

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université de Ghardaïa**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de langue française**



**Mémoire de master**  
Pour l'obtention du diplôme de  
**Master de français**  
**Spécialité : Didactique des langues étrangères**

**Présenté par**  
**HADJ SAID Bahmed**

**Titre**

**L'apport des compétences transversales à l'enseignement /  
apprentissage de la production écrite en classe du FLE :  
Cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM - Ghardaïa**

**Sous la direction de : Dr. AMOUR Said**

**Soutenu publiquement devant le jury :**

Dr. REGBI Nadia	(MCA)	Université de Ghardaïa	Président
Dr. AMOUR Said	(MCA)	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Dr. ROUBACHE Izzeddine	(MCA)	Université de Ghardaïa	Examineur

**Année universitaire :2022/2023**

# *Dédicace*

---

*Je dédie ce modeste travail à : mes parents, pour leur soutien indéfectible, leur encouragement constant et leur confiance en moi. Je leur suis profondément reconnaissant pour tout, ainsi qu'à mes frères, sœurs et toute ma famille*

*À ma conjointe, pour sa patience et son soutien constant. Sa compréhension et son encouragement ont été des piliers essentiels tout au long de ce parcours académique exigeant. Je lui suis reconnaissant de toujours croire en moi et de m'inspirer à donner le meilleur de moi-même.*

*Enfin, je dédie ce mémoire à tous mes amis et mes proches qui m'ont soutenu tout au long de cette aventure. Leur soutien moral et leurs encouragements ont été essentiels pour surmonter les moments de doute et de difficulté.*

# *Remerciement*

---

---

*Tout d'abord Je tiens à remercier Allah le miséricordieux.  
Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de recherche,  
Dr AMOUR Said, pour sa guidance et son soutien, sa confiance  
en mes capacités tout au long de ce projet de recherche.  
Je tiens également à remercier les membres du jury pour leur  
temps et leurs commentaires constructifs.*

*Un merci spécial à ma famille et à mes amis pour, leur  
encouragement constant et leur soutien indéfectible. Leur  
présence et leur soutien moral ont été une source de motivation  
et de réconfort tout au long de cette expérience.*

*Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont accepté  
de participer à mon étude en tant que participants. Leur  
coopération et leur contribution ont été essentielles pour la  
réalisation de cette recherche.*

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	7
<b>CHAPITRE I Compétences transversales Définitions et notions de base</b> ....	11
1. L'approche par compétences .....	13
2. Définition de la compétence .....	13
2.1. Dans les dictionnaires .....	13
2.2. En sciences du langage.....	14
2.3. En psychologie du développement cognitive.....	14
2.4. En sciences du travail.....	14
2.5. En sciences de l'éducation .....	15
3. Compétence et performance .....	15
4. Les compétences et l'enseignement/apprentissage du FLE .....	17
5. Types de compétences.....	18
5.1. Les compétences spécifiques .....	18
5.2. Les compétences générales .....	19
6. La compétence transversale .....	19
6.1. Définition de compétence transversale .....	19
6.2. Catégories des compétences transversales .....	20
6.3. Le développement des compétences transversales .....	22
6.4. Les facteurs qui contribuent à l'acquisition et au développement des compétences transversales .....	24
6.5. L'évaluation des compétences transversales .....	25
<b>CHAPITRE II Production écrite Définitions et notions de base</b> .....	27
1. Définition de la production écrite .....	28
1.1. Qu'est-ce-que « l'écrit » .....	28
1.2. Entre « production écrite » et « expression écrite » .....	30
2. L'écriture chez l'apprenant.....	31
3. L'enseignement/apprentissage de la production écrite : .....	31
4. La production écrite dans le manuel scolaire de la 4 <sup>ème</sup> A.M.....	34
5. L'évaluation de la production écrite :.....	34
6. Les compétences transversales et la production écrite .....	36
<b>CHAPITRE III Choix méthodologique et analyse du corpus</b> .....	37
1. Le corpus.....	39

1.1.	Description du corpus .....	39
1.2.	Le questionnaire .....	39
1.3.	L'observation .....	40
2.	Le questionnaire.....	41
2.1.	Analyse des résultats du questionnaire.....	41
2.2.	Interprétation des résultats.....	51
3.	L'Observation .....	52
3.1.	Description et déroulement de l'expérimentation .....	52
3.2.	Interprétation des résultats d'observation .....	54
4.	Synthèse .....	56
	<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>57</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>60</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>63</b>

### Liste des Graphiques

Graphique 1 – L'âge des enseignants. ....	40
Graphique 2 – L'expérience professionnelle dans l'enseignement. ....	40
Graphique 3 – Nombre d'élèves dans les classes .....	41
Graphique 4 - le niveau des élèves .....	42
Graphique 5 – Situation des enseignants par rapports au sujet .....	42
Graphique 6 – L'existence de "compétence transversale" dans les manuels .....	44
Graphique 7 – Facilité de repérer les indice des compétences transversales .....	45
Graphique 8 – Les compétences transversales dans la conception des cours .....	45
Graphique 9 – Manifestation des compétences transversales dans une séance .....	46
Graphique 10 – Créativité et originalité des élèves dans leurs productions écrites....	46
Graphique 11 – Les difficultés dans l'enseignement de la production écrite .....	47
Graphique 12 – Le travail des élèves dans la séance de préparation à l'écrit .....	48
Graphique 13 – Préférence des enseignants dans la séance de préparation à l'écrit ...	49
Graphique 14 – L'avis vis-à-vis la création d'un portefeuille de compétences .....	50

# **INTRODUCTION**

## **GENERALE**

### Introduction Générale

Apprendre une langue étrangère c'est « *acquérir des connaissances linguistiques culturelles (...) c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction.* » (Boyer. H,1990, p. 04). Ainsi, l'enseignement /apprentissage de la langue française (FLE) dans le système éducatif algérien, en tant que langue étrangère, vise à installer chez les apprenants des compétences et des savoirs qui leurs permettent par conséquent de pouvoir se communiquer en français et d'accéder directement aux connaissances universelles et de s'ouvrir à d'autres cultures tout en s'attachant à ses valeurs nationales.

La compétence de production écrite est une de ces compétences qui préparent les élèves à s'adapter à un monde en constante évolution car elle porte sur le développement psychologique et cognitif et stimule la créativité des apprenants. C'est une activité complexe qui constitue un ensemble très complexe de compétences et des stratégies. Elle est souvent difficile pour les apprenants, vu qu'elle implique des efforts au-delà de simples connaissances linguistiques. Elle mobilise plusieurs compétences y compris des compétences disciplinaires et des compétences transversales autour lesquelles les nouveaux programmes sont articulés. Les compétences disciplinaires présentent un lien avec les contenus disciplinaires, tandis que les compétences transversales permettent les transferts d'une discipline à une autre.

Les compétences transversales constituent actuellement un levier important dans les programmes scolaires. Elles sont fortement sollicitées en éducation, dans différentes situations d'enseignement/apprentissage, tant du côté de l'apprenant que du côté de l'enseignant notamment après la révision des programmes scolaire de 2016 connu par programmes de "2<sup>ème</sup> génération".

Cette focalisation sur ces compétences transversales et l'importance de les installer ainsi la difficulté de la mise en œuvre de ces compétence, vu le manque de formation et l'indisponibilité des instruments permettant leur mesure et évaluation, nous a poussés à essayer de découvrir et de chercher à avoir plus de connaissances sur les compétences transversales et leur importance et les instruments qui aident

## Introduction Générale

---

à les installer et à les développer, et d'identifier leur apport à l'enseignement/apprentissage de la compétence de production écrite en FLE, notamment que la compétence de production écrite se considèrent comme compétences de base essentielles non seulement pour la réussite scolaire des apprenants mais bien après dans leurs études supérieures et leur vie professionnelle notamment que nous avons constaté que les apprenants arrivants au stade universitaire ont de grandes difficultés à rédiger.

Dans cette optique nous sommes interpellés par le questionnements suivant :

Quel est l'apport de l'installation et de développement des compétences transversales à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du FLE chez les apprenants de cycle moyen ?

En fonction de cette problématique nous traçons un cheminement de notre travail en se posant les questions suivantes :

- Quelle place pour les compétences transversales en classe du FLE et quelles sont les taches qui visent à les développer ?
- Comment leur acquisition peut-elle améliorer la production écrite chez les apprenants ?
- Est-ce que l'enseignement/apprentissage de la production écrite contribue à installer et à développer les compétences transversales ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons proposé les hypothèses suivantes :

- 1- Les compétences transversales occuperaient une place essentielle en classe du FLE et il y aurait au moins une compétence transversale à installer dans toute activité.
- 2- L'installation des compétences transversales contribuerait positivement à l'amélioration des productions écrites des apprenants.
- 3- L'enseignement/apprentissage de la production écrite aiderait à installer et à développer quelques compétences transversales.

Pour prendre en charge les différentes étapes suscitées, Notre travail de recherche s'articulera sur trois chapitres, les deux premiers sont conceptuels et le dernier est pratique.

## Introduction Générale

---

Dans le premier chapitre nous allons définir les notions de compétence, compétences transversales et expose leur classification, et enfin leur intégration dans le système éducatif.

Le deuxième chapitre se penchera sur la définition de la production écrite les aspects théoriques liés à l'enseignement-apprentissage de cette compétence en FLE.

Dans le dernier chapitre, nous présenterons d'abord notre démarche méthodologique, nous formulerons nos pistes d'expérimentation et nous expliciterons les méthodes retenues, pour répondre à nos questions de recherches en présentant le corpus, ainsi que les outils d'investigation et d'analyse. Par la suite, nous passerons à l'analyse des données recueillies (analyse quantitative et qualitative) qui nous permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Pour une bonne collecte de données nous avons opté pour une étude quantitative et qualitative à la fois, en menant une enquête par questionnaire destiné aux enseignants afin de connaître leurs opinions par rapport à notre thématique. Et une étude qualitative sous forme d'observation qui consiste à assister à une séance de "Production écrite" dans une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne et suivre de près les démarches de la séance, et vers la fin de la séance nous allons poser quelques questions à l'enseignant sur le déroulement de la séance dans le but de mieux analyser les données recueillis. Et nous allons par la suite procéder au recensement et à l'analyse des résultats obtenus.

**CHAPITRE I**

**Compétences transversales**

**Définitions et notions de**

**base**

L'école algérienne a connu de nombreuses réformes autrement dit changements de méthodes, de pédagogies, de stratégies et de manuels au fil des ans. Cependant, la réforme mise en place depuis 2003, est considérée comme plus radicale car elle a modifié les rôles des différents acteurs de la classe ainsi que les acteurs sociaux impliqués. Cette réforme a introduit une nouvelle approche pédagogique dans toutes les matières scolaires, appelée approche par compétences (APC), qui vise à fournir aux apprenants algériens des connaissances durables et pratiques. Cette réforme a été mise en place en réponse aux difficultés rencontrées et aux résultats insuffisants des apprenants.

Les programmes touchés par la nouvelle réforme ou les programmes de 2<sup>ème</sup> génération dont la mise en application a débuté avec le début de l'année scolaire 2016-2017 ont à leur tour introduit dans les programmes un certain nombre d'améliorations qui ont touché les contenus et les méthodes d'enseignement sans modifier la structure des matières et leur volume horaire, et ce à travers :

- L'organisation des contenus cognitifs en domaines d'apprentissage au lieu des unités d'apprentissage.
- Le classement et l'organisation des compétences à installer chez les apprenants en compétence globale en fin de palier, compétence globale en fin d'année, et compétence terminale en fin de domaine et donner plus d'importance à l'instauration des valeurs et des compétences transversales

Les compétences transversales considérées comme l'une des principales innovations liées à cette réforme du système éducatif algérien de 2016, il est devenu une préoccupation majeure plus précisément dans l'enseignement /apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Dans ce premier chapitre, nous allons aborder quelques notions clés liées à notre sujet de recherche telles que l'approche par compétence, définition de la compétence, le lien compétence / performance, les types de compétences, et enfin nous allons parler des compétences transversales.

## 1. L'approche par compétences

### Qu'est-ce que l'approche par les compétences ?

L'Approche par Compétences (APC) est apparue dans les années 1990. Cette approche pédagogique place l'apprenant au centre de l'apprentissage et met l'accent sur son activité en tant qu'apprenant actif. Elle s'inspire du mouvement de l'École Nouvelle du début du siècle précédent et s'inscrit dans le courant socioconstructiviste. Selon cette approche, l'apprenant joue un rôle clé dans la construction de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances.

L'APC rejette la logique de la transmission des connaissances encyclopédiques de l'enseignant à l'apprenant passif, au profit d'une approche qui s'appuie davantage sur l'activité des apprenants. Elle s'oppose également aux fondements behavioristes de la Pédagogie par Objectifs (PPO) et privilégie le cognitivisme. Enfin, elle insiste sur l'importance de favoriser le transfert des apprentissages en dehors de l'école.

Pour De Ketele, l'Approche par compétences « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* ». (De Ketele, J.-M. & Gerard, 2005, p.2).

## 2. Définition de la compétence

La notion de compétence donne lieu à de nombreux débats dans les écrits scientifiques. Elle est largement utilisée dans divers contextes, aussi bien dans la vie quotidienne pour des activités telles que dessiner, faire du vélo ou conduire une voiture, que dans le contexte professionnel. Elle peut être définie de différentes manières en fonction du contexte. §

### 2.1. Dans les dictionnaires

La compétence est : « *La capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne.* » Dictionnaire de l'Académie Française (s.d.). Elle est aussi : « *La capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger* » (Larousse, s. d.)

