

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE ABBES LAGHROUR -KHENCHELA



**Faculté des lettres et des langues
Département de littérature et langue française
Mémoire**

Présenté pour l'obtention du diplôme de Master 2

Option : Didactique des langues étrangères

Thème :

**La pédagogie d'intégration en classe de FLE pour l'amélioration de la
compétence scripturale. Cas des apprenants de 4^{ème} AM.**

Etude comparative

(CEM Houari Boumédiene : Khenchela / CEM Les Frères Biskri : Constantine)

Sous la direction de :

Dr Sara GHAMRI

Présenté par :

Hadjer KADRI

Soutenue, le 12/07/2022

Membre du jury :

M. Dalila BELHAFSI	(MAA)	Université Abbés LAGHROUR	Présidente
M. Sara GHAMRI	(MCB)	Université Abbés LAGHROUR	Rapporteur
M. Rima HASSANI	(MCA)	Université Abbés LAGHROUR	Examineur

Année universitaire : 2021/2022.

Remerciements

Remerciements

« Le succès arrive toujours lorsqu'une opportunité rencontre la préparation. »

J'exprime ma gratitude envers tous ceux qui ont rendu ce travail possible.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de la recherche **Dr Sara GHAMRI** pour son aide, sa compréhension et surtout pour la qualité de son encadrement.

J'exprime mes profonds remerciements aux membres de jury pour l'honneur qu'ils m'accordent, en participant à ma soutenance.

Je tiens à remercier l'enseignante **Mme Hana KERRIS** ainsi que les apprenants d'avoir accepté de relever le défi en participant à cette étude.

Mes remerciements vont également à mes enseignants qui étaient d'une aide précieuse quand à notre formation

Mes remerciements les plus vifs à toutes les personnes qui auront contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire et qui ne trouvent pas leurs noms sur cette page.

HADJER

Dédicace

Dédicace

A **Mme Bourafa**, paix à son âme, et à tous ceux qui participent à la mise en œuvre d'un système éducatif positif, d'une école efficace.

Je dédie ce travail à mon père, qui m'a appris à ne pas renoncer devant les obstacles à qui je dois tout le respect et l'amour, pour son soutien, son encouragement et surtout sa confiance en moi, je ne serai jamais arrivée sans toi .Je t'aime **PAPA**

A ma mère, à celle qui a tout fait pour ma réussite, pour sa douceur, sa tendresse, ses conseils, ses sacrifices et ses prières. Je t'aime **MAMAN**

. A mon mari **Housseem** pour son aide et son soutien dans les moments les plus difficiles.

A mon fils **Adem** , la lumière qui éclaire ma vie.

A mes frères **Amine** et **Mouhamed Nadjib** , à mes chères sœurs : **Maroua** et **Ibtissem**

A tous ceux qui m'aiment et ceux qui ont cru en moi .

HADJER

Table des matières

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace	4
Introduction générale	11
 Cadre théorique	
Chapitre I : La pédagogie de l'intégration	18
I.1 Qu'est ce que la pédagogie de l'intégration ?	19
I.2 La pédagogie de l'intégration, naissance et développement	20
I.2.1 La première étape (1980-1990) : La naissance de la PI.....	20
I.2.2 La deuxième étape (1990-1999) de l'enseignement supérieur à l'enseignement de base ?.....	20
I.2.3 La troisième étape (1990-2010) : L'implantation et la diffusion vertigineuse de la PI	21
I.3 Les principes de la pédagogie de l'intégration.	22
I.4 Les objectifs de la pédagogie de l'intégration.	22
I.5 Concepts de base	23
I.5.1 La notion de l'intégration.....	23
I.5.2. La notion de compétence.	24
I.5.2. 1 La composante déclarative de la compétence	25
I.5.2. 2 La composante procédurale de la compétence.....	25
I.5.3 La notion de ressources	26
I.5.4 La notion de situation d'intégration.....	26
I.5.5 La notion de familles de situation	27
I.5.6 Qu'est ce qu'un OTI?.....	28
I.6 .La conception des apprentissages selon les principes de la PI.	28
I.6.1 Apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être.....	28
I.6.2 Les activités d'intégration et d'évaluation formative.....	29

I.7 L'impact de la pédagogie de l'intégration.....	30
--	----

Chapitre II : La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration.

II.1 La compétence scripturale selon les principes de la PI.....	33
II.2 La complexité de la compétence scripturale.....	34
II.3 La connaissance linguistique et la compétence scripturale.....	35
II.4 Comment élaborer une situation d'intégration ?.....	37
II.5 Evaluer une compétence scripturale à travers une situation d'intégration.....	38
II.5.1 La grille de correction	39
II.5.2 Les principaux critères en langue (au moyen).....	41
II.5.3 Les critères minimaux et de perfectionnement	41
II.5.3 .1 Quel poids accordé aux critères de perfectionnement ?.....	42
II.5.3.2 Faut-il limiter le nombre de critères ?.....	42
II.5.3.3 Faut-il communiquer les critères aux élèves ?.....	43

Chapitre III L'enseignement /apprentissage de la production écrite au moyen (Cas de la 4^{ème} année moyenne)

III.1 L'enseignement du FLE au moyen.....	45
III.2 Type de textes et ressources linguistiques	46
III.2.1 L'argumentation.....	46
III.2.2 Les outils linguistiques de l'argumentation.....	46
III.3 Le manuel scolaire de la 4 ^{ème} année moyenne.....	46
III.4 Les différentes phases du développement d'une compétence dans une séquence pédagogique	48
III.5 L'enseignement /apprentissage de la production écrite dans la 4 ^{ème} année moyenne	49
III.5.1 La situation d'intégration finale et la situation d'intégration partielle.....	50

Cadre pratique

Chapitre I : L'expérimentation

I.1 Objectif	54
I.2 Contexte.....	54

I.3 Echantillonnage	56
I.4 Moment 1 : Epreuve initiale	57
I.4 .1 Consigne	57
I.4 .2 Correction de l'épreuve	58
I.4.3 Résultats /Discussion	59
I.5 Moment 2 : Expérimentation proprement dite	60
I.5 .1 Ressources linguistiques abordées dans le projet 1 (4 ^{ème} AM).....	60
I.5 .2 Protocole	61
I.6 Epreuve finale	62
I.6 .1 Démarche	62
I.6 .2 Correction de l'épreuve finale	63
I.6 .3 Résultats en termes de notes chiffrées.....	65
I.6 .4 Résultats en terme de réinvestissement de ressources linguistiques	66
I.6 .4 .1 -Notion : Verbes et expressions d'opinion.....	66
I.6 .4 .1 -Notion : La relative	67
I.6 .4 .2 -Notion : La complétive	68
I.6 .4.3 Notion : L'expression de cause et l'expression de la conséquence	69
I.6.4 .4 Notion : Les adjectifs qualificatifs	70
I.6 .4. 5 Notion : Connecteurs introduisant les exemples	71
I.6 .4. 6 Notion : Connecteurs d'énumération	72
I.6.5 Commentaires de quelques productions écrites	73
I.6 .6 Discussion des résultats de l'épreuve finale	85
I.7 Conclusion partielle	86

Chapitre II : Le questionnaire

II.1 Pourquoi le questionnaire ?.....	88
II.2 Public testé	88
II.3 Hypothèse- travail	89
II.4 Le test.....	89

II.5 Le questionnaire	89
II.5.1 Les principes de son élaboration.....	89
II.5.2- Elaboration du questionnaire	90
II.6 Analyse des résultats	90
II.7 Conclusion partielle	103
Conclusion générale	105
Références bibliographiques	108
Liste des tableaux	112
Liste des figures	114
Annexes	117
Résumé	130

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale :

Nombreux sont les élèves qui acquièrent des connaissances à l'école mais sont incapables de les utiliser dans leur vie quotidienne. L'UNESCO qualifie ces apprenants d'« Analphabètes fonctionnels » ; un élève qui sait par cœur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif est incapable de l'employer spontanément pour se présenter ou rédiger un reçu, une facture, une lettre de remerciement, c'est ce qui a poussé l'école à transformer ses programmes en termes de compétences et d'intégration des acquis.

Dans cette mouvance, l'Algérie adopte officiellement en 2003 l'approche par les compétences basée sur une pédagogie d'intégration : « *L'UNESCO, à travers son programme PARE, appuie l'Algérie qui pénètre dans une approche par compétences basée sur une pédagogie d'intégration à travers plusieurs composantes du curriculum : les manuels scolaires, les programmes scolaires et l'évaluation.* » (Roegiers, 2010, p. 317-318) Ainsi, de nouveaux manuels ont été lancés, des programmes, des formations et des séminaires sont organisés. « *L'activité d'intégration pourrait être le changement le plus frappant. Nous assisterons alors à une nouvelle vision de la pédagogie à mettre en œuvre. De nouveaux objectifs et de nouvelles stratégies à maîtriser par les enseignants* » (Nouara NOUAR, 2020 : p140). Le défi est d'aider les enseignants à exercer leur métier avec des approches pédagogiques qui favorisent la hausse du niveau scolaire des élèves.

Dans cette perspective d'intégration des acquis, l'Enseignement /Apprentissage se déroule en deux temps. D'abord, à travers différentes activités l'apprenant acquiert des savoirs, des savoir – faire et des savoir – être. Puis il est confronté à une activité d'intégration dans laquelle il va devoir mobiliser et intégrer ces acquis. Comme le souligne Roegiers « *l'apprenant en classe de français s'inscrit dans une démarche de l'intégration, il mobilise et intègre ses acquis antérieurs* ». A titre d'exemple, en 4ème année moyenne, nous demandons à l'élève d'écrire un texte descriptif à visée argumentative ou il va décrire la beauté et la richesse d'une ville algérienne pour inciter les gens à sa découverte. Pour écrire ce texte, l'apprenant doit : écrire en suivant un plan, utiliser des adjectifs qualificatifs pour décrire, utiliser le vocabulaire de l'argumentation et la complétive pour donner son opinion, employer la relative pour éviter la répétition, conjuguer les verbes au présent de l'indicatif, employer l'expression de la cause et de la conséquence pour argumenter

C'est compliqué ! Oui, mais c'est aussi un travail intéressant.

Introduction générale

Les études renseignent sur l'impact positif de l'approche par les compétences, opérationnalisée par la pédagogie de l'intégration, sur le rendement scolaire des élèves :

« La Pédagogie de l'intégration a été expérimentée principalement dans l'enseignement primaire dans de nombreux pays, en particulier dans l'Amérique du Nord (Québec), dans des pays d'Europe (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal), d'Asie (Liban) et d'Afrique (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina-Faso, Rwanda, Djibouti, Tunisie et le Maroc). Elle a démontré son efficacité comme modèle d'intervention pédagogique. ». (**Abdelaadim TAHIRI , 2012 : p 4**) .

Aujourd'hui, en Algérie, de nombreuses préoccupations sont formulées par les enseignants de français au moyen concernant la problématique de la production écrite chez leurs apprenants.

Après un cursus relativement long, un élève en 4AM se trouve incapable de rédiger un énoncé correct en adéquation avec la situation de communication. La situation est alarmante, au BEM, les résultats en production écrite sont flagrants.

De même, c'est à travers l'écrit et les performances de ses élèves, qu'un enseignant pourra évaluer la rentabilité et l'efficacité de ses propres pratiques pédagogiques. C'est pourquoi, nous nous demandons s'il y'a un déficit dans les pratiques enseignantes relatives à l'enseignement /apprentissage de la production écrite .

Cette recherche part de nos observations en tant qu'enseignante des pratiques et des représentations « erronées » de la pédagogie d'intégration. La pédagogie d'intégration est une innovation qui a été introduite à un rythme trop élevé. Aujourd'hui, on se retrouve dans cette situation où seule une petite proportion d'élèves ont accès à cette innovation, des élèves qui sont encadrés par une petite proportion dans un petit nombre d'école. Certains enseignants ignorent l'utilité de la pédagogie d'intégration, alors que d'autres l'appliquent mais d'une manière erronée.

Au cours de la séquence d'apprentissage, les enseignants optent pour des activités axées sur les connaissances déclaratives et non procédurales. Les enseignants se contentent de proposer des exercices d'application des questions relevant des niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom. Ainsi, l'apprenant est incapable de transférer ces acquis en situation car tout simplement il n'a pas été entraîné. Nous pensons que l'enseignant doit faire apprendre à

Introduction générale

ses élèves à intégrer leurs acquis en leur proposant d'une façon continue des activités de haut niveau les plus pertinentes, ne dit-on pas : « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* . » ?

La production écrite a été toujours la bête noire de nos élèves mais aujourd'hui, en tant qu'enseignante qui exerce ce métier depuis 8 ans et qui applique toujours la pédagogie d'intégration, nous avons constaté l'impact positif de la PI sur l'amélioration de la compétence scripturale des élèves notamment ceux de la 4AM.

Nous avons conçu ce travail de recherche pour traiter les besoins et satisfaire les attentes concernant l'enseignement / apprentissage de la production écrite dans cette perspective de l'intégration des acquis

Par rapport aux pays voisins comme le Maroc et le Tunisie, en Algérie, nous avons peu de données concernant l'impact de la pédagogie de l'intégration, c'est aussi une raison qui nous a incité à traiter ce thème

Nous nous proposons dans cette étude de travailler sur : « **La pédagogie d'intégration en classe de FLE pour l'amélioration de la compétence scripturale. Cas des apprenants de 4^{ème} AM** »

Dans cette perspective d'intégration des acquis, nous sommes interpellés par le constat suivant : les apprenants du FLE sont toujours incapables de réinvestir leurs acquis en production écrite, dans les différentes épreuves (devoir, examen, BEM) les notes obtenues dans la situation d'intégration sont insatisfaisantes.

