

**LA COMPETENCE DE L'ECRIT EN FRANCAIS DANS LE CYCLE  
SUPERIEUR ENTRE PROFIL D'ENTREE ET REALITE DU TERRAIN  
THE COMPETENCE OF WRITTEN IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE POST  
GRADUATION BETWEEN ENTRY PROFILE AND REALITY OF THE FIELD**

**Salim OUAHAB\*, Université d'Oum-el-Bouaghi, Algérie.**

**ouahab.salim@univ-oeb.dz**

**Date de réception:(21/03/2020) , Date de révision: (11/04/2020), Date d'acceptation :(25/04/2020)**

**Résumé :**

Le présent article consiste à rendre compte des recueils de données pour constituer un corpus en vue de mener des descriptions et analyses de la compétence écrite auprès de nos étudiants dans le cadre de la problématique de la maîtrise du langage écrit en classe de FLE, afin de comprendre ce qui s'oppose à mieux développer un texte cohérent. L'approche théorique convoquée sera, celle d'une grammaire sémantique et des opérations cognitives et langagières des énoncés réputés déviants, relevés dans un échantillon constitué essentiellement de textes et propositions énonciatives d'étudiants, produits en situation réelle d'apprentissage. Nous estimons qu'il serait donc, intéressant de montrer la nécessité de mieux comprendre les difficultés langagières de nos étudiants pour agir efficacement.

**Mots-clés:** compétence, scripturale, profil, expression, maîtrise, langage.

**Abstract**

This article consists in conducting descriptions and analyzes of the written competence with our students in the context of the problem of the mastery of written language in FLE classroom, in order to understand what hinders it to be better developed. The theoretical approach will be that of a semantic grammar and the cognitive and linguistic operations of statements deemed to be deviant, recorded in a sample consisting essentially texts and proposals of students, produced in real-life learning situations.

We believe that it would be interesting to show the need to better understand the language difficulties of our students to act effectively.

**Keywords:** scriptural, competence, profile, expression, language, proficiency.

\*Auteur correspondant: Salim OUAHAB, Email: ouahab.salim@univ-oeb.dz

### Introduction :

Plusieurs enquêtes menées à l'université algérienne ont montré que beaucoup d'enseignants estiment n'être, en aucune manière, responsables de l'échec de leurs étudiants en matière de maîtrise du langage, allant jusqu'à dénoncer les limites des démarches et méthodes engagées dans le cycle secondaire pour le développement de cette compétence plurielle.

En effet, les répercussions de la non-maîtrise du langage écrit sur la formation des étudiants en licence de FLE demeurent réelles, et à l'exception des travaux d'A. Elimam, nous accusons, une certaine impassibilité vis-à-vis des profils d'entrée de ces derniers qui s'appêtent à découvrir l'université pour la première fois. Vraisemblablement, année après année, les étudiants qui arrivent en licence de FLE éprouvent d'énormes difficultés langagières, et même certains enseignants affirment que leur maîtrise du langage demeure en deçà des exigences.

En dépit des évolutions qu'ont connues les programmes de formation et les démarches d'enseignement en post graduation ces dernières années et, particulièrement dans le domaine des langues étrangères, la compétence de l'écrit en FLE demeure toujours le maillon faible de la maîtrise langagière. Les enseignants du supérieur, quant à eux, lui reprochent d'être peu ou pas assez développée pour répondre au profil d'entrée en première année de licence de français (par opposition au profil de sortie de 3<sup>e</sup> a.s).

On entend par profil d'entrée, même si cela n'est pas une exigence officielle, un ensemble intégré de connaissances et de compétences souhaité en matière de maîtrise langagière qu'un étudiant devrait détenir et qui permet à ce dernier de poursuivre sa formation le plus normalement du monde.

En effet, la maîtrise des compétences langagières (communicationnelle, linguistique, discursive et culturelle) permettra à l'étudiant d'exprimer aisément son point de vue et ses idées à l'aide de procédés discursifs et argumentatifs performants, dans une langue que l'on pourrait qualifier d'acceptable, tant sur le plan grammatical que sémantique. En d'autres termes, ce sont ces critères, retenus dans le profil d'entrée de l'étudiant, qui lui permettent facilement d'évaluer ses progrès dans la fréquence de ses expressions.