## 2.2. En sciences du langage

La notion de compétence s'est progressivement développée à partir des théories de la grammaire générative, influencées par les travaux de Noam Chomsky qui considère la langue comme un système homogène, et définit la compétence comme « *la connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue* » (Robert, 2008, p.38). Donc pour lui la compétence est innée et génétiquement inscrite chez les êtres humains en opposition à la notion de performance qui réfère à l'utilisation effective de cette connaissance dans des situations de communication et peut être définie comme « *le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée* » (Robert, 2008, p.38)

## 2.3. En psychologie du développement cognitive

La compétence est considérée comme un potentiel d'action qui ne peut pas être mesuré directement, mais qui peut être déduit des performances observables dans différentes situations. Les compétences comprennent les connaissances, les habiletés et les qualités personnelles qui permettent à un individu d'intégrer ces éléments dans des contextes divers. « *Les compétences sont des capacités qui ne sont pas visibles et pas mesurables, mais dont le psychologue fait l'hypothèse. Ce sont les habiletés que le psychologue tente de connaître. Les performances sont ce que le psychologue peut voir et mesurer.* » Compétence (psychologie). (2023, 27 mars).

## 2.4. En sciences du travail

Les experts en sciences du travail ont d'abord adopté le concept de qualification. Cependant, on peut noter que ce terme a été remplacé par celui de compétence plus récemment. L'Institut de Formation des Travailleurs (l'ISFOL, 2000) explique que la compétence est

Le patrimoine global des ressources d'un individu face à une prestation de travail ou un parcours professionnel. Elle est constituée d'un mélange lié à la fois à la nature du travail à effectuer et aux caractéristiques de l'individu, connaissances et capacités (aptitudes), habiletés de base, ressources psychosociales.

## 2.5. En sciences de l'éducation

La compétence est très éloignée de la signification que lui en donnent les linguistes, les psychologues et les spécialistes de sciences du travail. La compétence désigne la capacité à utiliser de manière appropriée et efficace des ressources variées pour faire face à une situation complexe. Les ressources mobilisées peuvent être du savoir, savoir-faire et savoir-être. Selon (Roegiers, 2010, p.25) c'est «*la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes.* ».

L'apprenant peut s'appuyer sur ses propres ressources, ressources internes (acquis scolaires, connaissances, expériences, habiletés, intérêts, attitudes...), ou sur des ressources externes (étudiants, enseignants, sources documentaires, bibliothèque, Internet...) adaptée à une famille de situations « *Elle se résume sous la formule : **Compétence = (ressources x contenus) x familles de situations problèmes** » (Roegiers, 2010, p.25).*

Nous avons représenté la formule ci-dessus sous forme du schéma suivant :

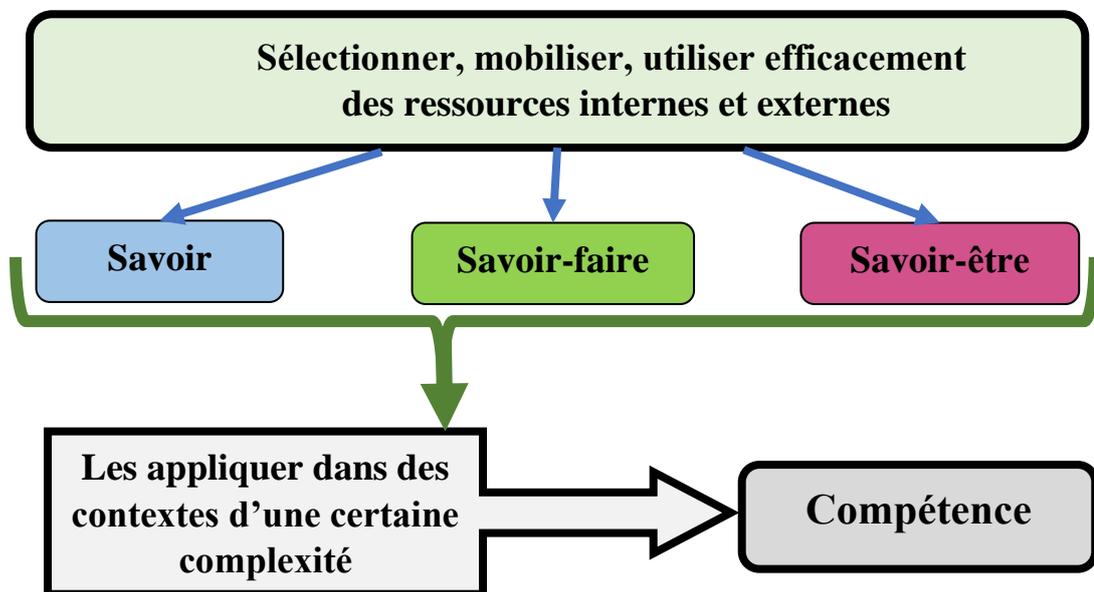


Figure 1 – schéma descriptif de la formule de compétence

## 3. Compétence et performance

La performance s'agit de la mesure de la qualité de l'exécution d'une tâche ou d'une activité, souvent évaluée en termes de résultats concrets ou de critères prédéfinis. Alors que la compétence se réfère à la capacité innée ou acquise d'une personne à

effectuer une tâche ou une activité particulière. Cette capacité peut être influencée par des facteurs tels que la génétique, le développement physique et cognitif, et l'expérience. Par exemple, la capacité à jouer d'un instrument de musique peut être influencée par la capacité physique de l'individu à utiliser ses doigts de manière précise.

La performance peut être influencée par la compétence et la capacité d'une personne, ainsi que par des facteurs tels que la motivation, l'environnement, et les ressources disponibles. Par exemple, la performance d'un étudiant dans un examen peut être mesurée par le nombre de bonnes réponses qu'il a données.

Ce terme "*performance*", issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences. (Jean-Pierre, 2003, p192)

Jean-Pierre dans cette citation veut dire que la performance se réfère à la manière dont une personne utilise ses compétences linguistiques, communicatives ou culturelles dans une situation de production ou d'expression. La performance est donc à la fois le processus de mise en œuvre de ces compétences et le résultat concret qui en découle.

Il est important de noter que la performance ne dépend pas seulement des connaissances et des compétences acquises, mais également de facteurs externes tels que la mémoire, la motivation, l'identité sociale et les aspects affectifs. Par exemple, une personne qui maîtrise parfaitement une langue peut avoir des difficultés à communiquer dans une situation de stress ou de fatigue extrême.

Il est également souligné que les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences. Une personne peut parfois avoir des difficultés à s'exprimer dans une langue, même si elle possède une compétence linguistique élevée. Par exemple,

une personne peut être intimidée par la présence d'un interlocuteur important, ce qui peut affecter sa performance linguistique.

En bref, la performance dans le domaine linguistique est un concept complexe qui prend en compte à la fois les compétences acquises et les facteurs externes qui peuvent influencer la manière dont une personne utilise ces compétences dans une situation donnée.

Les psychologues du développement cognitif et les linguistes ont établi une distinction claire entre la compétence et la performance. Cette distinction permet de distinguer ce qui relève de l'individu de ce qui relève du social. Cette approche permet de développer des modèles précis à partir desquels des critères d'observation et d'évaluation peuvent être spécifiés.

L'approche de Chomsky en linguistique est innéiste, car elle considère que la compétence linguistique est une potentialité innée chez l'individu, tandis que la performance correspond à son expression concrète en situation. De même, les psychologues considèrent que la compétence linguistique correspond aux structures mentales potentielles, tandis que la performance correspond à l'activité effective du sujet dans une situation donnée.

#### **4. Les compétences et l'enseignement/apprentissage du FLE**

Dans toute situation de communication, les compétences générales telles que la connaissance du monde, la compétence socioculturelle, l'expérience professionnelle et la compétence interculturelle sont étroitement liées aux compétences langagières communicatives et aux stratégies nécessaires pour accomplir une tâche donnée.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) propose un modèle d'approche de l'apprentissage des langues qui se concentre sur les activités langagières communicatives et les stratégies nécessaires pour les accomplir. Ce modèle remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire), qui s'est avéré de plus en plus limité pour refléter la complexité de la communication. Le modèle est résumé dans le schéma suivant :

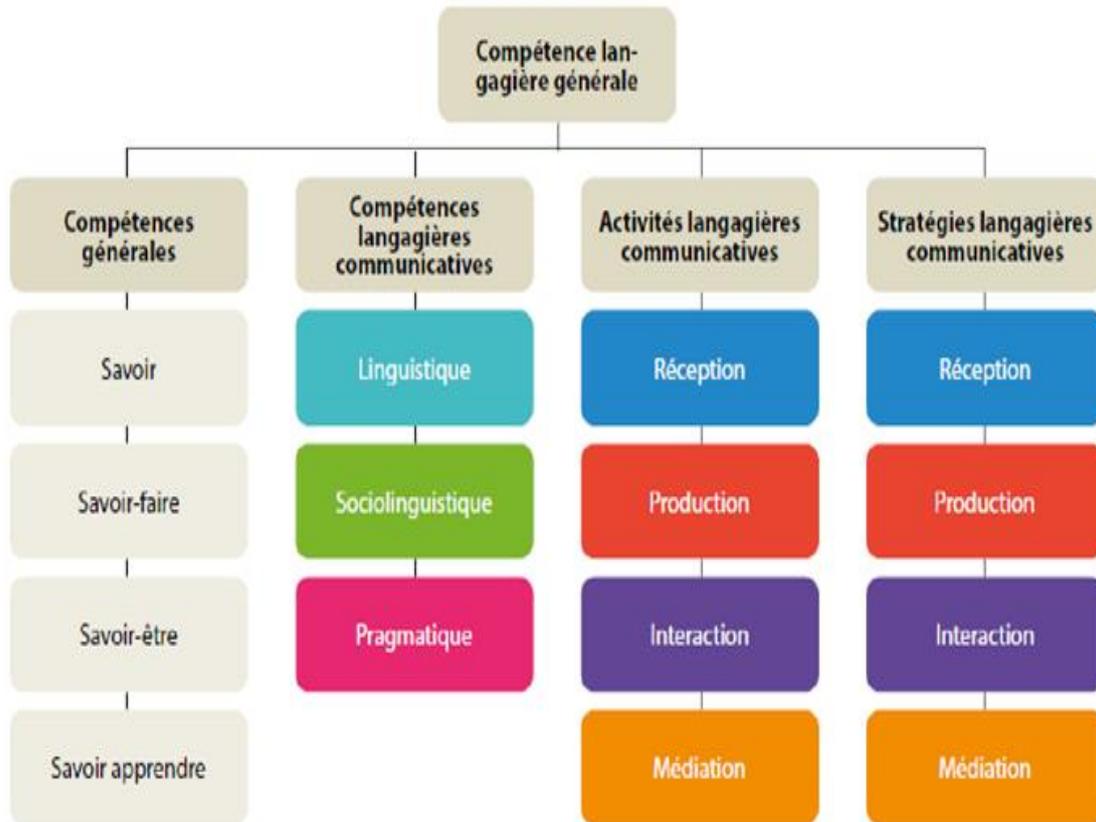


Figure 2 – Structure du schéma descriptif du CECR, (CECR, 2001, p.32)

En d'autres termes, pour réussir dans une situation de communication, il est important de posséder des compétences générales liées à la culture et à l'expérience, ainsi que des compétences langagières communicatives spécifiques et des stratégies pour accomplir une tâche donnée. Le modèle proposé par le CECR vise à refléter cette complexité en se concentrant sur les activités langagières communicatives et les stratégies nécessaires pour les accomplir.

## 5. Types de compétences

Il existe ainsi deux sortes de compétences :

### 5.1. Les compétences spécifiques

Ce sont celles qui sont propres à une seule matière ou tâche, on ne peut les caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées. Elles correspondent à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à un domaine particulier. Par exemple, la compétence à écrire un texte philosophique, à réaliser une expérience scientifique, à analyser un document historique, etc.

## 5.2. Les compétences générales

Ce sont les compétences transférables et communes à plusieurs matières ou tâches qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes. Elles permettent à l'élève ou à l'enseignant de s'adapter à des situations variées et de mobiliser des ressources diverses, on les appelle aussi les compétences transversales ou interdisciplinaire ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

## 6. La compétence transversale

L'approche par compétences a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences disciplinaires tout en développant des compétences transversales. Les compétences transversales sont intégrées dans toutes les disciplines, ce qui contribue à une approche transdisciplinaire cohérente avec les missions de l'école telles que définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, à savoir l'éducation, l'instruction, la socialisation et la qualification.

### 6.1. Définition de compétence transversale

D'après le dictionnaire Le Robert, le terme « transversal » signifie ce « *Qui traverse une chose en la coupant perpendiculairement à sa plus grande dimension (longueur ou hauteur)* ». Et selon le dictionnaire Larousse « transversal » est tous ce « *Qui est disposé en travers de quelque chose, perpendiculairement à sa largeur ou à sa hauteur (...) Figuré. Qui recoupe plusieurs disciplines ou secteurs.* ».

On peut déduire donc à partir de ces définitions que les compétences transversales sont les compétences qui traversent les frontières disciplinaires autrement dire, qui ne sont pas liées à une discipline ou à un contexte précis ou à la maîtrise d'un savoir en particulier. Comme Bernard Rey à dit:

Derrière ce terme de « transversales », on trouve des compétences qui n'appartiennent à aucun champ disciplinaire précis, comme "organiser son travail dans le temps", "être capable de mémoriser" ou des compétences qui sont supposées se retrouver dans plusieurs disciplines, comme "analyser ou systématiser l'information", "communiquer ses démarches", "utiliser un tableau à double entrée" ... (Bernard Rey, 1996, p. 107)

Ce sont donc des compétences qui peuvent être appliquées dans différentes situations et disciplines. Elles incluent les attitudes, les stratégies et les démarches méthodologiques qui sont communes à différentes disciplines et qui sont nécessaires pour construire des savoirs et des savoir-faire.