Ce constat nous a incité à chercher dans le processus d'enseignement-apprentissage les facteurs ayant généré cette difficulté. Nous avons, ainsi, choisi de nous pencher sur l'impact pédagogique de l'intégration sur l'amélioration et le développement de la compétence scripturale. Nous croyons, en fait, qu'une bonne mise en place de la pédagogie d'intégration permettrait à l'apprenant de résoudre correctement la situation d'intégration et de réaliser avec succès le transfert attendu des notions étudiées.

Ceci nous a permis de poser les questions suivantes :

-Dans quelle mesure la pédagogie d'intégration peut-elle favoriser le réinvestissement (le transfert) des ressources linguistiques en production écrite ?

-En quoi consiste l'apport d'une bonne mise en place de la pédagogie d'intégration sur la compétence scripturale des apprenants ?

Introduction générale

Ceci étant, nous formulons les hypothèses suivantes :

-La pédagogie d'intégration en classe du FLE serait- t –elle un dispositif efficace pour l'amélioration de la compétence scripturale des élèves de 4AM?

-Avec une bonne mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, un apprenant en 4AM serait –il capable de réinvestir les ressources linguistiques étudiés en production écrite, pourrait –il avoir une bonne note en situation d'intégration ?

-Les enseignants du FLE au cycle moyen seraient ils bien formés en pédagogie d'intégration ?

Afin de répondre à notre problématique, nous allons d'abord mener une expérimentation : il s'agit d'une étude comparative entre une classe témoin (enseignement traditionnel) et une classe expérimentale (avec application de la pédagogie de l'intégration). Nous analysons les situations d'intégrations réalisées par les apprenants au début de l'année scolaire et celles réalisées à la fin du premier projet afin de mesurer le progrès réalisé en production écrite et la capacité des apprenants à intégrer les notions étudiées. En effet, une comparaison des notes obtenues en production écrite par les élèves des deux classes devrait nous permettre de repérer l'impact de la P.I sur l'amélioration des productions écrites des élèves.

Ensuite, nous allons proposer un questionnaire aux enseignants (50 enseignants), prenant en charge des classes de 4AM , au cours de l'année scolaire 2021-2022 . Cela va nous permettre de vérifier le degré de maîtrise des concepts de base de cette pédagogie .Ce sera aussi un prétexte pour avoir des informations sur les représentations des enseignants sur la pédagogie d'intégration et son impact positif quant à l'amélioration de la compétence scripturale des élèves de 4AM.

Dans cette recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Evaluer l'apport /l'efficacité de la pédagogie d'intégration sur l'amélioration de la production écrite des apprenants de 4AM.

-Vérifier le degré de maitrise de cette pédagogie par les enseignants de 4AM.

Ainsi, ce travail de recherche comporte cinq chapitres : Les trois premiers chapitres tracent le cadre théorique de notre thème en traitant les différentes notions qui se rapportent

Introduction générale

avec le thème de la recherche et permettent de mieux appréhender le travail effectué dans la partie pratique :

-Le premier chapitre sera consacré à définir la pédagogie de l'intégration et les différents concepts qui lui sont associés

-Le deuxième traitera de la production écrite dans une perspective intégratrice.

-Le troisième chapitre donnera un aperçu sur l'enseignement de la production écrite en Algérie (au moyen, cas des 4AM)

Arrivant à la partie pratique de notre mémoire :

-Le premier chapitre sera réservé à l'expérimentation qui a été menée en vue de vérifier la première hypothèse préalablement émise.

-Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des questionnaires qui ont été destinés aux enseignants dans le but de vérifier la deuxième hypothèse de notre travail de recherche.

Cadre théorique

Chapitre I :

La pédagogie de l'intégration

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration :

Dans ce chapitre nous verrons tout d'abord qu'est ce qu'une pédagogie d'intégration, et quels sont ses objectifs, ensuite, nous allons définir les principales notions relatives à cette pédagogie. Après nous présenterons une conception des apprentissages selon cette pédagogie afin de comprendre, quelles attitudes convient-il d'adopter et quelles actions peuvent être mises en œuvre dans le cadre d'une pédagogie dite d'intégration. Enfin, nous verrons un aperçu sur les résultats de quelques études menées à travers le monde portant sur l'impact et l'efficacité de la pédagogie d'intégration

I.1 La pédagogie d'intégration :

La pédagogie d'intégration est une notion répandue depuis l'introduction de l'approche par compétences. Nous rappelons qu'elle repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration. **(Roegiers X ,2000 : 304)**. La pédagogie d'intégration a été opérationnalisée par le BIEF progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen, ainsi que de l'enseignement technique et professionnel. **(Roegiers, X , 2006 :10)**

Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs : débouchant trop souvent sur l'analphabétisme fonctionnel. Elle fournit également certaines pistes pour rendre ces systèmes plus équitables, dans la mesure où un nombre croissant de résultats de recherche semblent montrer qu'un travail débouchant sur la résolution de tâches complexes profite à tous les élèves, mais davantage aux élèves faibles. **(Roegiers, X, 2010 :10)**

-M. DE KETELE écrit à propos de cette approche, qu'elle : « 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 » **(M. DE KETELE , 2000 : 188)**

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

L'Approche par les compétences est la source revendiquée de cette pédagogie de l'intégration, que Mohammed Saïd BERKAINE, chercheur algérien et considère d'ailleurs dans sa thèse de 2015 comme l'une de ses variantes (**Christian PUREN .2018 :2**).

Altet (2011 : 5) présente la pédagogie de l'intégration comme l'une des modélisations les plus réussies de l'approche par compétences : elle a, selon elle, le mérite de la clarté et plus de chance d'atteindre le développement des compétences visées par les nouveaux programmes

Pour ce qui suit, nous avons jugé utile de revenir sur la naissance de cette pédagogie et les différentes étapes de sa constitution.

I.2 La pédagogie de l'intégration, naissance et développement

A.1. La première étape (1980-1990) : La naissance de la pédagogie de l'intégration

Ce sont les travaux de Jean Marie De Ketele (2000 : 188) , qui a mis au point et formalisé les premières notions – l'intégration des acquis, et l'Objectif Terminal d'Intégration, dans les années 1980 – de ce qui deviendra par la suite la pédagogie de l'intégration :

« C'est Jean-Marie De Ketele (...) qui lance les bases de l'intégration des acquis, avec la notion d'Objectif Terminal d'Intégration au début des années 1980. (...) Les composantes de la pédagogie de l'intégration commencent alors à s'opérationnaliser progressivement, dans deux directions. » (Roegiers, X, 2010 : 315).

Dans cette période, au début des années 1980, on assiste au début des mutations profondes en Europe et en France qui annoncent l'émergence de la logique de compétence. C'est d'ailleurs au niveau de l'enseignement supérieur que l'intégration des acquis s'est introduite en premier avant d'être reprise dans le cadre de dispositifs d'évaluation par situations complexes au Québec et en Belgique

A.2. La deuxième étape (1990-1999) : de l'enseignement supérieur à l'enseignement de base :

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

Au début des années 1990 beaucoup de pays se sont engagés dans des réformes de leurs systèmes éducatifs. La mode est alors à la compétence (Bronckart, 2009). C'est durant cette période que Roegiers et De Ketele ont expérimenté et développé, en Tunisie particulièrement sur une période de cinq années, de 1994 à 1999, mais également au Vietnam, les principales notions et démarches de l'approche par les compétences de base (Roegiers, X, 2010 : 316) :

« Parallèlement, dès le début des années 1990, Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers ont l'occasion de développer les principes de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire en Tunisie, en collaboration avec Mohamed Miled et Mahmoud Masmoudi, ainsi qu'avec l'appui de l'UNICEF. C'est là que sont développées les notions de situations d'intégration, ainsi que les évaluations critériées sur la base de situations complexes.. »

A.3. La troisième étape (1999-2010) : L'implantation et la diffusion vertigineuse de la pédagogie de l'intégration :

Les résultats « probants » de cette expérimentation en Tunisie, qui s'est conclu par la généralisation de la pédagogie de l'intégration à l'ensemble du système éducatif tunisien, ont amené le BIEF à proposer cette approche réaliste (ALTET, M, 2011 : 7).. Un état de fait que nous résume parfaitement Roegiers, qui parle de l' « essor » de la pédagogie de l'intégration et précise que celle-ci a été entièrement formalisée pendant cette période (Roegiers, X. , 2010: 317-318

À partir de la fin des années 1990, la pédagogie de l'intégration prend véritablement son essor. En Europe plusieurs systèmes d'enseignement secondaire, surtout en Belgique francophone et en Suisse, s'y intéressent Mais c'est surtout sur le continent africain que s'opérationnalisent les principes de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement de base (primaire et moyen et secondaire), Depuis 2006, plusieurs pays non francophones s'intéressent de près à la pédagogie de l'intégration »

Afin de bien comprendre la pédagogie d'intégration, nous allons nous intéresser à ses fondements et démarches.

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

I . 3 Les principes de la pédagogie d'intégration :

Selon Xavier ROEGIERS (2011) , ces principes sont les suivants :

- Les compétences sont définies à la fois en termes complexes et concrets (2 ou 3 par discipline et par an)
- Chacune est associée à une famille de situations
- Elles sont le témoin d'un profil à atteindre pour tous les élèves
- Un fort accent est mis sur l'exploitation de situations d'intégration par chaque élève.
- Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être restent centraux dans les apprentissages ; ils sont des ressources au service des compétences
- La manière de conduire les apprentissages des ressources est laissée à l'appréciation de chaque enseignant, qui choisit la méthode pédagogique la plus efficace et qui lui convient le mieux.
- Les élèves sont évalués sur la base des situations d'intégration.

Après avoir identifié les principes qui fondent la pédagogie d'intégration, il nous semble indispensable d'esquisser les différents objectifs qu'elle vise

I .4 Les objectifs de la pédagogie d'intégration

Si l'apprenant n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas aller plus loin que restituer des apprentissages , ou résoudre des exercices scolaires , il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles , dans la vie ou dans la suite de scolarité.

Pour la pédagogie d'intégration souvent appelée « approche par les compétences de base » . l'essentiel est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permette d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable.

(ROEGIERS, X. 2008a :p 8)

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

Cette approche vise essentiellement trois objectifs principaux (Roegiers, 2000 : p 110) :

(1) **Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser** : il s'agit de bien choisir ce qu'on doit enseigner et d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.

(2) **Donner du sens aux apprentissages** : de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. La pédagogie de l'intégration lui apprend à situer les apprentissages par rapport à des situations significatives pour lui, et à réinvestir ses acquis dans ces situations.

(3) **Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes**, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active.

Bref, le recours à l'intégration répond au besoin de donner du sens aux apprentissages. L'intégration permet à l'apprenant de mobiliser ses savoirs tout en les conceptualisant pour mettre en évidence leur utilité. Elle permet ainsi d'effacer les frontières entre la théorie et la pratique. La pédagogie d'intégration se veut une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel

Maintenant, nous allons clarifier les notions fondamentales relatives à la pédagogie d'intégration.

I.5 Concepts de base

I.5.1 La notion de l'intégration :

Xavier ROEGIERS définit l'intégration comme « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* » (Roegiers, X. (2010 b :11-26) L'intégration , au sens pédagogique, renvoie à l'utilisation, en situation, de plusieurs acquis qu'un élève s'est appropriés de manière séparée . (Roegiers, X., 2011: 55-74) En effet , quand un apprenant réunit des mots pour produire un texte , il intègre .Intégrer c'est assembler des éléments qui étaient séparés (des mots , des phrases des ressources linguistiques ...) pour leur donner du sens et les rendre fonctionnels .Autrement dit , intégrer

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1991), « *L'intégration des savoirs désigne [...] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis* » (Luc Collès, 2002 : p 28). Pour appuyer cette constatation, citons Legendre (1993) qui définit l'intégration comme étant l'action de : « greffer une nouvelle connaissance aux savoirs existants en vue de l'utilisation pour le transfert à plus ou moins long terme ». (Nicole BIZIER, 1998 : p 1)

Selon les deux auteurs, l'intégration est un processus toujours en mouvement qui s'acquiert par la répétition et par des retours réflexifs, et qui implique une action, celle de l'élève. L'intégration ne peut donc pas être le fait des seules activités d'intégration de fin de séquence ou de projet. Nous reviendrons sur cet aspect dans la partie pratique.

Par ailleurs, Philippe Perrenoud associe intégration et compétence dans les termes suivants : « des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (.PERRENOUD, Ph. 1995a. : p4). Perrenoud met ici en évidence les deux facettes fondamentales de l'intégration des apprentissages : d'une part, la construction progressive d'un tout cohérent à partir de connaissances, d'habiletés et d'attitudes diverses, et, d'autre part, la mise en application, l'utilisation des nouveaux acquis dans différentes situations. Dans cette perspective, D'Hainaut (1985 : p 112) parle de :

- **transfert académique** : lorsque l'élève est capable d'utiliser les compétences acquises dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage.
- **transfert opérationnel** quand l'élève est capable d'exercer ses compétences en dehors du contexte dans lequel elles ont été apprises, dans un autre cours par exemple ou lors d'un stage.
- **transfert intégral** lorsque l'élève manifeste spontanément les compétences au moment où il en a besoin.

I.5.2 La notion de compétence :

Richer, en se basant sur Le Boterf et Tardif qui insiste sur cette dimension de mobilisation des ressources écrit que la compétence est une « association de savoirs, de savoir-faire procéduraux professionnels et cognitifs, de savoir-être qui se réalisent non sur le

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

mode de l'addition, mais [...] sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction [...] (AMAR MEZIANE Ouardia Ait. 2014 : p 6)

On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée.

Selon Roegiers, une compétence est "la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations" (ROEGIERS, X. 2000 : p 77)

Pour conclure, nous reprenons le passage suivant de Bruner « Parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du savoir comment plutôt que simplement du savoir que». (Bange et al 2005 : p 37) .