« La production écrite en classe de langue est le reflet des compétences de l'apprenant lors du passage à l'écrit. Ses compétences se révèlent à la fois dans la fréquence des expressions observées, dans ses prises de risque et dans l'originalité de ses idées ». (Carroll, M. & Stutterheim, Ch. 1997, p,14-19). <sup>(1)</sup>

Le but de cet article est de réfléchir sur la problématique des profils linguistiques qui permettent à l'étudiant d'accéder en licence de français. Dans un premier temps, nous avons concentré toute notre attention autour de trois interrogations décrivant les difficultés langagières observées sur le terrain. D'abord, savoir ce qui empêche nos étudiants à développer un modèle mental plus riche à partir duquel ils activeront leurs connaissances au moment de l'écrit ? Savoir quels types de compétences, développeront-ils au moment de l'expression ? Et enfin, comment le cadre discursif et l'enjeu communicatif leur permettront de produire la pensée à travers un texte rédigé ?

En effet, toute notre pensée trouve son origine dans la maîtrise des compétences discursive et communicationnelles en appui pour la maîtrise du langage. Pour mieux cerner l'ensemble des aspects lacunaires observés, nous avons émis deux hypothèses, dont la première porte exclusivement sur les compétences langagières réelles de notre public visé.

Nous estimons que l'échec des étudiants en matière de maîtrise du langage écrit en classe de FLE renvoie, non seulement, au manque de connaissances et de compétences langagières, à leur arrivée en licence de français, mais à l'absence de motivation pour le développement de leurs savoir-faire. La deuxième hypothèse tient compte des profils d'entrée en première année de licence de français. Nous supposons que les nouveaux étudiants qui arrivent en première année, ne disposent pas de compétences linguistiques qui répondent aux espérances attendues.

Pour mener notre analyse de données, issues de l'évaluation diagnostique de la situation lacunaire de nos étudiants et, opérée dans le cadre d'un test d'évaluation linguistique, nous avons opté pour l'investigation et l'analyse des éléments devant appuyer la compétence scripturale, en cherchant à impliquer directement l'étudiant dans son auto-évaluation à travers le maniement des règles d'usage, les opérations de construction de sens et l'activation des opérations cognitives et langagières.

### **1. État de l'expérience menée et fondement méthodologique**

Ayant pour but, l'étude des difficultés langagières rencontrées par nos étudiants en matière de l'écrit, nous avons travaillé sur un corpus constitué essentiellement de réponses variées recueillies en situation d'évaluation diagnostique.

L'échantillon sur lequel nous avons travaillé est donc constitué d'énoncés réputés déviants que l'étudiant est appelé à remédier selon ses connaissances linguistiques. L'opération tient compte d'un volet théorique lié à la maîtrise des règles textuelles et syntaxiques qui régissent le bon fonctionnement de la langue et d'un volet pratique qui engage directement l'étudiant dans le maniement des énoncés à travers la justification de son choix et l'élaboration d'un texte écrit qui obéit à la consigne donnée.

Toute l'idée trouve sa raison d'être dans l'anticipation sur le contenu et la forme des énoncés produits, non seulement pour faire émerger les représentations mentales des étudiants, plutôt, pour déterminer leurs acquis et/ou besoins en matière de compétence langagière. Notre objectif a pris sa conception suite au constat confirmé sur le terrain, à partir duquel, beaucoup d'enseignants ont développé l'idée que la maîtrise langagière des étudiants est loin de répondre au profil d'entrée en licence de FLE. Selon plusieurs enseignants, les étudiants assemblent des phrases qui ne répondent pas aux normes du bon usage de la cohérence et cohésion.

Les mêmes enseignants ajoutent que leurs étudiants éprouvent des difficultés langagières qui touchent plusieurs volets, malgré plusieurs années passées dans la pratique du français langue étrangère. On dénombre des maladroites liées au maniement des sous composantes du système langagier, syntaxiques ou sémantiques et modèles textuels du système de la langue, sans lesquelles, l'étudiant ne pourra contrôler son langage écrit.

Notre choix de privilégier les classes de première année s'est effectué de prime abord à la suite d'un constat paradoxal lié au manque d'outils linguistiques et de savoir procédural en rapport à la situation d'écrit et aux modèles d'écrits produits par nos étudiants au cours de ces dernières années : deux facteurs qui, à notre avis, n'ont pas été suffisamment développés auparavant. En effet, sur les 520 nouveaux inscrits en première année de licence, 84.03% ont décroché un baccalauréat scientifique, ce qui correspond à 437 étudiants, alors que seulement 15.96%, soit 83 étudiants arrivent directement des classes littéraires.

