

*Dirassat & Abhath*  
The Arabic Journal of Human  
and Social Sciences



مجلة دراسات وأبحاث  
المجلة العربية في العلوم الإنسانية  
والاجتماعية

*EISSN: 2253-0363*  
*ISSN : 1112-9751*

## L'expression de l'écrit en 3<sup>année</sup> secondaire

## The expression of the written word in secondary 3

## التعبير الكتابي لمستوى الثالثة ثانوي

AISSA-KOLLI Khaldia<sup>1</sup>, TALBI Farida Othmania<sup>2</sup>

Laboratoire : Traduction et Langues, Faculté des Langues Etrangères, Université d'Oran<sup>2</sup>, Mohamed Ben 1

Ahmed, aissa.khaldia@univ-oran2.dz

Laboratoire: LADICIL, Faculté des Langues Etrangères, Université d'Oran<sup>2</sup>, Mohamed Ben Ahmed, 2

talbi.farida@univ-oran2.dz

تاريخ القبول: 2021-04-22

تاريخ الاستلام: 2020-12-02

**Résumé :**

Les activités d'écriture proposées en 3as constituent une situation d'échec pour les apprenants. Les programmes proposent une panoplie d'approches didactique, mais laquelle conviendrait le mieux ?

Afin de remédier, il faudrait une préparation préalable des apprenants en travaillant avec eux la structure du texte, identifier les unités de signification de chaque type de texte et étudier le code linguistique qui correspond aux processus cognitifs d'écriture dont la planification et la révision du texte. L'objectif est de permettre aux apprenants de dépasser cette situation d'échec pour laquelle nous proposerons avec réserves certaines stratégies permettant à l'apprenant à mieux rédiger un écrit .

Mots clés: compréhension de l'écrit – expression de l'écrit-approche par compétences-stratégies d'écriture-compte-rendu.

**Abstract :**

The writing activities offered in 3as are a failure situation for learners. The programs offer a variety of didactic approaches, but which one would work best?

In order to remedy, it would take prior preparation of learners by working with them on the structure of the text, identifying the units of meaning of each type of text and studying the linguistic code that corresponds to the cognitive processes of writing including the planning and revision of the text. The objective is to allow learners to overcome this situation of failure for which we will propose with reservations certain strategies allowing the learner to better write a writing.

Keywords: Reading comprehension; writing expression; competency-based approach; writing strategies; reporting .

**ملخص:**

على غرار الأنشطة المقررة للسنة الثالثة ثانوي يشكل التعبير الكتابي عقبة للمتعلمين ومن بين أحدث الأساليب التعليمية كالنهج التواصلي والنهج المعرفي والمقاربة بالكفاءات أيهم أكثر ملائمة لتحصيل هذه الكفاءة. إن الكتابة الصحيحة تعتمد على القراءة الصحيحة التي يستوعب المتعلم من خلالها البناء الفكري والبناء اللغوي للنص المقروء وهما العاملان الأساسيان لصياغة نص جديد أو ملخص أو تقرير. ويتم ذلك بتوظيف المكتسبات والمهارات والكفاءات لإدماجها في

كتابات. إن الهدف من اعتماد هذا المنهج من طرف الاستاد انه يرمي إلى التغلب على حالات الفشل عند المتعلم إلى جانب تمكينه من قدرات عقلية وتواصلية ومهارية وسلوكية ليصبح قادرا على التفاعل مع محيطه حاضرا ومستقبلا.

الكلمات المفتاحية:

فهم النص المقروء؛ التعبير الكتابي؛ المقاربة بالكفاءات؛ أساليب الكتابة؛ التقرير

## 1. Introduction:

L'enseignement des langues a pour principal objectif d'aider l'apprenant à se doter de compétences en communication orale et écrite. La production écrite demeure l'une des quatre compétences de base de l'évolution de l'enseignement/apprentissage, elle est omniprésente en évaluation, voire surreprésente dans la pratique de l'enseignement dans le monde et on y attache beaucoup d'importance quand on est enseignant de langue.