Autrement dit, la compétence est l'aboutissement voire la concrétisation de l'articulation consciente et surtout raisonnée entre le savoir déclaratif et le savoir procédural. Il est question maintenant de préciser en quoi consistent ces deux composantes.

a) La composante déclarative de la compétence

Le savoir ou la composante déclarative de la compétence « correspond à une connaissance théorique et verbale. Elle appartient à l'ordre du discours et du langage, et est décontextualisée. » (Minder, M ,1999 : p 81).

Partant de là, la composante déclarative est constituée par l'ensemble des savoirs théoriques . Ainsi, cette composante qui répond à la question « savoir que... » peut être acquise par deux manières : la première est dite « formelle », intervient au moment des apprentissages scolaires en milieu institutionnel. La seconde « inductive » peut avoir lieu dans l'environnement immédiat de l'apprenant (milieu extrascolaire).

b) La composante procédurale de la compétence :

La composante procédurale ou savoir-faire est définie comme étant « le faire [qui] permet l'action sur l'environnement et la solution de problèmes »(Minder, M ,1999 : p 82).Elle représente la concrétisation de la compétence déclarative ou encore son aspect matériel. En effet, la composante procédurale, répondant à la question « savoir comment...»

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

ne peut fonctionner qu'à l'aide d'informations ou de savoirs théoriques. Les connaissances déclaratives constituent le matériau sur lequel repose tout ce que l'apprenant est appelé à réaliser comme tâche.

Parler des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales suppose que l'on évoque tout à la fois :

- les *ressources*, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève va devoir mobiliser ;
- les *situations* dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources.

I.5.3 La notion de ressources :

Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages. . (ROEGIERS, X,(2008 : 56)

Outre les ressources internes à l'élève, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles.

I.5.4 La notion de « situation d'intégration » :

Un situation « d'intégration » est une situations-problème complexe, et pas un simple exercice. Roegiers affirme : « *Une situation d'intégration est une situation-problème que l'enseignant présente aux élèves pour leur apprendre à exercer une compétence donnée, ou pour évaluer celle-ci. Elle peut être utilisée à des fins d'intégration des acquis de l'élève, ou à des fins d'évaluation.* » (X. Roegiers, 2010 : p 96)

Elle est considérée comme étant le reflet d'une compétence à installer chez l'élève .Elle constitue une occasion d'exercer la compétence, ou une occasion de l'évaluer

En somme , la situation d'intégration se distingue par les caractéristiques suivantes :

- « -elle mobilise des ressources acquises par l'élève ;
- elle est complexe et fait donc appel à plusieurs ressources à combiner et non à juxtaposer ;
- elle est évaluable ;
- elle doit être puisée dans la vie quotidienne , ou du moins être significative pour l'élève ; elle s'adresse directement à l'apprenant , on le

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

tutoie . -elle doit appartenir à la famille de situation en relation avec la compétence.

. » (Latifa Elabida , 2014 : p 11)

I.5.5 La notion de famille de situations

A chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence . Toutes ces situations sont dites équivalentes en termes de niveau de difficulté et de complexité.

Cette famille de situations se trouve à titre d'exemples dans des livrets-programmes, dans des documents d'accompagnement des curriculums, dans des banques de données nationales ou régionales, dans des cahiers de situations pour les élèves ou encore dans des manuels scolaires.

Sur le plan pédagogique, une fois que les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence sont installées, on présente à l'élève plusieurs de ces situations complexes pour exercer sa compétence et apprendre à intégrer ou pour évaluer sa compétence. (Latifa Elabida , 2014 : p12)

Pour mieux comprendre cette notion de famille de situations , nous donnerons l'exemple suivant

Niveau : 4AM
Projet 1 : Argumenter en décrivant
CT 1 : A la fin du premier projet , l'apprenant sera capable de comprendre et produire oralement et par écrit des textes descriptifs à visée argumentative ayant pour thème la richesse naturelle , culturelle et historique de l'Algérie .
Situation d'intégration 1 → Décrire la beauté d'une ville algérienne pour inciter les gens à sa découverte Situation d'intégration 2 → Glorifier un personnage historique algérien
Situation d'intégration 3 → Décrire un patrimoine algérien pour inciter les gens à la nécessité de préserver le patrimoine algérien

Tableau n 01 : Exemple d'une famille de situations . (Manuel scolaire de 4AM)

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

Les trois situations sont complémentaires permettant de travailler la compétence terminale .

En Algérie , dans le programme du français au collège , on vise l'exercice de la compétence terminale à travers une famille de situations constituée de 2 à 3 situations d'intégration .Alors que la compétence globale qui se travaille à travers toute une année scolaire , est visée à travers 7 à 9 situations d'intégration .

I.5.6.Qu'est-ce qu'un OTI (Objectif terminal d'intégration) ?

Dans son rapport de 2006 « La pédagogie d'intégration en bref » Roegiers avance :

« Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macro-compétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné. Il ne faut pas confondre un OTI avec un objectif général, qui, comme son nom l'indique, désignait dans la P.P.O. des intentions générales. . »(ROEGIERS X , 2006 : p 9)

I.6. La conception des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration

Dans une pédagogie de l'intégration , il y a principalement deux moments dans les apprentissages.

- Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être.
- Les activités d'intégration et d'évaluation formative.

I.6.1 Apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être

Dans la pédagogie de l'intégration , les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à faire l'objet d'apprentissages ponctuels: **(ROEGIERS X , 2006 : p 9)**

« - on met une priorité à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se rapportent à une compétence ; les autres sont considérés comme des savoirs et des savoir-faire de perfectionnement ;

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

- on essaie, dans la mesure du possible, de rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et on amène les élèves à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre elles . »

I.6.2 Les activités d'intégration et d'évaluation formative.

L'intégration est un moment très important dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'un réinvestissement. Selon le modèle de Xavier Rogiers Ce réinvestissement peut se faire de façon progressive, ou en une fois en fin d'apprentissage, lors d'un module plus important dit « module d'intégration ». (ROEGIERS X , 2006 : p 10)

Progressivement, c'est-à-dire, au cours des semaines d'apprentissage. Exemple : dans un projet composé de 3 séquences, l'enseignant propose une activité d'intégration à la fin de chaque séquence (chaque 2 semaines). Cette intégration se déroule en une seule séance.

- de façon progressive :

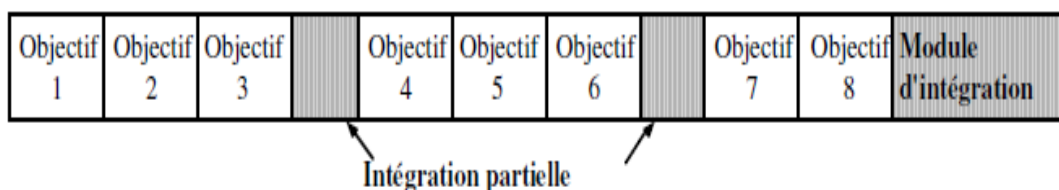


Figure n° 1 : L'intégration des acquis de façon progressive ((ROEGIERS X , 2006 : p 10)

En fin d'apprentissage, c'est-à-dire, en une semaine consacrée à l'intégration appelée aussi « module d'intégration ». Exemple : dans un projet composé de 3 séquences (chaque séquence se déroule en deux semaines), le module de l'intégration vient à la fin du projet

- en fin d'apprentissage :

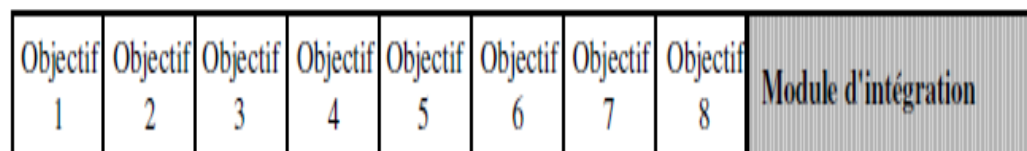


Figure n° 2 :: L'intégration des acquis en fin d'apprentissage ((ROEGIERS X , 2006 : p 10)

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

Les modules d'intégration sont suivis par des modules d'évaluation formative. Pour mener l'évaluation formative, on présente également aux élèves une situation qui appartient à la famille de situations de la compétence.

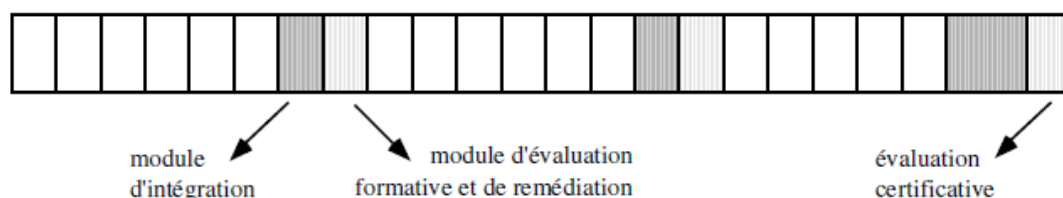


Figure 3 n° : La place de l'évaluation par rapport à l'intégration ((ROEGIERS X , 2006 : p 10)

L'évaluation formative comprend des moments de remédiation où sont travaillées les lacunes des élèves. En fin d'année, on trouve l'évaluation certificative. Les épreuves d'évaluation certificative font elles aussi l'objet de situations complexes. ((ROEGIERS X , 2006 : p 10)

Il faut préciser que de nombreuses études ont été effectuées à travers le monde visant à évaluer l'efficacité de cette pédagogie. C'est ce à quoi nous consacrerons les lignes qui suivent. Ceci est d'autant plus nécessaire et justifié par le fait que nous consacrons un volet important dans la partie pratique à l'impact de cette pédagogie précisément sur le développement de la compétence scripturale.

1. 7 L'impact de la pédagogie de l'intégration

La Pédagogie de l'intégration a été expérimentée principalement dans l'enseignement primaire dans de nombreux pays, en particulier dans l'Amérique du Nord (Québec), dans des pays d'Europe (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal), d'Asie (Liban) et d'Afrique (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina-Faso, Rwanda, Djibouti, Tunisie et le Maroc) » (Chahin Bassam, 2010 : 21-34). En fait, elle a démontré son efficacité comme modèle d'intervention pédagogique.

Les principaux résultats renseignent sur l'impact positif de cette pédagogie sur la scolarité des élèves. En Tunisie, la recherche montre un gain de 3 à 6 points selon les disciplines dans l'épreuve de fin d'année de sixième année primaire (Hamid mohamed,

Chapitre I : La pédagogie de l'intégration

Xavier Roegiers, 2003 : p 43). En Mauritanie une étude montre un gain de 2,5 points sur 20 en moyenne sur les épreuves, situation, en faveur des élèves qui pratiquent la pédagogie de

l'intégration (**Didige,D,E,Haj Amr.,Gerard F-M, Roegiers Xavier , 2005 : p 12).** A Djibouti, une étude a été menée en mai 2003 sur 2 groupes de 200 élèves de fin de 2ème année primaire de niveaux comparables : Un groupe expérimental (suit l'approche pendant 2 ans). Et un groupe témoin (enseignement traditionnel). Les résultats montrent que cette approche conduit à un gain qui se situe autour de 3 points sur 20 en faveur des élèves des classes expérimentales. Sur le plan de l'équité, la pédagogie de l'intégration fait profiter à toutes les catégories, les forts, les moyens et surtout les élèves faibles. ayant chacun son rythme d'apprentissage et son niveau de réussite.. (**Buchau , B, 2005 : p105**)

Les éléments théoriques présentés dans ce premier chapitre constitue un rappel des fondements de la pédagogie de l'intégration. Ils apportent les nécessaires à l'appréhension de l'esprit de l'intégration des apprentissages et préparent les parties qui suivent.

Chapitre II :
La production écrite dans la
perspective de la pédagogie
d'intégration

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

Chapitre II :

La production écrite dans la perspective de la pédagogie d'intégration

Dans cette partie , la production écrite est traitée dans la perspective de l'intégration des acquis en vue d'apporter à l'enseignant , au praticien , des éléments méthodologiques susceptibles de l'aider à mettre en œuvre les principes de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement de la production écrite .Pour ce faire , des exemples pertinents illustrent les différentes pratiques en question .

II.1 La compétence scripturale selon les principes la PI :

Dans la cadre d'une pédagogie d'intégration, la maîtrise d'une compétence écrite dans une langue étrangère exige tout un ensemble de facteurs, à savoir :

« -La mobilisation des ressources linguistiques (connaissances de la langue) et des savoir-faire procéduraux (savoir mettre en pratique des stratégies de structuration des phrases, de repérage des idées clés du texte, etc.);

-la maîtrise des capacités de construction d'un discours cohérent (savoir rechercher des informations clés du texte, les organiser, etc.) ;

- l'utilisation des stratégies d'établissement des relations enchâssées de lecture, relecture, construction du sens, compréhension du texte et des consignes, usage des connecteurs logiques et temporels, etc.;

- la compétence de réécriture et d'argumentation dans un style personnel, etc. » (Nguyen Viet Anh ,2011 : 256)

Tous ces facteurs sont mobilisés dans des situations de résolutions des problèmes où

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

« L'articulation des compétences de communication langagière » exige que les activités de production écrite ne soient pas isolées mais précédées (ou suivies) d'autres activités de réception (orale ou/et écrite) et de production orale. (J.-C. Beacco, 2006 : 102)

II.2 La complexité de la compétence scripturale :

La production écrite est : « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et différents processus mentaux » (Alamargot , D. & Chanquoy, L . 2002 :305). Il s'agit d'une activité mentale délicate qui exige non seulement l'appropriation des savoirs mais aussi des savoir-faire et des habilités.

Aujourd'hui, les experts sont d'accord que la production écrite est une « aptitude qui se travaille » (Shiels, 1996: 236) ou qu' « écrire s'apprend » (Marquillo Laruy, 1997: 20)

En outre Cuq (2002:178) affirme que: rédiger est un processus complexe car écrire 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 problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.

