives formant une langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ». Comme nous avons expliqué au long de cette étude, le français et l'arabe ne sont pas de langues sœurs, elles ne partagent pas de caractères communs. Pour cette raison les élèves ont tendance à la traduction littérale : cette pratique nous sera utile dans certains cas, cependant, dans d'autres cas, elle nous trompera.

4.7 Pragmatique et culture

D'après l'Encyclopédie Larousse, la pragmatique est une approche linguistique qui intègre à l'étude du langage le rôle des locuteurs et les situations spécifiques de chaque type de communication. Les erreurs pragmatiques ne peuvent pas être prévues par la grammaire étant donné qu'il est nécessaire d'étudier chaque cas particulier dans un contexte donné. 27 Un cas prototypique des aspects pragmatiques de la communication est l'usage du mot merci et du mot s'il vous plaît.

4.8 La cohérence textuelle

Selon le travail Mohammed ALKHATIB ²(2012 :24)

La cohérence se manifeste au niveau global du texte et elle concerne la signification générale de ce texte. Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il faut qu'il obéisse à quatre règles : une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction.

² Mohammed ALKHATIB Associate Professor Departement of Modern Languages Al-Albayt University / Jordan.

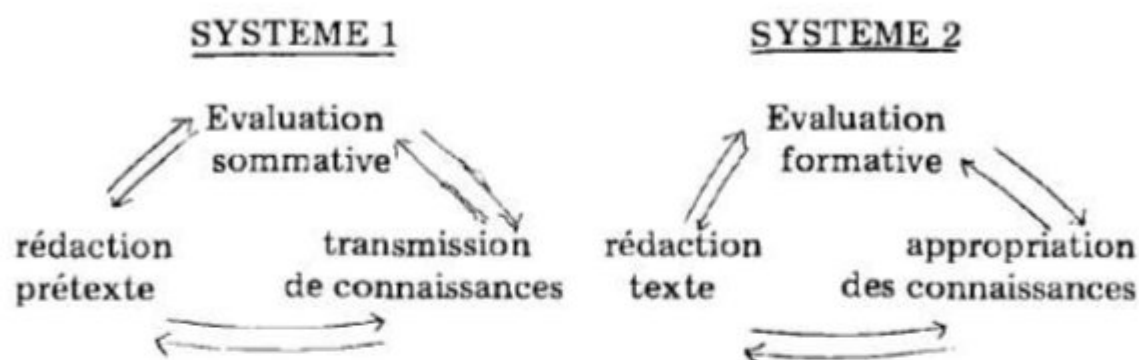
4.9 La cohésion textuelle

Il convient de rappeler la différence entre la cohérence et la cohésion textuelle. Il s'agit dans la première de la globalité du texte, alors que la deuxième concerne les relations locales du texte : les règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs argumentatifs, les organisateurs, etc. Nous allons parler ici de trois composants principaux de la cohésion : les connecteurs temporels et spatiaux, l'anaphore et le champ lexical.

5. L'évaluation de l'écriture

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation : les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs. Lorsqu'on évalue les productions des étudiants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs marquant une maîtrise imparfaite du système linguistique. Comme le faisait remarquer Péry-Woodley « l'erreur peut donc être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou comme obstacle à la communication ». Ce que nous avons remarqué dans les copies d'épreuves et d'examens de Pratique (A travers notre cursus d'apprentissage dans le cycle universitaire ainsi qu'à notre petite expérience dans l'enseignement), c'est que l'enseignant ne corrige pas les erreurs de productions des étudiants. Il corrige simplement le contenu, en oubliant la forme. Ce qui peut remettre en cause la progression des étudiants, dans la mesure où ils estiment écrire sans fautes. L'erreur est Considérée comme le signe d'un mauvais apprentissage, l'erreur apparaît soudain, en didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (Marquilló Larruy, 2003 :120). L'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension de ce processus, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement. Concernant la deuxième approche, si l'apprentissage de l'écrit est un processus de maturation syntaxique, on doit pouvoir accélérer ce processus en classe à l'aide d'exercices de construction de phrases complexes à partir de phrases simples. En didactique des langues étrangères, une question se pose, concernant la spécificité de chaque langue : peut-on observer les mêmes schémas de maturation syntaxique en français, en anglais, en arabe ou en espagnol ? Péry-

Woodley répond par l'affirmative à cette question en exposant la thèse suivante : « les recherches sur les différentes langues semblent montrer que si les fréquences de constructions particulières sont spécifiques pour chaque langue, la progression de la complexité syntaxique semble universelle ». En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif et sommatif.



(L. Allal, 1979)

Pourtier classe les dimensions qui structurent l'évaluation formative, on distingue quelques unes :

- 1. Est une contrôleuse de l'action enseignante ;
- 2. elle affecte l'enseignant à rendre les objectifs d'apprentissage plus clairs pour l'apprenant « afin qu'il réussisse » (Reuter, 1996 :165), « et non simplement à les classer et à les sélectionner » (SALDANHA, 2010 :20) ;
- 3. elle est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (un outil de pilotage qui lui permet de mesurer le chemin parcouru et celui restant à parcourir) et non uniquement par les formateurs (pour eux il s'agit d'une aide à la programmation des apprentissages) (Reuter, 1996 :165). Elle permet de diversifier la pratique et de considérer que les apprenants ne sont plus des « sujets » de l'évaluation mais « les acteurs » de l'apprentissage (Pourtier, 2010 :4). Le but ultime est de savoir s'évaluer soi-même pour être en mesure d'améliorer ses performances. Cette évaluation est envisagée par Martin comme « la plus efficace et la plus souple », dans la mesure où elle aide l'apprenant à s'acheminer vers une décentration par rapport à sa propre tâche. La production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue. Signalons que cette activité mobilise le processus d'insertion lexicale.

5.1 La sélection du vocabulaire et de l'orthographe

Selon le travail établi (SALDANHA, 2010 :21).

L'étendue du vocabulaire d'une langue naturelle est telle qu'aucun individu ne peut la maîtriser intégralement. Les locuteurs natifs font leurs choix tout naturellement en acquérant les éléments dont ils ont besoin dans leur vie quotidienne, mais la plupart des apprenants dépendent des choix qu'ont faits, pour eux, les enseignants et les auteurs de manuels scolaires. Pour des raisons autant pratiques que théoriques, il est impossible d'établir le nombre exact de mots que comporte une langue. Chaque langue a ses procédures sémantiques et morphologiques pour adapter le lexique aux situations nouvelles. Il est très difficile d'évaluer le vocabulaire productif d'un individu tant qu'on ne sait pas dans quelle mesure les mots qu'il emploie réellement donnent une image fidèle du nombre de mots qu'il pourrait employer dans diverses situations. L'utilisation ou la transformation de mots de la langue portugaise suppose une mémorisation très réduite de nombre de mots de la langue étrangère dans le lexique interne de l'apprenant.

Selon Bogaards, «On a tendance à évaluer le nombre de mots disponibles pour l'emploi productif à quelque 2000 après cinq ou six ans d'apprentissage scolaire en langue seconde. En partant de ces présupposés, une connaissance productive de 2000 mots signifierait que les apprenants apprennent 4 à 5 mots nouveaux par leçon». Il nous semble que le nombre de mots disponibles pour l'emploi productif de ces apprenants est plus faible que des apprenants de langue seconde. L'acquisition du vocabulaire est associée à de multiples phénomènes. Galisson signale que « contrairement à une idée encore beaucoup trop répandue, l'acquisition des vocabulaires n'est pas une opération simple, qui se réduirait à l'enregistrement de listes disparates. Côté linguistique, c'est la maîtrise d'un vaste intersigne syntagmatique et paradigmatisque encore très mal décrit ; côté extralinguistique, l'accès à des savoirs pragmatiques nulle part inventoriés ». L'auteur confère à l'apprenant le rôle central, c'est-à-dire, c'est à lui de se constituer son mode d'emploi personnel, en observant le fonctionnement des mots qui font problème pour lui. L'usage du mot ne doit pas être dissocié de son acquisition. « L'approche naturelle » conçue par Terrelle et Krashen cités par Treville et Duquette constitue le modèle le plus répandu. En effet, il consiste à penser que le vocabulaire s'acquiert sans effort conscient, par imprégnation, par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, en particulier par lecture. Lorsqu'il est question d'enrichissement du vocabulaire il faut, au départ, établir une

distinction importante entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Le vocabulaire actif comprend les mots que le locuteur est en mesure d'employer spontanément (français fondamental) alors que le vocabulaire passif englobe les mots qu'on peut reconnaître et comprendre au passage. Le premier s'enrichit à partir du second. Leblanc distingue trois sortes d'enrichissement du vocabulaire : enrichissement fonctionnel, enrichissement pédant et enrichissement ludique. D'après lui, le premier consiste d'enrichir son style à l'écrit et d'accéder à la connaissance de plusieurs domaines du savoir. Le second consiste à mettre plein la vue aux interlocuteurs des mots à valeur culturelle ajoutée. Enfin, l'enrichissement ludique consiste à collectionner les séries de mots poussant à l'extrême la particularisation du lexique.

L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par l'enseignant ou élaborées par l'apprenant lui-même. Ce qui lui permet, dans certaines conditions de temps (qu'il ait le temps de le faire), d'attention (qu'il s'attache plus aux formes qu'aux significations), et de savoir (qu'il possède des règles relatives au problème posé), d'exercer un contrôle plus ou moins normatif sur ses productions et sur celles de ses partenaires. C'est ce mécanisme correctif appris, ce contrôle linguistique conscient, que Krashen appelle le Moniteur, « Monitor » lequel s'enclenche, évidemment, plus aisément à l'écrit qu'à l'oral, trop rapide, trop spontané et trop mouvant pour réaliser les conditions requises à sa mise en train. L'acquisition implicite de la grammaire ne se développe pas chez nos étudiants, étant donné que leurs interactions verbales sont effectuées en arabe (langue source).

Les erreurs d'orthographe Courberand remarque que « lorsqu'on écrit, commence l'angoisse ; non pas l'angoisse de la page blanche, mais l'angoisse de mal écrire ». Il cite quelques idées reçues concernant l'écriture : « je n'ai jamais été bon en français », « je fais des fautes », « je suis nul en orthographe ». Morhange-Begue dans Les fautes de français les plus courantes énumère les difficultés éprouvées par le sujet en production. La plupart du temps, lorsque nous vérifions les feuilles d'exercices, d'épreuves et d'examens des étudiants, nous remarquons qu'elles sont parcourues de fautes d'orthographe. Mais la plupart de leurs erreurs proviennent de leurs insuffisances en Français. Ils ne font pas la différence entre sont et son ou entre s'est, se, ses et ces. Nous pouvons résumer les difficultés de certains étudiants de façon suivante: ils sont réticents à l'encontre de l'écrit ; écrire est devenu pour eux un acte impossible à réussir. Signalons que les erreurs font partie de notre vie. Comme le faisaient remarquer Cornaire et Raymond : « il serait

irréaliste, toutefois, de croire que tous nos apprenants arriveront un jour à écrire sans fautes ». Pour Cuq, « tout apprentissage est source potentielle d'erreurs et la connaissance ne s'acquiert que par la confrontation d'hypothèses internes avec la réalité externe qui en assure le contrôle et les valide ». Pour soutenir sa position, il cite l'expression « assimilation mémorielle » utilisée par Frei qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors discours, dans la conscience linguistique. Fripiat remarque que « l'orthographe est une question de mémoire ». Cette thèse est soutenue par l'argument suivant : « l'orthographe n'a rien à voir avec l'intelligence, nombre de personnes intellectuellement faibles possèdent une très bonne orthographe, de même que beaucoup de gens doués d'une grande intelligence ont une orthographe déplorable. Ceux qui ont une mémoire visuelle très forte, n'ont aucune difficulté à retenir l'orthographe d'usage ». La mémoire visuelle est aussi signalée par Gate et Schuler dans leurs ouvrages. Le sujet éprouve souvent des difficultés dans l'orthographe d'usage, si sa mémoire visuelle est faible, par contre les connaissances grammaticales généralement se développent. Rationaliser l'orthographe à apprendre l'origine de cette orthographe est considéré par Fripiat comme une des meilleures méthodes de mémorisation. Et entretenir une relation quotidienne avec l'écrit est considéré par Van Den Avenne comme la meilleure façon de s'approprier l'orthographe. Cela signifie, lire tous les jours, différents types d'écrits, écrire également un peu chaque jour, avec le dictionnaire à portée de main pour vérifier tout doute qu'on peut avoir.

L'orthographe française D'après Catach, « l'orthographe est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) ». Cette orthographe liée à d'autres sous-systèmes reçoit l'étiquette d'« orthographe grammaticale ». Cette manière d'écrire les sons ou les mots évoqués par Catach pose des problèmes chez les natifs et les étrangers. Les caractéristiques actuelles de l'orthographe française amènent les auteurs à conclure qu'elle est complexe. Ainsi, la question du programme suivit par l'enseignant qu'il soit ministériel ou adapté est au centre de notre analyses.

6. Le programme

Le programme universitaire adressé aux enseignants de la langue française, ne contient que les grands axes (les titres de matière proposée à enseigner, accompagnés du volume horaire). Les enseignants se livrent à eux-mêmes en élaborant un programme selon des critères qui leur sont propres.

CHAPITRE II

(CADRE EMPIRIQUE)

1. Productions écrites des apprenants

1.1 Description du corpus :

Nous avons choisi le niveau de la 2^{ème} année universitaire Licence pour notre étude, puisque c'est le niveau où l'on trouve l'hétérogénéité des étudiants. Nous considérons que la formation dispensée au cours de cette année est la base des enseignements liés à la spécialité de la langue française. Toute attention doit être portée sur la 2^{ème} année, étant donné que les connaissances acquises en première année universitaire Licence seront approfondies en 2^{ème}, 3^{ème} années. Nous avons travaillé sur les copies d'examens de ces étudiants afin de relever et analyser leurs erreurs fréquentes en faisant référence au programme proposé par le ministère/ enseignant.

La méthode d'analyse adoptée dans ce cadre empirique est celle de Nieves Goicoechea GÓMEZ³ et de Mario TOMÉ⁴ (2004).

2. Prélèvement des erreurs

Au moment du prélèvement des erreurs, on a constaté qu'il y avait deux questions aux choix dont lesquelles l'apprenant est en mesure d'y répondre, accompagnées d'une dissertation (obligatoire).

Dans les copies des étudiants nous avons relevé les erreurs suivantes :

- Le mode de vie n'est-il pas...
- Un reflet du niveau de culture toute seul...
- La civilisation est une partie de culture...
- Parseque la culture est inèe ...
- La civilisation est acquis...
- La culture elle présente...
- Les critereurs de culture...
- Des cultures différentes peuvet faire des humamtes...