L'écrit est une tâche ayant connu tant de vacillations. En effet, l'intérêt qu'on lui a accordé diffère d'une école didactique à une autre. L'objectif de cette communication est donc de montrer la place qu'occupe l'écrit dans trois approches à savoir l'approche cognitive, l'approche communicative et l'approche par compétences et leur apport dans ce domaine important et comprendre qui d'entre elles contribue le mieux à une meilleure prise en charge de cette activité pour améliorer les résultats de l'élève ?

## 2. L'approche cognitive

Elle s'inspire notamment de la méthode de la grammaire et de l'audio-orale. Elle considère que l'apprentissage d'une langue doit non seulement reposer sur des automatismes mais aussi sur un point très important, la compréhension. (Allaoua , 1998 : 13) note que: «les béhavioristes

considèrent l'apprentissage comme modification du comportement suivant un conditionnement. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est une modification des structures mentales en relation avec la mémorisation ». Puis, on s'éloigne des méthodes de l'enseignement pour opter pour la méthode de l'apprentissage. En effet, on considère que cette nouvelle notion consiste à établir des rapports entre des données extérieures et des représentations internes. Cette approche permet de réunir de nouvelles connaissances et fournir de nouvelles réponses aux stimuli émanant du monde extérieur. Elle permet également de diversifier et de développer les processus psychiques, les modèles cognitifs et les constructions mentales. Ces processus déterminent les décisions et les actions qu'il est possible d'analyser et de contrôler. (Gaonac'h, 1991 :107)

Cette approche prend en charge la compréhension et la maîtrise des deux aspects de la langue, l'oral et l'écrit et prône leur apprentissage en même temps. Les activités de lecture compréhension et la production de l'écriture sont plus diversifiées et diffuses. L'écrit est la préoccupation majeure qui s'exprime par une multitude d'exercices d'écriture : des textes lacunaires, l'accent est pointé sur les points grammaticaux ou lexicaux, des compositions pour assimiler des savoirs appris en classe, etc. Malgré la place accordée à l'écrit, des spécialistes ont

critiqué cette approche du fait de l'influence de l'enseignement de la grammaire dans les cours de l'écrit.

### 3. L'approche communicative

Cette approche s'est élevée contre le courant des béhavioristes. Il ne s'agit plus, pour l'apprenant d'apprendre par cœur des structures, l'apprenant a l'autonomie de choisir parmi des possibilités le message à passer selon la situation de communication à laquelle il est confronté. L'objectif est de préparer un programme de langue « communicatif » qui vise l'enseignement de la compétence de communication. Il s'agit de proposer des inventaires définis en termes de fonctions de communication.

L'approche communicative a pour principes l'authenticité, le contexte, l'interaction et l'attention que l'on porte à l'apprenant. Dans cette perspective, l'apprenant est invité à maîtriser la compétence de communication dont les quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Des stratégies s'opèrent lors de la l'activation de cette compétence. Et l'apprenant devient sujet actif et autonome, il intervient au sein du groupe, apte à avoir une prise sur son propre apprentissage et s'exprimant librement. L'enseignant n'a plus le rôle de détenteur de savoir, il est médiateur. Dans cette perspective, le travail collaboratif est un facteur susceptible de motiver les apprenants car l'interaction, l'échange et l'entraide contribuent à l'installation d'un climat de confiance et de solidarité menant à une véritable communication.