Ces compétences transversales visent à conduire l'apprenant à "apprendre à apprendre", c'est-à-dire à devenir un apprenant autonome et efficace qui peut utiliser des ressources acquises antérieurement pour résoudre de nouveaux problèmes. En apprenant ces compétences, l'apprenant devient capable de comprendre comment il peut apprendre de manière efficace et efficiente, en utilisant des stratégies appropriées pour organiser l'information, mémoriser les concepts importants et résoudre les problèmes pour pouvoir s'adapter à différentes situations d'apprentissage et devenir un apprenant autonome et efficace. (ROGIERS, 1994) ressemblent les compétences transversales à un terreau « ... *qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et être heureux* ». ROGIERS veut dire qu'en développant ces compétences transversales, un individu est mieux préparé pour faire face aux défis de la vie quotidienne et pour s'adapter aux changements qui se produisent dans le monde et dans sa vie personnelle et professionnelle.

Le Programme de formation de l'école québécoise (2003) du ministère de l'Éducation aborde le concept de compétences transversales en les décrivant comme étant les connaissances nécessaires « *pour s'adapter à son environnement, s'y développer et y intervenir efficacement* » (chap. 3, p. 1).

### **6.2. Catégories des compétences transversales**

Le nouveau programme de français élaboré en 2016 suite à la nouvelle réforme du système éducatif algérien "2<sup>ème</sup> génération" qui a déterminé une série de compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

#### **Ordre intellectuel**

L'élève est capable de :

- Développer des démarches de résolution de situations problèmes ;
- Analyser de l'information ;

- Résumer de l'information ;
- Synthétiser des informations ;
- Donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;
- Évaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail ;
- Développer un esprit critique.

### **Ordre méthodologique**

L'élève est capable de :

- Rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté ;
- Utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... ;
- Prendre des notes et de les organiser ;
- Concevoir, planifier et présenter un projet individuel ;
- Développer des méthodes de travail autonomes.

### **Ordre de la communication**

L'élève est capable de :

- Communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée ;
- Exploiter les ressources de la communication ;
- Utiliser les TICE dans son travail scolaire et extra-scolaire.

### **Ordre personnel et social**

L'élève est capable de :

- Structurer sa personnalité ;
- Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ;
- S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ;
- Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestations, etc. ;
- Manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ;
- Accepter l'évaluation du groupe ;

- Développer un esprit d'initiative ;
- Manifester sa créativité dans un projet personnel.

### 6.3. Le développement des compétences transversales

Bien que certains domaines semblent plus propices au développement de certaines compétences transversales, il est important de faire appel à un large éventail de disciplines pour un développement optimal.

On croit parfois que la compétence de réalisation de son potentiel a peu à voir avec les disciplines scolaires. Or, chaque apprentissage se traduit par un développement des capacités : savoir bien s'exprimer, connaître l'histoire ou la technologie renforce la capacité à prendre en main sa propre croissance. L'élève a alors développé son potentiel. Cela donne du sens à ses apprentissages et motive la poursuite de ses études.

Les compétences transversales ne se développent pas isolément mais en interaction. Bien qu'il soit utile de cibler certaines en fonction du contexte ou des intentions pédagogiques, viser une compétence incidente entraîne souvent d'autres. Chaque domaine d'apprentissage, à condition que les élèves aient l'occasion de les exercer, offre des opportunités pour le développement des compétences transversales. Les enseignants jouent un rôle essentiel en fournissant des exemples où les compétences nouvellement acquises peuvent être réutilisées. En langues par exemple Les enseignants utilisent des jeux de rôle, débats et simulations qui mettent les élèves en situation de communiquer et d'interagir dans la langue cible. Cela favorise la communication, l'empathie et la gestion de conflits.

Pour assurer le développement des compétences transversales en classe, il est important de prendre en compte plusieurs éléments clés. Selon des recherches antérieures dans un mémoire présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation ... (BENOIT S.T, 2018) donne quelques étapes ou éléments clés qui assurent selon lui le développement des compétences transversales:

Il faut définir précisément le contenu des différents ordres ou familles de compétence en identifiant clairement les capacités, valeurs, attitudes et habiletés que l'on désire

développer chez les élèves. Deuxièmement, les instances éducatives doivent fournir de la formation aux enseignants afin de reconnaître les situations pédagogiques permettant le développement de ces compétences. Finalement, des méthodes d'évaluations spécifiques doivent être mises en œuvre afin de permettre aux enseignants de vérifier leur niveau d'intégration.

Le chercheur dans cette citation veut dire que pour assurer le développement des compétences transversales il faut d'abord définir précisément le contenu des différentes catégories de compétences transversales et d'identifier clairement les capacités, les valeurs, les attitudes et les habiletés que l'on souhaite développer chez les élèves. Cela permettra aux enseignants de mieux comprendre les objectifs et les attentes en matière de compétences transversales, et de concevoir des plans de cours et des activités d'apprentissage qui permettent de développer ces compétences de manière efficace.

Il est important de mentionner aussi que les instances éducatives fournissent une formation aux enseignants afin de les aider à reconnaître les situations pédagogiques qui permettent de développer les compétences transversales. Les enseignants doivent également être en mesure de concevoir des activités d'apprentissage qui mettent en valeur ces compétences et de fournir des guides et des ressources pour aider les élèves à les développer.

Enfin, il est essentiel de mettre en place des méthodes d'évaluation spécifiques pour permettre aux enseignants de vérifier le niveau d'intégration des compétences transversales chez les élèves. Ces évaluations doivent être conçues de manière à permettre aux enseignants de mesurer les progrès des élèves dans le développement des compétences transversales, et de fournir des commentaires constructifs pour aider les élèves à améliorer ces compétences au fil du temps. En somme, il est important de prendre une approche holistique pour assurer le développement des compétences transversales en classe, en combinant des définitions claires, une formation efficace et des méthodes d'évaluation appropriées.

#### 6.4. Les facteurs qui contribuent à l'acquisition et au développement des compétences transversales

Les compétences transversales peuvent être développées grâce à plusieurs facteurs. Voici quelques facteurs clés :

- **L'environnement d'apprentissage** : un environnement d'apprentissage favorable peut jouer un rôle important dans le développement des compétences transversales. Les environnements qui encouragent l'expérimentation, l'interaction et la réflexion critique peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences.

- **Les programmes scolaires** : les programmes scolaires peuvent être conçus pour aider les élèves à développer des compétences transversales. Les cours qui encouragent la pensée critique, la résolution de problèmes, la collaboration et la créativité peuvent aider les élèves à développer ces compétences.

- **Les méthodes d'enseignement** : les méthodes d'enseignement peuvent également jouer un rôle important dans le développement des compétences transversales. Les enseignants peuvent utiliser des méthodes d'enseignement qui encouragent les élèves à participer activement à leur apprentissage, à travailler en groupe et à résoudre des problèmes de manière créative.

- **Les activités parascolaires** : les activités parascolaires, comme les clubs, les équipes sportives et les projets, offrent aux élèves des opportunités supplémentaires pour développer des compétences transversales. Les activités parascolaires qui encouragent la collaboration, la créativité et la résolution de problèmes peuvent être particulièrement utiles.

- **Les relations avec les pairs** : Les élèves qui travaillent avec leurs pairs pour résoudre des problèmes, partager des idées et travailler sur des projets peuvent développer des compétences de collaboration et de communication.

- **Les évaluations formatives** : les évaluations formatives, qui sont utilisées pour fournir des commentaires aux élèves sur leur travail en cours, peuvent aider les élèves à développer des compétences transversales en leur fournissant des commentaires sur la façon dont ils peuvent améliorer leur travail.

### 6.5. L'évaluation des compétences transversales

L'évaluation des compétences, qu'il s'agisse de compétences transversales ou disciplinaires, vise essentiellement à soutenir la régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage et à faire le bilan des acquis.

Pour être évaluée, une compétence doit pouvoir être observée dans une situation concrète et même dans plusieurs situations du même domaine. Mais Comment évaluer les compétences transversales chez les élèves, des compétences aussi complexes que faire preuve de jugement critique ou de créativité qui se manifester de différentes manières chez n'importe quel élève et dans n'importe quel contexte... ?

Pour évaluer les compétences transversales d'un élève, il est important d'utiliser des méthodes d'évaluation qui permettent de voir comment l'élève utilise ces compétences dans différents contextes et situations. Cela peut inclure l'observation directe de l'élève en train de travailler sur une tâche, l'analyse de ses productions écrites ou orales, ainsi que des entretiens pour comprendre comment l'élève a utilisé ces compétences dans différentes situations comme il est cité dans le Chapitre 3 du Programme de formation de l'école québécoise :

*« L'évaluation des compétences transversales doit se reposer sur des modalités variées : celles de l'observation des comportements et des démarches de l'élève, comme celles de l'analyse de ses productions, et ce, dans une diversité de contextes ».* PFEQ (2007)

L'évaluation des compétences transversales peut emprunter au moins deux voies : La première est l'observation des comportements, démarches et attitudes de l'élève dans des situations d'apprentissage et dans des contextes variés, à la fois disciplinaires et pluridisciplinaires qui en requièrent la mobilisation et puis on cherchera chez les élèves la capacité à mobiliser ces compétences de manière pertinente et adaptée en fonction de la situation ; la deuxième est leur évaluation par l'élève lui-même c'est à dire l'auto évaluation et la réflexion sur sa démarche permettront également d'évaluer le niveau de développement des compétences chez l'élève.

Alors, on peut dire que l'évaluation des compétences transversales doit se fonder sur différentes méthodes en raison de leur nature. Elle peut consister à observer l'élève dans des situations concrètes d'apprentissage ou à lui demander d'évaluer ses propres compétences. Il faut éviter de voir le développement et l'évaluation de ces compétences uniquement dans le cadre d'une discipline spécifique.

# **CHAPITRE II**

## **Production écrite**

### **Définitions et notions de base**

Dans les contextes scolaires, l'apprentissage se fait souvent à travers l'utilisation du langage, en particulier sous forme écrite, qui est régulièrement évaluée. Les études portant sur l'acquisition de l'écrit en langue étrangère sont encore récentes et ont été rendues possibles grâce aux recherches menées sur l'acquisition de la langue maternelle et la didactique de l'écrit.

### 1. Définition de la production écrite

#### 1.1. Qu'est-ce-que « l'écrit »

L'acte d'écrire est un concept complexe qui englobe de nombreuses pratiques culturelles et sociales. Pendant longtemps, les chercheurs ont considéré l'écriture comme un code qui décrit et représente la parole orale. Comme le soulignait Saussure, cité par Vigner, « *la langue et l'écriture sont deux systèmes de signes distincts : la seule raison d'être de la seconde est de représenter la première* ». (G. VIGNER, 1982, p.10). Savoir écrire consiste avant tout à établir la correspondance entre les sons de la parole et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit. L'écriture transforme les éléments sonores du langage oral (les phonèmes) en éléments graphiques (les graphèmes). Il s'agit de traduire le code phonétique de la parole en code graphique. Cependant, les opinions actuelles convergent vers l'idée que l'écriture possède son propre système autonome. L'écriture ne se résume pas à cette transformation mécanique sons-Graphiques. Il s'agit surtout de coder un message à l'écrit qui ait du sens, c'est-à-dire qui puisse être compris par autrui ou par soi-même à un autre moment. La correspondance sons-Graphiques n'est qu'un outil au service de la transmission du sens par l'écrit. Van Den Avenne a noté la divergence entre le son et le Graphique : « *un son n'est pas transcrit par une seule Graphique et une seule Graphique ne transcrit pas un seul son* » (C. V. D. AVENNE, 2009, p.9). Il ne s'agit pas de réaffirmer la supériorité de l'écriture sur la parole, mais simplement de souligner son autonomie et de la considérer comme un moyen fonctionnel de transmettre le sens dans certaines situations où l'écriture est le seul moyen approprié.

En didactique des langues, la distinction entre "l'écrit" et "un écrit" est importante pour comprendre les différentes acceptions du terme "processus d'écriture". Selon le Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE :

« En didactique, on distingue "l'écrit" d'un "écrit". La première acception du terme concerne la production, et représente le "processus d'écriture". Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité. ». (Jean-Pierre Robert, 2008, P76).

Lorsque l'on parle d'écriture, il est communément admis qu'il ne s'agit pas simplement de recopier un texte ou de reproduire mécaniquement des informations. L'acte d'écrire implique une dimension individuelle, une expression personnelle et créative. Dans ce sens, l'écriture est considérée comme un moyen d'émancipation, qui permet à l'auteur d'exprimer ses idées et de les mettre en forme de manière personnelle. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement de l'écriture, les enseignants cherchent à encourager cette dimension individuelle en cherchant dans les écrits des élèves des traces d'émancipation, qui témoignent de leur authenticité et de leur engagement personnel dans l'acte d'écrire. D'autre part, "un écrit" désigne simplement le résultat de processus d'écriture, c'est-à-dire le texte produit par le scripteur. En bref, il s'agit de privilégier une approche de l'écriture qui valorise l'expression personnelle et créative de l'auteur plutôt que la simple reproduction de connaissances.

Au travers de ces différents éléments liés à l'écriture, nous pouvons noter que l'écriture est une notion complexe nécessitant de multiples compétences et qu'elle implique des enjeux importants en contexte scolaire ou universitaire. Le texte écrit peut jouer un rôle déterminant dans la représentation que l'enseignant se fait de l'apprenant, allant au-delà de ses seules compétences.