Dans la production écrite, on n'a pas seulement besoin des exercices et des créativité, mais on doit maîtriser le vocabulaire et la grammaire (Valette ,1975:81). Pour apprendre à bien écrire en langue étrangère, l'élève doit franchir certaines étapes indispensables. Il lui faut apprendre à bien maîtriser orthographe, grammaire, et vocabulaire, à défaut de quoi son écriture manquera d'aisance de précision et de style.

Certes, faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée Néanmoins, en langue étrangère la production écrite est l'aptitude qu'on travaille de façon la moins organisée, « il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle » (Cuq, Gruca, 2002: 178).

La production écrite en langue étrangère se caractérise par :

- Un vocabulaire restreint et moins riche que celui d'un natif, celui-ci sera répété plusieurs fois tout au long du texte produit.
- Des textes courts qui contiennent peu d'information et moins de détail (les travaux de HALL et SILVA, cité par MODARD, 2010). Ces derniers se caractérisent par des phrases courtes et donc une syntaxe moins complexe et en ce qui concerne les erreurs :

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

- ils comportent beaucoup d'erreurs orthographiques, syntaxiques, une cohésion défailante, etc.
- Les productions écrites en langue étrangère démontrent la présence de plusieurs difficultés : socioculturelles (la rhétorique de la langue), linguistiques, stratégiques, le processus rédactionnel est totalement omis (planification, mise en œuvre, révision et surtout la révision) (WOLFF, 1991 :110).

La production de texte est, selon Plane (2003 :26-27) , « une activité de gestion des contraintes » , il avance :

« La compétence de production écrite est donc vue comme la capacité à gérer un système de contraintes, à savoir « des contraintes d'ordre linguistique ; des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ; des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose ; des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit. »

II.3 La connaissance linguistique et la compétence scripturale :

L'appropriation des connaissances linguistiques est cruciale dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. Les enseignants ainsi que les apprenants doivent en être conscients.

Nul doute, une fois maîtrisées et automatisées, toutes ces ressources seront mobilisées et exploitées favorisant ainsi la centration sur des opérations de haut niveau (Pendanx, 1998 :109). Il est possible que, l'apprenant s'ennuie ou perde envie d'apprendre lorsqu'il éprouve cet obstacle.

Plusieurs études montrent que si l'apprenant peut produire de bons écrits en langue maternelle, il pourra le faire en langue étrangère à condition qu'il maîtrise les connaissances linguistiques de cette dernière (COIRIER&al. 1996 :213). Donc, pour transférer les

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

stratégies rédactionnelles de la langue maternelle vers la langue étrangère, une connaissance linguistique s'avère cruciale.

Dans ce sens **BARBIER (1998 :364)** affirme que la compétence linguistique permet d'activer les compétences rédactionnelles acquises en langue maternelles et de les transférer afin de produire des textes en langue étrangère

D'autres chercheurs (**Arndt, 1987 ; Kobayashi & Rinnert, 1992 ; Pennington & So, 1993**) ont conclu également que pour pouvoir activer les compétences rédactionnelles existantes en L1 et pour les transférer dans la langue cible, le scripteur doit avoir atteint un niveau minimum de compétence linguistique dans cette langue. Effectivement, si l'on veut planifier ou réviser son texte, un savoir lexical, morphosyntaxique et orthographique s'avère indispensable. Comment planifier ou rédiger un texte si l'on ne connaît pas, par exemple, du vocabulaire ?

Donc, les opérations de bas niveau permettront la mise en application des opérations de haut niveau. Autrement dit , une connaissance linguistique fait donc contrainte à deux niveaux (L'expression des idées et l'usage des stratégies d'écriture.)

Même restreinte, ce savoir linguistique est primordial dans la performance des scripteurs et nous pourrions même en conclure qu'il serait un facteur plus déterminant que le processus d'écriture. Or, dans des conditions normales la compétence linguistique ne peut définir à elle seule l'habileté d'écriture : Elle est « un facteur additif augmentant la qualité du texte. » (**Cumming, 1989, p.81**) et permettant la mise en œuvre du processus d'écriture qui constitue l'autre condition pour la réalisation de la tâche rédactionnelle.

Par conséquent, il serait plus acceptable de déduire que l'un ne va pas sans l'autre. Posséder un savoir linguistique sans connaître les exigences qu'impliquent l'écriture ne permettra pas à l'apprenant de rédiger un texte correct ; de même qu'une compétence linguistique limitée ne lui permettra pas de constituer un contenu avec une quantité d'informations suffisantes structurées de manière correcte linguistiquement. L'apprenant doit savoir conjuguer les aspects de bas et haut niveau.

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

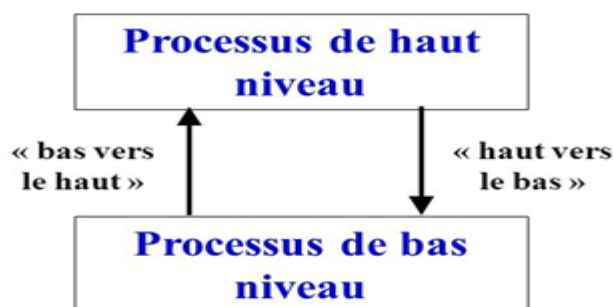


Figure n° 4 :Rapport entre les processus de haut niveau et les processus de bas niveau

Donc, il est incontestable que la maîtrise des ressources linguistiques représente un facteur décisif et déterminant de la qualité des textes produits par l'apprenant. Elle facilite le processus rédactionnel et permet la mise en œuvre des stratégies rédactionnelles et assure leur transfert (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 : 34). Nous revenons sur ce point dans la partie pratique .

II .4 Comment élaborer une situation d'intégration ?

Aujourd'hui , en Algérie , dans les épreuves d'évaluation précisément au moyen , on ne parle plus de production écrite , il s'agit plutôt d'une situation d'intégration . C'est une activité très importante pour :

- l'enseignant car elle lui permettra d'évaluer la maîtrise des principales notions étudiées et d'identifier les lacunes chez les apprenants.
- l'apprenant car elle sera notée sur 7 à 8 points , c'est aussi une occasion pour s'auto-évaluer .

Pour Jean-Marie De Ketele (1996), une situation d'intégration est composée de trois constituants

- « **Le support** : C'est l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'apprenant : texte écrit, illustration, photos, expériences, manipulations. Le support est défini par trois éléments :

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

- Un contexte qui décrit l'environnement dans lequel on se situe ;
- De l'information sur la base de laquelle l'apprenant va agir ; selon le cas, l'information peut être complète ou lacunaire, pertinente ou parasite ;
- o - Une fonction qui précise le but de la production attendue.
- **La tâche:** C'est l'anticipation du produit attendu, le type de tâche attendue de l'élève.
- **La consigne:** C'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. » (cité par Abdelwahed BOUKHLOUF ,2012 :21)

-

II.5 Evaluer la compétence scripturale à travers une situation d'intégration :

L'évaluation de la compétence scripturale est doublement complexe parce que d'une part évaluer en soi est une tâche complexe et d'autre part en raison de la complexité de la compétence écrite.

Quand on évalue une compétence scripturale, on vérifie si l'apprenant est capable de mobiliser les acquis antérieurs appropriés pour répondre à une situation problème. C'est pourquoi, l'évaluation de la compétence scripturale se fait sur la base d'une grille d'évaluation composée de critères.

Selon l'esprit de la PI, l'évaluation d'une compétence scripturale suppose la définition des critères d'appréciation : l'épreuve doit permettre de les évaluer au moins trois fois de manière indépendante (**Règle des 2/3**) et doit déterminer les indicateurs pertinents. pour ce faire , il faut utiliser une grille de correction . (**Xavier ROEGIERS, 2006 p 33**)

II.5.1 La grille de correction :

La grille de correction doit être élaborée de manière à ce que le degré de maîtrise des compétences soit identifié et elle doit être bien précise pour que plusieurs correcteurs soient d'accord sur la note à attribuer et, le cas échéant avec des marges minimales de différence

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

dans leur échelle d'appréciation. C'est pourquoi , la détermination précise et univoque des indicateurs est primordiale

Une grille de correction comporte les éléments suivants :

- Des critères accompagnés ou non de leur explication
- Des indicateurs qui montrent exactement ce que l'enseignant doit observer quand il corrige une copie.
- Un barème de notation permettant de décider de la maîtrise ou non du critère et éventuellement le niveau de maîtrise.

« Une procédure pour élaborer une grille de correction :

- *Etape 1 se donner des critères : le recours aux critères présente trois avantages majeurs dans l'évaluation :*
 - *Des notes plus justes*
 - *Valorisation des éléments positifs dans les productions des élèves*
 - *Une meilleure identification des élèves à risque.*
- *Etape 2 : Déterminer les indicateurs : une fois les critères définis, on passe à la détermination des indicateurs. Les indicateurs eux se réfèrent à la situation et doivent être redéfinis pour chaque nouvelle situation, en fonction des consignes .Les indicateurs permettent d'opérationnaliser un critère. » (Elabida L ,2012 : p 48-49)*

Si l'on prend l'exemple de la situation suivante on peut opérationnaliser le critère de pertinence par trois indicateurs en fonction de trois consignes de la situation , comme on peut le voir dans le tableau

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

Occasions	<u>Consigne 1 :</u> Commencer par un passage narratif en indiquant le thème , le temps , le lieu et les participants de l'émission ;	<u>Consigne 2 :</u> Rapporter les propos des participants	<u>Consigne 3 :</u> 3- Terminer ton texte par un slogan .	Barème Sur 20 Sur 07
Critères				
Critères de pertinence	L'élève commence sa production par un passage narratif en indiquant le thème , le temps , le lieu et les participants de l'émission ;	L'élève rapporte les propos des participants	L'élève termine son texte par un slogan	1 x 3 0.5 x 3
Critères des outils de langue	Voc. de l'argumentation / de la violence Indicateurs de lieu et de temps Les temps du passé Ponctuation	Voc. de l'argumentation / de la violence Présent de l'indicatif Substituts lexicaux et grammaticaux Rapports logiques : cause /conséquence	Voc. de l'argumentation / de la violence L'impératif présent /le présent de l'indicatif Substituts lexicaux et grammaticaux	2 x 3 1 x 3
Critères de cohérence	Gradation des idées Pronoms adéquats	Rapports logiques : cause /conséquence Connecteurs d'énumération Enchaînement des idées	Substituts lexicaux et grammaticaux Rapport logique : le but	3 x 3 0.5 x 3
Critères de perfectionnement	Originalité de la production Présentation de la copie			2 / 1

- **Tableau n° 2 : Une grille d'évaluation d'une production écrite**

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

Figure 5 :La situation d'intégration qui correspond à la grille de correction proposée

Situation d'intégration :

A l'occasion de la journée internationale de l'enfance , ton école organise une émission sur le thème « la violence faites aux enfants ». Tu es désigné (e) par ton professeur pour prendre part à cette émission .

Afin de sensibiliser les gens sur ce problème , rédige un texte de 10 à 12 lignes dans lequel tu donneras ton point de vue tout en rapportant les propos des participants

Dans ton texte , tu dois :

- 1- Commencer par un passage narratif en indiquant le thème , le temps , le lieu et les participants de l'émission ;
- 2- Rapporter les propos des participants ;
- 3- Terminer ton texte par un slogan .

II 5.2 Les principaux critères en langue (au moyen)

Critères généralement présents :(Xavier ROEGIERS, 2006 p24)

- Critères de pertinence (adéquation)
- Critères de cohérence
- Critères des outils de langue
- Critères de perfectionnement

II .5.2.1 Critères minimaux et de perfectionnement

Dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe telle la production écrite , il est intéressant de distinguer deux catégories de critères : les critères minimaux et les critères de perfectionnement . (De Ketele, 1996).

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

« Les critères **minimaux** sont ceux qui déterminent la réussite, c'est à- dire la maîtrise de la compétence. Les critères **de perfectionnement** sont des critères non strictement indispensables, qui situent les productions des élèves entre une production tout juste satisfaisante et une production excellente. Les critères de présentation, d'originalité, de précision sont en général des critères de perfectionnement. » (Xavier ROEGIERS, 2006 : p25)

II.5.2.2 Quels poids accorder aux critères de perfectionnement ?

Dans une optique de maîtrise des compétences, il est normal que le poids accordé aux critères de perfectionnement soit limité. En effet, un enjeu majeur est d'éviter les échecs abusifs. Pour cela, il faut garantir que les échecs soient dus à la non-maîtrise des critères minimaux — ceux qui traduisent véritablement la compétence —, et non à celle des critères de perfectionnement. De même, si on veut éviter les réussites abusives, il s'agit d'éviter qu'un élève puisse réussir grâce à sa maîtrise des critères de perfectionnement.(X. ROEGIERS,2006 :26)

De Ketele (1996) propose la règle des $\frac{3}{4}$ qui veut que le poids attribué aux critères de perfectionnement dans une épreuve d'évaluation ne dépasse pas $\frac{1}{4}$, ce qui permet aux critères minimaux d'avoir un poids qui soit au moins de $\frac{3}{4}$.

II.5 .2.3 Faut –il limiter le nombre de critères ?

La pratique montre qu'un petit nombre de critères permet souvent d'arriver à une note plus juste.

« *Quatre raisons essentielles justifient le fait de limiter le nombre de critères.*

a) L'effort de correction

Plus un système prône la multiplication du nombre de critères, et plus il court le risque que ces critères ne soient pas utilisés du tout par les enseignants, pour une raison de temps de correction.

b) Le risque de dépendance des critères entre eux

La deuxième raison, plus technique, est liée au risque de dépendance. Plus le nombre de critères est élevé, plus on a des chances de trouver des critères qui ne sont pas indépendants l'un de l'autre : en augmentant le nombre de critères, on multiplie les chances qu'une erreur de l'élève soit sanctionnée deux, voire trois fois.» (X. ROEGIERS, 2006 :29)

Chapitre II :La production écrite dans la perspective de la pédagogie de l'intégration

Ainsi, il vaut mieux un petit nombre de critères et des grilles de correction précises, assez détaillées sur la base d'indicateurs, qu'un grand nombre de critères.