#### 3.1. La compréhension et l'approche communicative

La production écrite dans l'approche communicative ne peut être disjointe de la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible. Selon l'affirmation de Courtillon (2003 : 78), Une production écrite conforme oblige une pratique régulière des textes, permettant l'acquisition de la mémoire du discours écrit et évite la traduction de la langue maternelle vers la langue cible. Donc, La compréhension d'un écrit contextualisé est le fondement de la production écrite car compréhension et interprétation d'un texte doivent répondre aux questions de type : « Qui écrit ? Où ? Quand ? Quoi ? Pourquoi ? A qui? », les composantes de la situation d'écrit diffèrent de la situation de réception (lecture) à la situation de production d'écrit. Plusieurs facteurs déterminent l'interprétation du sens d'un texte. Le statut même du lecteur, ses rapports et les informations qu'il possède sur l'écrivain et sur le texte, le lieu et le moment de la lecture influent sur la compréhension du texte. (Moirand (1979 : 10-11). Les marques formelles de l'énonciation sont les rapports qu'entretient celui qui écrit avec son lecteur, avec son texte, et avec la réalité présentée sous forme de traces et d'indices repérables dans les textes écrits. Les indices d'ordre linguistique informent sur les indices spatio-temporels et les rapports entre énoncé et énonciation, sur le « qui, quoi, où, quand » de la situation de l'écrit. D'autres indices de modalités d'énonciation (assertion, interrogation) et les modalités d'énoncé éclairent sur les intentions de communication du texte. Désormais, l'inventaire des situations de communication écrite propose une variété de choix entre les textes. G.Vigner (1979 : 82-83) offre un classement selon la compétence de lecture des textes. Ainsi, il distingue des textes à dominante narrative, descriptive, expressive,

logico-argumentative et prescriptive. Dans la perspective communicative, la séance de la compréhension de l'écrit doit être interactive. L'enseignant doit créer une dynamique de groupe à travers laquelle chaque apprenant bénéficie de l'interaction avec ses pairs pour la compréhension du texte et ses caractéristiques à savoir les règles d'organisation du genre du texte produit. Courtyllon (2003 : 58) affirme que l'échange entre pairs favorise le développement des stratégies et d'inférence que détient l'apprenant.

### 3.2. L'approche communicative au service de la production écrite

Dans l'approche communicative, la compétence de production écrite est liée aux textes déjà lus. Exposer l'apprenant à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, exhortatifs) le conduirait sûrement à la rédaction des textes de différentes typologie. Ecrire une phrase pour répondre à une question ou un exercice constitue le seuil minimal de la capacité scolaire et suppose l'acquisition des règles grammaticales (Courtyllon (2003 :74). Or, écrire un texte suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit. La production de phrases conformes aux règles est une tâche scolaire, transitoire, qui ne pourrait être l'objectif de maîtrise de la compétence écrite, ni de servir à son développement. Il s'agit donc d'acquérir des savoir-faire écrits fonctionnels, tels que le récit, le résumé, le compte rendu, etc. Maîtriser ce genre de savoir-faire, oblige, dans le cas de l'approche communicative, la maîtrise de l'organisation des types de textes, une organisation d'ordre pragmatique et culturel, le respect de la structure du texte en rapport entre interlocuteurs. Accéder à ce type de compétence, exigerait de l'apprenant

l'apprentissage d'une compétence de production de textes simples. A ce sujet Defays (2003 : 252-253) anciennement, l'acte d'écrire servait à vérifier les acquis de la grammaire et du lexique. Désormais, la dimension expressive de la rédaction rejoint le même degré que l'oralité, tout en veillant à la variété des productions discursives et des situations de communication dont l'apprenant a besoin, elles-mêmes plutôt centrées sur la communication épistolaire et la communication professionnelle. Ces types d'écriture suscitent la motivation chez l'apprenant car ce genre de productions est lié à son quotidien. Ces écrits peuvent engendrer différents « types d'actes de parole » comme demander, réclamer, proposer, renseigner, etc. C'est ainsi que la communication professionnelle envisage à produire ces écrits qui sont en rapport avec la situation socioprofessionnelle comme la rédaction des comptes rendus, commentaires, résumés, abstracts, articles spécialisés, etc. Ces tâches sont choisies conformément aux besoins des apprenants, « que ce soit dans les domaines personnels ou publics ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels » (CECR, 2001 : 121).

Il est important de comprendre les différents types de textes à produire et de concevoir des exercices de compréhension pour la préparation du type de texte à produire. L'activité de production nécessite des étapes d'imprégnation présentant à l'apprenant des écrits à mémoriser et à réécrire. De nouvelles situations d'écriture seront proposées en les diversifiant. Certains écrits remplissant les critères de « communicabilité » offerts par les apprenants seront acceptés.