³ Professeur de didactique de la langue française (Université de Burgos). Elle est l'auteur

⁴ Professeur à l'Université de lion et chercheur dans le domaine des applications des nouvelles technologies et d'Internet pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Il est l'auteur de nombreuses publications et expérimentations avec les outils et les dispositifs TICE et Web 2.0 dans des domaines suivants: production orale et correction de la prononciation, projets de télécollaboration, weblogs et réseaux sociaux éducatifs pour le FLE.

- La culture est nè...
- Chaque peuple il a son mode...
- Une quelqu'une met la faleur...
- Elle a un autre religion ...
- Des huanités...
- Le therme...
- Ancien suècle...
- Ce défffer...
- Pour mon avis...
- Des cultures differentes sont elles des humanites differentes...
- Sa marche...
- Et ..et.. et ...
- La société d'Alger ...
- Connu...
- BarKOUKES...
- Il faut le respecter chaque culture...
- Civilizatién...
- Sons, sans...
- Des difference...
- Surteût...
- Example...
- à l'europe...
- la culture de traditième çi pas come...
- on peut dit que çi vrai...
- il est un critère...
- on va avoir des multiples cultures et...
- il y on a des civilisation ...
- parce que la culture reliee avec la société...
- chaque personne cultivé aidez vous dans la progression de chaque communauté...
- et au niveau du developpement du certaines société...
- la representation intellectuel...
- en genèral des cultures differentes ce que veut dire des humanités differentes...
- tout d'abord dans tout le monde...
- la culture relié...

- l'ensemble de traits qui caracterisent une communaute...
- on a trouvent ...
- des théories qui disent...
- critaires...
- c'est_à dire...
- d'une région a une autre...
- des gens qui gardent ses traditions donc son mode de vie va pas changer...
- cultur...
- font-elle...
- disting...
- innié...
- des humaines...
- elle est considéré à l'art...
- connaissance...
- la culture continue la civilisation sirtou...
- pour connu...
- developper...
- son culture...
- pour aide de traduire...
- la culture est très issentiel...
- si nous ne dissons pas...
- danc...
- comercielle...
- concepte...
- à un influence...
- et si oui comment ?...
- un chose...
- culture est aquise...
- un confusion...
- les arabes ont des competence comme la religieuse Islamique...
- oui bien sur le mode de vie est-il...
- sans culture n'a pas un homme sans homme n'a pas une culture...
- un humanité personnel...
- la culture et la civilisation...

- sont des deux phenomens complementaires...
- la civilisation vient la première et après vient la culture...
- l'architecture...
- les critaires ...
- autres artes...
- la culture peut changè a des differentes manières, et peut changé des concepts que l'homme adopté...
- la culture c'est le seul choix qui aide la tolerance et la paix entre tous le monde...
- les cherchur et les auteurs philosophies n'a pas encore donner un resltat diffinitiv a ces dicipline...
- un culture...
- un système de progress...
- porfinir...
- en ne peut pas le siparè...
- la culture desgne...
- c'est-à-dire l'aquise non l'inne...
- des ideé ...
- une grande polisyne...
- relation colé...
- si pas de culture pas de civilisation...
- la culture poussé l'homme de connu...et aident à la developpement et le progresse ideal...
- le siparé...
- aid la personne de cultivé...et prendre elle...
- comme sa...
- au même temps on a gardé la langue mère no oublié pas...
- si la langue au bien la culture change la humanité changes...
- comme elle soit...la culture classe au premié classe...
- essentiellment...
- le mode de vie est un base...
- il vive... ce vive...Halal...
- deux concepts différente...des coutimes...des tradiction...
- a ça langue arabe ; a ça ecriture...
- pinture ...

- ça culture et ça peuple et àa vêtements...
- a travère de cette difinition...
- islamic...
- chaqu'une a son tradition...
- chaque individu est sa culture...
- l'histoire a temoigner...
- si on eut...
- la civilisation est un union ...
- la culture assures...
- notre monde est changé toujours grace ces deux mais...
- d'abord, a mon avis personnelle...
- il y à des pays à beaucoup de culture mais en remarquent...
- par la culture en faire des connaissance...
- une point...
- qui tranmit de generation en autre...
- la civilisation est une ensemble...
- on ne peut pas d'avoir ...
- de KOSKOS c'est un repas special à nous...
- d'après que ce qu'on aquis ...
- on peut la voir au niveau a style...
- si je vais à la Tunis et mait une Djellaba et prépare du Kouskous...
- une femme habit le Quoftan...
- oui, mais pas forcerment...
- on Algerie...
- un ocal précis...
- la civilisation a un histoire par contre la culture ;elle n'a pas un histoire...
- une durée bienne précise...
- la culture, elle se repondait...
- un aspet...
- une vie sans sense...
- jusqu a fin...
- le premier sans la deuxième est égale rien...
- parce que chacun et sa culture...
- la civilisation et la culture elles sont des contraires...

- en parle sur la civilisation ; est un art ;est un sociale, en peut pas changé...
- vous restons toujours dans vos civilisation ...
- religion Mosulmane...
- la culture est un système de croyance...
- chaqu'un a sa culture propre grâce à ça... chaqu'une...
- on a bcp ...
- l'un complète de l'autre...
- la cultur est un ensemble de très qui caractérisent ...
- la civilisation égyptienne ces citoyen à sùs tronssmetre...
- c'est au sin d'une civilisation...
- des peeints de convergences qui les lieént...
- chaque humanité, endroit ...
- pourra nous conduit ...
- la façon d'abier..la façon de manger « la gastronomie »...
- l'Algerie est une seul paye..
- les cabiles « chawiya »...
- dans l'oueste sont differents aux gens qui vivent aux Este où bien au sude...
- il ya des chercheurs considèrent...
- des autres qui disent ces sont différencies...
- la civilisation est grandoise ...
- la constraction de la mosque...
- le mode de vie est toujours un apparence qu'insinuer...
- des h'abitud...
- soyez cultives. Consiant...
- culture donneuse (cell qu'on la donne) et d'une culture receveuse (celle qu'on la recois)...
- Il est Certe...
- Une seul civilisation...
- Des gens qui sont dominé...
- Tout civilisatios est acquise...
- La culture na pa...
- On n'aurons pas des difficultés...
- Elle a de succès après de tout le monde...
- En temps que l'hommes qui pense qui realisez qui prend choses en assidération...

3. Classement des erreurs

GRAMMAIRE – MORPHOLOGIE DES VERBES
Passé composé, utilisation de l’auxiliaire <i>être</i> à la place de l’auxiliaire <i>avoir</i> • Chaque individu est sa culture... • Notre monde est changé...
Auxiliaire <i>être/avoir</i>, erreur d’accord entre le participe passé et le sujet • La civilisation est acquis... • La culture est né... • La culture est inée... • Elle est considéré... • Notre monde est changé... • Tout civilisation est acquièse... • On a trouvent... • L’histoire a temoigner... • Soyez cultives...
Erreur d’accord entre le sujet et le verbe/ Suppression ou addition de lettres dans certains verbes • Des cultures différentes peuvet faire des humamtes... • Les chercheurs et les auteurs philosiphies n’a pas encore donner ... • Parce que la culture reliee avec la société ... • La civilisation vienne ... • La culture relié... • Vous restons toujours dans vos civilisation... • Pourra nous conduit... • Une femme habit le Quoftan...
Participe passé à la place de l’infinitif • On peut dit... • Il faut le respecté ... • Ce que veut dit • La culture peut changé ... • Pourra nous conduit...
Utilisation de la préposition « <i>à</i> » à la place de la troisième personne du verbe avoir « <i>a</i> » • D’une région a une autre... • La culture peut changé a des differentes manières... • Les auteurs philosiphies n’a pas encore donner un resltat diffinitivs a ces dicipline • a ça langue arabe ; a ça ecriture... • a travère de cette difinition... • Jusqu’à...

Tableau 01

GRAMMAIRE- MORPHOLOGIE, AUTRES ERREURS
Confusion entre le possessif <i>son</i> et <i>sont</i>, troisième personne du verbe être au pluriel et entre <i>se</i> et <i>ce</i>, <i>sa</i> et <i>ça</i> • Ce défffer... • Sons deux phénomènes... • Son culture... • Son tradition... • Sa marche... • Comme sa... • Ce vive... • Ça langue...ça ecriture... • Ça culture et ça peuple...
Confusion de l'article contracté • et au mineau du developpement du certaines société ... • on peut la voir au niveau a style... • si je vais à la Tunisie... • Aident à la developpement et le progresse...
Confusion de genre des noms, adjectifs et articles • elle a un autre religion... • la société d'Alger... • la representation intellectuel... • à un influence... • un chose... • culture est aquise... • un confusion... • ...comme la religieuse Islamique... • Un culture... • Le mode de vie est un base... • La civilisation est un union... • D'abord, a mon avis personnelle... • La civilisation est une ensemble... • Une durée bienne précise... • Une vie sans sense... • La cultur ... • L'Algerie est une seul paye... • Cell ... • Une seul civilisation... • Tout civilisation... • Une point ... • Il faut le respecter ...chaque culture...

Tableau02

GRAMMAIRE--SYNTAXE	
Confusion des pronoms relatifs qui et que	
• ...ce que veut dire... • L'ensemble de traits que caractérient une communauté... • Des gens que gardent ses traditions ...	
Mauvais emploi du sujet	
• La culture elle présente... • Chaque peuple il a son mode... • Le mode de vie n'est-il pas... • Des cultures différentes sont elles des humanités différentes... • Oui bien sur le mode de vie est-il... • La culture, elle se répondait... • La civilisation et la culture elles sont des contraires... • Il faut le respecter chaque culture...	
Confusion dans l'emploi de prépositions	
• Tout d'abord dans tout le monde... • Elle est considéré à l'art... • Qui transmet de génération en autre... • En parle sur la civilisation...	
Utilisation inutile du pronom <i>on</i>	
• Il y on a des civilisation...	
Absence des articles	
• Jusqu'à fin.. • Religion Musulmane... • En peut pas changé... • On ne peut pas d'avoir ...	
Utilisation de <i>en</i> au lieu de <i>on</i> ou l'inverse	
• En parle sur la civilisation ...en peut pas changé... • Par la culture en faire des connaissances... • On Algérie...	
Mauvais emploi des partitifs à la forme négative	
• Nous n'aurons pas des difficultés...	
Emplois inutile de l'article indéfini <i>des</i>	
• Sont des deux phénomènes complémentaires...	
Emploi inutile de la préposition <i>de</i>	
• A travers de cette définition...	

Tableau 03

SEMANTIQUE

Structures incompréhensibles

- Un reflet du niveau de culture toute seul...
- Des humanités...
- Des cultures différentes sont elles des humanités différentes...
- La culture de tradition ça pas come...
- Chaque personne cultivé aidez-vous dans la progression de chaque communauté...
- Tout d'abord dans tout le monde...
- Des théories qui disent...
- Des gens qui gardent ses traditions donc son mode de vie va pas changer...
- Elle est considéré à l'art...
- La culture continue la civilisation surtout...
- Pour aide de traduire...
- Les arabes ont des compétence comme la religieuse Islamique...
- Oui bien sûr il y a tout le monde...
- Notre monde est changé toujours grâce ces deux mais...
- D'abord, à mon avis personnelle...
- D'après que ce qu'on a acquis...
- La culture elle se répondait...
- Le premier sans la deuxième est égale rien...
- La culture est un système de croyance...
- La civilisation est grande...
- Le mode de vie est toujours un apparence qui insinuer...
- Elle a de succès après de tout le monde...
- En temps que l'homme qui pense qu'il réalise qui prend choses en considération...

Tableau 04

LEXIQUE

Utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant

- Comme le BarKOUKES...
- De KOSKOS c'est un repas special à nous...
- Si je vais à la Tunis et mait une Djellaba et prépare du Kouskous...
- Une femme habit de Quoftan...
- Les cabiles « chawiya »...
- Halal...
- Barnouss...

Transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant (l'interférence)

- Des cultures différentes peuvent faire des humains...
- Chaque peuple il a son mode...
- Une quelqu'une met la faleur...
- Elle a une autre religion...
- Pour mon avis...
- La société d'Alger...
- Civilization...
- La culture de traditionne çï pas come...
- On peut dire que çï vrai...
- En général des cultures différentes ce que veut dire des humanités différentes...
- Tout d'abord dans tout le monde...
- Des théories qui disent...
- La culture continue la civilisation surtout...
- Son culture...
- Et si oui comment ?...
- Une chose...
- Les arabes ont des compétences comme la religion Islamique...
- Sans culture n'a pas un homme sans homme n'a pas une culture...
- Une humanité personnelle...
- La civilisation vient la première et après vient la culture...
- Relation colé...
- Si pas de culture pas de civilisation...

- Aid la personne de cultivé et prendre elle...
- A u même temps on a gardé la linge mère no oublié pas...
- Si la langue au bien la culture change la humanité changes...
- Comme elle soit...la culture classe au premié classe...
- Il vive ce vive Halal...
- A travère de cette difinition...
- Chaqu'une a son tradition...
- L'histoire a temoigner...
- D'abord, a mon avis personnelle...
- Si je vais à la Tunis et mait...
- Oui, mais pas forcerment...
- La civilisation a un histoire par contre la culture ; elle n'a pas un histoire...
- Ne durée bienne précise...
- Le premier sans la deuxième est égale rien...
- La civilisation et la culture elles sont des contraires...
- En parle sur la civilisation ;est un art ;est un sociale ;en peut pas changé...
- Vous restons toujours dans vos civilisation...
- La clture est un système de croyance...
- On a bcp...
- Dans l'oueste sont differents aux gens qui vivent aux Este où bien au sude...
- Il ya des chercheurs considèrent...
- Des autres qui disent ces sont différencies...
- Culture donneuse (cell qu'on la donne) et d'une cultre receveuse (cell qu'on la recois)...
- Il est certe...
- Tout civilisations est acquise...

Tableau 05

ORTHOGRAPHE

Utilisation incorrecte des accents

- Parseque la culture est inèe ...
- La culture elle présente ...
- Des cultures diffèrentes...
- La cultre est nè...
- La société d'Alger...
- Succés ...après...
- Difficultès...

Absence des accents

- Des differences...
- Parce que la culture reliee...
- Et au niveau du developpement...
- En general des cultures differentes.....des humanites differentes...
- La representation ...
- L'ensemble de traits qui caracterisent une communaute
- La clture est très issentiel...
- Les arabes ont des competence...
- Sont des deux phenomens...
- La culture desgne...
- C'est-à-dire l'aquise non l'inne...
- Aident à la developpement et le progress ideal...
- Notre monde est changé toujours grace ces deux mais...
- A travers ...

Absence de l'apostrophe

- Si la langue au bien la culture change la humanité changes

Utilisation inutile des accents

- L'homme adopté...
- La culture peut changè...
- En ne peut pas le siparè...
- La culture poussé l'homme...
- Aid la personne de cultivé...