### 1.2. Entre « production écrite » et « expression écrite »

Danielle Bailly fait une distinction entre les terminologies "production" et

"expression" écrite :

« La production est un terme en principe neutre, signifiant uniquement "émission de parole ou de texte écrit", sans que cette parole ou ce texte revête un statut particulier. C'est un terme souvent connoté d'une certaine dévalorisation parce qu'elle réfère à une activité verbale un peu mécanique. L'expression est plus libre, plus créative, et engage le locuteur de façon plus personnelle. Elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation plus élaborée des énoncés et des idées. Dans ce cas, l'apprenant est amené à complexifier son texte ; faisant ressortir une chronologie de son texte, et une articulation des idées (utilisation des mots de liaison), ce qui demande parfois un réaménagement syntaxique de la phrase (changement de temps par exemple) ». (C. Martin & C. Kopp., 2008, p.03).

Dans la citation le terme "production" est défini comme neutre, désignant simplement "l'émission de parole ou de texte écrit" sans juger de la qualité de ce texte. Toutefois, ce terme est souvent connoté négativement car il renvoie à une activité verbale quelque peu mécanique.

En revanche, "l'expression" est décrite comme plus libre et créative, impliquant l'apprenant de manière plus personnelle. Elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation plus élaborée des idées et des énoncés. Dans le cas de l'expression écrite, l'apprenant est amené à complexifier son texte :

- En faisant ressortir une chronologie
- En articulant mieux les idées à l'aide de mots de liaison parfois
- En réaménageant la syntaxe des phrases (changement de temps par exemple).

En conclusion, la production écrite semble relever d'une activité plus mécanique et moins élaborée alors que l'expression écrite implique davantage la personne de l'apprenant et exige une organisation plus réfléchie et complexe du texte. L'auteur fait ainsi la distinction entre deux niveaux : la production, orientée vers la formulation, et l'expression, qui implique une créativité et une implication personnelle plus grandes.

### 2. L'écriture chez l'apprenant

La production écrite est un acte de communication qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et préoccupations afin de les partager avec autrui. En produisant un texte écrit, l'apprenant formule et extériorise ce qui l'anime intérieurement pour le faire connaître à d'autres personnes. La production écrite lui sert donc à communiquer et à exprimer ce qui compte pour lui. En écrivant, l'apprenant donne un sens et une forme à ce qu'il veut signifier et faire connaître aux autres. C'est un moyen d'expression et de communication permettant à l'apprenant de signifier et partager avec autrui ce qui l'anime intérieurement. Cette communication par l'écrit nécessite l'acquisition progressive d'habiletés et de stratégies d'écriture que l'apprenant devra développer tout au long de son cursus scolaire pour réussir sa production écrite.

A l'école, l'apprenant écrit :

- Pour apprendre à écrire.
- Pour présenter une recherche documentaire.
- Pour communiquer (journal de l'école).
- Pour raconter.
- Pour expliquer et donner des consignes : une expérience, une recette, un mode d'emploi.
- Pour agir et convaincre
- Pour donner des informations

### 3. L'enseignement/apprentissage de la production écrite :

Selon Jean Pierre Cup :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer » (J-P. CUQ et I. GRUCA, 2003, p.184).

Rédiger selon cette citation est en effet un processus complexe qui va au-delà de la simple production de phrases grammaticalement correctes et de la construction de paragraphes bien structurés. Acquérir une compétence en production écrite

demande un apprentissage approfondi, car cela implique la maîtrise d'une série de procédures de résolution de problèmes spécifiques.

Lorsqu'on rédige un texte, on est confronté à de nombreuses décisions et défis : choisir un sujet approprié, organiser ses idées de manière logique, adapter son style d'écriture au public cible, sélectionner les mots et les expressions adéquats, construire des arguments cohérents, gérer la progression du texte, etc. Chaque étape de ce processus nécessite des compétences spécifiques et peut poser des difficultés différentes pour les apprenants.

De plus, la rédaction implique souvent une réflexion sur la langue, la sémantique, la syntaxe et la cohérence globale. Il est nécessaire de savoir comment utiliser les différentes ressources linguistiques pour exprimer efficacement ses idées, ainsi que d'être capable d'évaluer la pertinence et la clarté de ses propres écrits.

En raison de cette complexité, enseigner la production écrite demande une approche pédagogique adaptée. Les enseignants doivent aider les apprenants à développer leur capacité à résoudre les problèmes spécifiques liés à la rédaction. Cela peut impliquer des activités telles que l'analyse de textes modèles, la pratique de différentes stratégies d'écriture, la révision et la correction des productions écrites, ainsi que des échanges et des discussions pour favoriser la réflexion et l'amélioration continue.

Une caractéristique importante de l'approche par compétences est l'intégration de la production écrite dans des situations authentiques et significatives. Plutôt que d'effectuer des exercices isolés, les apprenants sont encouragés à écrire dans des contextes réels qui reflètent les situations de communication réelles auxquelles ils pourraient être confrontés.

Cela signifie que la production écrite est liée à des tâches concrètes et pertinentes, telles que la rédaction de lettres, d'e-mails, de rapports, d'articles, etc., en fonction des besoins et des intérêts des apprenants. Ces situations d'intégration permettent aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences linguistiques

et de développer leur capacité à communiquer efficacement par écrit dans des contextes réels.

L'enseignement/apprentissage de l'écriture comprend trois phases importantes qui se déroulent pendant une séance de production écrite :

**a- La phase de pré-écriture :** Au cours de cette phase, les apprenants effectuent des recherches pour recueillir des informations à partir de différentes sources disponibles, telles que des livres, des sites web ou en utilisant le dictionnaire, tout en basant sur le brainstorming guidé par l'enseignant. Cette étape est essentielle pour collecter des idées, structurer les connaissances et préparer le contenu de la production écrite.

**b- La phase rédactionnelle :** Durant cette phase, les apprenants commencent à rédiger leur production écrite en se basant sur les informations et les idées collectées lors de la phase de pré-écriture. Ils élaborent également un plan d'écriture qui organise la structure et la progression du texte. Cette étape implique la mise en pratique des compétences d'expression écrite, en choisissant les mots appropriés, en construisant des phrases cohérentes et en développant les idées de manière claire et précise.

**c- La phase d'après-écriture :** Après avoir terminé la rédaction, les apprenants passent à la phase d'après-écriture. Cela comprend l'évaluation et la correction de leur production écrite. Ils peuvent utiliser une fiche de correction pour identifier et corriger les erreurs éventuelles, améliorer la structure du texte, ajuster le vocabulaire et vérifier la cohérence globale du contenu.

Ces trois phases, en commençant par la pré-écriture, suivie de la rédaction et enfin de l'après-écriture, constituent un processus complet d'enseignement/apprentissage de l'écriture. Chacune de ces étapes joue un rôle clé dans le développement des compétences en production écrite des apprenants, en les aidant à organiser leurs idées, à exprimer leurs pensées de manière claire et à améliorer la qualité globale de leurs écrits.

### **4. La production écrite dans le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> A.M.**

Le nouveau manuel de l'élève comprend différentes activités liées à l'écriture, des exercices de préparation à l'écrit et le sujet de la production écrite elle-même. De plus, il contient des consignes décrivant les critères de réussite pour la rédaction, ainsi qu'une grille d'auto-évaluation pour aider l'apprenant à réviser et à retravailler son texte.

Dans le manuel scolaire de quatrième année moyenne, nous avons observé que chaque projet est organisé en séquences, et chaque séquence est divisée en rubriques. La rubrique consacrée à la production écrite comprend plusieurs activités. La première partie de cette rubrique, appelée "Atelier d'écriture", propose des activités pour entraîner progressivement l'élève à la production écrite. La partie intitulée "J'écris" encourage l'élève à produire un texte dans lequel il devra intégrer et mettre en pratique ce qu'il a appris précédemment. Une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation est mise à sa disposition pour améliorer sa production.

### **5. L'évaluation de la production écrite :**

L'évaluation vise essentiellement à fournir une évaluation de la qualité globale d'une production, dans ce cas précis, d'une production écrite. Cela signifie qu'elle cherche à déterminer la valeur ou le niveau de réussite de cette production dans son ensemble.

Cependant, pour que l'évaluation soit pertinente et efficace, il est important qu'elle repose sur des critères précis et bien définis. Ces critères servent de référence pour évaluer la production et permettent d'identifier les différents aspects qui contribuent à sa qualité. En ayant des critères précis, les évaluateurs peuvent fournir des retours spécifiques aux apprenants sur leurs forces et leurs faiblesses, ce qui facilite leur progression.

Il est également important de limiter le nombre de critères utilisés dans l'évaluation. Trop de critères peuvent rendre l'évaluation complexe et confuse, tant pour les évaluateurs que pour les apprenants. En se concentrant sur un nombre limité de critères clés, il devient plus facile de fournir des commentaires précis et

constructifs, et d'identifier les domaines spécifiques nécessitant une amélioration. Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert :

« ... L'évaluation consiste à mesurer, au juger de leur performance, les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixés les apprenants : on délimite les objectifs d'un cours et on mesure, épisodiquement et en fin d'apprentissage les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs » (Jean-Pierre R., 2008, p. 84).

L'évaluation de la production écrite a pour objectif d'obtenir une évaluation de la qualité globale de la production dans des situations simulées de communication. Elle est étroitement liée aux objectifs fixés par les apprenants et permet de mesurer leur progression dans l'apprentissage du français. L'évaluation peut être réalisée à différents moments du processus d'apprentissage et sert de base pour ajuster les activités pédagogiques.

Pour cela, elle doit s'appuyer sur des critères précis et en nombre limité, ce qui permet de fournir des retours utiles aux apprenants et de les aider à progresser dans leurs compétences en écriture.

Pour évaluer de manière efficace la production écrite des élèves de 4AM en FLE, les enseignants doivent avoir une compréhension claire du programme et des objectifs d'apprentissage. Cela signifie qu'ils doivent connaître les compétences et les connaissances que les élèves doivent démontrer dans leurs écrits, ainsi que les structures linguistiques et le vocabulaire spécifique qu'ils doivent utiliser.

Les enseignants peuvent utiliser divers outils tels que des rubriques, des listes de contrôle et des tests d'écriture pour évaluer les écrits des élèves et leur fournir des commentaires. Il est essentiel que ces outils soient clairs, concis et en accord avec les objectifs d'apprentissage du programme d'études.

Et pour aider les élèves à découvrir leurs erreurs et les surmonter, une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation est mise à leur disposition dans leur manuel

scolaire. Et une autre grille d'évaluation avec des critères précis est mise aussi à la disposition des enseignants qui leur permet de mieux cerner, détecter concrètement et précisément les erreurs que commettent les étudiants et pouvoir par la suite les leur communiquer.

### **6. Les compétences transversales et la production écrite**

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour missions de :

- « *assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active* »,

Par conséquent, l'élève aura l'occasion d'acquérir des compétences spécifiques à différentes disciplines tout en développant des compétences qui s'appliquent à toutes les matières. Ces compétences, appelées compétences transversales, se développent tout au long de la scolarité, grâce au réinvestissement et au transfert, à travers de diverses activités liées aux projets.

Tout d'abord, les élèves doivent être capables de comprendre et de produire des textes écrits en respectant les règles de la langue française. Cela implique la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe.

De plus, les élèves doivent être en mesure de structurer leurs écrits de manière cohérente et logique. Ils doivent être capables d'organiser leurs idées de manière claire et d'utiliser des connecteurs logiques pour relier les différentes parties de leur texte. Cela aide à assurer la compréhension et la fluidité de leur production écrite.

La capacité de mobiliser leurs connaissances, leur mémoire, leur raisonnement, leur créativité, etc., pour construire un texte logique et s'exprimer de manière argumentée. Les élèves doivent être en mesure de formuler des arguments, de les soutenir avec des exemples et de les structurer de manière persuasive dans leurs écrits. Cela leur permet de développer leur capacité à défendre leurs opinions et à

communiquer de manière convaincante en adaptant leurs discours au destinataire, au but et au genre du texte, en choisissant le registre, le ton et le style appropriés.

Enfin, les compétences de révision et de correction sont également essentielles en production écrite. Les élèves doivent être capables de relire leur travail, d'identifier et de corriger les erreurs de grammaire, d'orthographe et de syntaxe. Cela contribue à améliorer la qualité de leur production écrite et à renforcer leur compétence en français écrit.

# **CHAPITRE III**

## **Choix méthodologique et analyse du corpus**

## **1. Le corpus**

### **1.1. Description du corpus**

Pour élaborer notre recherche nous avons choisis une approche mixte : Premièrement, une approche quantitative en utilisant un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyenne. Le questionnaire a pour but de savoir l'avis des enseignants de FLE, par rapport aux compétences transversale et l'enseignement/apprentissage du FLE. Est ce qu'ils maîtrisent ces compétences transversales et quels apports ont-elles à l'enseignement de la production écrite aux élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne. Nous avons choisi le questionnaire car il nous aide à étudier plusieurs aspects de notre problématique, aussi c'est plus simple et rapide à mener. De plus, les interrogés peuvent répondre quand ils le veulent sans être pressés ou perturbés par le facteur du temps.

Deuxièmement, une approche qualitative qui a pour objet d'assister à une séance de " Production écrite " dans une classe de 4<sup>ème</sup> année, pour suivre de près l'enseignant lors de l'accomplissement de sa tâche et les élèves lors de travaille individuellement et en groupe et enfin interroger l'enseignant sur les démarches pédagogiques suivies.

Nous avons choisi la commune d'El-Atteuf, willaya de Ghardaïa, comme terrain de notre enquête.

### **1.2. Le questionnaire**

En effet, pour obtenir des réponses rien n'est plus naturel que de poser des questions. L'enquête par questionnaire est, à ce titre un moyen pratique pour collecter rapidement des informations de façon systématique.