II.5.2.4 Faut-il communiquer les critères aux élèves ?

Les pédagogues ont déjà répondu depuis longtemps à la question de savoir s'il faut communiquer les critères aux élèves. La réponse est positive, bien entendu, sans aucune restriction. (X. ROEGIERS, 2006 : 30)

Cette pratique a en effet plusieurs conséquences positives.

Tout d'abord, les résultats de recherche (Bonniol, 1985 ; Jadouille & Bouhon, 2001) ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectue des meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la rédaction .

Ensuite, il s'agit là d'un levier gigantesque pour l'autonomie de l'élève, dans la mesure où non seulement on lui donne la liste des critères de correction, mais on lui propose également des grilles d'autoévaluation élaborées sur la base de ces critères, voire même on lui fait construire ce type de grille par lui-même. Ces outils sont des supports privilégiés pour l'autoévaluation, qui elle-même déclenche des démarches métacognitives chez l'élève. Les travaux sur l'autoévaluation et la métacognition (Noël, 1991, 2001 ; Grangeat, 1998 ; Allal, 2001) mettent en évidence l'apport de ces types de pratiques dans la régulation des apprentissages.

Ces réflexions vont dans le même sens que les précédentes, qui portent sur les critères comme axes des apprentissages. De là , il serait souhaitable d'accorder une place aux activités visant à apprendre à l'élève à maîtriser les critères que de baser les apprentissages sur la seule maîtrise des contenus.

A travers ce chapitre, nous avons essayé de donner un aperçu concernant la compétence scripturale et ses différents enjeux selon la perception de l'intégration des acquis.

Chapitre III :

**L'enseignement / apprentissage de la production écrite
au moyen .**

(Cas de la 4^{ème} année moyenne)

(Chapitre III :L'enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4^{ème} année moyenne)

Chapitre III : L'enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen. (Cas de la 4^{ème} année moyenne)

Dans ce chapitre nous allons pour parler de : l'enseignement du FLE au moyen, le manuel et le programme la de la 4^{ème} année moyenne, les différentes phases du développement d'une compétence dans une séquence pédagogique et la situation d'intégration finale et la situation d'intégration partielle qui feront l'objet d'une expérimentation auprès des enseignants du FLE au collège.

III.1 L'enseignement du FLE au moyen

L'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen se décline selon trois paliers :

- 1er palier : 1^{ère} année moyenne
- 2^{ème} palier : 2^{ème} année et la 3^{ème} année moyenne
- 3^{ème} palier : 4^{ème} année moyenne

L'enseignement du FLE au collège contribue à développer chez l'apprenant, à l'oral et à l'écrit l'expression d'idées et de sentiments personnels à travers les différents types de discours (Programme de la 1AM, 2003 :24)

- La première année est une année de renforcement des compétences déjà acquises au primaire. L'objectif d'enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et à produire oralement et par écrit des textes à dominante explicative et prescriptive. (Guide du manuel de 2AM, 2018 : p8)
- La deuxième et la troisième année seront consacrées L'objectif d'enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et à produire à l'oral et à l'écrit des textes narratif (récit fictif /récit réel). (Guide français 2AM, 2018 : p 9)
- La quatrième année moyenne sera réservée à la pratique écrire relevant de l'argumentation .(Guide du manuel de 4am , 2019 : p 7)

(Chapitre III :L'enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4^{ème} année moyenne)

III .2 Type de textes et ressources linguistiques :

III .2.1 L'argumentation :

« Dans le programme de la 4^{ème} année moyenne , le texte argumentatif constitue la ligne directrice de tous les apprentissages. Ainsi, les choix de supports doivent porter sur des textes à visée argumentative en réception et en production. Le nouveau manuel en propose en nombre suffisant pour asseoir les apprentissages nécessaires. La visée argumentative peut prendre des formes implicite ou explicite et peut intégrer des formes de textes variées (explication, narration, description, dialogue, ...).. Le choix de l'argumentation donne aux apprentissages scolaires un prolongement social en termes de comportement civique et de citoyenneté responsable » . (Plan annuel de 4AM : 2019)

III .2.2 Les outils linguistiques de l'argumentation sont :

« -les verbes d'opinion qui expriment un doute ou une certitude (supposer, affirmer, croire, penser...), -les modalisateurs qui montrent le degré de conviction affiché par l'énonciateur pour défendre, nuancer ou réfuter une thèse ou un argument. Il peut s'agir du lexique (mélioratif/laudatif, dépréciatif/ péjoratif, des adverbes (évidemment), ou locutions adverbiales (sans doute, bien sûr...)

-les types de phrases (déclaratif, exclamatif, impératif, interrogatif) ;

-la ponctuation : le tiret, le point, le point-virgule, les deux points ;

-les rapports logiques : la cause, la conséquence, l'opposition, le but, la condition ;

-les temps et modes de conjugaison : présent de l'indicatif, le futur simple de l'indicatif... » .

(Guide du manuel de 4am , 2019 : p 9)

III.3 Le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne

Dans sa vision curriculaire, le manuel scolaire ne s'articule pas seulement sur des compétences disciplinaires ; mais aussi sur des compétences transversales et un ensemble de valeurs que la discipline prend en charge à l'instar des autres disciplines de l'école.

Le manuel de 4^{ème} année moyenne, est en adéquation totale avec les programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet. Il comporte trois projets,

(Chapitre III :L’enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4^{ème} année moyenne)

chaque projet se déclinant en séquences. Pour chacun d’entre eux, nous nous fixons l’atteinte d’une compétence terminale qui se ramifie en composantes aux travers de séquences. (,

Guide du manuel de 4AM, 2019 : p13)

COMPÉTENCES GLOBALE de la 4^{ème} année moyenne 3^{ème} palier : au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l’élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs

Projet 1

CT1 : Comprendre et produire à l’oral et à l’écrit dans le respect des valeurs , de façon appropriée et en adéquation avec la situation de communication **des textes descriptifs à visée argumentative**

Projet 2

CT2 : Comprendre et produire à l’oral et à l’écrit dans le respect des valeurs , de façon appropriée et en adéquation avec la situation de communication **des textes narratifs à visée argumentative**

Projet 3

CT3 : Comprendre et produire à l’oral et à l’écrit dans le respect des valeurs , de façon appropriée et en adéquation avec la situation de communication **des textes explicatifs à visée argumentative**

Séquence 1 : Niveau de compétence 1 :

Rédiger l’introduction et la conclusion d’un texte argumentatif.

Séquence 2 : Niveau de compétence 2

Produire des arguments pour étayer une thèse.

Séquence 3 : Niveau de compétence 3

Enrichir ses arguments par des exemples.

Figure n ° 5 : Les différents niveaux de compétences de la 4^{ème} année moyenne (Guide du manuel de 4AM, 2019)

(Chapitre III :L'enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4ème année moyenne)

III .4 Les différentes phases du développement d'une compétence dans une séquence pédagogique :

Le développement des compétences visées doit se dérouler selon l'approche par les compétences dans une démarche de résolution de situations-problèmes et d'intégration des acquis afin de donner du sens aux apprentissages et les concrétiser dans des situations significatives et à fin de susciter la curiosité et l'envie d'apprendre chez l'apprenant

1. Analyse, compréhension de la situation –problème de départ
 2. Apprentissage des ressources à l'oral et à l'écrit
 3. Apprentissage de la mobilisation et de l'intégration des acquis à l'oral et à l'écrit .
 4. Evaluation et correction de l'écrit + remédiation
 - 5 . Station –projet pour résoudre la situation élémentaire et une phase de la tâche d'usage
 6. Evaluation sommative (devoir surveillé)
- Rebelote pour la ou les séquence (s) suivante (s) et la deuxième phase du projet ou /ert la troisième jusqu'à sa réalisation totale et son évaluation.

(Chapitre III :L’enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4ème année moyenne)

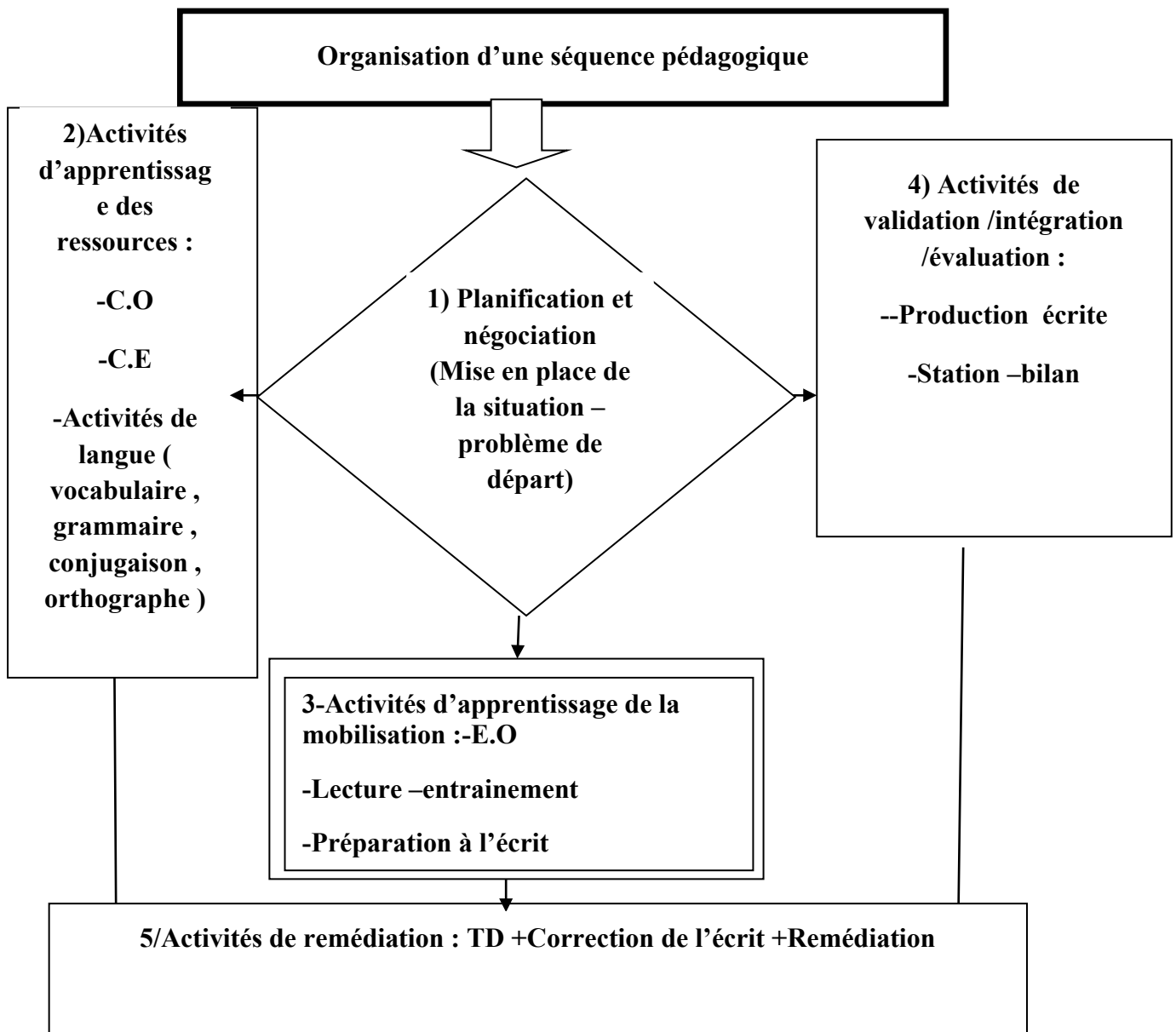


Figure n°6 : Organisation d'une séquence pédagogique (Djillali Hassene DaOUADJI , 2020 : p2)

III. 5 L’enseignement /apprentissage de la production écrite dans la 4^{ème} année moyenne

Le développement des facultés langagières et des compétences de l'écrit est un projet qui se développe progressivement par un travail méthodique et régulier selon une méthodologie appropriée tout au long de la séquence.

L'atelier d'écriture est placée à la fin de la séquence, elle se subdivise en deux activités à savoir : la préparation à l'écrit et la production écrite.

(Chapitre III :L’enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4ème année moyenne)

C’est une activité cruciale car considérée comme l’aboutissement final de tout projet .Cependant, travailler la compétence écrite uniquement en fin de séquence en deux heures seulement est certainement insuffisant. C’est pourquoi, on trouve sur le manuel scolaire, en fin de chaque activité d’apprentissage des rubriques comme « *Mon avis en quelques lignes* » ; « *J’exprime mon point de vue* » ; « *je dis pourquoi* » ... Ce sont des espaces d’expression écrite qui permettent à l’élève de développer sa compétence écrite. Cette immersion à l’écriture lui est proposée de façon progressive .C’est aussi une opportunité qui permet à l’élève de réinvestir les notions étudiées.

En Algérie , selon les directives de la tutelle , l’élève mobilise et intègre les acquis à tout moment , « apprendre à écrire » ne se fait pas d’une manière périodique .Pour ce faire , deux stratégies doivent être mises en œuvre simultanément à savoir l’intégration partielle et l’intégration finale. En quoi consiste la différence entre ces deux activités ?

III .5.1 La situation d’intégration finale et la situation d’intégration partielle :

Le tableau qui suit explicite la différence entre les deux activités en question.