### 4. L'approche par les compétences

La notion de compétence se caractérise par les objectifs définis pour répondre aux besoins des apprenants. Depuis l'avènement des approches communicatives, une grande valeur a été attachée à la compétence de communication et le social fait son incursion. Cela a motivé ces changements, d'une part, l'apparition de nouvelles théories et d'autre part, la recherche de l'efficacité où les objectifs permettraient d'intégrer certaines notions correspondant à des tâches parcellaires. L'approche par les compétences cerne les objectifs dans une tâche concevable dans un contexte de communication. Cette approche est une approche par intégrations des acquis qui consistent à rapprocher les apprentissages dont la finalité est de résoudre des situations complexes en développant des connaissances et des savoir-faire acquis. Cette pédagogie place l'apprenant au centre de ses apprentissages : c'est par lui que s'opère l'intégration.

A cet effet, Perrenoud explicite la démarche comme : « une approche par les compétences précise la place des savoirs savants ou non, dans l'acquisition : ils constituent des ressources souvent déterminants, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles aux bons moments et parviennent à « entrer en phase » avec la situation ».

Dans cette perspective, l'enseignant transmetteur de savoir devient guide des apprentissages. Il observe la façon dont l'élève apprend, crée des situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la nouveauté et la réflexion. L'élève récepteur de connaissances devient le constructeur de sa propre connaissance pour

atteindre les objectifs terminaux axés sur les activités d'apprentissages.

Sur le plan du raisonnement, l'approche est totalement analytique, il s'agit de décomposer la compétence en ses constituants (connaissances déclaratives et procédurales). L'introduction de tâches complexes selon Miled « présentent un défi pour l'apprenant ». Effectivement, ces tâches exposent l'apprenant à des situations problèmes pour la réalisation d'une production écrite et faire sortir l'élève du cadre scolaire.

L'approche par les compétences tente de rapprocher les savoirs à des situations dans lesquelles l'apprenant pourrait agir, au-delà de l'école. Car agir, c'est faire face à des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Les savoirs doivent être disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment, la compétence s'accomplit dans l'action, elle n'anticipe pas. L'approche par les compétences fait appel également à d'autres objectifs comme transformer des savoirs disciplinaires en ressources pouvant résoudre des problèmes, réaliser des projets et prendre des décisions.

#### **4.1. La compréhension de l'écrit dans l'approche par compétences**

L'objectif est donc d'amener l'apprenant graduellement vers le sens de l'écrit. On vise un apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise donnerait à l'apprenant l'envie de lire. Les séquences de la compréhension écrite s'étalent sous forme de tâches à réaliser régulièrement afin de donner aux apprenants l'occasion d'acquérir des automatismes nécessaires à la compréhension. Quelle

serait donc la démarche à suivre pour « conquérir » le sens du texte ?

Il serait donc avantageux de prévoir une phase préparatoire à la lecture du texte, c'est-à-dire une présentation du texte (éveil de l'intérêt). Cette étape de pré-lecture éveille l'attention de l'apprenant et lui facilite l'entrée dans le texte. Cela lui permettrait de faire appel à ses connaissances extralinguistiques, culturelles ou pragmatiques. Cette compétence de compréhension en tant que compétence transversale vise plusieurs compétences : Première compétence transversale de lecture : saisir l'information explicite, le para-texte». Autrement dit, il s'agirait de pratiquer un « remue-méninge » sur le domaine de référence du texte en posant des questions sur les éléments périphériques du texte, observer la présentation du texte (photos, illustrations, titres, sous-titres, typographie, etc.), présenter des informations sur le texte (biographie de l'auteur, éléments socioculturels, contexte politique ou historique etc.) car l'étude du paratexte aide l'apprenant à formuler les hypothèses de sens.