Étant donné la nature et l'importance du sujet, en particulier à cette étape sensible de l'éducation, qui est l'étape de l'enseignement moyen, il est nécessaire de faire des efforts pour préparer un questionnaire qui identifie avec précision les problèmes enregistrées dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite et quel apport pour les compétences transversales à enseigner et améliorer la compétence de l'écrit et la production écrite.

Toutes les questions ont été liées au problème posé ainsi qu'aux axes et hypothèses de recherche afin d'être plus sérieuses et crédibles.

Notre questionnaire est élaboré en utilisant l'application "Google Form" et on a visé environ 18 enseignants du FLE au cycle moyen dans la commune El-Atteuf qui contient 4 écoles publiques et 3 privés. Le questionnaire est envoyé via différents moyens de communication (Viber, Email, Messenger ...etc). Mais on a reçu seulement 13 réponses.

On a divisé notre questionnaire en deux parties :

La première partie comporte des données personnelles pour connaître les caractéristiques de l'échantillon, telles que les qualifications académiques, l'expérience professionnelle et le nombre d'élèves dans la classe.

La deuxième partie comprend 13 questions variant entre questions fermées et ouvertes, et abordent les points essentiels du sujet étudié, de manière compréhensible, directe et claire.

### **1.3. L'observation**

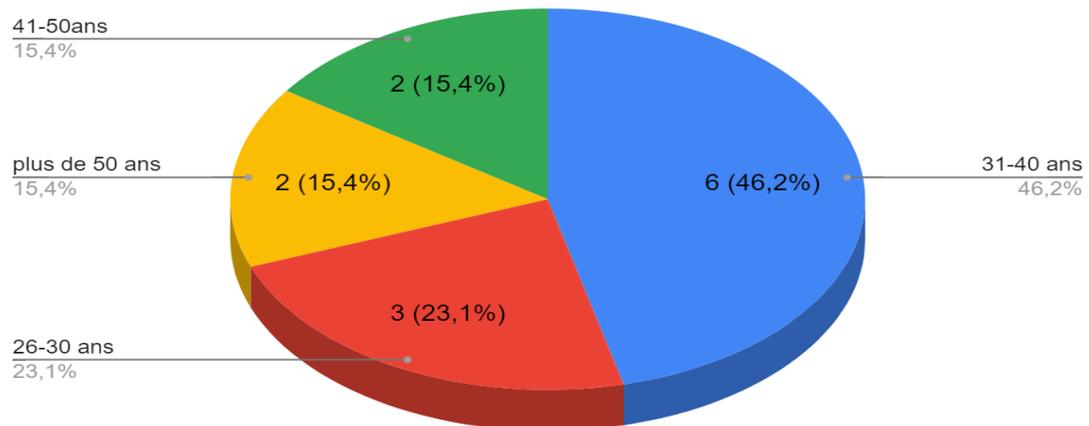
Nous avons choisi d'étudier un groupe d'élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne, en fin de cycle scolaire et en préparation pour un examen certificatif au CEM Chiekh Slimane à El-Atteuf. Étant donné que ce groupe est en fin de cycle scolaire, il constitue un terrain propice pour analyser et mesurer les compétences transversales utilisées par les élèves, et leur impact sur la compétence de la production écrite. Il convient de noter que tous les programmes d'études suivis depuis la première année jusqu'à la quatrième année, qui se déroulent de manière continue et sans interruption, ont eu un impact positif sur l'apprentissage de la langue française par ces élèves.

Notre étude consiste à assister à une séance de "Production écrite" le groupe de 4<sup>ème</sup> année moyenne qui se compose de 24 élèves, et de suivre de près les démarches de la séance, pour découvrir la présence des compétences transversales au cours de la séance et dans les travaux des élèves et quel impact ont-elles sur la réalisation de leurs productions écrite.

## 2. Le questionnaire

### 2.1. Analyse des résultats du questionnaire

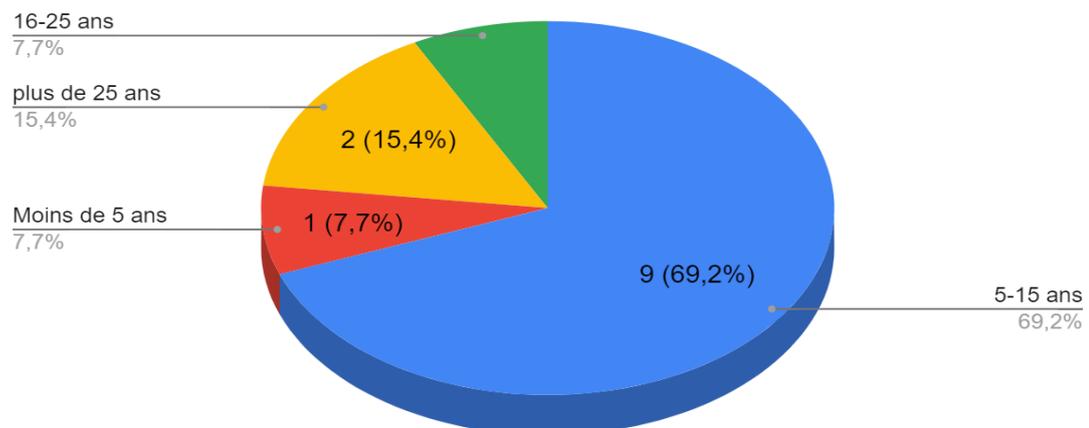
#### ➤ Question 1 : L'âge des enseignants.



Graphique 1 – L'âge des enseignants.

D'après les statistiques sur le graph, 46.2% des enseignants dont le total et de 6 sur 13 (presque la moitié) ont entre 30 et 40 ans, 23.1% ont 26 et 30, c'est-à-dire la majorité des enseignant interrogés sont jeunes. La catégorie qui à plus de 40 ans occupe 30.8% avec un nombre de 4 enseignants.

#### ➤ Question 2 : L'expérience professionnelle dans l'enseignement :

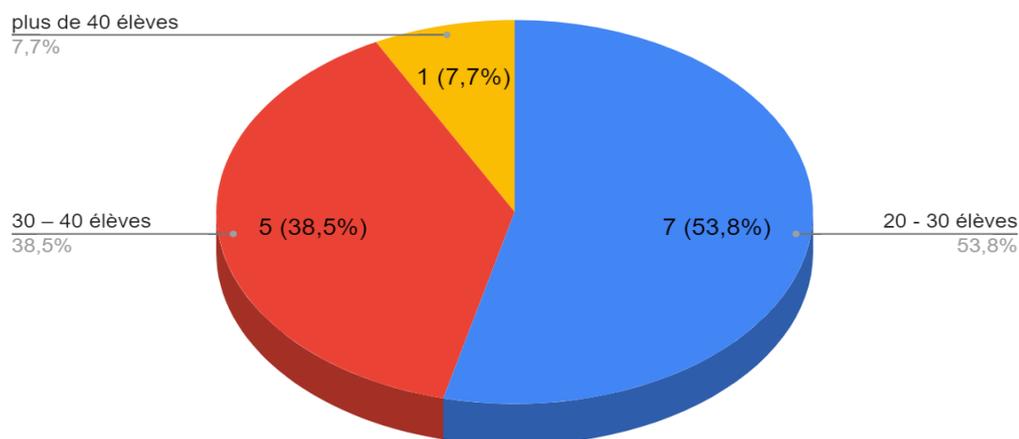


Graphique 2 – L'expérience professionnelle dans l'enseignement.

En analysant les réponses fournies par les enseignants, nous constatons que neuf (09) enseignants sur treize (13), c'est-à-dire un taux de 69.2% ont entre 05 et 15 ans d'ancienneté dans l'enseignement, ils sont considérés comme ayant une ancienneté assez importante.

Trois (03) enseignants sur treize (13), c'est-à-dire un taux de 23.1% ont plus de 16 ans dans l'enseignement, ils sont considérés comme ayant une ancienneté importante. Mais un (01) enseignant seulement sur treize (13), c'est-à-dire un taux de 7.7% à entre moins de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement, il est donc considéré comme débutants.

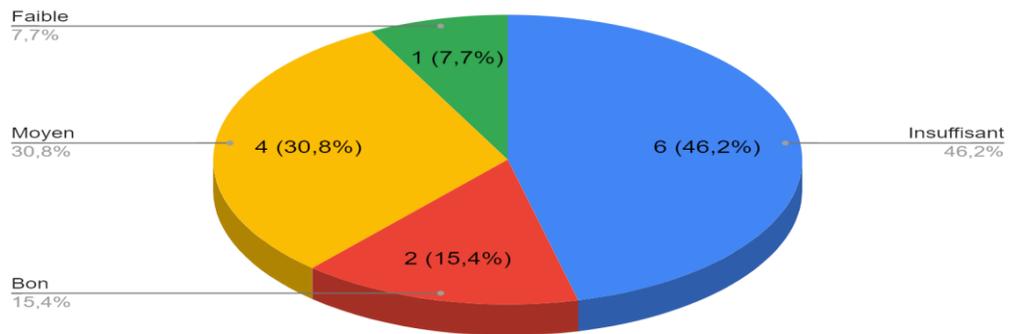
➤ **Question 3 :** Quel est le nombre d'élèves dans vos classes ? :



Graphique 3 – Nombre d'élèves dans les classes

Les résultats des réponses nous montrent que plus de la moitié des enseignants (07) sur treize (13), c'est-à-dire un taux de 53.8% enseignant qui enseigne des classes d'entre 20 et 30 élèves. Ce qui montre qu'ils ne trouvent pas de problèmes de surpopulation qui entravent le processus d'enseignement-apprentissage. Par contre, (01) seulement d'entre eux), c'est-à-dire un taux de 7.7% qui a le problème de surpopulation avec une classe de plus de 40 élèves. Et pour le reste qui se compose de (05) enseignants (38.5%), il ont des classes entre 30 et 40 qui est un nombre légèrement élevé mais ne pose pas un grand problème autant que le précédent.

➤ **Question 4 :** le niveau de vos élèves :



Graphique 4 - le niveau des élèves

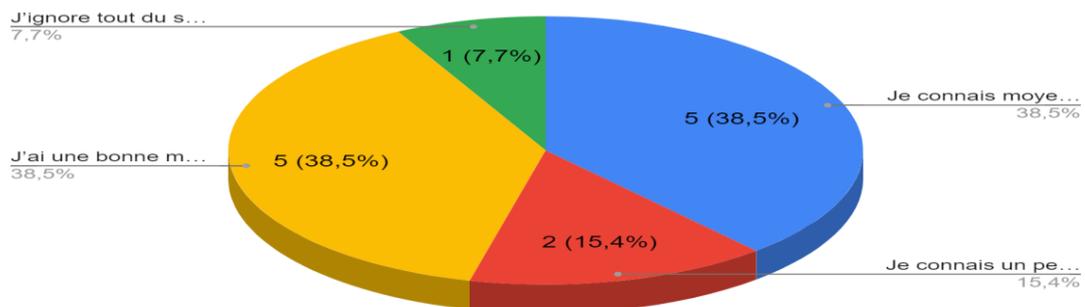
Pour le niveau des élèves enseigné par nos interrogés et selon les statistiques on constate que plus de la moitié ont des élèves avec un niveau insuffisant à faible, (07) sur treize (13), c'est-à-dire un taux de 53.8%

(04) enseignant avec un taux de 30.8%, ont des élèves avec un niveau moyen.

(02) seulement avec un taux de 15.4% ont de bons élèves.

➤ **Question 5 :** Comment vous situerez-vous par rapports au sujet de cette recherche (les compétences transversales et l'enseignement / apprentissage de la production écrite).

- J'ignore tout du sujet
- Je connais un peu le sujet
- Je connais moyennement le sujet
- J'ai une bonne maîtrise du sujet



Graphique 5 – Situation des enseignants par rapports au sujet

En analysant les résultats de cette question on constate que moins de la moitié, (05) sur (13) avec un taux de 38.5% des enseignants interrogé ont une bonne maîtrise du sujet qui est les compétences transversales. L'autre 38.5% des enseignants connaissent moyennement le sujet 15.4% connaissent un peu et 7.7% ignore tout du sujet.

➤ **Question 6 :** Pouvez-vous citer quelques exemples de compétences transversales ?

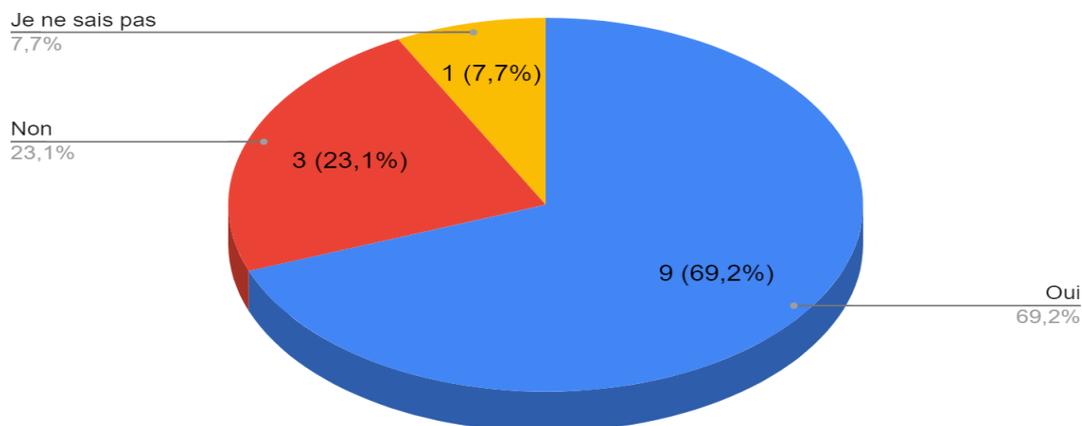
Selon les réponses des enseignant peut remarquer qu'il y a des fausses réponses qui n'ont rien avoir avec le sujet. Un parmi ceux qui ont répondu qu'ils ont une bonne maitrise du sujet dans la question précédente, a donné une réponse hors sujet qui montre qu'il n'a pas une bonne maitrise. Et c'est l'objectif de cette question qui est de confirmer les réponses de la question précédente.