Situation d’intégration finale	Situation d’intégration partielle
<ul style="list-style-type: none"> • Elle vient à la fin de chaque séquence d’apprentissage. • Elle place l’élève devant une situation complexe et concrète. • Elle restitue plusieurs acquis en contexte. • Elle met les apprentissages relatifs à des objectifs spécifiques au service du développement de la compétence à écrire. • Elle est de l’ordre de la compétence • Elle est le reflet de l’OTI 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle se réalise principalement à la fin d’un apprentissage ponctuel , à la fin d’une activité donnée (compréhension de l’oral , , expression de l’oral , les points de langues ...) • Elle place l’élève devant des situations simples et concrètes. • Elle est de l’ordre du contenu • Elle permet de conduire l’élève petit à petit vers la production écrite finale • Elle répond à un objectif d’apprentissage

Tableau 3 : Une comparaison entre la situation d’intégration partielle et la situation d’intégration finale. (Bourafa L , 2014 : p 13)

(Chapitre III :L’enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4ème année moyenne)

EXEMPLE 1	Niveau : 4°AM
<u>Objectifs de communication à intégrer</u> - Expliquer pour argumenter - Argumenter pour inciter à l'action - Appuyer, par des arguments, une prise de position sur une problématique - Produire une explication intégrant un slogan - S'informer / Informer - Traduire en mots une image	<u>Contenus linguistiques à mobiliser</u> - Les articulateurs logiques de cause - La coordination et la juxtaposition - La tournure impersonnelle - Le présent de l'impératif - L'accord sujet/verbe - Le champ lexical en rapport avec le centre d'intérêt « Maladie et guérison »
SITUATION	
Du 1 ^{er} au 15 Mars, le Ministère de la santé organise une campagne de don de sang. Des slogans ont été affichés et distribués. En voici un : UNE GOUTTE DE SANG = UNE VIE	
A cette occasion, ton professeur te demande de réaliser une affiche publicitaire pour inciter les gens à donner leur sang afin de sauver des vies humaines. Recherche sur Internet une image qui illustre le thème. Ecris un argumentaire puis mets l'argument le plus fort sous forme de slogan.	

Figure 7 : Exemple d’une situation d’intégration finale (Bourafa L , 2014 :p 3)

NB : Expliquer pour argumenter est la compétence visée par cette situation d’intégration .

<u>Contenu linguistique à mobiliser</u> : Le présent de l'impératif
SITUATION
Tu remarques dans ta classe que certains de tes camarades ne font pas attention à la propreté de la salle de classe (papiers, graffitis sur les tables, etc.). A présent tu rédiges 4 phrases dans lesquelles tu leur donnes des conseils pour ne plus salir le lieu où ils étudient.

Figure 8 : Exemple d’une situation d’intégration partielle (Bourafa , 2014 :p 3)

NB : Employer l’expression de cause pour argumenter est l’objectif visée par cette situation d’intégration

(Chapitre III :L’enseignement / apprentissage de la production écrite au moyen . (Cas de la 4ème année moyenne)

Habitué à écrire, l’élève s’affirmera de plus en plus en résolvant différentes situations toujours en rapport avec le thème abordé dans la séquence. S’exercer de façon continue à l’écriture est certainement bénéfique. Nous revenons sur ce point dans la partie pratique

Les éléments présentés dans ce troisième chapitre apportent les éclaircissements nécessaires à l’assimilation du travail effectué dans la partie pratique que nous allons présenter dans les deux chapitres qui suivent

Cadre pratique

Chapitre I :

L'expérimentation

Chapitre I : L'expérimentation

Chapitre I : L'expérimentation

1.1 Objectif :

L'objectif visé à travers cette expérimentation est de voir si les élèves de 4^{ème} année moyenne, échantillon de notre expérimentation, étaient ou seraient capables de résoudre la situation d'intégration proposée par leur professeur et par la – même d'intégrer leurs les ressources linguistiques étudiées. Aussi nous tentons de vérifier si la pédagogie d'intégration en classe du FLE pourrait être un dispositif efficace pour l'amélioration de la compétence scripturale des élèves

1.2 Contexte

Notre expérimentation s'est déroulée au niveau de deux établissements scolaires : CEM Houari Boumediene sis à Khenchela et CEM Les Frères Biskri sis à Constantine. Elle se déroule d'octobre à décembre 2022 (Tout au long du premier trimestre).

1.3 L'échantillonnage :

Dans le cadre de notre recherche didactique, nous avons choisi des apprenants de 4^{ème} année, en fin de cycle scolaire. Comme il s'agit d'une classe au terme de son cycle scolaire, cette dernière constitue un champ propice pour analyser et évaluer leurs acquis en langue et se prononcer sur leur réussite ou leur échec quant aux compétences scripturales.

L'expérimentation porta sur 50 élèves de 4^{ème} année moyenne répartis dans deux classes dont chacune contient 25 élèves, encadrées par deux différentes enseignantes. Ici, nous devons noter que les conditions de travail sont évidemment celles qui existent dans une classe ordinaire. En vue d'obtenir des résultats fiables nous avons mis en place les procédures suivantes :

- Sélection de deux établissements scolaires de milieu socio-culturel et de niveaux pédagogiques relativement équivalents.
- Choix de deux enseignantes qui ont les mêmes années d'expérience (8 ans d'expérience dans l'enseignement du français au moyen) et qui ont suivi le même cursus universitaire (les deux sont issues de l'Ecole Normale Supérieure de Constantine) Or, l'enseignante de la classe expérimentale a profité d'une formation

Chapitre I : L'expérimentation

concernant la pédagogie d'intégration et ses différents enjeux de la part de son inspectrice en 2014 alors que l'enseignante de la classe -témoin n'a subi aucune formation dans ce sens .

Ainsi, notre expérimentation comporte trois moments :

- *Moment 1* : Epreuve initiale

- *Moment 2* : Le projet 1 qui s'étale sur le 1^{er} trimestre , il comporte trois séquences les deux enseignantes ont du suivre la même progression trimestrielle voir le même enchaînement des activités pour s'assurer que les élèves des deux classes vont voir les mêmes notions

- *Moment 3* : Epreuve Finale

I.4- Epreuve initiale :

Au début de l'expérience , il fallut s'assurer que les deux classes sont comparables c'est-à-dire qu'elle ont un niveau plus ou moins équivalent en production écrite . .Pour ce faire , on administre aux élèves des deux classes un test diagnostique au début de l'année scolaire (2021/2022) .Il s'agit d' une situation complexe correspondant à l'OTI1 de fin de 3^{ème} année moyenne 3AM.

I. 4.1 La consigne :

La consigne présentée aux apprenants était ainsi rédigée :

Tu as été marqué(e) par un souvenir d'enfance, un événement qui est resté gravé dans ta mémoire. Rédige un récit de 7 à 8 lignes dans lequel tu racontes ce souvenir.

Dans ton texte , tu dois :

- Tu annonces l'événement en indiquant où et quand cela s'est passé.
- Tu racontes ce qui s'est passé.
- Tu dis comment tu as vécu cet événement.

Figure 9 : La consigne de l'épreuve initiale

Chapitre I : L'expérimentation

I.4.2 Correction de l'épreuve initiale :

Le tableau qui suivra représente la grille utilisée pour la correction.

Grille de correction					
Occasions		Consigne1	Consigne2	Consigne3	Barème
Critères				- Tu dis comment tu as vécu cet événement.	Sur 08
	Critères de pertinence	L'élève annonce l'événement en indiquant où et quand cela s'est passé.	L'élève raconte ce qui s'est passé.	L'élève dit comment il a vécu cet événement	1 x 3 0.5 x 3
	Critères de cohésion	Indicateur de temps et de lieu - Les temps du passé L'imparfait - Le présent de narration -Le présent d'énonciation	Voc.de souvenir - Les temps du passé L'imparfait - Le présent de narration -Le présent d'énonciation	Voc.de souvenir - Les temps du passé L'imparfait - Le présent de narration -Le présent d'énonciation	2 x 3 1 x 3
	Critères de cohérence	Gradation des idées Pron. 1 ^è pers du sing.	Gradation des idées Pron 1 ^è pers. sing. Accord de l'adj	Gradation des idées Pron 1 ^è pers. sing.	3 x 3 0.5 x 4
Critère de perfectionnement		Pertinentes des informations. Originalité de la production Présentation de la copie.			

Tableau N° 4 : La grille de correction de l'épreuve initiale

Chapitre I : L'expérimentation

I.4.3 Les résultats de l'épreuve initiale :

Les résultats obtenus figurent dans le tableau ci-dessous

Niveau de compétence à l'écrit	Nombre des apprenants de la classe -témoin	Nombre des apprenants de la classe expérimentale
A	2	1
B	12	13
C	11	9
D	2	2

Tableau N° 5 : Résultats de l'épreuve initiale

A : Parfaitement développée **B:** développée **C :**Partiellement développée **D :** Non développée

Histogramme :

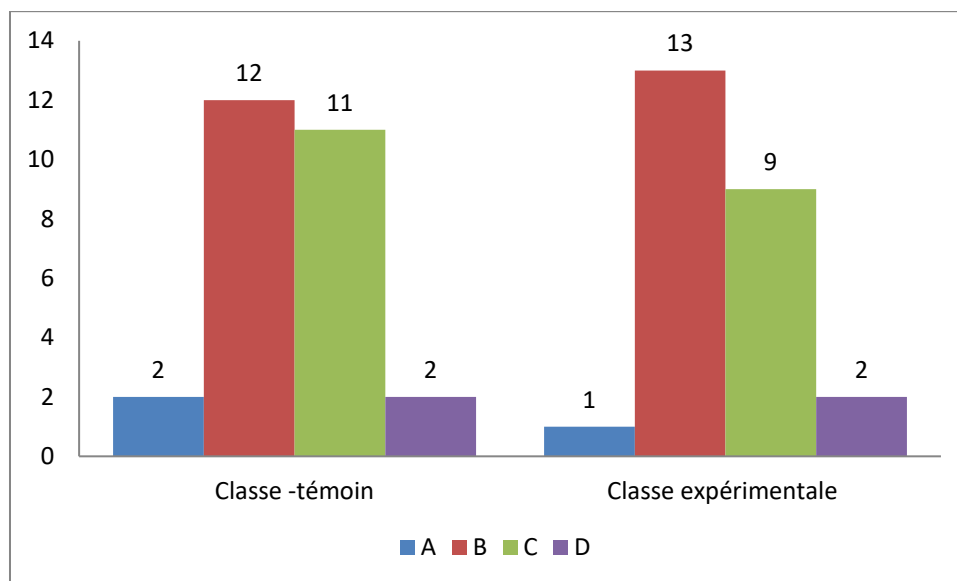


Figure N° 10 : Résultats de l'épreuve initiale (l'écrit en production)-

Commentaire :

Les résultats montrent que les deux échantillons peuvent être considérés comme étant d'un niveau équivalent car les élèves des deux classes ont approximativement le même niveau à l'écrit donc les deux classes sont comparables

Chapitre I : L'expérimentation

Par ailleurs, le traitement des données recueillies fait ressortir un certain nombre de constats communs aux deux groupes « classe - témoin et classe expérimental », à savoir :

1er constat : Le non réinvestissement des ressources linguistiques étudiées

2ème constat : Les productions laissent à désirer : les apprenants n'ont pas le niveau requis.

En somme, l'épreuve initiale a démontré les difficultés éprouvées par les élèves de 4^{ème} AM lors de la résolution de la situation d'intégration soumise, la majorité sont incapables de réinvestir les acquis nécessaires.

I.5 L'expérimentation proprement dite :

Pour cerner notre problématique et pour voir si les difficultés rencontrées par les élèves de 4AM vont être surmontées avec une bonne mise en pratique de la pédagogie d'intégration, nous avons suivi le protocole bien réfléchi.

Rappelons que l'expérimentation s'étale sur le projet 1 qui comporte trois séquences. Les deux enseignantes ont dû suivre la même progression trimestrielle voir le même enchaînement des activités pour s'assurer que les élèves des deux classes vont voir les mêmes notions. Pour bien comprendre le travail effectué avec les élèves nous donnons par la suite un aperçu sur les ressources linguistiques étudiées durant le projet 1.

I.5.1 Ressources linguistiques abordés dans le projet 1 :

Niveau : 4AM

Projet 1 : créer un blog touristique incitant à la découverte de l'Algérie

Compétence terminale C.T.1 : Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit dans le respect des valeurs, de façon appropriée et en adéquation avec la situation de communication des textes descriptifs à visée argumentative

Les ressources linguistiques étudiées sont résumées dans le tableau suivant :

Séquence 1 Rédiger une introduction	
Vocabulaire	Les verbes et les expressions d'opinion
Grammaire	La subordonnée complétive par que
Conjugaison	Le subjonctif présent

Chapitre I : L'expérimentation

Orthographe	L'accord de l'adjectif qualificatif
Séquence 2 Rédiger le développement	
Vocabulaire	Les connecteurs d'énumération pour organiser et introduire des arguments
Grammaire	La subordonnée relative
Conjugaison	Le présent de l'indicatif
Séquence 3 Rédiger la conclusion /renforcer ses arguments par des exemples	
Vocabulaire	les connecteurs pour conclure un argumentaire. les connecteurs pour introduire des exemples
Grammaire	L'expression de cause et de conséquence

Tableau N° 6 : Les ressources linguistiques traitées dans le projet 1 /4AM

Ainsi, à la fin du premier projet l'apprenant doit être capable de rédiger un texte descriptif à visée argumentative qui comporte trois parties : une introduction /un développement /une conclusion, pour réussir sa production il doit être capable de réinvestir les ressources linguistiques qu'il a étudiées.

I.5.2 Protocole :

Pour la classe témoin tout au long du premier projet en fin de chaque séquence, une situation d'intégration finale est proposée aux apprenants. L'enseignante va consacrer une seule heure à l'activité de la production écrite qu'est la situation d'intégration finale. Donc, les élèves vont répondre à trois consignes d'écriture tout au long du premier projet.

Dans l'autre classe dite : classe –expérimentale, l'enseignante s'exerce selon les principes fondateurs de la pédagogie d'intégration, la même démarche est adoptée c'est-à-dire en fin de chaque séquence, on amène les élèves à résoudre une situation d'intégration finale . Or on a proposé pour chaque notion de point de langue , une activité supplémentaire qui n'a pas été proposé aux élèves de la classe témoin : il s'agit d'une situation d'intégration partielle qui se fait en fin de chaque activité d'apprentissage en vue d'entraîner les élèves à écrire en mobilisant la notion étudiée . De ce fait, l'enseignante consacre plus d'horaire à la

Chapitre I : L'expérimentation

production de l'écrit, ses élèves seront bien entraînés à la résolution des situation-problème et au réinvestissement des ressources linguistiques en situation.