Deuxième compétence de lecture : lecture analytique du texte : analyser l'acte de communication par le repérage des marques de l'énonciation qui permettent de discerner l'aspect pragmatique du texte. Cette lecture dite analytique facilite le repérage des différentes significations, soit lexicales (par exemple classer les adjectifs positifs et négatifs dans les textes descriptifs) ou syntaxiques (recherches des articulateurs dans les textes argumentatifs) ou encore sémantiques (recherches des mots-clés), ces compétences transversales permettent aussi de repérer des éléments plus structurels pour identifier l'architecture du texte. Dans un

texte narratif, il s'agira de retrouver les grandes articulations (exposition, intrigue, dénouement) ou bien la chronologie des événements, ou encore des lieux. Enfin cette démarche n'offre pas uniquement la possibilité de déterminer l'organisation explicite comme le type du texte et la compréhension globale, mais il s'agit également de découvrir l'implicite comme la visée de l'énonciateur. Le choix des activités s'accomplit en fonction du type de texte tout en évitant d'aider les apprenants en cours de lecture, cela nuira à leur capacité d'inférence. Il est indispensable de donner la liberté aux apprenants de chercher et de déduire le sens par eux-mêmes. A la fin de la tâche, l'enseignant portera les corrections nécessaires aux résultats des apprenants en faisant alors référence au texte. Ces activités doivent être enfin couronnées par un moment d'évaluation en groupe sous forme de débats par la comparaison des réponses aux questions posées. C'est alors que l'on pourra demander à l'apprenant d'écrire un compte rendu du texte. L'évaluation de la compréhension serait plus fiable une fois les tâches terminées.

La compréhension de différents textes, dont les règles de fonctionnement auraient été actualisées, permettent leur réemploi et l'enseignant atteint l'objectif assigné pour le groupe d'apprenants en production écrite de texte individuels, vu que lecture et écriture sont complémentaires.

#### **4.2. La compétence de l'écriture dans l'approche par compétences**

L'apprenant doit d'abord passer par la compréhension car des processus mentaux extrêmement complexes pour la lecture sont mis en œuvre lors de cette activité. Les cognitivistes et les psycholinguistes ont

proposé différents modèles qui conduiraient à la production des textes. Des points en commun caractérisent ces modèles dont l'acte d'écriture comprendrait un temps d'élaboration, un temps de mise en texte, et un temps de révision. Il serait donc essentiel de préparer des exercices qui répondent à ces trois temps y compris le temps de révision très souvent délaissée en classe. Ces trois temps déclenchent des opérations mentales, des opérations de conceptualisation, de planification, d'organisation linéaire, de cohérence sémantique d'un texte faisant partie de la compétence discursive ; les activités d'orthographe et de la syntaxe relevant de la compétence linguistique. Selon Courtillon (2003 : 85) « savoir écrire, c'est transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture. Ce savoir peut se dissocier en : savoir écrire, savoir raconter, savoir argumenter. » Ensuite, faudrait-il aider l'apprenant à maîtriser les niveaux de compétences discursives et linguistiques par le biais des exercices de productions d'écrits et ce en confrontant auparavant les apprenants à des textes de tous types, pour leur servir, après analyse de modèles. Les écrits littéraires aident les apprenants par exemple à répéter les mêmes structures narratives et descriptives, l'écrit créatif suscite chez l'apprenant le plaisir de ce type d'écrit. Il est important à rappeler que produire un écrit n'est pas un simple assemblage de phrases correctement écrites ; la cohérence d'un texte découle à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Selon la répartition du programme du Ministère de l'Education Nationale des 3 années secondaires lettres et langues étrangères, l'ordre des compétences répond aux objectifs d'apprentissage suivants : a)- compréhension de l'oral / production de