Voici quelques exemples de réponses :

- Amener l'apprenant à se comporter convenablement en tenant compte de sa bonne citoyenneté
- "L'honnêteté, l'éloquence et la conscience "
- "La mobilisation des savoirs dans le cadre scolaire et extrascolaire , acquisition du savoir , du savoir faire et du savoir agir relativement à des situations différentes "
- Communication efficace - Résolution de problèmes - Pensée critique et pensée créative - Collaboration - Adaptabilité Gestion du temps - Compétences en technologie de l'information
- Formuler une demande à un secteur d'activité. - Réaliser (CV) - Rédiger une réclamation. - Rédiger une lettre de recommandation...
- la compréhension orale
- recherche, travail en groupes, utilisations des tic, organisation et planification des tâches,...
- la pensée critique, la créativité, la coopération et la communication
- Savoir-faire/ savoir être

- Écrire (tenir un stylo), la méthodologie dans le travail, quelques concepts ...
- Savoir mobiliser ses compétences en créant d'autres ressources personnelles.
- Investir davantage dans les relations avec ses camarades pour effectuer des échanges d'idées nouvelles d'enseignement/apprentissage tout en appuyant sur les valeurs de la citoyenneté.

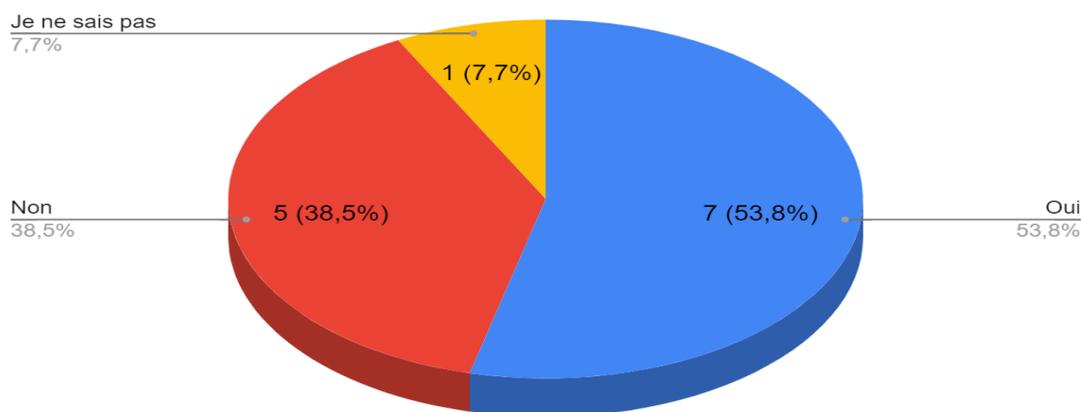
➤ **Question 7 :** D'après vous la notion de "compétence transversale" existe-elle explicitement dans les manuels, les guides et/ou le programmes du cycle moyen ? :



Graphique 6 – L'existence de "compétence transversale" dans les manuels

Dans ce graph on constate que presque la majorité des interrogés ont répondu par oui, et que les compétences transversales existent explicitement dans les documents pédagogiques et les programmes scolaires au cycle moyen, (09) sur (13) réponses, c'est-à-dire un taux de 69.2%, ce qui montre l'importance donné aux compétences transversales dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen. (03) seulement ont répondu par non, et qui représente un taux de 23.1%. Et on constate une réponse par "je ne sais pas" par un enseignant débutant qui n'a pas un bon savoir sur le sujet.

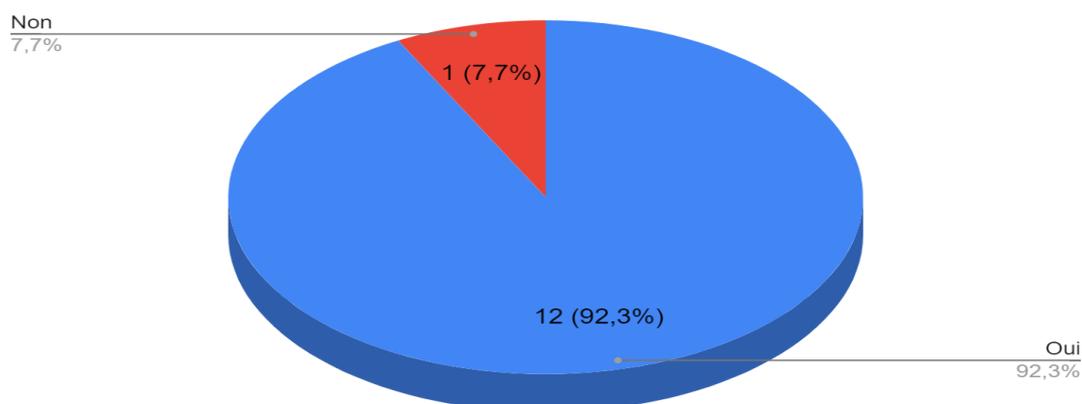
➤ **Question 8 :** Les indicateurs du développement d'une compétence transversale sont-ils facilement repérables ?



Graphique 7 – Facilité de repérer les indices des compétences transversales

D'après le pourcentage qui figure sur ce graph on constate que 53.8% des répondants n'ont pas de difficultés à repérer les indicateurs des compétences transversales ce qui montre qu'ils sont bien formés et ils maîtrisent cette notion. Par contre (05) d'entre eux avec un taux de 38.5% ne peuvent pas repérer ces indicateurs facilement. Un qui ne sait pas c'est le cas de l'enseignant débutant qui a déclaré qu'il n'a plus d'idée sur ce sujet.

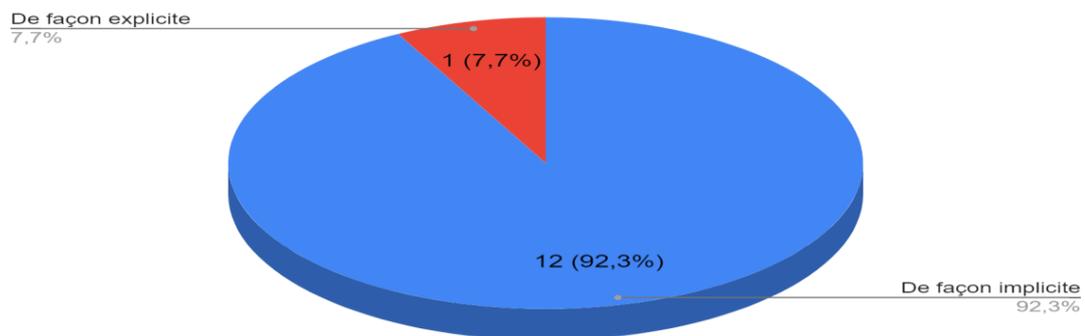
- **Question 9 :** Prenez-vous en considération les compétences transversales dans la conception de votre cours ?



Graphique 8 – La prise en considération des compétences transversales dans la conception des cours

Pour cette question on remarque clairement que tous les enseignants sauf le débutant ont répondu par "oui" et prennent en considération les compétences transversales dans la conception de leurs cours. Ce qui indique l'importance donnée aux compétences transversales dans les programmes scolaires et l'indispensabilité de ces compétences dans chaque séance ou cours.

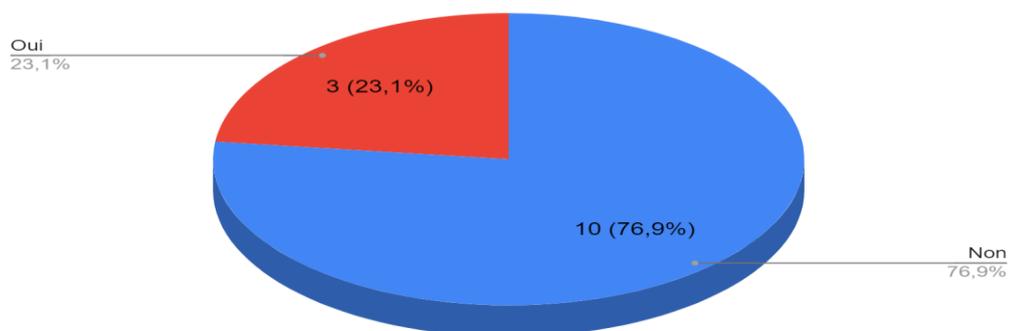
- **Question 10 :** Si vous répondez par « oui », dites comment se manifestent ces dernières dans votre séance :



Graphique 9 – Manifestation des compétences transversales dans une séance

Cette question est la suite de la précédente et on constate que les répondants par oui sont les mêmes c'est-à-dire 92,3% qui ont répondu que les compétences transversales se manifestent dans leurs cours de façon implicite.

- **Question 11 :** Vos élèves, sont-ils créatifs et originaux dans leurs productions écrites ?

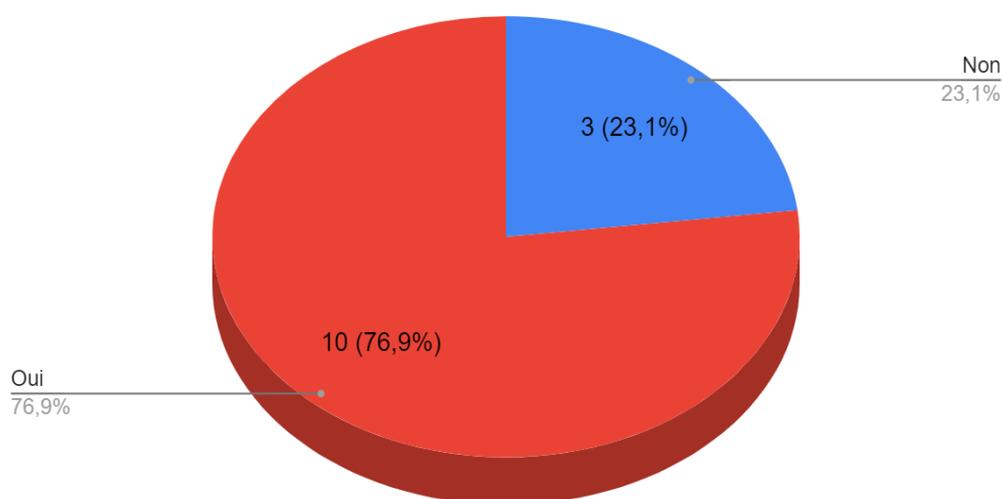


Graphique 10 – Créativité et originalité des élèves dans leurs productions écrites

À travers, ce graphique nous constatons que (76.9%) des enseignants répondent négativement, ce qui signifie que leurs apprenants ne pourront pas atteindre l'étape de créativité et d'originalité. L'obstacle de la langue persiste, car la compétence linguistique n'est pas encore acquise et la langue n'a pas encore été conceptualisée. Dans de telles circonstances, aucune créativité ne peut être attendue.

(23.1%) ont répondu par oui et que leurs élèves sont originales et créatives, ce qui indique qu'ils ont une certaine maîtrise de la langue. Cependant, au-delà de cette maîtrise, il y a encore des défis à relever pour développer la créativité et l'originalité.

**Question 12 :** Trouvez-vous des difficultés quand vous enseignez la production écrite ?



Graphique 11 – Les difficultés dans l'enseignement de la production écrite

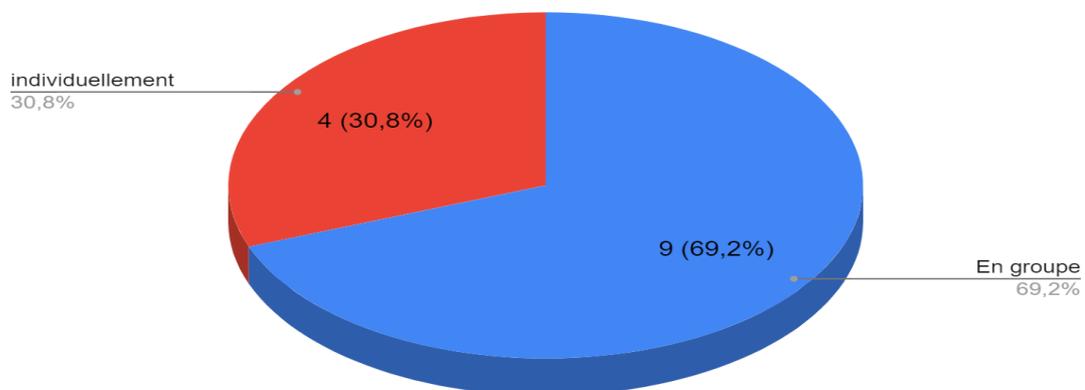
Dans ce graph on remarque que la majorité c'est-à-dire (10) sur (13) enseignants avec un taux de (76.9%), trouvent des difficultés dans l'enseignement de la production écrite. Mais (03) seulement ne trouvent pas de difficultés. Les raisons

derrière ces résultats sont dû à plusieurs facteurs. Voici quelques uns cités par les enseignants eux même dans leurs réponses à la question qui suit :

➤ **Question 13** : citez quelques difficultés ?

- Il y a des difficultés de produire et parfois la mobilisation de quelques ressources
- Manque du vocabulaire, la syntaxe et la conjugaison.
- Du mal à se familiariser avec le sujet à développer ainsi que le manque du bagage linguistique
- L'expression de l'apprenant - l'agencement de ses idées - l'appel de ses acquis immédiats.
- La compréhension du sujet
- Manque de culture chez les élèves surtout...
- Comprendre le sujet
- Comprendre la tâche et Suivre les consignes
- La combinaison des phrases
- Vocabulaire insuffisant, non maîtrise de la structure de la phrase
- Difficultés de produire seules des expressions ou des passages, il faut faire recours à quelques énoncés pour y inspirer, et tenir compte des ressources acquises antérieurement.
- Il n'y a pas suffisamment de temps pour l'enseigner bien comme il faut. De plus, et vu les faibles compétences chez les apprenants, il devient presque impossible de la faire.