Difficultés de l'emploi de consonnes doubles

- La representation intellectuel ...
- Com...
- Comercielle...
- La culture est très issentiel...
- Developer...
- Colé...
- D'abord, a mon avis personelle ...
- La culture est inée ...

Suppression, addition et substitution de lettres

- Toute seul...
- La culture est inée ...
- La civilisation est acquis...
- Les criteurs ...
- Des cultures différentes peuvet faire des humamtes ...
- La culture est né...
- Des huanités...
- Le therme...
- Ancien suècle...
- Ce défffer...
- Surteût...
- Civilizatién...
- Example...
- La culture de traditieme..
- Au niveau...
- Intellectuel...
- Critaires ...
- Cultur...
- Disting...
- Innié ...
- Des humaines...
- Connaissance...

- La civilisation surtout...
- Pour connu...
- Développer...
- Pour aide...
- La religion islamique...
- Deux phénomènes ...
- L'architecture...
- Les critères...
- Autres arts...
- Les chercheurs... les auteurs philosophiques... définitifs...
- Un système de progrès...
- Parvenir...
- En ne peut pas le séparer...
- La culture désigne...
- C'est-à-dire l'acquise non l'innée...
- Des idées...
- Une grande polysémie...
- Relation colé...
- Le séparé...
- La culture classe au premier classe
- Essentiellement
- Deux concepts différents... des traditions...
- Peinture...
- cette définition...
- islamique...
- des connaissances...
- qui transmet ...
- d'après ce qu'on a acquis...
- oui, mais pas forcément...
- une durée bien précise...
- un aspect...
- une vie sans sens...

- on a bcp
- la cultur ...de très...
- c'est au sin d'une civilisation...
- des peeints...qui les lieéent...
- la façon d'abier...
- des autres qui disent ...ces sont différencies...
- la civilisation est grandoise...
- une seul civilisation...

Tableau 06

3.1 Remarques sur les productions des étudiants

Après avoir relevé les différentes erreurs commises par les étudiants de la 2^{ème} année, nous faisons les remarques suivantes :

- 1- le contenu des épreuves des étudiants est presque pareille, on dirait du parcoeurisme (un seul model à apprendre par cœur) ;
- 2- il ya des étudiants les plus faibles que les autres ;
- 3- les erreurs d'accord entre sujet et verbe, de confusion de genre des catégories grammaticales, de structures incompréhensibles, d'utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, de transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, d'absence des accents, de consonnes doubles, d'addition, de suppression et de substitution de lettres sont les plus commises ;
- 4- certaines erreurs sont dues à l'influence de la langue d'origine de l'apprenant sur la langue étrangère comme : confusion de genre, confusion dans l'emploi de prépositions, emploi inutile de la préposition de, emploi confondu de certains mots et certaines erreurs de consonnes doubles.
- 5- La complexité de la flexion verbale en français peut être la cause d'erreurs de suppression ou addition de marques de certains verbes, d'erreurs d'accord sujet/verbe et de difficultés de l'emploi du participe passé.
- 6- La méconnaissance des articles contractés peut être à l'origine d'erreurs comme :
 - si je vais à la Tunisie...
 - Aident à la développement et le progresse...

7- La mémorisation insuffisante du lexique fondamental peut être à la base de l'emploi ou transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant comme :

- Comme le BarKOUKES...
- De KOSKOS c'est un repas special à nous...
- Si je vais à la Tunis et mait une Djellaba et prépare du Kouskous...
- Une femme habit de Quoftan...
- Les cabiles « chawiya »...
- Halal...
- Barnouss...

8- Sur le plan textuel :

- C'est une condition textuelle qui exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que le développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.
- La reconnaissance de la cohérence d'un texte dépend des types et des genres de discours auxquels on le rattache. Le genre du texte joue un rôle fondamental sur son mode d'organisation et les attentes du public ; donc sur l'évaluation de leur cohérence.

De cela, on constate déjà que la structure de la dissertation n'est pas assimilée par les apprenants car ces derniers éprouvent des difficultés en ponctuation, Ces signes ne servent pas seulement à séparer les phrases, les propositions et les mots pour obéir à un besoin de clarté ou pour marquer une intonation, ils peuvent aussi marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases. Ils doivent être logiquement interprétés selon le contexte. Ce qui fait la cohérence implicite du texte.

A travers les copies des étudiants, on a remarqué que la majorité des écrits manqués de cohérence. Pour qu'un texte soit explicitement cohérent, il faut que la relation logique entre ses phrases soit exprimée par des connecteurs textuels, que l'on appelle aussi organisateurs ; et par des marqueurs de relation, ceci était presque absent sur les copies d'étudiants.

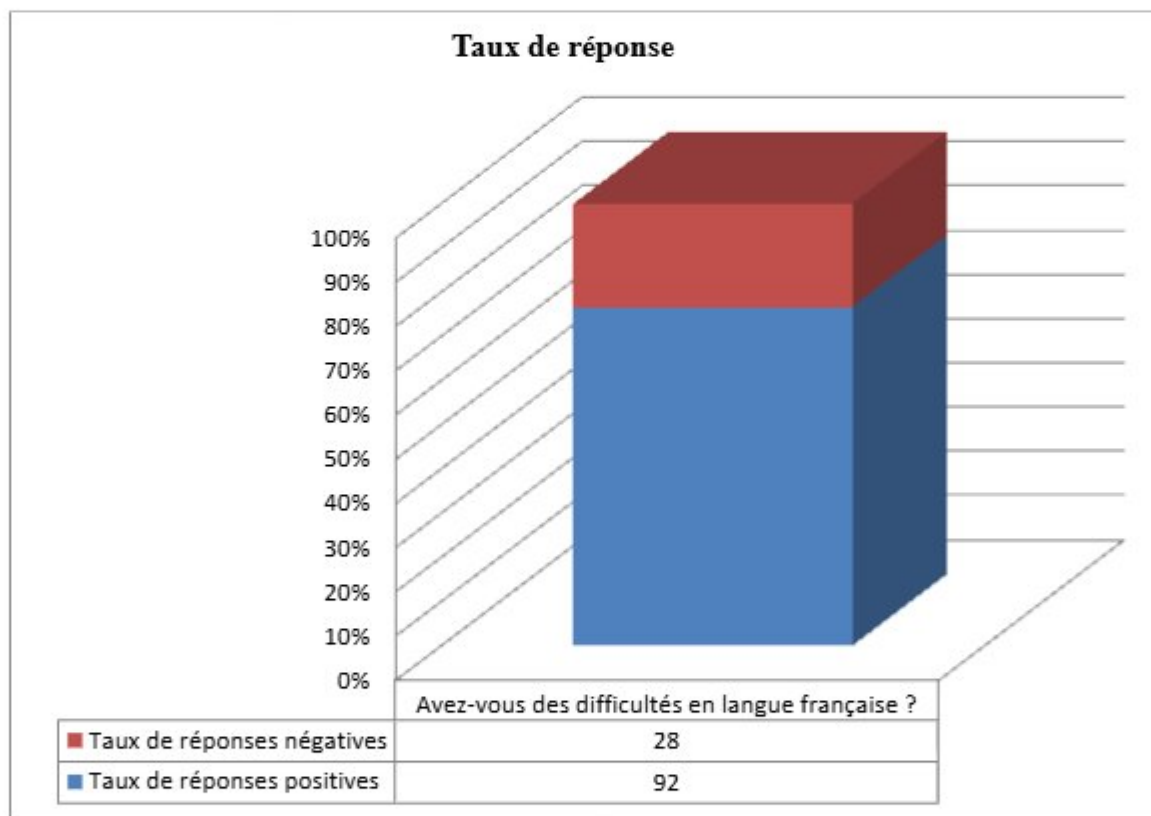
4. L'analyse et interprétations des résultats de questionnaire adressé aux étudiants :

Nous avons suivi une approche quantitative et qualitative, celle de « CHARLIER et PARAYA »⁵ une analyse qui inclut des outils d'analyses mathématiques et statistiques, en vue de décrire, d'expliquer et prédire les résultats :

Nous avons mesuré les résultats de la première question :

- Avez-vous des difficultés en langue française ?

- Oui ☐
- Non ☐



⁵ Docteur en Communication, Daniel Peraya est professeur ordinaire à TECFA, l'Unité des technologies éducatives de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il y enseigne depuis 1986 après avoir dirigé le Centre audiovisuel pédagogiques de l'Ecole normale supérieure de l'Université de Dakar (1975-1985).

Bernadette Charlier Pasquier directrice du Centre de Didactique Universitaire de Fribourg, collabore aux missions de formation du personnel enseignant de l'université de Fribourg en didactique Universitaire et technologie de l'éducation. Elle participe aux services d'information et d'animation offerts et mène ses recherches dans les domaines de l'apprentissage chez l'adulte et de l'évaluation de dispositifs de formation innovants. Egalement professeure du Département des Sciences de l'Education de l'Université de Fribourg, elle coordonne l'option " Innovation et formation" du Master en Sciences de l'Education.

Suivant les résultats obtenus, sur 120 étudiants, 76,67% des étudiants sondés avouent d'avoir des difficultés en langue française, ces derniers sont insatisfaits de n'avoir surmonté leurs difficultés⁶, tandis que, 23,33% des étudiants l'ont nié⁷. La différence est assez significative : 53,34%.

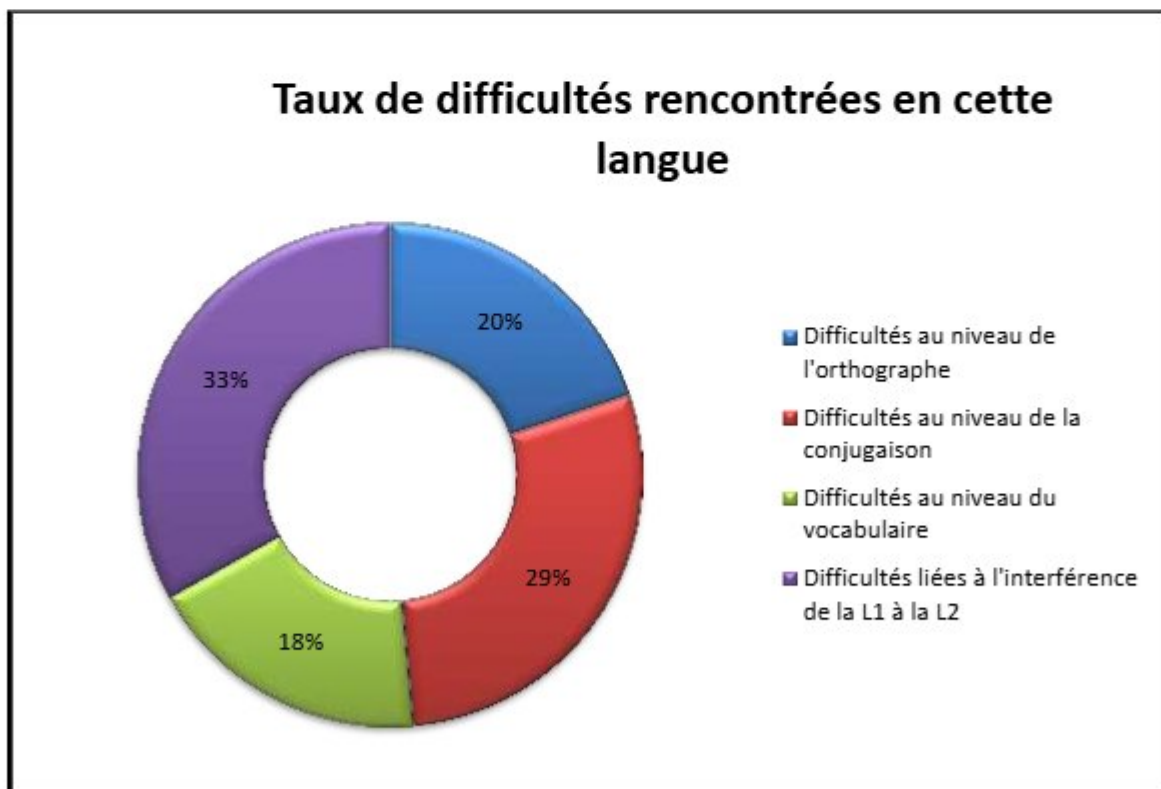
Notre première question était accompagnée par le choix de difficultés rencontrées en cette langue :

Si « oui » :

- Quels genres de difficultés rencontrez-vous lors de votre expression écrite ?

- Difficultés au niveau de l'orthographe
- Difficultés au niveau de la conjugaison
- Difficultés au niveau du vocabulaire
- Difficultés liées à la traduction mot à mot de la L1
(La langue arabe) à la L2 (la langue française)

Le choix des étudiants est sélectionné comme suit :



⁶ Selon le témoignage des étudiants après avoir récupéré et analysé les questionnaires.

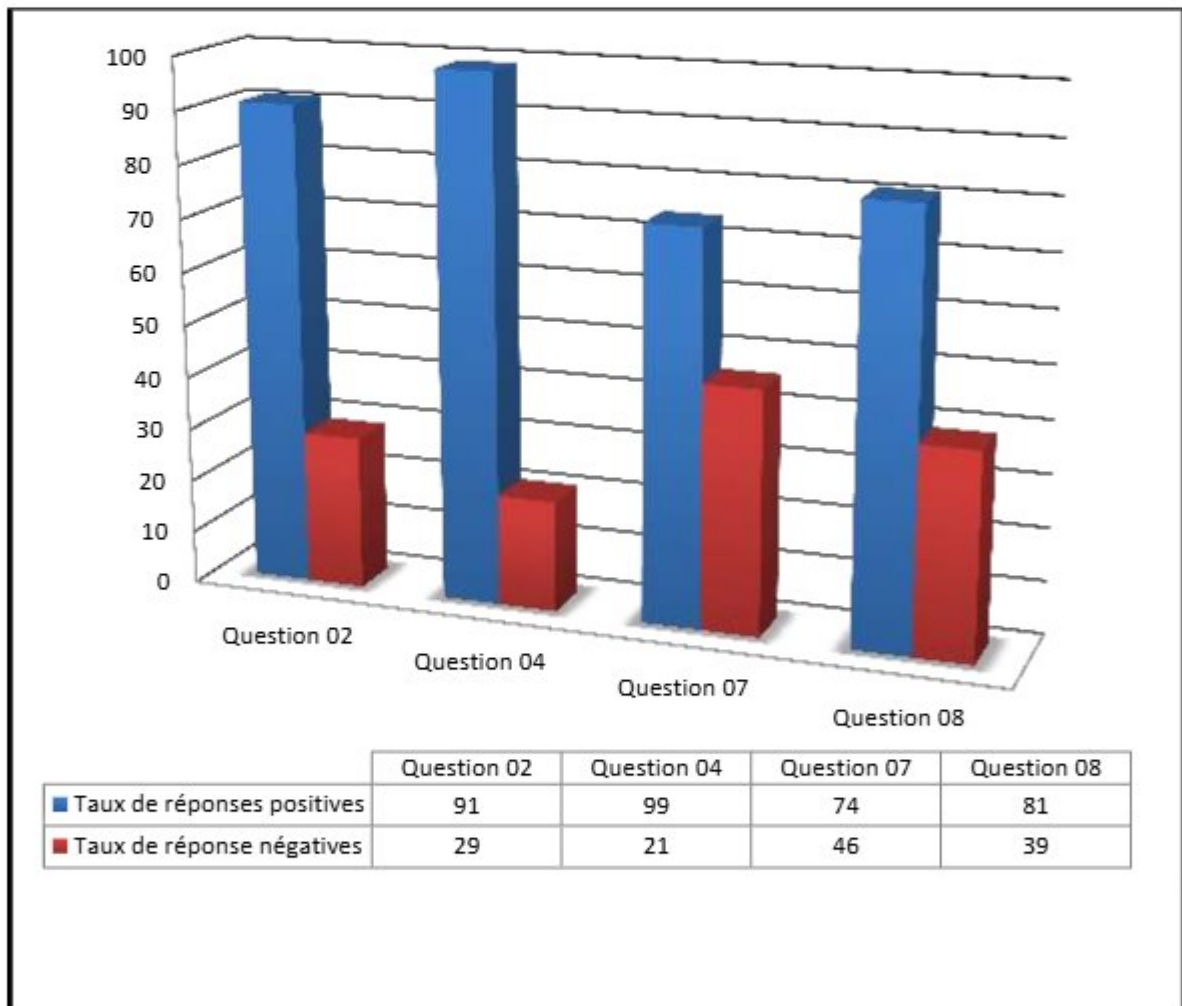
⁷ Cela ne confirme pas qu'ils n'ont pas de difficultés en cette langue, car 1/2 de 23,33% des étudiants ont répondu de ne pas avoir des difficultés, par la suite, ils les ont sélectionnés.

Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent que la pluparts des étudiants ont des difficultés liées à l'interférence des deux langues de 33%, par rapport aux autres difficultés dont :

- 29% de difficultés éprouvées au niveau de la conjugaison.
- 27% de difficultés éprouvées au niveau de l'orthographe.
- 25% de difficultés éprouvées au niveau du vocabulaire.⁸

(Ceci représente le cauchemar des jeunes Algériens, non seulement les Français).

- a) Nous avons mesuré les résultats de la deuxième, quatrième, septième, et la huitième question :



⁸ Cela nécessite une expérimentation plus approfondie.

Question (02)

- Êtes-vous motivés/motivées pendant la séance du CEE ?

➤ Oui

☐

➤ Non

☐

Suivant les résultats obtenus, 75,83% des étudiants sont motivés durant la séance de CEE tandis que 24,17% des étudiants ne le sont pas. La différence est assez significative : 51,66%.⁹

Les étudiants universitaires, entrent généralement à l'université avec une forte motivation. Or celle-ci décroît au fil des ans.¹⁰

Pour certains étudiants, cette baisse de motivation peut être due à de « l'essoufflement » ou encore un symptôme d'années chargées et difficiles.¹¹

Nous sommes portés à penser que dans un bon nombre de cas, ce sont des facteurs relatifs aux cours suivis par les étudiants qui sont à l'origine de leur démotivation, c'est-à-dire l'influence des activités pédagogiques sur la dynamique motivationnelle des apprenants.¹²

Question(04)

- Faites-vous de la rédaction en classe ?

➤ Oui

☐

➤ Non

☐

Selon les statistiques ci-dessus, 99d' étudiants, soit un pourcentage de 82,5% font de la rédaction en classe, tandis que 17,5 % d'étudiants ne le font pas (ceci peut être expliqué par l'absentéisme fréquent des étudiants ou bien d'avoir un enseignant différent des autres)

Question(07)

- Est-ce qu'il vous arrive de rédiger en langue française en dehors du contexte universitaire ? (sur les réseaux sociaux ; OverBlog ; journal intime... autre).

➤ Oui

☐

➤ Non

☐

61,67% des étudiants rédigent en langue française (Nous avons constaté qu'il ne s'agissait pas du français classique mais du langage courant, on l'appelle du français cassé).

38,33 % des étudiants avouent de ne pas utiliser la langue française pendant leur rédaction en dehors du contexte universitaire car selon eux, ils utilisent leur langue maternelle écrite en lettres latines pour s'exprimer (ex : KIRAK) ou bien des siglaisons pour communiquer (ex : CV, B1, BN8, CC, 2R1...etc), pour eux il ne s'agit pas de la langue pure (L2)

⁹ Cela nécessite une expérimentation approfondie

¹⁰ Le témoignage de 100% d'étudiants durant notre cursus Universitaire.

¹¹ D'autres facteurs « familiales, financier ».

¹² Rollan Viau, « mieux comprendre pour mieux agir », université de Sherbrooke, Canada.

Question(08)

- Est-ce qu'il vous arrive de lire des bouquins, des articles sur internet, des publications sur Facebook ...etc ?

➤ Oui

☐

➤ Non

☐

67,5% des étudiants lisent beaucoup plus sur le Net puisqu'ils sont branchés 24h sur 24h avec leur Smart soit (TV, Portable, Tablette, Notebook...etc) avec un abonnement facile sur certaines pages Facebook, les apprenants surfent facilement en acquérant quelques mots en lisant certaines citations, ou proverbe, de voir énormément des supports audio-visuel qui le Buzz sur Youtube, Facebook, Instagram.

32,5 % des apprenants ne font pas la lecture.

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☐

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☐

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☐

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☐

➤ Autre

☐

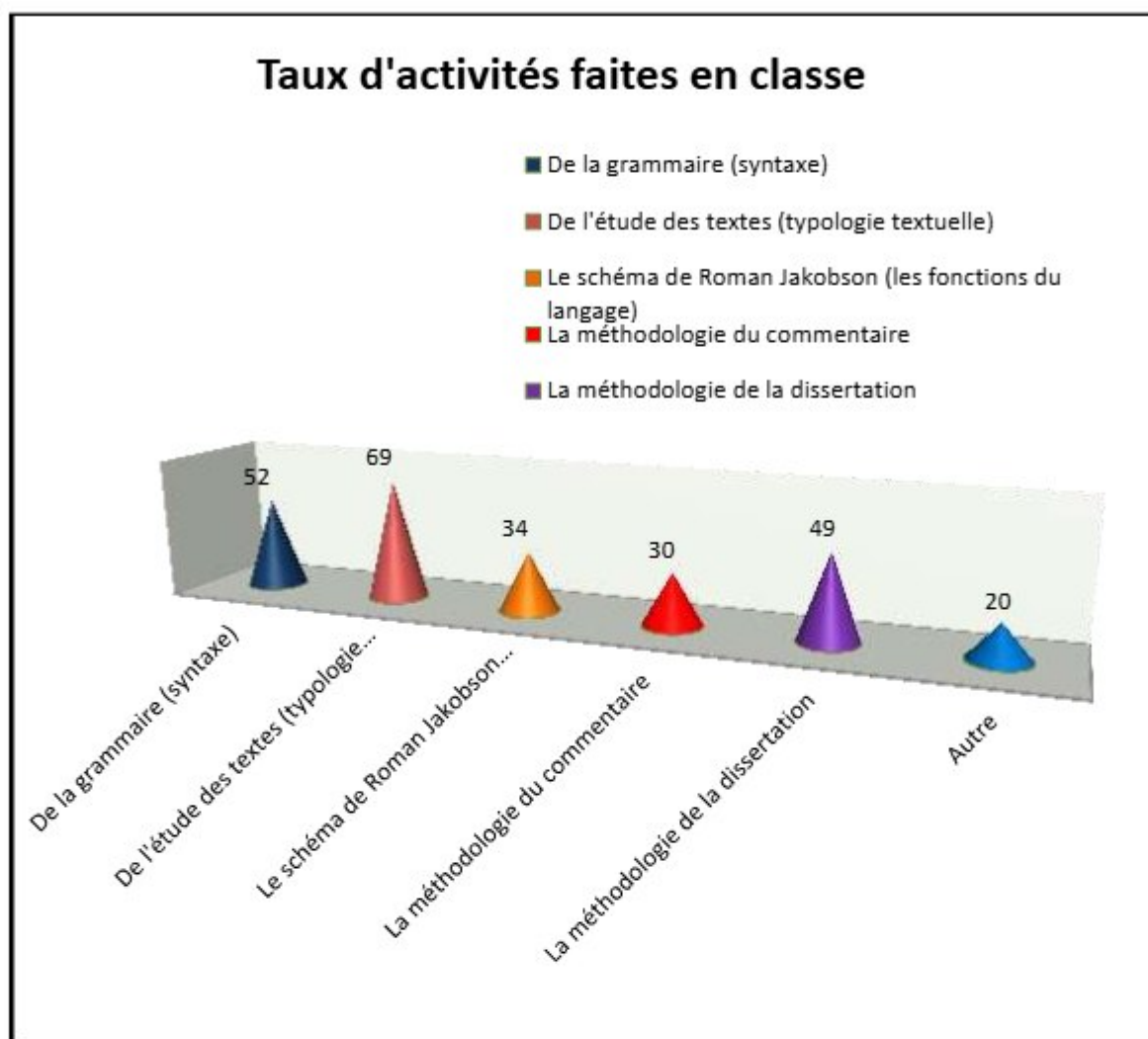
Précisez.....

.....

.....

➤ Aucune

☐



Nous remarquons à travers les pourcentages obtenus, que l'enseignement accordé à la typologie textuelle est de 57,5%, ceci ne semble pas suffisant pour palier aux difficultés des étudiants ou pour répondre à leur besoins, succède l'enseignement de la syntaxe de 43,33%, cette dernière constitue l'élément principale de l'organisation du texte sur le plan de la cohérence et de cohésion puis la méthodologie de dissertation, on entend souvent parler de cette méthodologie au niveau de département de la langue française¹³, Car elle est beaucoup plus appliquée dans les épreuves d'un pourcentage de 100% durant les 8 semestres (Licence 1,2,3 et Master 1,2).

¹³ La méthodologie de la dissertation est appliquée récemment (durant cette année), comme étant étudiante en Master2, on avait pas cette méthodologie, on ne savait même pas de quoi s'agit-il, beaucoup plus utilisée en d'autres matières durant les épreuves. Alors qu'elle devait être enseignée, détaillée en cette matière.

34% d'activités accordées à l'enseignement de schéma de Jakobson, alors que ce dernier il a été remis en cause par Catherine Kerhrat-Orecchioni, suivit du modèle « SPEAKING » de Dell Hathaway Hymes.

30% d'activités accordées à l'enseignement du commentaire, un pourcentage très bas, alors que cette méthodologie devait avoir un pourcentage plus élevé suite à l'importante accordée à cette dernière durant les épreuves des 8 semestres (Licence, Master).

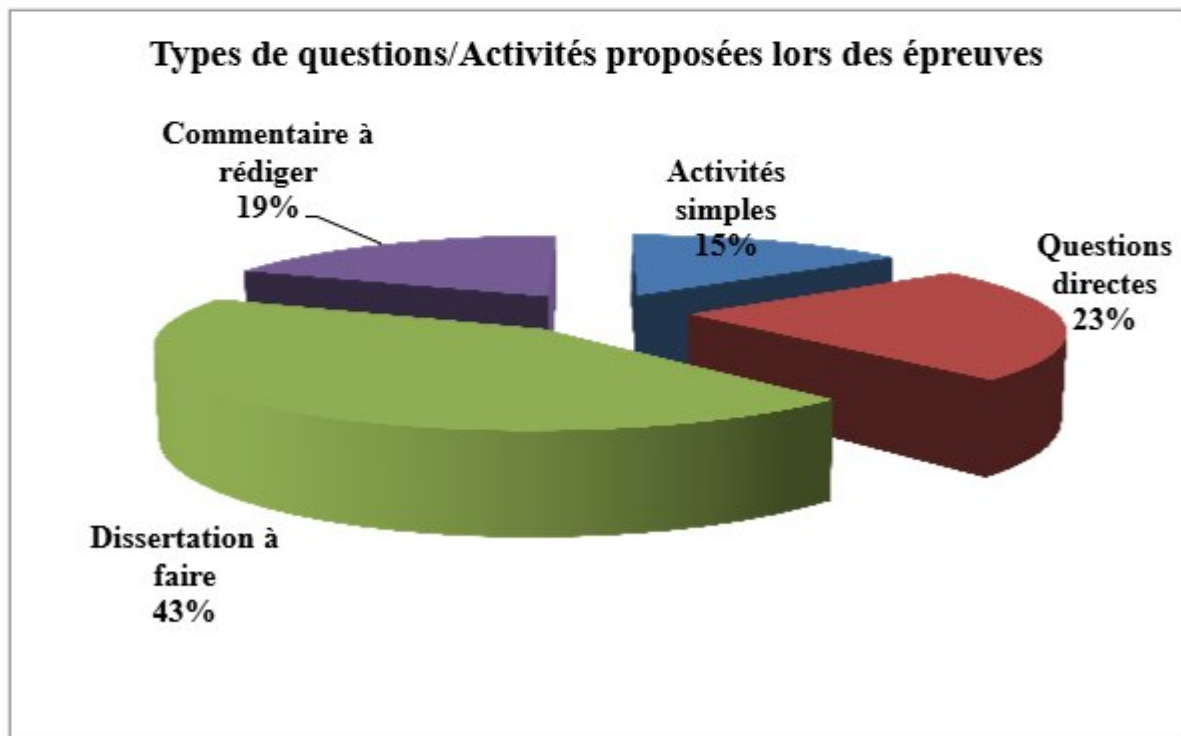
Les étudiants ont choisi d'autres réponses en dehors du choix proposé (Voir annexe), soit un pourcentage de 16,67%.

Exemple d'un étudiant qu'a répondu : sur l'activité d'analyse du discours qui a été faite en classe.

Question(06)

- L'examen de cette matière, se déroule sous quelle forme?