Pour mieux cerner les profils d'entrée de nos étudiants, nous avons décidé de les soumettre à un test d'évaluation, afin d'obtenir une idée claire et précise de leur profil linguistique, en essayant de limiter notre analyse descriptive et situationnelle à celle d'une grammaire sémantique des différentes déviations d'ordre discursif et énonciatif (André Séguéy, 1994, p. 18) <sup>(2)</sup>.

Une méthode qui a été développée au cours des quarante dernières années et continue à occuper de nos jours un rang prépondérant dans l'histoire de la linguistique énonciative. Selon Denis Paillard & Jean-Jacques Franckel (1998, p. 52-63), le modèle a pour objet d'analyse le langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations de communication.

Un engagement accordant à la méthode, une certaine spécificité dans les courants de pensée contemporains, puisqu'il revient à l'analyse de rendre explicite les opérations d'énonciation à partir de la constitution de formes constructives de l'énoncé et des contraintes qu'elle exprime.

Ainsi, le cadre analytique consacré à notre étude tient à déterminer l'objectif précis de la communication en cherchant d'abord, ce qui incite le scripteur à comprendre l'enjeu communicatif puis, à choisir le modèle adéquat parmi d'autres, déjà connus ou étudiés afin d'exprimer une réaction ou pour agir.

Notre perspective d'étude consiste à mener notre analyse de données dans le cadre de la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE. L'approche théorique sera celle d'une grammaire sémantique et des opérations cognitives et langagières, comme nous l'avons précédemment expliqué, il sera alors intéressant de montrer la nécessité d'une représentation de la langue différente de celle des descriptions linguistiques qui portaient des formes pour aller au sens.

## **2. Protocole de l'expérience engagée,**

Au début de notre étude, nous n'avions aucune idée de la situation langagière de notre public visé, ni de ses besoins, ni de ses performances en matière de l'écrit, bien que, nous supposons que ce dernier répond à un certain profil d'entrée lui permettant de comprendre, d'analyser et de produire dans une langue simple et correcte.

L'opération consiste, après la récupération des réponses du test, à relever d'abord les maladresses qui se rapportent au microsystème à étudier puis, les classer en fonction de leurs catégories, suivant la méthode des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. La tâche tient à faire suivre l'énoncé déviant

(rejeté) par l'énoncé attendu (acceptable) ensuite, à comparer l'énoncé déviant (a) avec l'énoncé attendu (b) en matière de règles non appliquées et/ou transgressées.

Pour avoir une idée précise sur les connaissances de l'étudiant en matière des règles d'usage, ce dernier est invité à justifier son choix en expliquant, quelle est la règle appliquée dans (b) qui a été transgressée dans (a) ? Enfin, il sera question de chercher quelle est l'origine possible d'une telle transgression et quelles sont les mesures à prendre en considération.

Pour obtenir un maximum d'informations sur les énoncés soulevés, nous avons fait appel au modèle énonciatif d'André Séguy et Catherine Tauveron (1991), développé sous forme de quatre plans (matériel, sémantique, morphosyntaxique et pragmatique) et trois niveaux (phrastique, inter phrastique et textuel). Il est tout à fait clair que les situations énonciatives sont complexes, nécessitant parfois des outils linguistiques diversifiées<sup>(3)</sup>: réserves de matériaux, listes des règles d'écriture et fiches-outils de toute nature, ce qui représente pour l'étudiant un immense défi à soulever pour garantir une maîtrise parfaite du langage écrit.

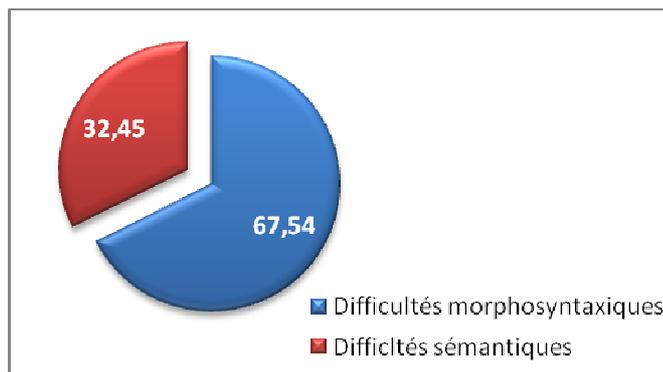
Enfin, nous estimons que les résultats obtenus et les pourcentages présentés vont nous permettre de délimiter les difficultés langagières de nos étudiants avec précision puis, de comprendre ce qui les fait persister davantage.