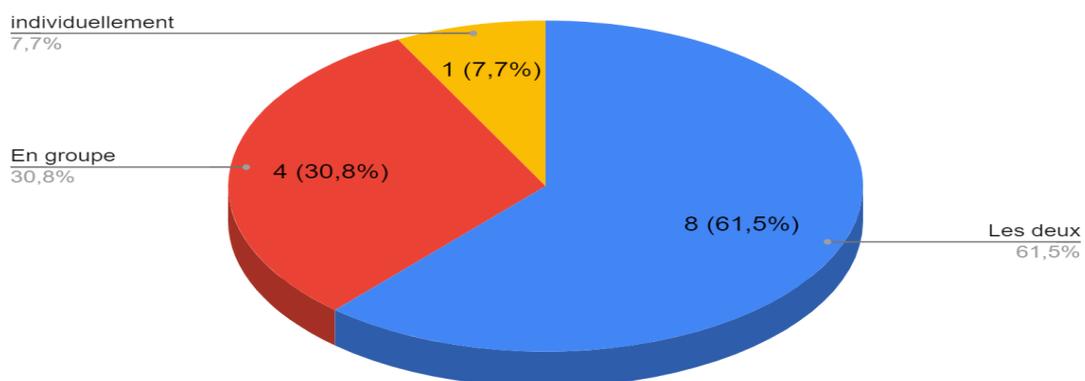
➤ **Question 14** : Dans la séance de préparation à l'écrit vos élèves travaillent parfaitement individuellement ou en groupe:



Graphique 12 – Le travail des élèves dans la séance de préparation à l'écrit

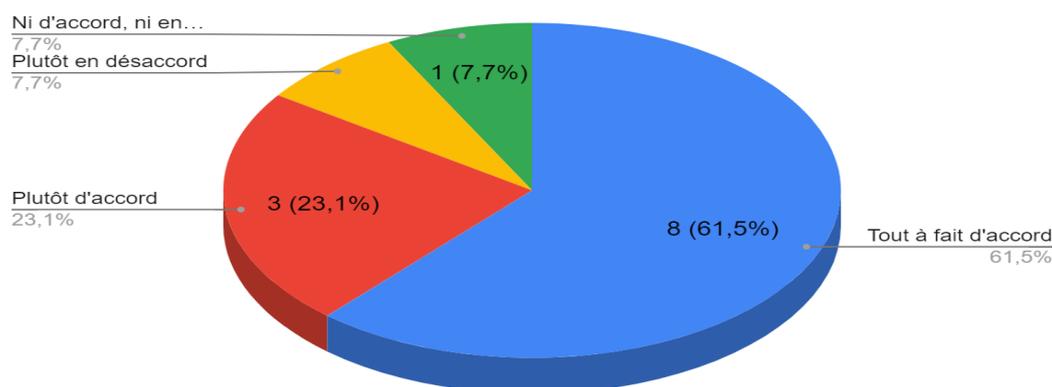
D'après ce graphe on peut remarquer que (09) enseignants, c'est-à-dire 69.2% leurs élève préfère de travailler en groupe durant l'activité de préparation à l'écrit. Mais seulement les élèves de (04) enseignants (30.8%) préfère le travail individuel. Ce qui indique que la majorité des élèves trouvent le travail en groupe motivant et favorable à mieux produire. Ce qui montre aussi que la compétence de travailler ensemble et d'aider et de s'aider est installée chez les apprenants.

- **Question 15 :** Dans la séance de préparation à l'écrit vous préférez le travail :  
individuellement ou en groupe ou les deux



Graphique 13 – Préférence des enseignants dans la séance de préparation à l'écrit  
Suivant ce graph, (08) enseignant sur (13) c'est-à-dire (61.5%) préfèrent les deux, le travail en groupe et individuellement pendant la séance de l'écrit et (30.8%) préfèrent le travail en groupe seulement. Un enseignant seulement préfère le travail individuellement. Ce qui indique que les enseignants favorisent et motivent leurs élèves à installer et à développer cette compétence transversale qui est de s'intégrer à un travail d'équipe, en fonction des ressources dont il dispose

- **Question 14 :** Que pensez-vous de la possibilité de créer un portefeuille de compétences qui accompagne l'apprenant tout au long de sa scolarisation du cycle primaire au cycle moyen ?



Graphique 14 – L'avis vis-à-vis la création d'un portefeuille de compétences

Dans ce graph ci-dessus on constate que la majorité des enseignants sont pour la possibilité de créer un portefeuille de compétences qui accompagne l'apprenant tout au long de sa scolarisation du cycle primaire au cycle moyen, (08) avec un taux de 61.5% sont tout à fait d'accord et (03) avec un taux de 23.1% sont plutôt d'accord. (02) seulement sont contre. Ce qui indique que les enseignant sont prêt à installer et à développer et à suivre le développement des compétences en générales et les compétences transversales en particulier chez les élèves au cycle moyen.

## 2.2. Interprétation des résultats

Les résultats de l'enquête montrent que la plupart des enseignants interrogés ont répondu de différentes manières aux questions posées, avec des réponses positives, négatives ou exprimant des doutes. Cela indique que les apprenants mettent en œuvre ces compétences dans leurs apprentissages sans nécessairement savoir qu'elles sont de nature transversale. De plus, les enseignants eux-mêmes ont une idée sur la notion de "compétences transversales" et qu'elle existe clairement dans les programmes, tandis que d'autres qui représente une minorité niaient l'existence même de cette expression soit par ignorance ou ils pensaient qu'il s'agissait simplement d'un terme théorique.

Ces résultats suggèrent que les enseignants sont presque d'accord quant à l'existence et à l'importance des compétences transversales dans l'enseignement / apprentissage du FLE au cycle moyen pour surmonter quelques difficultés

notamment dans l'activité de la production écrite qui compose selon leurs réponses un grand obstacle aux élèves de cycle moyen et se considère parmi les grandes difficultés qui inquiètent les enseignants. On souligne également le besoin de sensibilisation et de formation supplémentaires pour les enseignants afin qu'ils comprennent clairement le concept des compétences transversales et puissent les intégrer de manière plus explicite dans leurs pratiques pédagogiques.

Il est important de noter que cette interprétation des résultats est basée sur les informations fournies et que des études plus approfondies peuvent être nécessaires pour obtenir une compréhension complète de la situation.

### **3. L'Observation**

Nous avons assisté à une séance de "Production écrite" dans une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne qui se compose de 24 élèves, pour suivre de près et observer la présence des compétences transversales au cours de la séance et dans les travaux des élèves et quel impact ont-elles sur la réalisation de leurs productions écrites.

Le programme de 4<sup>ème</sup> année moyenne comporte 07 séquences pédagogiques distribuées dans 03 projets. Chaque séquence comporte une séance de production écrite faisant suite à des activités préparatoires à l'écrit telles que la compréhension de l'orale et de l'écrit et la préparation à l'écrit. Cette étape a pour but d'aider les élèves à identifier les principaux éléments à inclure dans leur rédaction finale et de les rendre capables à rédiger un texte clair et correct pour se communiquer et transmettre des messages.

Les élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne étudient 07 séances de production écrite au cours de l'année une à la fin de chaque séquence dont l'enseignant vise à développer progressivement la compétence de la production écrite en maîtrisant divers types de textes tels que le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif.

#### **3.1. Description et déroulement de l'expérimentation**

##### **A. La séance**

Etablissement : Cheikh Slimane Ben Youcef – El-Atteuf

Niveau : 4<sup>ème</sup> année moyenne

Activité : Production écrite.

Durée : 1 heure

Projet 03 : « Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement »

Séquence 02 : Agissons en écoresponsables !

Objectif : Rédiger un message de sensibilisation contenant des arguments.

Support : Manuel scolaire p : 137

### **B. La classe**

- 03 rangées qui contiennent 15 tables et 30 chaises

- Nombre d'élèves 24 élèves, 8 filles et 16 garçons, deux par table au début puis ils travaillaient dans 6 groupes de 4 élèves.

### **C. Le comportement de l'enseignant**

L'enseignant est un jeune homme d'une trentaine d'années qui était très sympathique avec ses apprenants en créant une bonne entente dans la classe.

### **D. Déroulement de la séance :**

L'enseignant a commencé la séance par une étape de brainstorming pour motiver les apprenants et avoir leur intérêt. Puis il leur a présenté brièvement les éléments abordés lors des séances précédentes (vocabulaire, grammaire, conjugaison) sous forme de discussion (question – réponse) afin de les exploiter dans la production à venir.

Il a ensuite annoncé la consigne sous forme d'une situation d'intégration en l'écrivant au tableau avec les élèves.

Consigne : « A l'occasion de la journée mondiale de l'eau qui est célébrée le 22 mars de chaque année, tu décides avec tes camarades de sensibiliser les gens sur l'importance de cette ressource indispensable à la vie. Avec Vous produirez des affiches associant texte et image afin de lutter contre l'utilisation anarchique et irresponsable de l'eau. »

Après avoir expliqué la consigne en la discutant avec les élèves, l'enseignant leur a demandé de s'asseoir en groupes de 4 et de travailler en s'aidant des dictionnaires. Au bout de 20 minutes, les élèves ont essayé de travailler en s'aidant de leur enseignant à chaque fois qu'ils trouvent des difficultés, l'enseignant à son tour les a aidés et leur a demandé de s'aider aussi de leurs camarades dans les autres groupes dans la classe, la classe était comme une ruche d'abeilles en pleine activité.

Après la fin du temps consacré à cette activité et sous des réclamations de quelques élèves sur l'insuffisance du temps donné, l'enseignant a demandé aux élèves de retourner à leurs places et de travailler chaque un pour soit afin de rédiger le texte demandé. Mais cette fois il leur a interdit de se contacter ou de s'aider les uns les autres en insistant sur le travail individuel.

Après 15 minute l'enseignant a demandé aux élèves dans chaque table d'échanger leurs travaux et chaque élève corrige la production de son binôme et lui donne le compte rendu la prochaine séance.

Comme suite de notre enquête et pour avoir une image plus claire, nous avons posé des questions à l'enseignant sur le niveau de ses élèves et est-ce que toutes les séances de la production écrite se déroule de cette façon et est ce qu'il a des remarques à nous ajouter.

Il a répondu que ses élèves ont des difficultés dans l'écrit et ils ont beaucoup de problèmes notamment dans l'orthographe et la grammaire et que les résultats de la production écrite dans l'évaluation sommative ne dépassent pas les 30%. Et pour la séance de la production écrite, il ajoute que la méthode de travail n'est pas la même toujours, quelque fois il demande aux élèves de travailler individuellement, mais selon lui un grand nombre d'élèves n'écrivent pas et ils rendent les copies blanches ou ils copient seulement la consigne. Par contre dans le travail de groupe il trouve, quand même, des réponses malgré plaines d'erreurs mais il y a des efforts. Pour lui donc il préfère le travail de groupe mais avec les petites classes avec un nombre d'élèves limité car avec le grand nombre on cause beaucoup de bruit et on trouve de difficultés à contrôler la classe notamment avec cette catégorie d'âge.

### **3.2. Interprétation des résultats d'observation**

Après cette séance, nous avons remarqué l'existence de certaines compétences transversales dans l'enseignement /l'apprentissage de l'activité de production écrite, et ces compétences ont un impact positif sur le travail des élèves. Nous avons constaté, par exemple, que les élèves sont plus motivés lorsqu'ils travaillent en groupe et produisent de meilleurs résultats que lorsqu'ils travaillent individuellement. Et que les élèves essayent de terminer leurs travaux dans un temps précis et limité ce qu'ils les poussent à apprendre à organiser leur temps et à

bien planifier leurs tâches. Ainsi que l'utilisation des dictionnaires qui mène les élèves à avoir l'habitude et l'aptitude de la recherche et de l'utilisation des documents référentiels pour mieux faire leurs travaux.

Nous avons constaté aussi que le travail de l'activité de la production écrite en groupe et individuellement aide à développer et favoriser beaucoup de compétences transversales qui aide à construire et à développer la personnalité de l'élève ....

Voici quelques compétences transversales que nous avons identifiées :

- Développer des démarches de résolution de problèmes : Les élèves apprennent à analyser et à trouver des solutions à des problèmes liés à leur production écrite, ce qui favorise leur capacité à résoudre des situations complexes.
- Analyser l'information : Les élèves sont capables d'analyser et de comprendre l'information pertinente pour leur rédaction, ce qui renforce leur capacité à traiter et à interpréter des données.
- Donner son point de vue : Les élèves apprennent à exprimer leurs opinions de manière claire et argumentée, ce qui développe leur capacité à formuler des arguments et à défendre leurs idées.
- Évaluer et s'auto-évaluer pour améliorer son travail : Les élèves sont encouragés à évaluer leur propre travail et le travail de leur camarade et à identifier les domaines dans lesquels ils peuvent s'améliorer, ce qui favorise leur capacité à réfléchir de manière critique et à s'engager dans un processus d'amélioration continue.
- Utiliser des outils de référence tels que des dictionnaires : Les élèves apprennent à utiliser efficacement ces ressources pour enrichir leur vocabulaire, améliorer leur production écrite.
- Développer des méthodes de travail autonomes : Les élèves acquièrent des compétences en gestion du temps, en planification et en organisation, ce qui favorise leur autonomie et leur capacité à travailler de manière indépendante.
- Interagir positivement en affirmant sa personnalité tout en respectant l'avis des autres : Les élèves apprennent à participer activement à des discussions, à

exprimer leurs idées tout en respectant les opinions divergentes, ce qui favorise le développement de compétences sociales et communicatives.