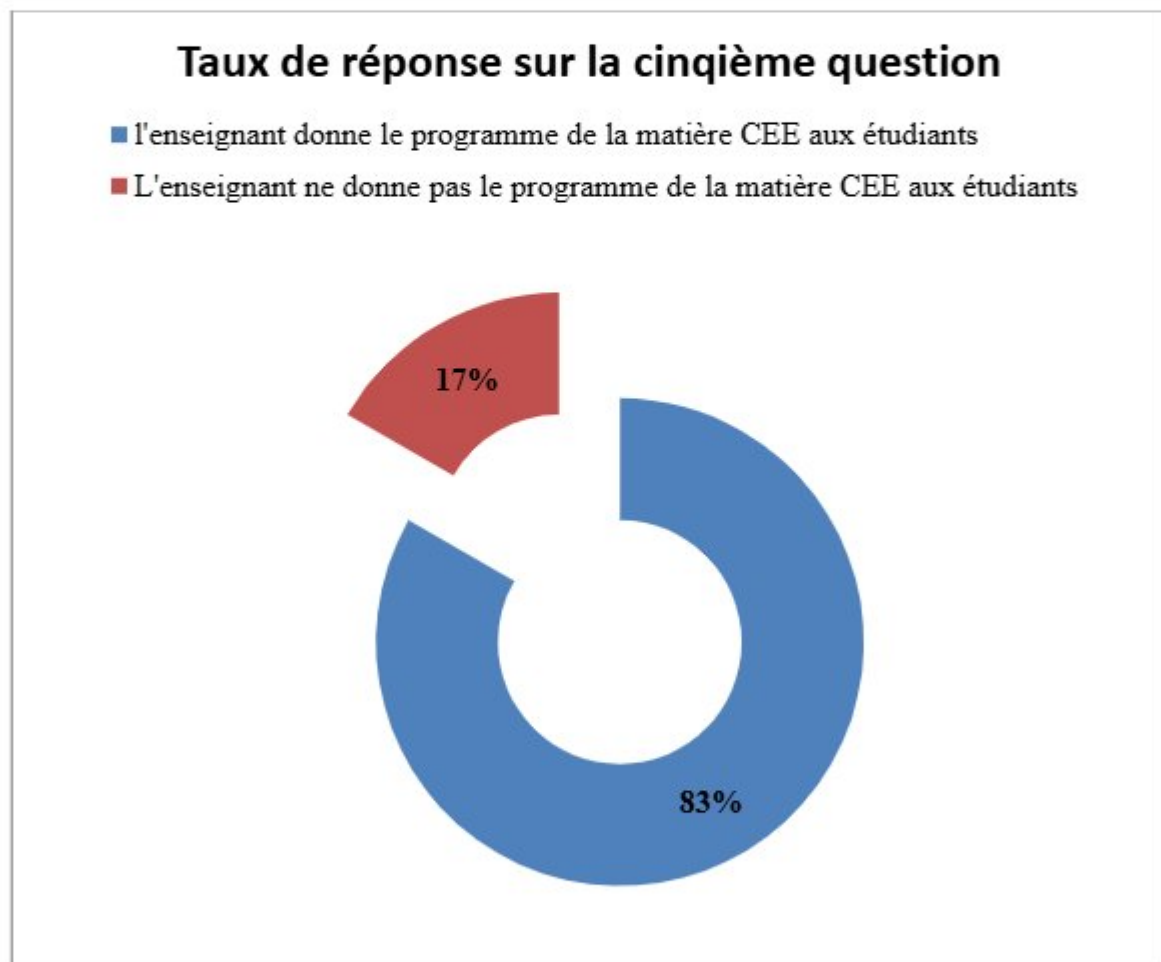
- Sous forme d'activités simples
- Sous forme de questions directes
- Sous forme d'une dissertation à faire
- Sous forme d'un commentaire à rédiger



L'enseignement de la matière CEE n'était pas accompagné de la méthodologie du commentaire et de la dissertation, jusqu'à cette année. On remarque qu'un pourcentage élevé de 43% et 23%, accordés à l'application de la dissertation ainsi qu'aux choix de questions directes.

Les étudiants se retrouvent face à une mauvaise notation, ceci est causé par la méconnaissance de la structure du commentaire et de la dissertation, car ces deux derniers devaient être enseignés dès la première année universitaire jusqu'au Master2.

Un pourcentage inférieur de 19% est attribué à l'application du commentaire durant l'épreuve de cette matière succédé d'un pourcentage de 15% accordé aux activités simples.



Le taux de 83% des étudiants ont répondu « oui », la majorité des enseignants donnent le programme aux étudiants, mais en posant ces deux questions :

➔ Le programme donné par l'enseignant répond-t-il à vos besoins ?

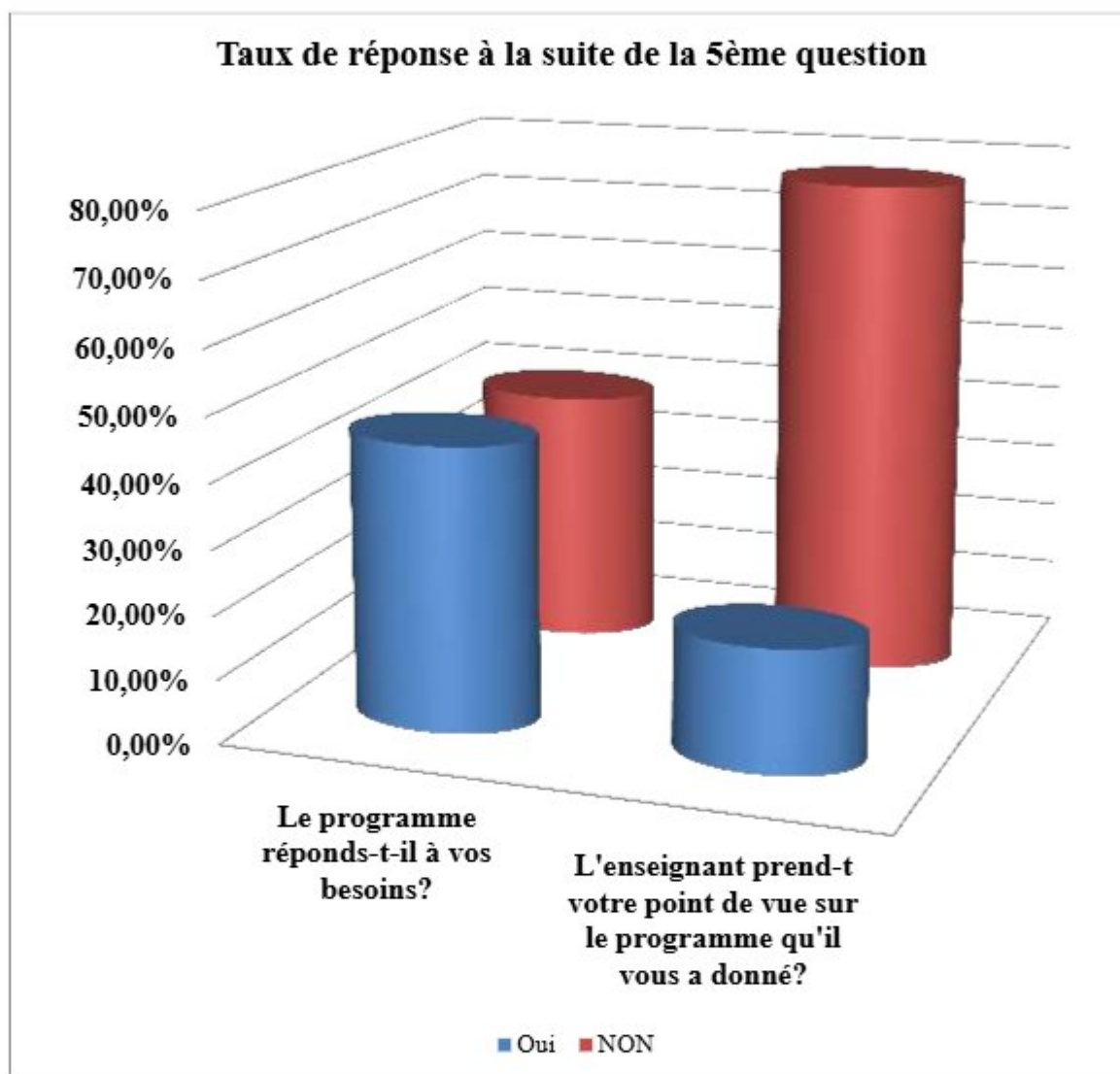
➤ Oui

➤ Non

➔ L'enseignant prend-il votre point de vue sur le programme qu'il vous a donné ?

➤ Oui

➤ Non



On remarque qu'à travers les résultats 44,33% d'étudiants trouvent que le programme répond à leur besoins tandis que 40% d'étudiants trouvent que c'est le contraire. Une différence de 4,33 % est considérable.

L'enseignant à notre ère ne prend pas l'avis des étudiants sur le programme qu'il leur est donné, suivant les résultats 77,50% de réponses obtenues sont négatives par rapport à

19,17% des étudiants qui trouvent que l'enseignant prend leur avis sur le programme donné.

Un pourcentage remarquable de 17% d'étudiants ont répondu que l'enseignant de la matière ne leur donne pas de programme.

En finissant avec le questionnaire des étudiants on va passer à la deuxième étape qui est :

5. Analyse et interprétation des résultats de questionnaire adressé aux enseignants de la matière CEE

Le questionnaire est attribué aux enseignants de la matière CEE de la deuxième année licence, notre échantillon représente 3 enseignants :

On a posé 7 questions, elles vont être analysées et interprétées par la suite :

- **Interprétation de la première question :**

Les trois enseignants trouvent que le volume horaire hebdomadaire pour la matière CEE est suffisant.

- **Interprétation de la deuxième question :**

1/3 des enseignants a confirmé qu'il procède à une évaluation diagnostique au début de l'année en situant le niveau des étudiants de la 2^{ème} année par rapport au CECRL, il a même détecté le niveau de ses étudiants par A1. Les deux enseignants qui restent l'ont nié.

- **Interprétation de la troisième question :**

Les trois enseignants ont confirmé d'avoir élaboré eux même leur programme.

- **Interprétation de la quatrième question :**

Les trois enseignants répondent d'avoir tenu en compte les besoins de leur étudiants lors de l'élaboration du programme.

- **Interprétation de la cinquième question :**

On leur posant la question qui suit : quelle approche didactique utilisez-vous ?

- Le premier enseignant nous a répondu par : l'approche communicative, par compétence et Actionnelle/communicationnelle.

- Le deuxième enseignant nous a répondu par : l'approche actionnelle et communicationnelle.
- Le troisième enseignant nous a répondu comme suit : l'approche par compétence, actionnelle et communicationnelle.

- **Interprétation de la sixième question :**

Les enseignants de la matière CEE estiment que le programme de la tutelle ne répond pas aux besoins réels des apprenants.

- **Interprétation de la septième question :**

Les enseignants évaluent les copies des épreuves de leur étudiants sur le plan du texte (enseignant 01) , et selon la cohérence /cohésion ainsi qu'aux difficultés liées aux connaissances déclaratives, difficultés linguistique, et socioculturelles (enseignant 02).

Un enseignant parmi ces trois, a écrit de n'avoir aucun critère sur lequel il évalue les copies d'épreuves de ces étudiants « Sincèrement sur aucun critère ».

5.1 Commentaire

Le volume horaire aménagé pour cette matière est suffisant selon le témoignage de la majorité des enseignants, pourtant ce n'est pas le cas durant les épreuves « les difficultés rencontrées ont toujours des incidences si elles ne sont pas traitées correctement », le problème d'évaluation reste d'actualité. Par rapport au programme élaboré¹⁴ par les enseignants¹⁵ selon des critères qui leur sont propres n'as pas d'objectifs clairs par manque de coordination entre les enseignants assurant les mêmes matières entre eux. Puis entre les enseignants des autres niveaux.

Nous allons appuyer notre commentaire par des témoignages faits par certains enseignants sur l'enseignement de la matière CEE après avoir distribuer les questionnaires (voir annexe)

¹⁴ Le programme est élaboré par l'enseignant de la matière CEE car le ministère ne fournit aucun programme sauf les axes des matières enseignées.

¹⁵ On n'a pas pu avoir le programme élaboré par les enseignants mais selon les Bloc-notes des étudiants, le programme de la matière CEE diffère d'un enseignant à autre.

6. Témoignages des enseignants

Par rapport au programme, en travail...
Malheureusement sans objectifs clairs, les...
enseignants font, de plus, souvent, livrés à eux-mêmes...
en élaborant un programme selon des critères...
qui leur sont propres...
Le volume horaire est suffisant...
3 heures de C.E.E. me semble assez suffisante...
pour que les étudiants aient de bonnes connaissances...
dans cette matière...
Les difficultés sont assez visibles pour chaque...
enseignant. Il faudrait, à mon avis, en tenir...
compte dans la conception des programmes...
Au total, je me tiens pas vraiment compte...
du centre d'intérêt de mes étudiants

Donc ce qui concerne l'actualité de...
la matière, le C.E.E. je porte un intérêt...
assez particulier au niveau de la langue...
et à l'aspect de synthèse...

Le problème de manque de coordination...
entre les enseignants assurant les mêmes...
matières (ici anglais) entre eux puis entre...
les enseignants des autres niveaux (2^e et 3^e)

Copie 01

Il est impératif, à mon avis, d'insister
sur le contenu des programmes car
le volume horaire ne permet pas l'enseignement
de la matière en question. Par conséquent, il faut
prendre en considération la matière CEE et
le volume horaire.

Cette matière doit être enseignée sur
3 ans (1^{er} semestre) tout en prenant en
considération les objectifs de chaque
compétence.

Le travail en TD doit prendre en charge
le réinvestissement des acquis et
travaux en fonction des intérêts des
apprenants puisque les derniers sont
intéressés par le T.D.C.
Avant l'évaluation, il me semble
que les enseignants doivent évoluer
en fonction des objectifs et mettre
en place une grille.

Copie 02

La production écrite est souvent considérée comme la compétence découlant des 03 compétences initiales. Elle doit refléter la capacité de l'apprenant à organiser un énoncé cohérent, sémantique et lexical. Réussir cette « épreuve » suppose que l'on ait réussi les 3 compétences préalables. L'écrit demeure plus contraignant que l'oral car il a ses exigences. (L'écrit standard / soutenu voire académique.

Un volume horaire plus important devrait être aménagé pour cet exercice..

Les programmes n'accordent pas assez d'importance à la préparation pour la réussite.

Une difficulté rencontrée a toujours des incidences si elle n'est pas traitée correctement.

Les centres d'intérêts ne font pas l'objet d'une attention particulière et pourtant ils sont souvent une clef de voûte pour le confortement des aptitudes linguistiques.

La problématique de l'évaluation reste d'actualité. (Avez-vous assisté à la journée d'étude du 8.5.2017 consacrée à ce sujet ?)... J'ai communiqué à l'instar de mes collègues...

Bien à vous.

Copie 03

- 1 - le programme est à la portée des étudiants, sauf que certains n'ont aucune base, c'est pourquoi ils ne peuvent pas suivre.
- 2 - les séances consacrées à ce module sont valables.
- 3 - il est bien de faire accompagner le module aux étudiants durant les trois ans.
- 4 - l'adaptation des textes est importante au niveau non satisfaisant des étudiants.
- 5 - l'évaluation de l'épreuve est une phase très importante pour les étudiants parce qu'elle leur permet de progresser.