l'oral ; compréhension de l'écrit /production de l'écrit. Les séances de compréhension écrite auront sensibilisé l'apprenant à certaines notions qu'il faudrait approfondir le long de la séquence. C'est à l'enseignant de rechercher les tâches qui permettraient aux apprenants de travailler sur trois plans qui sont l'erreur comme indice d'apprentissage, la variable communicationnelle dans la compréhension du fonctionnement de la langue et de l'écrit comme lieu favorisé pour les transferts. Ses apprenants doivent être conscients de l'acte de communication. L'apprenant écrit l'objectif assigné, pour un lecteur spécifié et doit suivre une présentation singulière. C'est pourquoi l'enseignant doit user de situations de communication authentiques en élaborant des activités d'écriture en précisant l'enjeu et le destinataire. Les apprenants accompagnés par l'enseignant à résoudre les situations-problème de communication ou de structuration de la langue proposée durant toute la séquence. Les activités de structuration de la langue, porteront à titre d'exemple sur l'identification et l'étude des faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'auteur, Les indices de subjectivité (marques de la personne), les termes péjoratifs et/ ou mélioratifs, les modalisateurs, les types de discours....(Cf. Tableau synoptique). Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication.

##### **5. L'évaluation de la compréhension de l'écrit**

L'évaluation de la compréhension de l'écrit doit suivre quelques principes fondamentaux : le support doit être un document authentique (Courtillon (2003 :45) car il représente un réel espace de partage. En



effet, il fait partie du quotidien des apprenants comme il a été souligné par (Reuter, 2000 : 26), la socialisation des apprentissages). Ainsi, l'enseignant doit évaluer à partir d'une situation réelle.

Puis, définir au préalable l'objectif visé de l'évaluation, cela permet de guider le choix et la hiérarchisation des questions posées pour tester la compréhension du document choisi. Si l'objectif est atteint cela prouve l'efficacité de la méthode et de la méthodologie de cet enseignement.

En vue de cet apprentissage, les questions de compréhension doivent précéder la lecture du texte car tout lecteur lit suivant un objectif et développe dans ce but des stratégies de lecture. Il s'agit de guider les apprenants à développer leurs propres stratégies de lecture. Lors de la correction, l'enseignant présente les différentes stratégies utilisées par les apprenants. Ceci dit, en le questionnement de l'enseignant permet le repérage des mots-clés, des articulateurs du texte, etc., Cet échange donnent aux apprenants en difficultés d'accéder à la compréhension grâce à une des stratégies employée par leurs pairs. La structuration des consignes doit répondre à un ordre chronologique.

Finalement, quant à la durée prévue, il est tout à fait logique de calculer le temps imparti pour l'évaluation, cela mettra les apprenants à l'aise afin répondre aux questions.

## 6. L'évaluation de la compétence de l'écrit

Dans l'approche par les compétences, évaluer c'est concevoir quels aspects devraient être évalués dans le cas de l'écrit. Comment, quand et par quel procédé chaque

aspect de la compétence devrait être jugé. En fonction des objectifs assignés, les aspects à examiner concernent la faculté à comprendre l'écrit et la capacité d'écrire. Pour Courtillon (2003 :p.44) la capacité à extraire des informations d'un texte et le temps nécessaire à cette opération signifie être capable de lire car il ne s'agit pas de traduction d'un texte. Vérifier la capacité à lire est nécessaire car cela permet de construire un texte.

Cela concerne les différents repérages allant de l'organisation à l'écriture du texte. Une fois, l'évaluation terminée, l'enseignant pourra solliciter la critique des apprenants, cela enrichit la compréhension à fin la tâche. En outre, Courtillon (ibid, 2003 : 47) insiste sur l'importance de produire un discours car l'écrit en situation scolaire est une pratique qui ne s'avère pas ardue s'il est demandé à l'apprenant de produire un discours et non la transformation ou la complétion de phrases.

Cependant, il est fondamental de noter que l'évaluation de l'écrit de par ses enjeux autres que linguistiques, c'est-à-dire personnels, sociaux, etc. il convient donc d'apprendre à apprendre que l'erreur est constitutive de l'ensemble de la formation en langue étrangère.