- S'intégrer à un travail d'équipe en fonction des ressources dont il dispose : Les élèves apprennent à collaborer efficacement avec leurs pairs, en mettant à profit leurs compétences individuelles pour atteindre des objectifs communs.
- Manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches : Les élèves développent une attitude de travail acharné et de persévérance, ce qui les aide à surmonter les difficultés et à atteindre leurs objectifs qui est ici de terminer leur production individuellement dans un temps déterminé.
- Accepter l'évaluation du groupe : Les élèves sont ouverts à l'évaluation constructive de leurs pairs, ce qui favorise leur capacité à recevoir des commentaires et à s'améliorer continuellement. (Exemple la tâche d'échanger et de corriger les copies entre les binômes)
- Manifester sa créativité : Les élèves sont encouragés à exprimer leur créativité et leur originalité dans leurs travaux personnels de production écrite, ce qui favorise leur engagement et leur motivation.

#### **4. Synthèse**

Grâce à l'enquête que nous avons menée, nous avons trouvé que les compétences transversales contribuent à enrichir l'expérience d'enseignement / apprentissage de la production écrite. Elles permettent aux élèves de développer non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leurs compétences sociales, cognitives et métacognitives, ce qui les prépare à devenir des apprenants autonomes et compétents dans la communication écrite.

Et donc, ces compétences transversales existent dans toutes les activités ciblées et occupent une place importante dans l'enseignement apprentissage du FLE en plus elles contribuent positivement à l'amélioration des productions écrite des élèves au cycle moyen.



# **CONCLUSION GENERALE**

## CONCLUSION GENERALE

---

### Conclusion

Dans notre travail, nous nous rappelons que notre objet d'étude est de découvrir et de chercher à avoir plus de connaissances sur les compétences transversales et les instruments qui aident à les installer et les développer, et d'identifier leur apport à l'enseignement/apprentissage de la compétence de production écrite en FLE chez les apprenants de cycle moyen. En partant d'une problématique qui consiste d'une part à découvrir l'importance des compétences transversales en FLE et d'autre part de trouver l'apport de ces compétences à l'enseignement/ apprentissage de la production écrite au cycle moyen. Pour arriver à notre objectif qui est de trouver l'apport des compétences transversales à l'enseignement/ apprentissage de la production écrite ainsi que l'apport de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite au développement des compétences transversales.

Grâce à l'analyse du corpus constitué des réponses obtenues de l'ensemble des données issues du questionnaire destiné aux enseignants, ainsi que des observations enregistrées lors de la séance de production écrite assisté dans une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons été en mesure de traiter notre problématique de recherche et de confirmer nos hypothèses de départ.

L'enquête que nous avons menée a révélé que les compétences transversales jouent un rôle essentiel dans l'enrichissement de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite. Elles permettent aux élèves de développer non seulement leurs compétences linguistiques, mais également leurs compétences sociales, cognitives et métacognitives. Cela les prépare à devenir des apprenants autonomes et compétents dans la communication écrite.

Les compétences transversales sont présentes dans toutes les activités ciblées et occupent une place importante dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elles contribuent de manière positive à l'amélioration des productions écrites des élèves au cycle moyen.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, les compétences transversales favorisent le développement de la maîtrise de la langue écrite, y

## CONCLUSION GENERALE

---

compris la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. Elles encouragent également les élèves à utiliser la langue de manière créative et expressive.

Les compétences sociales, telles que la collaboration et la communication, jouent un rôle important dans la production écrite. Les élèves apprennent à travailler en équipe, à donner et à recevoir des feedbacks constructifs, et à échanger des idées de manière efficace. Cela favorise un environnement d'apprentissage interactif et stimulant.

Les compétences cognitives, telles que la pensée critique, la planification et l'organisation, sont également essentielles dans la production écrite. Les élèves sont amenés à analyser des informations, à structurer leurs idées de manière cohérente et à résoudre des problèmes liés à la communication écrite.

Enfin, les compétences métacognitives, comme la réflexion sur sa propre pensée et sur ses stratégies d'apprentissage, permettent aux élèves de prendre conscience de leur processus d'écriture, de s'autoévaluer et de s'améliorer progressivement.

En intégrant les compétences transversales dans l'enseignement de la production écrite, les élèves acquièrent des compétences essentielles qui vont au-delà de la simple maîtrise de la langue. Ils développent des compétences qui leur seront utiles dans leur vie quotidienne, leur parcours scolaire et leur future carrière.

Enfin, il est important de souligner que ces conclusions sont basées sur les résultats de l'enquête spécifique mentionnée, limitée dans un lieu précis et avec un nombre limité d'enseignants et d'élèves. Donc, ces conclusions peuvent varier en fonction du contexte et des caractéristiques de l'étude.

# **BIBLIOGRAPHIQUES**

## BIBLIOGRAPHIQUES

---

### Ouvrages

- F.U.N.D.P. Département Education et Technologie, Bruxelles, (1997) développement des compétences Transversales.
- Freiderikos Valetopoulos et Jolanta Zajac, Les compétences en progression, Un défi pour la didactique des langues, Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie Université de Poitiers – 2012
- G. VIGNER (1982), Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite, CLE International, Paris
- Gerardo ALVAREZ et Denise PERRON (1995), CONCEPTS LINGUISTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES, Guides Non-Classroom Use (055) Books (010), International Center for Research on Language Planning, Quebec.
- LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN QUESTION, Bernard Rey, ESF éditeur, 1996 (153 F).
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Commission Nationale des Programmes, PROGRAMME DE FRANÇAIS Cycle Moyen, Alger, Mars 2015
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Guide d'utilisation du manuel FRANÇAIS Quatrième année de l'enseignement moyen
- Programme de formation de l'école Québécoise (2007), Compétences transversales, Chapitre 3
- Xavier Roegiers, Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés, Bruxelles, De Boeck, 2010
- Yves REUTER (éd.) Cora COHEN-AZRIA Bertrand, DAUNAY-Isabelle DELCAMBRE, Dominique LAHANIER-REUTER (2008), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Ed. DELTA.

### Articles

- Caroline Letor, Vincent Vandenberghe. L'accès aux compétences est-il plus (in) équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? 2003. halshs-00603508, <https://shs.hal.science/halshs-00603508>

## BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Dans Revue française de linguistique appliquée 2013/1 (Vol. XVIII), pages 29 à 45, Éditions Publications linguistiques, ISSN 1386-1204.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3).
- Frédérique Bros, Marie-Christine Vermelle et Ioana Boancă, « Les compétences transversales, une nouvelle « clé » pour l'insertion ? Enjeux et effets pour les acteurs », *Recherches en éducation* [En ligne], 37 | 2019, mis en ligne le 01 juin 2019. <http://journals.openedition.org/ree/826>.
- Ioana Boancă et Sylvain Starck (dir.), *Recherches en éducation*, 37 | 2019, « Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? » [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/785>.
- Jacques Tardif, Bruno Dubois, « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables »,
- Sylvain Starck et Ioana Boancă, « Édito - Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent », *Recherches en éducation* [En ligne], 37 | 2019, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/790>.

### Dictionnaire

- CUQ.J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE. Paris, ISBN: 209-033972-1.
- *Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris.
- (Robert. Jean-Pierre. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Editions OPHRYS)

### Sitology

- *Dictionnaire de l'Académie Française*. (s. d.). <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C3231>
- <https://docplayer.fr/19528046-Carole-martin-caroline-kopp-l-expression-ecrite.html>
- Larousse. (s. d.). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Programmes d'études en FL2 (1997) : <http://www.edu.gov.mb.ca>

# **ANNEXES**

---

## Modèle type du questionnaire utilisé

*Questionnaire adressé aux enseignants du FLE au cycle moyen, dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur le thème : l'apport des compétences transversales à l'enseignement / apprentissage de la production écrite*

- 1- Age :  
moins de 25 ans  26-30 ans  31-40 ans  41-50ans  plus de 50 ans
- 2- Expérience professionnelle dans l'enseignement :  
Moins de 5 ans  5-15 ans  16-25 ans  plus de 25 ans
- 3- Quel est le nombre d'élèves dans vos classes ? :  
Moins de 20 élèves  20 - 30 élèves  30 – 40 élèves  plus de 40 élèves
- 4- Si vous deviez situez le niveau de vos élèves, vous diriez qu'ils ont un niveau :  
Faible  Insuffisant  Moyen  Bon  Excellent
- 5- Comment vous situerez-vous par rapports au sujet de cette recherche (les compétences transversales et l'enseignement / apprentissage de la production écrite), (cochez la case qui correspond le plus à votre opinion)  
J'ignore tout du sujet   
Je connais un peu le sujet   
Je connais moyennement le sujet   
J'ai une bonne maîtrise du sujet
- 6- Pouvez-vous citer quelques exemples de compétences transversales ?  
.....  
.....  
.....
- 7- D'après vous la notion de "compétence transversale" existe-elle explicitement dans le manuel, le guide et/ou le programme de 4ème AM ?  
OUI  NON  Je ne sais pas
- 8- Les indicateurs du développement d'une compétence transversale sont-ils facilement repérables ?  
OUI  NON  Je ne sais pas
- 9- Prenez-vous en considération les compétences transversales dans la conception de votre cours ?  
OUI  NON

## ANNEXES

---

**10-** Si vous répondez par « oui », dites comment se manifestent ces dernières dans votre séance :

- De façon explicite                       - De façon implicite

**11-** Vos élèves, sont-ils créatifs et originales dans leurs productions écrites ?

OUI                       NON

**12-** Trouvez-vous des difficultés quand vous enseignez la production écrite aux classes de 4 AM ?

OUI                       NON

**13-** Si oui, citez quelques difficultés ?

.....  
.....

**14-** Dans la séance de préparation à l'écrit vos élèves travaillent parfaitement :

En groupe                       individuellement                       les deux

**15-** Que pensez-vous de la possibilité de créer un portefeuille de compétences qui accompagne l'apprenant tout au long de sa scolarisation du cycle primaire au cycle moyen ?

Tout à fait d'accord

Plutôt d'accord

Ni d'accord, ni en désaccord

Plutôt en désaccord

Tout à fait en désaccord

## Résumé

Notre présente étude consiste à mieux comprendre l'importance des compétences transversales et leur apport à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE chez les élèves du cycle moyen.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire destiné aux enseignants et des observations notées après avoir assisté à une séance de production écrite dans une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne, afin d'analyser le rôle des compétences transversales.

Les résultats montrent que ces compétences enrichissent l'expérience d'apprentissage et permettent de développer pas seulement les compétences linguistiques mais aussi sociales, cognitives et métacognitives. Elles favorisent l'autonomie des élèves et leur réussite à surmonter beaucoup d'obstacle à l'écrit. Elles jouent aussi un rôle dans le développement des compétences utiles pour la vie.

Nous concluons donc sur l'importance et la nécessité d'intégrer les compétences transversales dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite et du FLE en générale et l'importance de mettre en évidence la nécessité d'une sensibilisation et d'une formation supplémentaires des enseignants pour qu'ils comprennent clairement ce concept et puissent l'intégrer de manière plus explicite dans leurs pratiques pédagogiques.

**Mots clés :** Compétences transversales, production écrite, enseignement/ apprentissage, compétence.

## Abstract

Our study aims to better understand the importance of cross-curricular competencies and their contribution in teaching/learning written production in French as a foreign language (FLE) for students in the middle school cycle. To achieve this, we relied on a questionnaire administered to teachers and observations made after attending a written production session in a 4<sup>th</sup> MS class, in order to analyze the role of cross-curricular competencies.

The results show that these competencies enhance the learning experience and contribute to the development of linguistic, social, cognitive, and metacognitive skills. They promote student autonomy and help them overcome many writing-related challenges. These competencies also play a role in developing competencies that are valuable in life.

In conclusion, we emphasize the importance and necessity of integrating cross-curricular competencies into the teaching/learning of written production and FLE in general. We also highlight the need for further awareness-raising and training for teachers, so they can have a clear understanding of this concept and incorporate it more explicitly into their pedagogical practices.

**Keywords :** Cross-curricular competencies, written production, teaching/learning, competence.

## ملخص

تهدف دراستنا الحالية إلى فهم أهمية الكفاءات العرضية ومساهمتها في تعليم وتعلم الإنتاج الكتابي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. لتحقيق ذلك، اعتمدنا على استبيان موجه للمعلمين وملاحظات مسجلة بعد حضور حصة للإنتاج الكتابي في قسم السنة الرابعة متوسط، بهدف تحليل دور الكفاءات العرضية.

تُظهر النتائج أن هذه الكفاءات تثري تجربة التعلم وتساهم في تطوير المهارات اللغوية والاجتماعية والإدراكية والميتا إدراكية. فهي تعزز استقلالية التلاميذ وتساعدهم على التغلب على العديد من التحديات المتعلقة بالكتابة. كما تؤدي دورًا في تطوير الكفاءات المفيدة في الحياة.

في الختام، نشدد على أهمية وضرورة دمج الكفاءات العرضية في تعليم وتعلم الإنتاج الكتابي واللغة الفرنسية كلغة أجنبية بشكل عام. كما نبرز الحاجة إلى ضرورة رفع وعي المعلمين وتكوينهم أكثر، حتى يكون لديهم فهم واضح لهذا المفهوم ويتمكنوا من دمجه بشكل أكثر وضوحًا في ممارساتهم التربوية.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاءات العرضية، الإنتاج الكتابي، التعليم/التعلم، الكفاءة.