### **3. Interprétation des résultats obtenus**

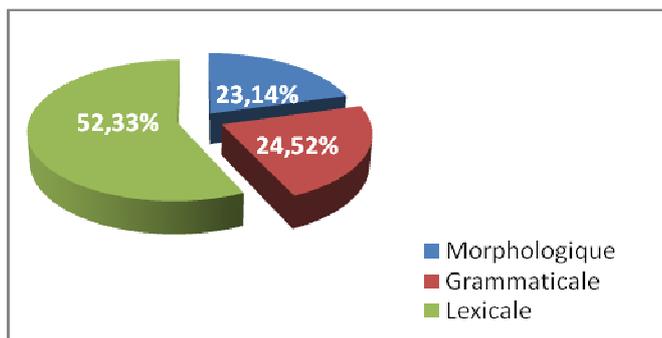
En regard de la diversité des résultats obtenus dans plusieurs sous compétences intégrées; dont la sémantique et la pragmatique, nous allons nous contenter dans cet article de présenter uniquement les données relatives aux structures morphosyntaxiques, incluant les difficultés morphologiques et lexicales. Ainsi, nous avons prévu une démonstration qualitative autour de deux plans complémentaires : le plan inter phrastique et le plan textuel qui demeurent à nos yeux, les deux dimensions ayant une influence directe sur la qualité du texte écrit par nos étudiants.

Du point de vue qualitatif des résultats enregistrés, nous pourrions affirmer que nos étudiants rencontrent plusieurs difficultés liées à la maîtrise des structures langagières dont les structures morphosyntaxiques, estimées à 67.54%. Cette dimension langagière qui intègre les structures morphologiques, grammaticales et lexicales serait donc indispensable pour tout développement des unités phrastiques et interphrastiques dans un texte produit.

La seconde structure langagière revoie essentiellement aux difficultés sémantiques, dont le pourcentage atteint 32.45%, enregistré après l'analyse des productions écrites de nos étudiants. Ainsi, les schémas graphiques suivants peuvent nous montrer avec précision quelles sont les sous dimensions langagières en difficulté que les enseignants et les étudiants doivent conjointement prendre en charge pour les renforcer davantage.



Dans la dimension morphosyntaxique, nous avons pris en considération trois types de difficultés langagières majeures : grammaticales, morphologiques et lexicales. La sélection de ces catégories ne s'est pas effectué de manière arbitraire, au contraire, se sont des unités linguistiques indispensables pour tout fonctionnement et maîtrise du langage écrit. En d'autres termes, les étudiants sont appelés à structurer le discours écrit (cohérence et cohésion) en générant des énoncés correctes sur tous les plans à partir de règles qu'ils maîtrisent déjà, car d'une part, c'est à travers l'écrit qu'on parvient à mieux évaluer la qualité de la langue utilisée par nos étudiants et, d'une autre part, l'écrit revêt un caractère plus prestigieux (la fréquence de l'utilisation des expressions et tournures énonciatives) et est soumis à des contraintes complexes, contrairement à l'oral par exemple.



Quant aux difficultés grammaticales, les résultats enregistrés ont été estimés à 24.52% et portent sur deux types de catégories distinctes, la première catégorie porte sur une proposition simple (absolue ou relative) et la seconde catégorie tient compte de deux propositions (concordance, coordination ou subordination) dans un même énoncé, tel qu'il est présenté dans les exemples suivants :

- « l'étudiant, il veut prendre son droit... »
- « l'élève pas été de occupation à l'université »
- « nous voulons de gardé... »

Ainsi, les pourcentages affichés dans le tableau ci-dessous peuvent mieux nous préciser le degré de maîtrise de certaines sous dimensions morphosyntaxiques atteint par nos étudiants, nouvellement inscrits en licence de français.

<b>Difficultés grammaticales 24.52 %</b>				
Portant sur une proposition		Entre deux propositions		
Absolue	Relative	Concordance	Coordination	Subordination
41.46 %	24.39 %	24.39%	2.43 %	7.31 %

En effet, la sous dimension grammaticale ne doit à aucun moment être négligée, elle porte généralement sur des structures déviantes, liées à des formes verbales, des accords et des auxiliaires. Si ces difficultés persistent encore dans les productions écrites de nos étudiants, c'est souvent en rapport aux multiples confusions de règles morphologiques verbales et à la fréquence des pratiques langagières de ses derniers.