Copie 04

Il est tout à fait clair que la matière
de la C.E.C. est une matière qui fait
partie de l'unité d'enseignement fondamentale.
Son importance en compte de son importance
dans le programme et son volume horaire.
Après que les étudiants puissent acquies-
cer les compétences nécessaires de la langue.
Cependant, malgré que cette matière
est dispensée tout au long, nos étudiants
éprouvent des difficultés lors des épreuves
en d'autres matières. A cet effet, il faut se
poser la question suivante, 'Pourquoi, malgré,
le volume horaire consacré à cette matière

nos étudiants éprouvent toujours des
difficultés en rédaction.
Le centre d'intérêt des étudiants
est bien l'expression orale et écrite.
L'évaluation des épreuves nécessite
une mise au point préalable. Pour ce faire,
l'enseignant et les étudiants (modèle
l'évaluation) contrôlent continuellement

La production écrite est l'un des objectifs les plus importants de tout enseignement, elle constitue une activité assez délicate à réaliser qui requiert une certaine maîtrise de la langue.

Cependant, la maîtrise de la compétence linguistique ne suffit pas pour pouvoir fabriquer un écrit meilleur, encore faut-il savoir les adapter aux différentes situations de communication car il faut doter l'apprenant d'une compétence textuelle combinée à une compétence discursive.

En effet, plusieurs autres doivent aussi intervenir afin d'aider les apprenants à mieux réussir ce genre d'exercice et dont le plus important, à mon avis, sera l'élaboration

11.
→ un programme adéquat qui prendra en charge les différents besoins du public en question, car l'absence de ces programmes en système L.M.D. constitue l'un des handicaps qui empêchent l'enseignant et l'étudiant d'aboutir à leurs fins.

6.1 Commentaire sur les témoignages

Nous avons mis l'accent en s'appuyant sur les témoignages ci-dessus, sur le programme conçu par l'enseignant lui-même suite au désengagement du ministère. Revenant au terme du « programme », ce dernier est une description de liste de contenus, tandis que dans un curriculum, on s'efforcera d'exprimer les finalités du système Universitaire par référence à ce qui sera attendu des apprenants alors que dans un programme Universitaire on s'intéressera davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats. De cela, soulignant qu'il ne s'agit pas de programme mais de l'élaboration d'un curriculum l'une des manifestations les plus évidentes, voire la plus évidente, d'un projet de société en matière de l'enseignement supérieur.

7. Proposition d'élaboration d'un curriculum

7.1 Définition de curriculum

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours universitaire. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des étudiants. Sa conception se fait l'écho d'un projet Universitaire reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles.

Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Ph. PERRENOUD : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus inscrits à l'université, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les étudiants sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel.¹⁶

Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est à dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à un autre selon la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux.

¹⁶ Ph. PERRENOUD (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In Educateur. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande », 2002, n° 1, pp. 48-52 (article traduit par l'auteur lui-même).

7.2 Qui prépare le curriculum et comment ?

- 1- La conception d'un curriculum et les démarches correspondantes doivent tenir en compte :
 - Du milieu de l'apprenant (identité culturelle, société, communauté)
 - De ses besoins différenciés
- 2- Un cadre général à adapter à chaque niveau d'enseignement
- 3- Un schéma conceptuel applicable dans tous les pays ayant les mêmes objectifs.
- 4- Le dispositif d'une Université conçue en un cadre de vie commune adaptée aux exigences d'une pédagogie plus active.

Au niveau de la démarche d'écriture des programmes, Xavier ROEGIERS¹⁷ 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'Universités, et 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...). (Mohamed MILED, 2005 :136)

¹⁷ Président du BIEF, à Louvain-la-Neuve. Professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve.

7.3 Refondation du système Universitaire

Principes directeurs de la refondation

S'articulent autour de 3 idées forces :

- L'Université doit faire acquérir les compétences multiples et variées nous permettant de nous adapter à toutes les situations.
- L'Université doit faire de l'individu un citoyen épanoui capable de s'assumer et de contribuer efficacement au progrès social de son pays.

De ceci nous proposons, tout d'abord, de remettre en cause le système éducatif (refondation). Ensuite, de faire une continuité entre le programme éducatif et universitaire, ce dernier doit être élargit et détaillé pour une spécialisation rentable (cas des étudiants de la deuxième année Licence en langue française).

En ce qui concerne l'évaluation des apprenants, ceci reste d'actualité, alors qu'on peut proposer une issue :

- L'évaluation des apprenants doit les accompagner durant leur parcours d'apprentissage (du cycle primaire, moyen, secondaire, et universitaire), c'est-à-dire, elle doit figurée dans le dossier de l'apprenant, pour une meilleure orientation.
- La formation continue des enseignants.

CONCLUSION

Notre travail rentre dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master options didactique du F.O.U et qui a pour intitulé « Analyse des besoins et planification du curriculum de CEE. Cas des étudiants de la 2^{ème} année Licence de français, Université de Saida »

Nous avons émis deux questions de recherche :

Quelles sont les erreurs les plus fréquentes en production écrite chez les étudiants de la 2^{ème} année licence de français?

L'enseignement de l'expression écrite est-t-il accompagné d'un programme ministériel ou autre ? Et ce afin de voir si le programme conçu par la tutelle et/ou par les enseignants est approprié, et s'il répond aux besoins des apprenants en matière, et ce en rapport avec les situations concrètes auxquelles les apprenants seront confrontés (analyse des besoins) ?

Au terme de ce travail, nous avons essayé de développer certains concepts opérationnels, basés sur les contributions données par certains auteurs. Ils ont été complétés par un travail empirique pour obtenir les informations nécessaires et les principaux résultats qui en découlent à partir d'une démarche qualitative/ quantitative :

Nous nous sommes basés sur une grille d'évaluation de la production écrite, accompagnée d'une méthode d'analyse Nieves Goicoechea GÓMEZ et de Mario TOMÉ (2004). Ceci nous a permis évidemment, de penser à la refondation du système éducatif et universitaire, notamment à la formation des enseignants universitaires, pour les initier aux méthodes modernes d'évaluation (notation), et surtout à la coopération/collaboration entre les enseignants eux-mêmes d'une même université ou avec d'autres enseignants des universités Algériennes et Française/Québécoises.

Pour ce faire nous avons procédé à une approche empirique, de distinguer les erreurs fréquentes des épreuves d'étudiants et de les classer par la suite dans des tableaux. Cette démarche a été accompagnée, tout d'abord, par des questionnaires adressés aux étudiants.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de cette enquête affirment la validité de la première hypothèse : les facteurs explicatifs de l'erreur de production écrite sont d'ordre linguistique (morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, orthographique), ainsi qu'à l'influence de la culture et de la langue source des apprenants sur la langue cible.

Les résultats obtenus au cours de cette enquête est que les écrits des étudiants étaient basés sur un seul modèle donné par l'enseignant durant le cours, car les copies se ressemblaient, on sentait qu'il y avait une certaine présence du parcoeurisme. Il y avait des étudiants plus faibles que les autres ceci été confirmé par le degré de la fréquentation d'erreurs d'accord entre sujet et verbe, de confusion de genre des catégories grammaticales, de structures incompréhensibles, d'utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, de transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, d'absence des accents, de consonnes doubles, d'addition, de suppression et de substitution de lettres sont les plus commises ; Certaines erreurs sont dues à l'influence de la langue d'origine de l'apprenant sur la langue étrangère comme : confusion de genre, confusion dans l'emploi de prépositions, emploi inutile de la préposition de, emploi confondu de certains mots et certaines erreurs de consonnes doubles ; La complexité de la flexion verbale en français peut être la cause d'erreurs de suppression ou addition de marques de certains verbes, d'erreurs d'accord sujet/verbe et de difficultés de l'emploi du participe passé ; La méconnaissance des articles contractés peut être à l'origine d'erreurs. De cela, on constate déjà que la structure de la dissertation n'est pas assimilée par les apprenants car ces derniers éprouvent des difficultés en ponctuation, Ces signes ne servent pas seulement à séparer les phrases, les propositions et les mots pour obéir à un besoin de clarté ou pour marquer une intonation, ils peuvent aussi marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases. Ils doivent être logiquement interprétés selon le contexte. Ce qui fait la cohérence implicite du texte. A la fin, nous avons déduis que les étudiants éprouves d'énorme difficultés sur tout les plans.

Nous avons appuyé notre recherche sur une analyse qualitative, en distribuant un questionnaire adressés aux étudiants et aux enseignants de la matière CEE de la deuxième année Licence, les résultats obtenus confirment notre déduction :

Suivant les résultats obtenus, sur 120 étudiants, 76,67% des étudiants sondés avouent d'avoir des difficultés en langue française, ces dernier sont insatisfait de n'avoir surmonté leurs difficultés, tandis que, 23,33% des étudiants l'ont nié. La différence est assez significative : 53,34%. la pluparts des étudiants ont des difficultés liées à l'interférence des deux langues de 33%, par rapport aux autres difficultés dont 29% de difficultés éprouvées au niveau de la conjugaison ;27% de difficultés éprouvées au niveau de l'orthographe ; 25% de difficultés éprouvées au niveau du vocabulaire.

Suivant les résultats obtenus, 75,83% des étudiants sont motivés durant la séance de CEE tandis que 24,17% des étudiants ne le sont pas. La différence est assez significative : 51,66%. Les étudiants universitaires, entrent généralement à l'université avec une forte motivation. Or celle-ci décroît au fil des ans. Nous sommes portés à penser que dans un bon nombre de cas, ce sont des facteurs relatifs aux cours suivis par les étudiants qui sont à l'origine de leur démotivation, c'est-à-dire l'influence des activités pédagogiques sur la dynamique motivationnelle des apprenants.

Selon les statistiques ci-dessus, 99d' étudiants, soit un pourcentage de 82,5% font de la rédaction en classe, tandis que 17,5 % d'étudiants ne le font pas. Ceci peut être expliqué par l'absentéisme fréquent des étudiants ou bien d'avoir un enseignant différent des autres.

Nous remarquons qu'à travers les pourcentages obtenus, que l'enseignement accordé à la typologie textuelle est de 57,5%, ceci ne semble pas suffisant pour palier aux difficultés des étudiants ou pour répondre à leur besoins, succède l'enseignement de la syntaxe de 43,33%, cette dernière constitue l'élément principale de l'organisation du texte sur le plan de la cohérence et de cohésion puis la méthodologie de dissertation, on entend souvent parler de cette méthodologie au niveau de département de la langue française. Car elle est beaucoup plus appliquée dans les épreuves d'un pourcentage de 100% durant les deux semestres. Un pourcentage inférieur de 34% est attribué à l'enseignement de schéma de Jakobson, alors que ce dernier a été remis en cause par Catherine Kerhrat-Orecchioni, suivit du modèle « SPEAKING » de Dell Hathaway Hymes.

L'enseignement de la matière CEE n'était pas accompagné de la méthodologie du commentaire et de la dissertation, jusqu'à cette année. On remarque qu'un pourcentage élevé de 43% accordé à l'application de la dissertation.

On remarque qu'à travers les résultats 44,33% d'étudiants trouvent que le programme donné par l'enseignant répond à leur besoins tandis que 40% d'étudiants trouvent que c'est le contraire. Une différence de 4,33 % est considérable.

Le volume horaire aménagé pour cette matière est suffisant selon le témoignage de la majorité des enseignants, pourtant ce n'est pas le cas durant les épreuves « les difficultés rencontrées ont toujours des incidences si elles ne sont pas traitées correctement », le problème d'évaluation reste d'actualité. Par rapport au programme élaboré par les enseignants selon des critères qui leur sont propres n'as pas d'objectifs clairs par manque

de coordination entre les enseignants assurant les mêmes matières entre eux. Puis entre les enseignants des autres niveaux.

Nous avons mis l'accent en s'appuyant sur les témoignages d'autres enseignants, sur le programme conçu par l'enseignant lui-même suite au désengagement du ministère. Revenant au terme du « programme », ce dernier est une description de liste de contenues, tandis que dans un curriculum, on s'efforcera d'exprimer les finalités du système Universitaire par référence à ce qui sera attendu des apprenants alors que dans un programme on s'intéressera davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats. De cela, soulignant qu'il ne s'agit pas de programme mais de l'élaboration d'un curriculum l'une des manifestations les plus évidentes, voire la plus évidente, d'un projet de société en matière de l'enseignement supérieur.

Ces résultats extraits de nos questionnaires ont infirmé la deuxième hypothèse : Le programme proposé par le ministère ne contient que des axes, c'est-à-dire les intitulés des matières à enseignées. Le programme élaboré par l'enseignant reste une description de liste de contenues à enseigner, qui ne répondent pas aux besoins langagiers des étudiants en matière, contrairement au curriculum.

En conclusion, si on remet en cause le système d'enseignement universitaire, on doit, tout d'abord, apporté du changement dans notre système éducatif vers l'adaptation de l'école aux réalités du continent, à l'orientation des apprentissages vers des acquis fonctionnels, à la conciliation de la modernité et les bonnes traditions, à la création d'un nouveau type d'homme confiant en ses propres valeurs et capacités, à la valorisation de l'enseignement technique et professionnel, et à la réconciliation de l'homme et son milieu. Afin d'envisager un traitement aux lacunes confrontées durant le parcours universitaire sous un ongle méthodologique d'évaluation efficace. Le champ de notre recherche reste ouvert pour plus de développement et de concrétisation dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE

CUQ, Jean-Pierre, « *dictionnaire de didactique du français LE et LS* », Coll. Asdifle, Clé international, Paris, 2003, p78, 79.

HALTE, Jean-François, « *la didactique du français* », Paris, PUF, 1992, p 102.

MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p99.

ROSIER, Jean Maurice, « *la didactique du français* », Coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002, p30.

CATACH Nina, « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* »

Salomon (1983) The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18, 42-50.

Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions de De Boeck (2e édition)

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique
Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 163-176.

Viau, R., Prigent, R. et Forest, L. (2004). *Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal*. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn : From theory to practice*, Boston, Allyn and Bacon

OUVRAGES COLLECTIFS DIDACTIQUE FRANCOPHONE ET ANGLOPHONE

GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « *cours de didactique du français LE et LS* », Coll. FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p178.

GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, Op.cit. p182.

Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Vice-rectorat à l'enseignement. Sherbrooke, Qc.

- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*, New York, McGraw Hill.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (dir.), *Handbook of Child Psychology* vol 3, (p. 1017-1095). New York: J. Wiley.
- Mc Combs, B. L. et J. E. Pope (1994). *Motivating hard to reach students*, Washington, D.C., American Psychological Association.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paris, S. G. et J. C. Turner (1994) Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), p. 213-237. *Student motivation, cognition, and learning*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum,

SITOGRAPHIE

http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf. Typologie des erreurs. [Consulté le 20/01 /2017].

<http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5160/1/sf159.pdf>. L'analyse des erreurs en production écrite. [Consulté le 25/11 /2016].

https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Harriet_K_%20Namukwaya.pdf. L'analyse des erreurs en production écrite. [Consulté le 12/02/2017].

<http://lebonusage.over-blog.com/article-correction-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-73000631.html>. Correction d'erreurs dans la production écrite. [Consulté le 25/03/2017].