I.6 Epreuve finale :

A la fin du projet 1, après avoir vu les différentes notions programmées on administre aux élèves des deux classes une situation d'intégration, il s'agit d'une épreuve finale.

Tant dans l'échantillon témoin que dans l'échantillon expérimental, les élèves ont effectué des productions strictement personnelles. En effet, dans chaque classe, les élèves ont été répartis de manière à permettre qu'un élève soit seul sur un banc. Nous avons conçu un sujet répondant à la compétence terminale du projet 1. Nous avons poursuivi la démarche suivante :

I. 6.1 La démarche

1-Préparation (15mn)

1-Fixation du sujet :

Niveau : 4AM	
Objectifs de communication à intégrer <ul style="list-style-type: none">- Décrire pour argumenter- Argumenter pour inciter à la découverte- Appuyer, par des arguments, une prise de position	Contenus linguistiques à mobiliser <ul style="list-style-type: none">-Les connecteurs d'énumération- Les articulateurs logiques de cause ou de conséquence- Le présent de l'indicatif T-La relative et la complétive- L'adjectif qualificatif- Le vocabulaire de l'argumentation (Verbes et expressions d'opinion
Situation d'intégration : <p style="text-align: center;">A l'occasion de la journée mondiale du tourisme célébrée chaque année le 27 septembre, tu participes au concours du meilleur texte dont l'objectif est d'inviter les touristes à venir découvrir la beauté de notre pays .</p> <p style="text-align: center;">Rédige un texte de 10 à 15 lignes dans lequel tu vanteras le charme et la richesse du patrimoine naturel , culturel et historique d'une ville ou d'une région de ton choix</p>	

Tableau N° 7 : Consigne de l'épreuve finale

Chapitre I : L'expérimentation

2- Lecture et compréhension de la consigne :

- Quel est le thème de la production écrite ?
- De quoi s'agit-il ?

3- Repérage des mots-clés :

Relève les mots-clés de ce sujet :

4- Explication du travail à faire : Quel est le travail à faire ?

- Rédiger un titre
- Rédiger un texte de 10 à 15 lignes :

Partie 1 : Introduction : Thème+thèse

Partie 2 : Développement : Donner trois arguments introduits par des connecteurs d'énumération –Illustrer ses arguments par des exemples introduits par les connecteurs qui conviennent

Partie 3 : Conclusion : thème +thèse réaffirmée /une phrase incitative

5- Rappel des critères de réussite :

- Donner un titre qui annonce le thème
- Respecter la structure du texte (Introduction+développement+conclusion)
- Employer correctement les outils de langue nécessaires (le vocabulaire mélioratif + -le vocabulaire de l'argumentation -les adjectifs qualificatifs , la relative , la complétive , les connecteurs d'énumération , -le présent de l'indicatif –les verbes et les expressions d'opinion , les signes de ponctuation ,l'expression de : la cause , la conséquence).

2-Production écrite (45mn)

- Travail individuel des élèves.
- L'enseignant passe dans les rangs pour assister les élèves en difficulté en leur apportant une aide personnalisée. Il répond à leurs différentes interrogations, leur demande de réécrire (2^{ème} jet) tel ou tel passage, les corrige et les oriente, - Cette activité de production a alterné des moments d'écriture et de réécriture.

I. 6.2 Correction de l'épreuve finale :

Notre corpus est composé de 50 productions écrites réalisées par les élèves des deux classes .Une fois les productions des deux classes ont été collectées, nous avons procédé à leur analyse. Ici , il faut noter qu'il ne sera pas question de faire la description de l'erreur mais plutôt d'évaluer de manière globale l'écrit d'un texte argumentatif suivant les critères

Chapitre I : L'expérimentation

indicateurs proposés dans la grille de correction qui en terme pédagogique constitue un outil d'aide pour la correction des copies avec un maximum d'objectivité

.Ainsi, les copies collectées ont été évaluées en se référant à la grille suivante

Grille de correction :

Grille de correction				
Occasions	Introduction	Développement	Conclusion	Barème Sur 20 Sur 07
Critères de pertinence	L'élève annonce le thème et formule une thèse	-L'élève donne des arguments x -L'élève donne des exemples pour illustrer ses arguments	L'élève réaffirme la thèse	1 x 3 0.5 x 3
Critères de cohésion (Langue)	Voc. mélioratif Verbe /expression d'opinion -Le présent de l'indicatif PSR/la complétive Accord de l'adj	Voc. mélioratif -Connecteurs d'énumération Voc.de l'argumentation x Le présent de l'indicatif L'expression de la cause /la conséquence PSR/la complétive Accord de l'adj	Voc. mélioratif - Connecteur introduisant la conclusion - L'expression de la cause /la conséquence -Le présent de l'indicatif PSR/la complétive Accord de l'adj	2 x 3 1 x 3
Critères de cohérence	Gradation des idées Pronoms personnels adéquats	Substituts lexicaux et grammaticaux Enchaînement des idées	Substituts lexicaux et grammaticaux Connecteurs d'énumération	3 x 3 0.5 x 3
Critère de perfectionnement	Originalité de la production Présentation de la copie.			

Tableau 8 : Grille de correction de l'épreuve finale

Chapitre I : L'expérimentation

I. 6.3 Résultats en termes de notes chiffrées :

Pour mieux donner du sens aux résultats par la suite, nous présentons ici les différentes distributions des notes, pour l'épreuve finale.

Niveau de la maîtrise de la compétence écrite	A	B	C	D
Nombre des apprenants /Epreuve initiale	2	12	11	2
Nombre des apprenants /Epreuve finale	8	12	4	1

Tableau 9 : Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale. (Classe Expérimentale)

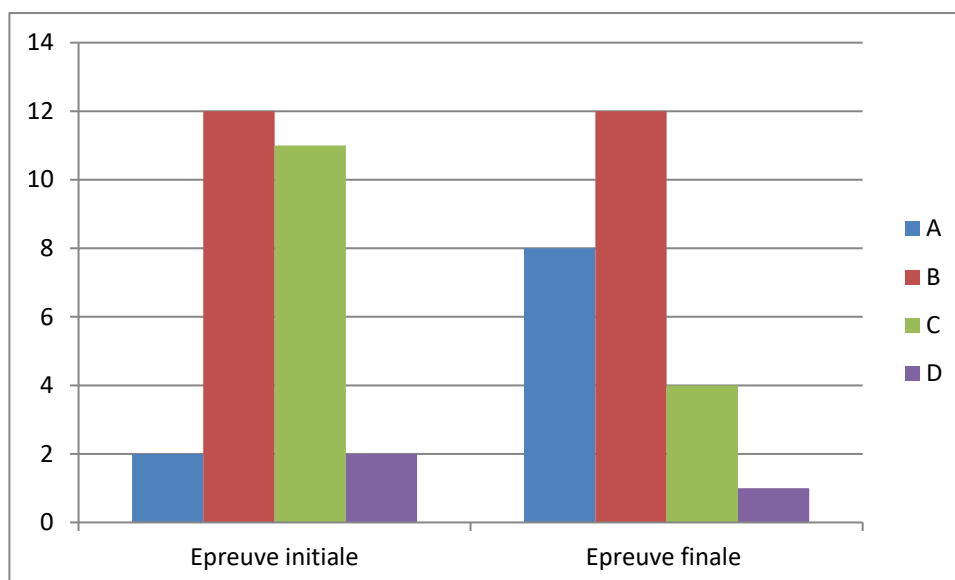


Figure 11 : Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale. (Classe Expérimentale)

NB : Le code de correction :

- un groupe d'élèves *forts*, ceux qui obtenaient entre 6.5 et 8 sur 8 au test initial →**A**
- un groupe d'élèves *moyens*, qui obtenaient entre et 4 sur 6 au test initial →**B**
- un groupe d'élèves *faibles*, qui obtenaient entre 2,5 et 3.5 sur 8 au test initial →**C**
- un groupe d'élèves *très faibles*, qui obtenaient entre 0 et 2,5 sur 8 au test initial →**D**

Chapitre I : L'expérimentation

Tableau 10 Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale. (Classe –témoin)

Niveau de compétence à l'écrit	A	B	C	D
Nombre des apprenants / Epreuve initiale	1	13	9	2
Nombre des apprenants / Epreuve finale	1	16	7	1

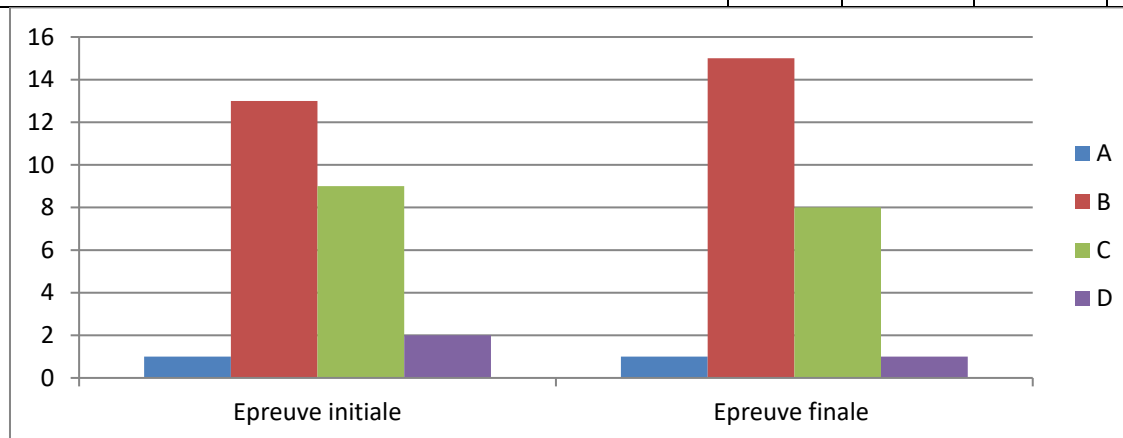


Figure 12 Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale (Classe –témoin)

Commentaire :

D'ores et déjà, on peut émettre deux constatations majeures.

- Les résultats des élèves de la classe expérimentale sont meilleurs à celles des élèves de la classe témoin durant l'épreuve finale

-il y a un développement considérable de la compétence scripturale chez les élèves de la classe expérimentale par rapport à l'épreuve initiale

I. 6. 4 Résultats en termes de réinvestissement de ressources linguistiques

Notre corpus nous a donné l'opportunité de détecter les notions investies /les ressources mobilisées dans leur pourcentage pour chaque classe.

I. 6. 4.1 Notion : verbe ou expression d'opinion

	Classe - témoin		Classe expérimentale	
	Oui (notion réinvestie)	Non (notion non réinvestie)	Oui	Non
Nombre des apprenants	1	24	23	2
Pourcentage	4%	96%	92%	8%

Tableau 11 : Taux de réinvestissement de la notion : verbes et expressions d'opinion

Chapitre I : L'expérimentation

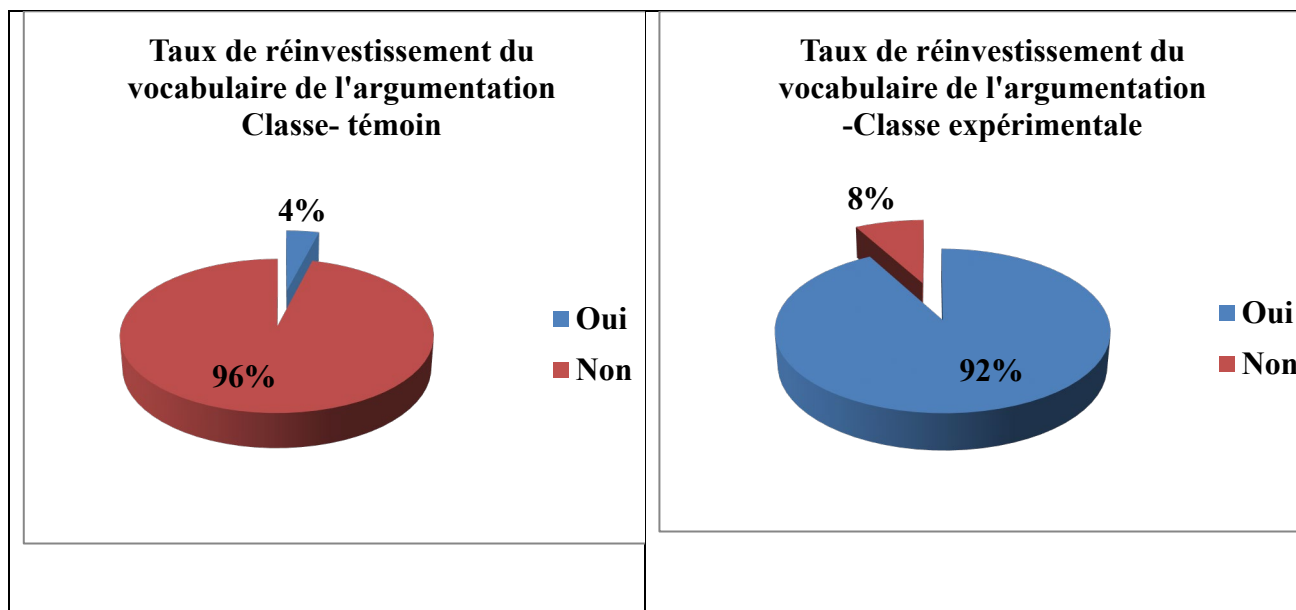


Figure 13 : Taux de réinvestissement du vocabulaire de l'argumentation (Classe –témoin /Classe expérimentale)

Commentaire :

92 % des élèves de la classe expérimentée ont utilisé le vocabulaire de l'argumentation c'est-à-dire ils ont employé des verbes et /ou des expressions d'opinion alors que 4 % seulement des élèves de la classe –témoin ont réinvesti cette notion dans leurs écrits . Ici, il faut noter que les élèves des deux classes ont étudié la notion « Le vocabulaire de l'argumentation » en vocabulaire dans la séquence1 du premier projet.