Par ailleurs, nous avons soulevé d'autres confusions entre des formes proches (inadaptées au contexte de l'écrit) qui se rapportent à l'emploi de quelques catégories grammaticales (préposition, déterminant, article contracté...); dont on se sert fréquemment, comme dans les exemples suivants :

- « il est allé en forêt » (vers).
- « le prof le corriger ses fautes » (lui)
- « ce qui conduit à le développement » (au)

L'utilisation inadéquate de ces unités signifiantes (morphèmes) de base, serait en rapport avec les confusions relevées entre deux langages distincts<sup>(4)</sup> (oral/écrit), ce qui peut engendrer des situations aberrantes qui s'ancrent davantage dans les pratiques scripturales de nos étudiants. Toutefois, nous estimons qu'il existe un autre facteur qui pèse de son poids sur l'opération scripturale elle-même, en l'occurrence, l'écart lié à la confusion de systèmes linguistiques (règles orthographiques et grammaticales).

Sur le plan morphologique (23.14%), nous avons relevé deux types de difficultés liés au transfert négatif (de l'oral à l'écrit) : la première porte sur des formes absolues qui sont inconnues au système, et la seconde tient compte des formes relatives qui restent existantes mais, inadaptées au contexte. Ainsi, dans le tableau ci-dessous nous pouvons mieux distinguer le degré de maîtrise de certaines sous dimensions linguistiques relatives à deux formes distinctes (absolue ou relative).

<b>Difficultés morphologiques 23.14 %</b>			
Forme absolue		Forme relative	
Graphie	Orale	Graphie	Orale
29.33 %	24 %	13.33 %	33.33 %

Contrairement au langage écrit qui veille au respect des structures morphosyntaxiques, grammaticales et sémantiques, le langage oral ou parlé ne prévoit pas nécessairement une démonstration langagière parfaite pour transmettre un message, parce qu'il existe d'autres facteurs non verbaux qui interviennent dans

la situation de communication, tels que l'instantanéité, la fugacité, le regard, les mimes...etc.

En d'autres termes, on ne parle pas de la même manière qu'on écrit, les exemples que nous avons relevés dans les propositions de nos étudiants présentent de réelles difficultés systématiques et persistantes liées à des formes relatives graphiques ou orales. Nous distinguons, par exemple, des transpositions de l'oral à l'écrit de certaines formes erronées, en raison des multiples confusions entre règles d'usage ou absence de savoir procédural.

Par ailleurs, dans le cas des formes absolues, nous pensons que cette catégorie se rapporte beaucoup plus aux stratégies scripturales (graphie) développées par les étudiants eux-mêmes au moment de l'écrit, puisque cette catégorie de difficultés n'est pas du tout repérable à l'oral, comme dans les deux exemples suivants :

- « il veux cherché son plésir ».
- « le même type de faute ».

Enfin, les difficultés morphologiques dites relatives, liées à l'oral dévoilent d'autres confusions de formes courantes qui sont parfois présentes en arabe algérien, nous estimons que l'étudiant puise dans son répertoire langagier du quotidien, variable en fonction de son vécu culturel lors du passage à la langue étrangère, en confondant malheureusement la syntaxe de l'oral avec celle de l'écrit, comme dans les deux exemples choisis ci-dessus :

- « vous m'avez besoin ».
- « le réussite vient avec la sérieuxité du travail ».

En passant aux difficultés lexicales (52.33%), le lexique nous semble être la première sous compétence du langage, créant un véritable obstacle pour le développement de l'expression écrite pour nos étudiants. Comme il est constaté à première vue, les difficultés liées à l'oral de l'étudiant présentent un déficit certain ayant un impact négatif et direct sur la compétence de l'écrit, soit 42.02% par rapport à l'ensemble des difficultés lexicales. Nous estimons que le développement de la compétence de l'écrit passe d'abord par le renforcement de la compétence de l'oral de l'étudiant. Cette dernière qui demeure le maillon faible de la maîtrise langagière en raison de l'absence, presque totale, des interactions verbales en classe et même en dehors de la classe.

En outre, il nous semble aussi que nos étudiants éprouvent des difficultés à distinguer les registres de langues et les formes orales (fragiles par rapport à l'écrit) qu'on ne doit pas confondre avec celles de l'écrit, lesquelles obéissent à des règles morphosyntaxiques et lexicales précises.