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00973497/document>. La pédagogie de l'erreur en production écrite. [Consulté le 26/02/2017].

<https://fr.linkedin.com/pulse/traitement-de-l-erreur-en-production-%C3%A9crite-correction-darko-ristovski>. Traitement de l'erreur dans la production écrite. [Consulté le 26 /02/2017].

<http://www.alger-dz.com/universite-alger/francais.htm>. Le programme universitaire. [Consulté le 08/04/2017].

http://www.univ-ouargla.dz/MESRS/Lenseignement_sup%C3%A9rieur_EN_DZ.pdf. L'enseignement supérieur en Algérie. [Consulté le 23/04/2017].

<ps://www.mesrs.dz/programme-des-enseignements-lmd>. Arrêtés fixant le programme des enseignements du socle commun de licences. [Consulté le 24/04/2017].

<http://www.estudiodefances.com/?p=968>. Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. [Consulté le 09/02/2017].

<http://www.cndp.fr/Lettres/gamecrit>. Fautes typiques des hispanophones. [Consulté le 09/02/2017].

<https://explorable.com/fr/la-recherche-quantitative-et-qualitative>. [Consulté le 12/05/2017].

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TDhgRvuH3jcJ:motivation.scolaire.free.fr/la_motivation_des_tudiants__luniversit.html+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=dz.

Mieux comprendre pour mieux agir. [Consulté le 02/01/2015].

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14515.pdf>. La langue française à l'université algérienne : changement de statut et impact. [Consulté le 16/04/2017].

<https://apliut.revues.org/105>. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. [Consulté le 19/05/2017].

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/39916/38382>. La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? .[Consulté le 04/05/2017].

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/coh_tex/cours2_ct03.htm. Cohérence et cohésion. [Consulté le 20/05/2017].

http://www.bief.be/index.php?presentation/notre_equipe/xavier_roegiers&s=2&rs=7&uid=10&lg=fr. [Consulté le 09/02/2017].

<https://insaniyat.revues.org/14002>. [Consulté le 21/05/2017].

ANNEXES

Questionnaire adressé aux étudiants de la 2^{ème} année licence, matière
Compréhension/expression écrite

Question (01)

- Avez-vous des difficultés en langue française ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Si « oui » :

- Quels genres de difficultés rencontrez-vous lors de votre expression écrite ?

➤ Difficultés au niveau de l'orthographe ☐

➤ Difficultés au niveau de la conjugaison ☐

➤ Difficultés au niveau du vocabulaire ☐

➤ Difficultés liées à la traduction mot à mot de la L1 ☐

(La langue arabe) à la L2 (la langue française)

Question (02)

- Êtes-vous motivés/motivées pendant la séance du CEE ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe) ☐

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle) ☐

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage) ☐

➤ La méthodologie du commentaire ☐

➤ La méthodologie de la dissertation ☐

➤ Autre ☐

Précisez.....

.....

.....

➤ Aucune ☐

Question(04)

- Faites-vous de la rédaction en classe ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Question(05)

- L'enseignant vous donne t-il le programme de cette matière au début de l'année ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Si « oui » :

➔ Le programme donné par l'enseignant répond-t-il à vos besoins ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

➔ L'enseignant prend-il votre point de vue sur le programme qu'il vous a donné ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Question(06)

- L'examen de cette matière, se déroule sous quelle forme?

➤ Sous forme d'activités simples ☐

➤ Sous forme de questions directes ☐

➤ Sous forme d'une dissertation à faire ☐

➤ Sous forme d'un commentaire à rédiger ☐

Question(07)

- Est-ce qu'il vous arrive de rédiger en langue française en dehors du contexte universitaire ? (sur les réseaux sociaux ; OverBlog ; journal intime... autre).

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Question(08)

- Est-ce qu'il vous arrive de lire des bouquins, des articles sur internet, des publications sur Facebook ...etc ?

➤ Oui ☐

➤ Non ☐

Je vous remercie infiniment pour votre collaboration

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☒

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☒

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☒

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☒

➤ Autre

☒

Précisez.....*Rédactions et expressions*.....
.....*écrites et orales.*.....

.....
➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

- De la grammaire; (syntaxe) ☒
- De l'étude des textes (typologie textuelle) ☒
- Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage) ☒
- La méthodologie du commentaire ☐
- La méthodologie de la dissertation ☐
- Autre ☐

Précisez.....

la phonétique corrective
et combinatoire / la morphologie

- Aucune ☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☒

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☐

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☒

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☐

➤ Autre

☐

Précisez.....

.....on fait pas grand chose en classe

.....

➤ Aucune

☒

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☐

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☒

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☐

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☐

➤ Autre

☐

Précisez.....

*on étudie les différents
types des textes avec leurs
caractéristiques*

➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☐

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☐

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☐

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☐

➤ Autre

☒

Précisez... *La production écrite*

.....

.....

➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☒

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☒

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☒

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☐

➤ Autre

☒

Précisez..... Rédactions..... questionnaires.....

..... exposés..... films de théâtre..... analyses.....
..... etc.....

➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

➤ La méthodologie du commentaire

➤ La méthodologie de la dissertation

➤ Autre

Précisez.

☐

☒

☒

☒

☐

☒

☐

Comment rédiger V. Z. l'acte de motivation ? 7 énonc.

➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☐

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☐

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☐

➤ La méthodologie du commentaire

☒

➤ La méthodologie de la dissertation

☒

➤ Autre

☒

Précisez.

discussions explicatives et exercices

documentaire

.....

➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

➤ La méthodologie du commentaire

➤ La méthodologie de la dissertation

➤ Autre

Précisez.

☐
☐
☐
☐
☒
☐

On fait de la théorie sur

la structure et les parties constitutives

sur tel type de texte

☐

➤ Aucune

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

☒
☒
☒
☐
☐
☐
☐

➤ Aucune

➤ Autre

➤ La méthodologie de la dissertation

➤ La méthodologie du commentaire

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

➤ De la grammaire; (syntaxe)

Précisez...

En oral on fait généralement le
 Révision d'activité tel que la poésie, l'écrit et
 le débat d'idées, la chanson

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

➤ La méthodologie du commentaire

➤ La méthodologie de la dissertation

➤ Autre

Précisez

analyse de discours

➤ Aucune

☐

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

➤ De la grammaire; (syntaxe)

☒

➤ De l'étude des textes (typologie textuelle)

☐

➤ Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage)

☐

➤ La méthodologie du commentaire

☐

➤ La méthodologie de la dissertation

☐

➤ Autre

☐

Précisez.....

Note (syntaxe) just pas activité

.....

.....

➤ Aucune

☒

Question (03)

- Quels types d'activités faites-vous en classe ?

- De la grammaire; (syntaxe) ☐
- De l'étude des textes (typologie textuelle) ☒
- Le schéma de Roman Jakobson (les fonctions du langage) ☐
- La méthodologie du commentaire ☒
- La méthodologie de la dissertation ☒
- Autre ☒

Précisez... *Discours argumentatif, essai...*

.....

.....

- Aucune ☐

**Questionnaire adressé aux enseignants de la 2^{ème} année licence, matière
Compréhension/expression écrite**

Question (01)

- Trouvez-vous que le volume horaire hebdomadaire pour la matière CEE est suffisant ?

➤ Oui

➤ Non

Question (02)

- Procédez-vous à une évaluation diagnostique au début de l'année ? Où est-ce que vous situez le niveau des étudiants de 2^{ème} année par rapport au CECRL

A1/A2/B1/B2/C1/C2 ?

➤ Oui

➤ Non

Question(03)

- Elaborez- vous vous-même le programme de votre matière ?

➤ Oui

➤ Non

Si « non »,justifiez.....

.....

.....

.....

.....

.....

Question (04)

- Tenez-vous compte des besoins des étudiants lors de l'élaboration du programme ?

➤ Oui

➤ Non

Question(05)

- Quelle approche didactique utilisez-vous ?

.....

.....

.....

Question(06)

- Estimez-vous que le programme de la tutelle répond aux besoins réels des apprenants ?

➤ Oui

☐

➤ Non

☐

Question(07)

- Vous vous basez sur quel critère pour évaluer les copies d'épreuves de vos étudiants ?

➤ Le critère de difficultés liées aux connaissances déclaratives

☐

➤ Le critère de difficultés linguistiques

☐

➤ Le critère de difficultés socioculturelles

☐

➤ Le critère de connaissances référentielles

☐

➤ Autres

☐

.....

.....

.....

Je vous remercie infiniment pour votre collaboration

**Questionnaire adressé aux restes des enseignants de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}
années Licence**

Objectifs de l'étude

- ❖ Voir si le programme répond vraiment aux besoins des étudiants.
- ❖ Pallier aux déficits des étudiants en adaptant des fiches de remédiation pédagogique.

Dans le cadre de notre enquête, nous vous prions de bien vouloir nous donner vos avis ou bien vos suggestions en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite (matière CEE).

Les critères à prendre en considération :

- Le programme.
- le volume horaire.
- La répétition de cette matière durant les trois années (Licence).
- Les difficultés rencontrées lors des épreuves en d'autres matières.
- Centre d'intérêt des étudiants (choix des textes, adaptation).
- L'évaluation des épreuves.
- Autre (précisez).

[illegible]

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je vous remercie infiniment pour votre collaboration

**Questionnaire adressé aux restes des enseignants de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème}
années Licence**

Objectifs de l'étude

- ❖ Voir si le programme répond vraiment aux besoins des étudiants.
- ❖ Pallier aux déficits des étudiants en adaptant des fiches de remédiation pédagogique.

Dans le cadre de notre enquête, nous vous prions de bien vouloir nous donner vos avis ou bien vos suggestions en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite (matière CEE).

Les critères à prendre en considération :

- Le programme.
- le volume horaire.
- La répétition de cette matière durant les trois années (Licence).
- Les difficultés rencontrées lors des épreuves en d'autres matières.
- Centre d'intérêt des étudiants (choix des textes, adaptation).
- L'évaluation des épreuves.
- Autre (précisez).

L'enseignement de la production écrite à l'université algérienne s'inscrit dans la continuité de ce qui se fait au lycée, en apprenant, en l'occurrence les techniques du compte rendu objectif ou critique, les types et genres de textes, en allant du narratif à l'argumentatif, ou encore le récit, le discours... Le premier constat que nous faisons est celui du désengagement du ministère concernant une planification d'un programme adéquat à une matière qui s'étale sur toutes les autres. Les enseignants sont alors livrés à eux-mêmes quant à la conception dudit programme (ce qui ne relève pas de leurs fonctions). Ceci crée un problème dans la mesure où parfois,

ne fait pas le suivi des étudiants, ce qui fait que certains savoirs déjà enseignés sont alors répétés puisque la matière s'étale sur six semestres.

Ce qui en fait un volume haraïre assez conséquent mais qui pourrait être "gâché" à cause de la redondance dans le(s) programme(s).

L'enseignement de certaines techniques comme le commentaire, la dissertation et le résumé sont plus difficiles et se répercute sur les autres matières car la CEE est censée servir de bcs dans la quasi-totalité des évaluations sommatives des autres matières.

Le texte qui semble le plus utile aux étudiants est l'argumentatif car ils sont amenés à répondre par l'argumentation, l'illustration et la démonstration que nous trouvons dans le texte argumentatif, spécifiquement lors qu'il s'agit d'analyser ou de commenter une citation.

Concernant les évaluations, nous avons remarqué que les étudiants éprouvent certaines difficultés dans la production écrite; tantôt à cause de leurs méconnaissance de l'orthographe, tantôt à cause de leur manque de pratique qui se reflète dans la structure des écrits produits.

Je vous remercie infiniment pour votre collaboration

La production écrite est l'un des objectifs les plus importants
de l'enseignement, elle constitue une activité assez délicate
à réaliser qui requiert une certaine maîtrise de la langue.

Cependant, la maîtrise de la compétence linguistique ne suffit
pas pour pouvoir fabriquer un écrit meilleur, encore
faut-il savoir les adapter aux différentes situations
de communication. Ce n'est pas tout. Apprenant une
compétence textuelle combinée à une compétence discursive.

En effet, plusieurs autres doivent aussi intervenir afin
d'amener les apprenants à mieux réussir ce genre d'exercice.
C'est donc le plus important, à mon avis, de mener l'élaboration

11
→ un programme adéquat qui prendra en charge les différents
besoins du public en question, car l'absence de ces programmes
en système L.M.D. constitue l'un des handicaps qui empêchent
l'enseignant et l'étudiant d'aboutir à leurs fins...

Le travail en TD doit prendre en charge
le réinvestissement des acquis et
travailler en fonction des intérêts des
apprenants puisque les derniers sont
intéressés par le T.D.C.
Quant à l'évaluation, il me semble
que les enseignants doivent évoluer
en fonction des objectifs et mettre
en place une grille.

- La répétition de cette matière durant les trois années (Licence).
- Les difficultés rencontrées lors des épreuves en d'autres matières.
- Centre d'intérêt des étudiants (choix des textes, adaptation).
- L'évaluation des épreuves.
- Autre (précisez).

La production écrite est l'un des objectifs les plus importants de tout enseignement. Elle constitue une activité assez délicate à réaliser qui requiert une certaine maîtrise de la langue.

Cependant, la maîtrise de la compétence linguistique ne suffit pas pour pouvoir fabriquer un écrit meilleur, encore faut-il savoir les adapter aux différentes situations de communication car il faut tenir l'apprenant d'une compétence textuelle combinée à une compétence discursive.

En effet, plusieurs autres doivent aussi intervenir afin d'amener les apprenants à mieux réussir ce genre d'exercice et dont le plus important, à mon avis, demeure l'élaboration

... d'un programme adéquat qui prenne en charge les différents
... besoins du public en question, par l'absence de ces programmes
... en système. L.M.D. constitue l'un des handicaps qui empêchent
... l'enseignement et l'étudiant d'aboutir à leurs fins...

Par rapport au programme, on travaille
malheureusement sans objectifs clairs. Les
enseignants sont, le plus souvent, livrés à eux-mêmes
en élaborant un programme selon des critères
qui leur sont propres.

Le volume horaire est suffisant.
3 années de CEE me semble assez suffisante
pour que les étudiants aient de bonnes connaissances
dans cette matière.

Les difficultés sont assez visibles pour chaque
enseignant. Il faudrait, à mon avis, en tenir
compte dans la conception des programmes.
Au vrai, je ne tiens pas vraiment compte
du centre d'intérêt de mes étudiants.

- 1 - Le programme est à la portée des étudiants, sauf que certains n'ont aucune base, c'est pourquoi ils ne peuvent pas suivre.
- 2 - Les séances consacrées à ce module sont valables.
- 3 - C'est bien de faire accompagner le module aux étudiants durant les trois ans.
- 4 - L'adaptation des textes est importante, vu le niveau non satisfaisant des étudiants.
- 5 - L'évaluation de l'apprentissage est une phase très importante pour les étudiants parce qu'elle leur permet de progresser.