## 7. Méthodologie de la recherche

### 7.1. Le contexte

Nous avons établi un questionnaire destiné aux enseignants des classes de 3 années secondaires dans 3 lycée de la vile d'Oran. L'étude a été menée auprès de 12 enseignants afin d'évaluer l'impact de l'articulation lecture-écriture sur l'acquisition des compétences rédactionnelles chez les apprenants. Cette étude repose sur l'approche quantitative

appuyée par une approche qualitative pour permettre la validité des résultats. Deux outils complémentaires ont été retenus, l'enquête par questionnaire et la grille d'évaluation.

## 7.2. Résultat et discussion

Après avoir interprété les résultats obtenus et d'après la comparaison effectuée, il est ressorti que la lecture des textes favorise et motive l'apprenant à mieux écrire et lui fournit des techniques pour la compréhension des textes et que le travail d'écriture faisant suite au travail de lecture permet à l'apprenant de s'approprier des procédés d'écriture. Tout compte fait, la lecture est un passage obligatoire qui optimise le l'essor de l'écrits de l'apprenant ; elle leur permet de développer leurs méthodes scripturales telles que (la déduction, le déchiffrement, etc.), ainsi que l'appropriation de plusieurs codes : la grammaire, le lexique, la ponctuation, l'orthographe, la morphologie qui permettraient à l'apprenant une meilleure production écrite.

La production écrite est un acte qui forme l'expression des idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour une meilleure communication avec autrui.

Il s'agit d'une communication qui exige certaines habiletés que l'enfant doit maîtriser durant son cursus scolaire.

La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; la lecture et l'écriture sont deux aspects du langage écrit qui s'appliquent simultanément d'où un enseignement conjoint. Les enseignants l'expliquent et le confirment dans leurs réponses, ils optent pour l'approche par les compétences sans pour autant négliger l'approche

communicative et l'approche cognitive. Les apprenants ont réussi à respecter quelques caractéristiques du genre demandé, mais la difficulté réside au niveau du développement des idées et leurs arguments convenables.

## 8. Conclusion :

L'approche par les compétences a sans aucun doute des retombées pédagogiques. Ces compétences seront développées par la prise en considération des intentions éducatives du programme, c'est-à-dire le profil de sortie et la centration de l'intervention pédagogique et les résultats espérés, sans aucune négligence des contenus, qui devraient s'inscrire dans une perspective pragmatique revendiquée par l'approche communicative car l'authenticité est l'un des principes majeurs de cette approche. Acquérir des habiletés cognitives de niveau supérieur à savoir le jugement critique, prise de décision, évaluation, autoévaluation et le recours aux différentes stratégies favorisent l'intégration des apprentissages dont l'écrit. Pour juger de la compétence d'un apprenant, ce dernier devra "savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre, savoir-faire apprendre et savoir devenir" comme demandé dans l'approche par compétences. Nous constatons que ces approches s'imprègnent l'une de l'autre et leur point commun est le sujet apprenant qui en contribuant dans le processus de l'apprentissage acquiert une grande initiative dans son propre savoir.

## 9. Liste Bibliographique:

- Allaoua, M., (1998). Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement, Palais du livre.
- Baylon, C. Boyer, H. Butzbach, M. •  
Pendanx, M., (1989), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, clé international.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Conseil de l'Europe. (2000). Repéré à URL : [http://eduscol.education.fr/D0067/ce\\_crl.htm](http://eduscol.education.fr/D0067/ce_crl.htm). Consulté le : 30/08/2019.
- Courtillon, J., (2003), Elaborer un cours en FLE, Hachette.
- Defays, J.M., (2003), Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, Mardaga.
- Gaonac'h, D., (1991). Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, Hatier /Didier- Paris.
- Moirand, S., (1979). Situations d'écrit, CLE international.
- Reuter, Y., (2000), Enseigner et apprendre à écrire. E S F.
- Vigner, G. (1979), Lire : du texte au sens, CLE International.
- [http://www.bief.be/docs/divers/elaboration\\_de\\_cv\\_070110.pdf](http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf). Consulté le : 04/04/2018.
- <https://3as.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/program3as-french.pdf>, consulté le : 26/09/2019.
- <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/3-AS-francais.pdf>, consulté le : 27/09/2019.