<b>Difficultés lexicales 52.33 %</b>			
Graphie	Oral	Forme	Sens
39.61%	42.02%	13.04%	5.31%

Nous retenons, en particulier, des altérations de formes scripturales (formes erronées à l'oral, transposées à l'écrit), provoquées généralement par une transmission-réception imparfaite, comme dans l'exemple ; « ce sont des pratique

ligitime» ou par une confusion entre formes de sens proches, comme dans l'exemple ; « il doit entendre bien l'autre... ».

Dans cette optique, nous estimons que le développement du langage écrit doit avoir conscience de cette difficulté, en interrogeant les pratiques langagières en classe et le mode d'enseignement du lexique dans une vision de valorisation, notamment durant les activités de remédiation et de renforcement linguistique.

En ce sens, nous estimons que la sous compétence du lexique, ne devrait pas être traité séparément ou indépendamment des autres sous compétences langagières car dans cette situation lacunaire, le genre textuel ne présente pas une urgence pour notre étudiant. Il est convenable de traiter d'abord les unités lexicales dont un étudiant aura besoin pour pouvoir produire un texte écrit qui répond aux exigences de la cohérence.

Par ailleurs, dans le cas des difficultés lexicales liées à la graphie (39.61%), nous signalons des formes lexicales qui n'apparaissent pas au niveau de l'oral (prononciation) de l'étudiant, bien qu'à l'écrit (orthographe) elles sont apparentes, comme la marque du pluriel « s » dans « les apprenant », qui est souvent abandonnée soit par négligence des accords ou par extension des règles orthographiques, comme dans l'exemple « pour avoir plutard son diplôme » en imitant la forme orthographique de « plupart ».

Nous avons eu, aussi, l'occasion de soulever d'autres formes inadaptées dans la même catégorie, liées généralement à la confusion des unités lexicales, comme dans les deux exemples suivants : « large/vaste », « haut/long ».

Ces structures et formes lexicales sont très courantes dans les prestations orales des étudiants, et peuvent être aisément transposées à l'écrit avant même que ces derniers s'en aperçoivent. Un tel raisonnement, ne peut que témoigner de la méconnaissance du système morpho lexical de la langue française et du maniement de la langue, lequel est jugé très peu développé chez nos étudiants qui arrivent en première année de licence de français.

« Les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire à des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible »<sup>(5)</sup>. (Laniel, D. 2005,p,80).

En effet, nous estimons que ce déficit se définit comme étant l'incapacité à employer de manière convenable le lexique de la langue cible, en raison des multiples obstacles rencontrés par l'étudiant pour former des unités lexicales ; indispensables sur le plan inter phrastique et textuel et au développement d'un texte cohérent. Quant aux difficultés lexicales liées au sens, nous pensons que cette catégorie se rapporte particulièrement à l'utilisation de termes existants, mais inadéquats à la situation de communication, ce qui peut nuire au sens général de l'énoncé lui-même.

En d'autres termes, pour exprimer un sens visé, notre étudiant emploie une lexie<sup>(6)</sup> dont le sens est complètement différent, ce qui donne lieu à un écart considérable, relatif aux choix de l'expression appropriée, comme dans les exemples suivants :

- « tournez-vous » au lieu de « retournez-vous ».
- « problème sanitaire » au lieu de « problème de santé ».

A ce propos, nous pourrions affirmer que les deux structures ont en commun des composantes de sens, mais ne peuvent être substituables dans le même contexte. La situation est plutôt paradoxale (sens visé /vs/ sens attendu), il existe une sorte d'incompatibilité entre le terme choisi par le locuteur pour construire un sens, et le contexte dans lequel ce dernier est employé.

Compte tenu des résultats enregistrés, nous tenons à préciser que nos inquiétudes de départ n'ont pas été entièrement validées, étant donné que l'origine principale des difficultés langagières rencontrées par nos étudiants en licence de français, ne se limite pas uniquement à la confusion des règles morphosyntaxiques et sémantiques d'usage et à la méconnaissance du processus d'écriture et genres textuels.

Nous pensons qu'à ce stade, la non maîtrise du langage écrit se rapporte plutôt à tout un ensemble de facteurs lacunaires, relatifs à la dimension langagière elle-même, dont les sous ensembles imbriqués les uns dans les autres lors de la production de discours écrit : la compétence textuelle (maîtrise des règles d'organisation d'un texte), la compétence discursive (connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours), la compétence culturelle (la capacité de percevoir les systèmes de classement et d'anticiper dans une situation donnée).