Il est impératif, à mon avis, d'insister
sur le contenu des programmes car
le volume horaire ne permet pas l'enseignement
de la matière en question. Par conséquent, il faut
prendre en considération la matière CEE et
le volume horaire.

Cette matière doit être enseignée sur
3 ans (1^{er} semestre) tout en prenant en
considération les objectifs de chaque
semestre.

La production écrite est souvent considérée comme la compétence découlant des 03 compétences initiales. Elle doit refléter la capacité de l'apprenant à organiser un énoncé cohérent, sémantique et lexical. Réussir cette « épreuve » suppose que l'on ait réussi les 3 compétences préalables. L'écrit demeure plus contraignant que l'oral car il a ses exigences. (L'écrit standard / soutenu voire académique.

Un volume horaire plus important devrait être aménagé pour cet exercice..

Les programmes n'accordent pas assez d'importance à la préparation pour la réussite.

Une difficulté rencontrée a toujours des incidences si elle n'est pas traitée correctement.

Les centres d'intérêts ne font pas l'objet d'une attention particulière et pourtant ils sont souvent une clef de voûte pour le confortement des aptitudes linguistiques.

La problématique de l'évaluation reste d'actualité. (Avez-vous assisté à la journée d'étude du 8.5.2017 consacrée à ce sujet ?)... J'ai communiqué à l'instar de mes collègues...

Bien à vous.

Question n° 2 - 01

Le mode de vie n'est pas toujours un reflet
du niveau de culture parce que ce dernier
n'existe pas le premier. Il y a la civilisation
qui existe avant la culture et bien sûr
la culture n'existe pas lorsqu'il y a pas
de civilisation. L'un besoin l'autre, ils ont
une relation complémentaire dans le mode
de vie.

Dissertation

on peut distinguer chaque société par sa culture
qui change.

D'abord la société est ensemble des idées
qui caractérisent dans une société et sa base.

Est-ce fait une grande polémique dans le mode
donc Est-ce que Des cultures différentes
font-elles des humanités différentes?

(Est-ce qu'il est possible qu'on trouve)
Il est possible que des cultures différentes
font-elle des humanités différentes
on trouve dans chaque société une culture
caractérisées différentes de l'autre mais
n'est pas humaine différent parce que
dans ce temps il y a la mondialisation
qui a globalisé tout les pays du monde
et a fait entre eux une relation parce que
la culture peut changer et qui se change
pas, c'est la civilisation
Enfin on peut conclure que des cultures
font-elle pas des humanités
différentes

1) Le mode de vie n'est-il pas toujours un reflet du niveau de culture toute seule mais aussi du niveau mais aussi du niveau de civilisation car la civilisation est une partie de culture.

2) ~~on~~ parlons de culture il faut parler de civilisation parce que dans la culture on trouve la civilisation, la culture est innée mais la civilisation est acquise, la culture elle

présente la religion et même

l'ensemble des loisirs et la

civilisation présente l'ensemble

des données pragmatologiques

l'ensemble des critères de civilisation

- la présence de ville

- la spécialisation du travail à temps plein

- la structure des classes

- l'organisation étatique

- l'écriture

- les critères de culture

- la musique - le théâtre

- les vêtements - la cuisine

des cultures différentes peuvent faire
des humanités différentes parce que
la culture elle même présente
l'humanité et il ya une relation
avec la culture et l'humanité
parce que la culture est née
avec l'homme ~~non~~ donc on
ne peut pas les séparer ces deux
La culture elle présente la vie de
l'homme > par exemple la
musique qu'il aime les vêtements
La cuisine, le dessin le théâtre
etc.

Réponse :

Q¹ : Le monde de vie est-il toujours un reflet du niveau de culture ?

=> Oui, bien sûr il y a un reflet du niveau de culture parce que une vie sans culture, c'est une vie sans sens par la culture qui était un ensemble des traits qui caractérisent un espace social donne un niveau plus fort à la vie et surtout au niveau historique. Elle permet de

dé couvrir et savoir les points différents
entre culture et autre et leur traditions
et leurs idées en plus elle permet de
savoir les anciens cultures et les
leurs conséquences sur les génération

Présentation:

O D'abord quand on parle
de la culture on sait que il ya
plusieurs chaque un espace social
est caractérisé par une culture. donc
Ensemble les humanités

et différentes parce que la culture qui
précise ça, c'est une demande de
humanité, c'est à dire (un Arabe
musulman) on ne trouve pas un
musulman suit un mode d'autre
culture il n'a pas de droit parce que
chaque un groupe social a une
culture puisque les idées sont
différentes mais il a le droit de
savoir ou de découvrir c'est tout.

Enfin, les différentes cultures
se sont fait des humanités différentes.

Réponse 03 - Doit-on accorder une attention particulière à la polyvalence de la catégorie de civilisation et de la culture ?

pas totalement parce que la culture est une part de la civilisation qui englobe toute les adhésion des acteurs sociaux et qui évoluent au niveau de la civilisation.

par exemple - l'homme civilisé ne peut être pas un homme cultivé et aussi l'homme cultivé n'est pas forcément un homme civilisé.

Dissertation - Des cultures différentes font-elles des humanités différentes ?

pas forcément mais ~~on peut faire quelque chose~~ mais dans certains cas on peut le faire par exemple un homme cultivé ~~peut~~ peut faire plusieurs choses comme il parle plusieurs langues plus que sa langue maternelle.

Q1) =

Le mode de vie est une reflet du niveau de la culture mais pas toujours, parce qu'il peut changer d'après que ce qu'on acquies de notre environnement - (la civilisation de notre société ou les cultures des autres)

La dissertation =

La culture est un phénomène inné qui vient avec la personne dès la naissance, qu'on peut la voir au

niveau a style des vêtements, mode de vie ... etc

mais, est ce que plusieurs cultures nous
donne plusieurs humanités ^{différentes} différentes ?

La civilisation est un phénomène
acquis qui se constitue d'après que se qu'on a
pris de nos propres cultures.

D'une part, on peut dire que
plusieurs cultures différentes peut faire
une seule humanité avec une seule civilisation
par exemple nous les Algériens, malgré
que chaque régions a ses propres traditions
et cultures, mais on a formulé une seule

société Algérienne avec une seule civilisation

Si je vais à la ~~Pyrénée~~^{Tunis}, et mait une Djellaba

et prépare du Koukour, il veut dire : "c'est
dire que c'est une femme Algérienne".

D'autre part, ici en Algérie, je vois
une femme habite le Douf lam, je vois
dire qu'elle habite à Alger.

C'est pour ça, on a dit que plusieurs
cultures différentes peuvent faire des humanités
différentes comme elles ne peuvent pas, et ça
renvoie au rapprochement des cultures.

13
Questions n° 01

Le mode de vie est-il toujours un reflet
au niveau de culture?

Réponse :

Le mode de vie est toujours un
reflet au niveau de culture parce que
la culture est un phénomène social, elle
est l'ensemble des traits dans un espace
social qui se transmettent d'un individu
à un autre, donc la façon de s'habiller
la façon de manger, de parler tous ont
relation avec la culture.

Ex: la préparation de Koskas c'est un repas
spécial à nous les arabes.

Chaque humanité a une culture bien
précise elle change avec le mode de vie.



Dissertation 2

Des cultures différentes font-elles des humanités différentes ?

La culture est un phénomène social, la tentative de définition de ce concept n'a pas encore donné un résultat précis et clairement.

Donc Est-ce que les cultures différentes font-elles des humanités différentes ?

La culture est l'identification de l'individu social (identité culturelle), chaque société a une culture différente par exemple :

Si quelqu'un algérien intégré à la France bien sûr la culture algérienne et la culture française sont différentes mais on peut garder la culture mère (la façon de s'habiller, de manger, de parler, de faire la prière, de prier le (Kastor) etc.)

En fin chaque société a une culture bien déterminée avec tous ces éléments donc automatiquement ~~il y a~~

Des cultures différentes font des humanités différentes.

Question 202

Quelles sont les relations entre la culture et la civilisation au niveau de l'histoire universelle et au niveau local ?

Il est possible qu'une culture existe ~~sans~~ sans civilisation, mais une civilisation n'existe pas sans culture. Alors, Quelles sont les différentes relations entre la culture et la civilisation au niveau de l'histoire ?

D'abord, les chercheurs et les auteurs philosophes n'ont pas encore donné un statut définitif à ces disciplines. La culture

La civilisation sont deux discipline très proches
la culture et un système de croyance et la
civilisation et un système de progrès et de
développement.

Enfin la civilisation et la culture sont
deux discipline complémentaires en ne peut
pas se séparer.

Dissertation :

La culture désigne en philosophie
les différentes natures de l'humanité, c'est un
système de croyance, savoir des compétences
de connaissance. C'est-à-dire l'acquisition non l'innée
La culture ~~développe~~ c'est le principe de
l'humanité.

11
→ un programme adéquat qui prendra en charge les différents
besoins du public en question, car l'absence de ces programmes
en système L.M.D. constitue l'un des handicaps qui empêchent
l'enseignant et l'étudiant d'aboutir à leurs fins...

Le travail en TD doit prendre en charge
le réinvestissement des acquis et
travailler en fonction des intérêts des
apprenants puisque les derniers sont
intéressés par le T.D.C.
Quant à l'évaluation, il me semble
que les enseignants doivent évoluer
en fonction des objectifs et mettre
en place une grille.

- La répétition de cette matière durant les trois années (Licence).
- Les difficultés rencontrées lors des épreuves en d'autres matières.
- Centre d'intérêt des étudiants (choix des textes, adaptation).
- L'évaluation des épreuves.
- Autre (précisez).

La production écrite est l'un des objectifs les plus importants de tout enseignement. Elle constitue une activité assez délicate à réaliser qui requiert une certaine maîtrise de la langue.

Cependant, la maîtrise de la compétence linguistique ne suffit pas pour pouvoir fabriquer un écrit meilleur, encore faut-il savoir les adapter aux différentes situations de communication car il faut tenir l'apprenant d'une compétence textuelle combinée à une compétence discursive.

En effet, plusieurs autres doivent aussi intervenir afin d'amener les apprenants à mieux réussir ce genre d'exercice et dont le plus important, à mon avis, demeure l'élaboration

... d'un programme adéquat qui prenne en charge les différents
... besoins du public en question, par l'absence de ces programmes
... en système. L.M.D. constitue l'un des handicaps qui empêchent
... l'enseignement et l'étudiant d'aboutir à leurs fins...

à un jeune homme adéquat qui prendra en charge les différents
bessons du public en question, car l'absence de ce jeune homme
en système d'I.M.D. constitue l'un des handicaps qui empêchent
l'enseignement et l'étudiant d'aborder à leurs fins...

On the 24th December I shall start on
the Arabian Sea. I shall be
aboard the ship and will be
at sea for the first time.

The most common American gun shot combination
 consists of the .45 Smith & Wesson and the .38
 Smith & Wesson. The .45 Smith & Wesson is
 the most popular of the Smith & Wesson guns.

- Le programme.
- le volume horaire.
- La répétition de cette matière durant les trois années (Licence).
- Les difficultés rencontrées lors des épreuves en d'autres matières.
- Centre d'intérêt des étudiants (choix des textes, adaptation).
- L'évaluation des épreuves.
- Autre (précisez).

[illegible]

nos trucharts et pour tous joirs des
chiffres en relecture.

Le centre d'intérêt des trucharts
est bien d'expliquer et de faire
l'écriture des lettres. Mais
plus, mise au point. Plus
de la science et des trucharts. Mais
et la lecture. Mais la lecture = examen

Il est tout à fait clair que la matière
de G. C. C. est une matière qui fait
partie de l'élite. L'enseignement fondamentalement
donne la prise en compte de son importance
dans le programme et son volume horaire.
Afin que les étudiants puissent acquérir
des compétences nécessaires de la langue.
Cependant, et malgré que cette matière
est dispensée tout au long, nos étudiants
éprouvent des difficultés lors des épreuves
en d'autres matières. A cet effet, il faut se
poser la question suivante, pourquoi, et malgré,
les volumes horaires consacrés à cette matière

ملخص

في إطار هذا البحث في التعليمية، نحاول أن نرى إذا البرنامج المعد من طرف الأستاذ/ الوزارة يجيب حقا على الاحتياجات اللغوية للطلاب خلال فترة كتاباتهم. هذا البحث يتعرض إلى بعض المفاهيم التشغيلية مثل : الفرنسية لأهداف معينة (F.O.S)، الفرنسية لأهداف جامعية (F.O.U)، الكتابة الإنتاج الخطي، تحديد مفاهيم الصعوبات المصادفة في التعليم، تصنيف و دراسة الأخطاء المعيارية، تقييم الكتابة البرنامج في المقام الأول، ثم نبين في الفصل التالي—بأنه لا يوجد منهاج جامعي وإنما فقط برنامج مقترح من طرف وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. البرنامج المعد من طرف استاد المادة لا يجيب على الاحتياجات اللغوية لى الطلاب المثبتة خلال فترة الامتحان الكتابي، بما أنها تبقى دائما عبارة عن قائمة تحتوي على مجموعة من المحتويات الموجهة للتدريس.

كلمات المفتاحية : التعليمية، البرنامج، منهاج، الاحتياجات الغوية، الفرنسية لأهداف معينة (F.O.S)، الفرنسية لأهداف جامعية (F.O.U)، الكتابة، الإنتاج الخطي، الأخطاء، التقييم.

Résumé

Dans le cadre de cette recherche en didactique, nous tenterons de voir si le programme établi par l'enseignant répond-t- il vraiment aux besoins langagiers des étudiants durant leur production écrite. Cette recherche aborde certains concepts opérationnelles tels que le F.O.S, le F.O.U, l'écrit, la production écrite, conceptualisation des problèmes d'apprentissage, classement et étude des erreurs type, l'évaluation de l'écriture, et le programme dans un premier lieu, puis nous montrons dans le second chapitre qu'il n'y a pas de curriculum universitaire juste le programme proposé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Le programme élaboré par l'enseignant de la matière ne répond pas aux besoins langagiers éprouvés durant les épreuves écrites des étudiants puisque ça reste toujours une description de liste de contenues à enseigner.

Mots-clés : Didactique, programme, curriculum, besoins langagiers, F.O.S, F.O.U, l'écrit, production écrite, erreurs, évaluation.

Abstract

As part of this didactics research, we try to know if the program established by the teacher really meets the language needs of students during their written production. This research addresses some operational concepts such as : F.S.P, F.U.P, writing, written production, conceptualization of learning problems, classification and study of standard errors, evaluation

of writing, and the program in a first And Then we show in the second chapter that there is no university curriculum just the program proposed by the Ministry of Higher Education and Scientific Research. The program developed by the subject teacher does not meet the linguistic needs experienced during the written tests of the students since it is always a description of the list of contents to be taught.

Key words: Didactics, program, curriculum, language needs, F.S.P, F.U.P, written, written production, errors, evaluation.