Enfin, la maîtrise du langage écrit est le point d'aboutissement de l'ensemble des compétences langagières (communicationnelle, discursive et culturelle), sans lesquelles, beaucoup d'étudiants peuvent facilement rencontrer des obstacles à manier les règles et les structures complexes de la langue française, surtout lorsqu'on reçoit des textes de qualité fragile et peu accessible, construits avec le peu d'outils que ces derniers arrivent à peine à maîtriser.

#### **Conclusion générale :**

Il est tout à fait clair que la compétence de l'écrit a souvent constitué l'une des finalités fondamentales de l'acquisition de toute langue étrangère. En classe de FLE au supérieur, même si cela est valable ailleurs, elle demeure plus qu'un simple engagement, c'est une activité relativement complexe, en regard des processus mentaux mis en œuvre. Ceci laisse à comprendre, qu'il ne s'agit pas d'une simple opération récursive, intégrant un modèle précis mais d'un degré de maîtrise, qui implique à la fois des habiletés langagières et de réflexion, développées conjointement pour une typologie variée de textes.

En outre, la maîtrise du langage écrit demeure un objectif déterminant la volonté de nos étudiants à développer constamment leurs compétences langagières pour parvenir à exprimer des idées et traduire des pensées de manière claire et précise. Par extension, avoir la possibilité de mobiliser et/ou activer tout un ensemble de savoirs de manière intégrée dans un contexte donné selon des objectifs précis. Notre analyse morphosyntaxique et lexicale des énoncés réputés déviants a été réalisée dans un cadre didactique, cela nous a permis d'avoir une idée claire quant aux profils d'entrée des étudiants nouvellement inscrits en licence de français.

La situation langagière de ces derniers n'est pas tout à fait alarmante, néanmoins, les enseignants doivent compenser toute sorte de lacune par le renforcement des sous compétences langagières, en particulier, les unités lexicales et morphosyntaxiques, sans lesquelles, les étudiants n'arriveront presque jamais à produire un discours écrit.

**Notes :**

- (1) Carroll, M. & Stutterheim, Ch. (1997). "Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère". Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE), vol. 9. pp. 14-19.
- (2) Chiffre communiqué par le département de français de l'université d'O.E.Bouaghi, (2016/2017).
- (3) André Séguy, (1994), Écrire et réécrire en classe, Pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture, IUFM d'Aquitaine - Agen, INRP Équipe REV, Repères N° 10/1p. 18
- (4) La situation de communication fait en sorte que le candidat transcrit fidèlement des formes orales alors qu'elles sont entièrement différentes des formes scripturales.
- (5) Laniel, D. (2005) p. 80
- (6) [Linguistique] Terme générique désignant une unité lexicale, un mot.

**Bibliographiques :**

- ASTOLFI Jean-Pierre, (1997), L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF.
- CARROLL M. & Stutterheim, Ch. (1997). "Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère". Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE), vol. 9. pp. 14-19.
- COSTE Daniel. (1978), « Lecture et compétence de communication », Le Français dans le monde, n° 141, p.25-34.
- Corder S. Pit, (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants », dans Langages n° 57, p. 9-15.
- Dabène, M. Compétences scripturales et pratiques d'écriture. Dans J. - M. Besse, M. - M. de Gaulmyn, D. Ginet, & B. Lahire (éd.), L'illettrisme en questions (p. 105). Lyon: Presses universitaires.
- LARRUY Martine Marquilló, (2003), « L'interprétation de l'erreur », Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- MOIRAND Sophie, (1982), « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette, p.20
- PUREN Christian, BEROCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, (1998), « Se former en didactique des langues », Paris, Ellipses.
- PORQUIER Rémy & FRAUENFELDER Ulrich, (1980), « Enseignants et apprenants face à l'erreur », LFD, n°154, p. 29-36.
- ROUBAUD Marie-Noëlle, (2002), « Mieux analyser les erreurs des élèves », dans Les Cahiers pédagogiques n° 403, p.60-61.
- Reuter Yves, (1996), « Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture », Edition ESF, Paris.
- SEGUY André, (1994), « Écrire et réécrire en classe, Pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture », IUFM d'Aquitaine - Agen, INRP Équipe REV, Repères N° 10/1p.18