Ceci peut être expliqué par le fait que les élèves de la classe expérimentée se sont déjà entraînés au réemploi de cette notion à travers la situation d'intégration partielle à laquelle ils ont répondu en fin de l'activité de vocabulaire en question. Certainement, les élèves de la classe-témoins connaissent les verbes et les expressions d'opinion mais ils ignorent leur utilisation (ils ne savent pas qu'on les a étudiés pour les employer pour argumenter)

I. 6. 4 .2 Notion : La relative

	Classe témoin		Classe expérimenté	
	Oui	Non	Oui	Non
Notion réinvestie				
Nombre des apprenants	10	15	21	4

Tableau N 12 : Taux de réinvestissement de la relative dans la situation d'intégration

Chapitre I : L'expérimentation

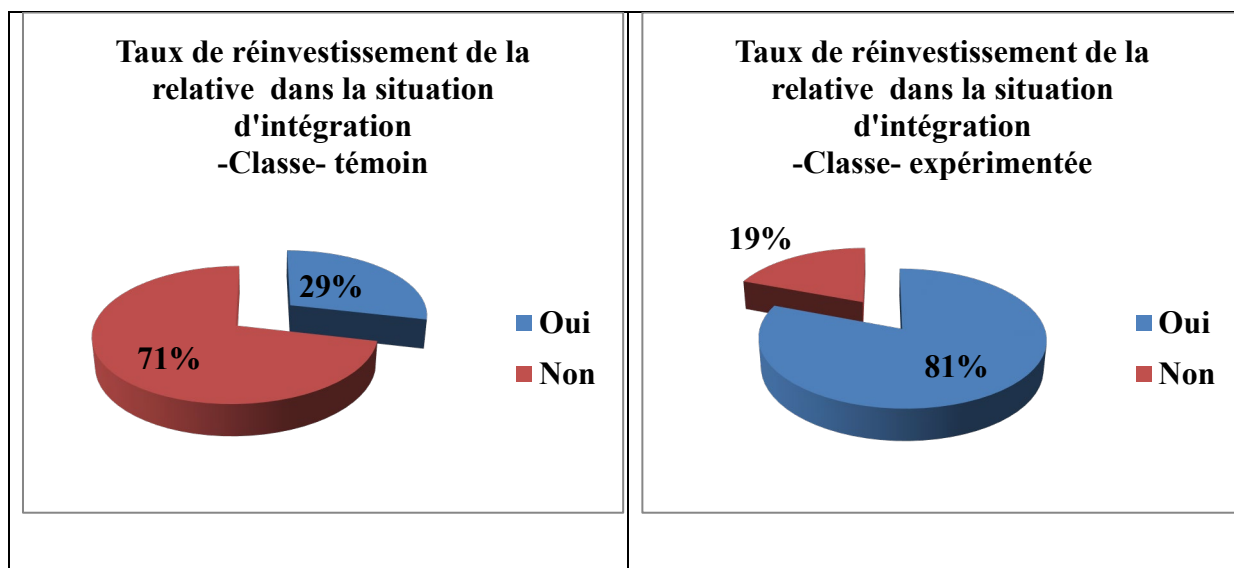


Figure N 14 : Taux de réinvestissement de la relative dans la situation d'intégration (Classe – témoin /Classe expérimentale)

Commentaire :

Si la majorité (81 %) des élèves de la classe-expérimenté a réussi à employer une relative pour argumenter en décrivant, la minorité (29 %) a pu le faire dans la classe – témoin. Il faut souligner que les élèves des deux classes ont étudié cette notion en grammaire dans la séquence 2 du projet 1 . Ainsi, il se peut que les élèves de la classe – témoin n'ont pas assimilé la relative autrement ils n'ont pas cet acquis donc ils ne peuvent le mobiliser ou bien ils ont cet acquis mais ils ne peuvent pas le réemployer en situation car leur enseignante ne les a pas entraîné.

I. 6. 4.3 Notion : La complétive :

	Classe témoin		Classe expérimenté	
	Oui	Non	Oui	Non
Notion réinvestie				
Nombre des apprenants	2	23	21	4
Pourcentage	8%	92%	84%	16%

Tableau N°13 : Taux de réinvestissement de la complétive dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale)

Chapitre I : L'expérimentation

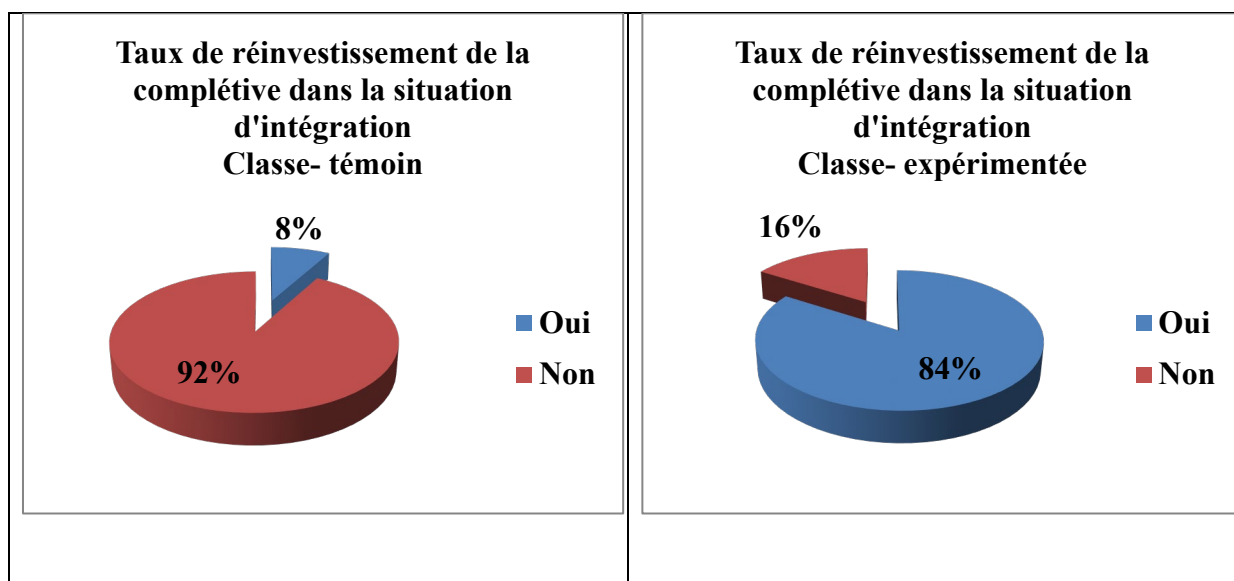


Figure N °15 : Taux de réinvestissement de la complétive dans la situation d'intégration (Classe –témoin /Classe expérimentale)

Commentaire

Avant d'analyser ses résultats, il faut dire que la complétive a été étudiée en grammaire dans la séquence et que l'objectif assigné à cette leçon est le suivant : A la fin de la séance, l'apprenant sera capable d'employer la complétive pour donner son avis. 92 % des élèves de la classe –témoin n'ont pas utilisé la complétive dans leurs productions tandis que 82 % étaient capable de le faire dans la classe expérimentale. Pourquoi alors étudie-t-on la complétive ?

I. 6. 4 .4 Notion : L'expression de cause et /ou l'expression de conséquence

	Classe témoin		Classe expérimentale	
	Oui	Non	Oui	Non
Notion réinvestie				
Nombre des apprenants	5	20	17	8

Tableau N° 14 : Taux de réinvestissement de l'expression de cause et /ou l'expression de conséquence dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale)

Chapitre I : L'expérimentation

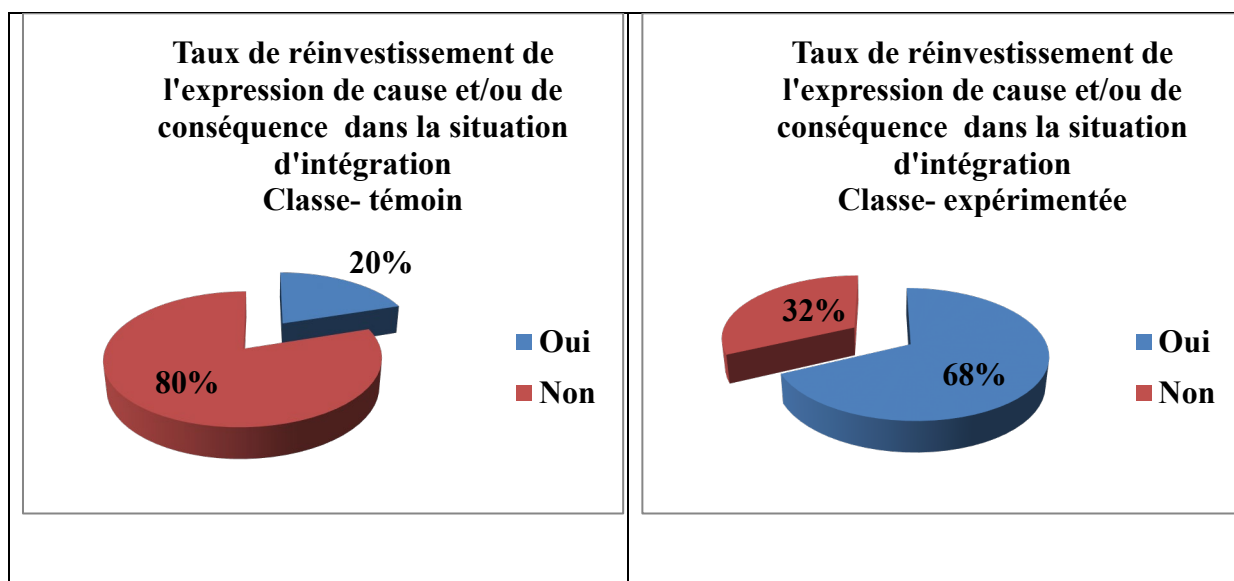


Figure N°16 : Taux de réinvestissement de l'expression de cause et /ou l'expression de conséquence dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale)

Commentaire :

Commençant par la classe expérimentale, le pourcentage des élèves qui ont utilisé l'expression de cause et ou de conséquence dans la situation d'intégration est relativement faible par rapport aux taux de réinvestissement des notions précédemment citées .Ceci peut être du à la complexité de la notion des rapports logiques d'une façon général. Quant à la classe –témoin, rare sont les élèves qui ont mobilisé cette ressource (20 %).

I. 6. 4 .5 Notion : Les adjectifs qualificatifs

	Classe témoin		Classe expérimentale	
	Oui	Non	Oui	Non
Notion réinvestie				
Nombre des apprenants	25	00	25	00

Tableau N 15 : Taux de réinvestissement des adjectifs qualificatifs dans la situation d'intégration (Classe –témoin /Classe expérimentale)

Chapitre I : L'expérimentation

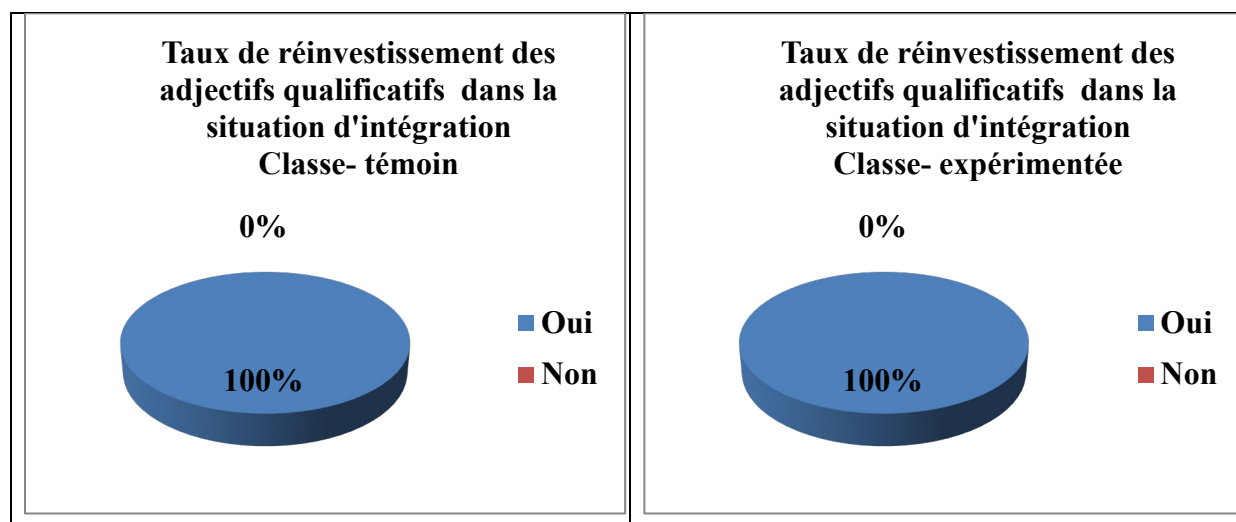


Figure N°17 : Taux de réinvestissement des adjectifs qualificatifs dans la situation d'intégration (Classe –témoin / Classe expérimentale)

Commentaire

Les résultats sont identiques. En effet, les élèves des deux classes ont réussi à utiliser des adjectifs qualificatifs sachant que cette notion n'a pas été étudiée cette année en 4AM, c'est une notion acquise chez les élèves depuis l'école primaire ils ont vu que pour décrire on emploie des adjectifs qualificatifs.

I. 6. 4. 6 Notion : Les connecteurs d'énumération :

	Classe témoin		Classe expérimenté	
	Oui	Non	Oui	Non
Notion réinvestie				
Nombre des apprenants	22	3	25	00
Pourcentage	88%	12%	100%	0%

Tableau N°16 : Taux de réinvestissement des connecteurs d'énumération dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale)

Chapitre I : L'expérimentation

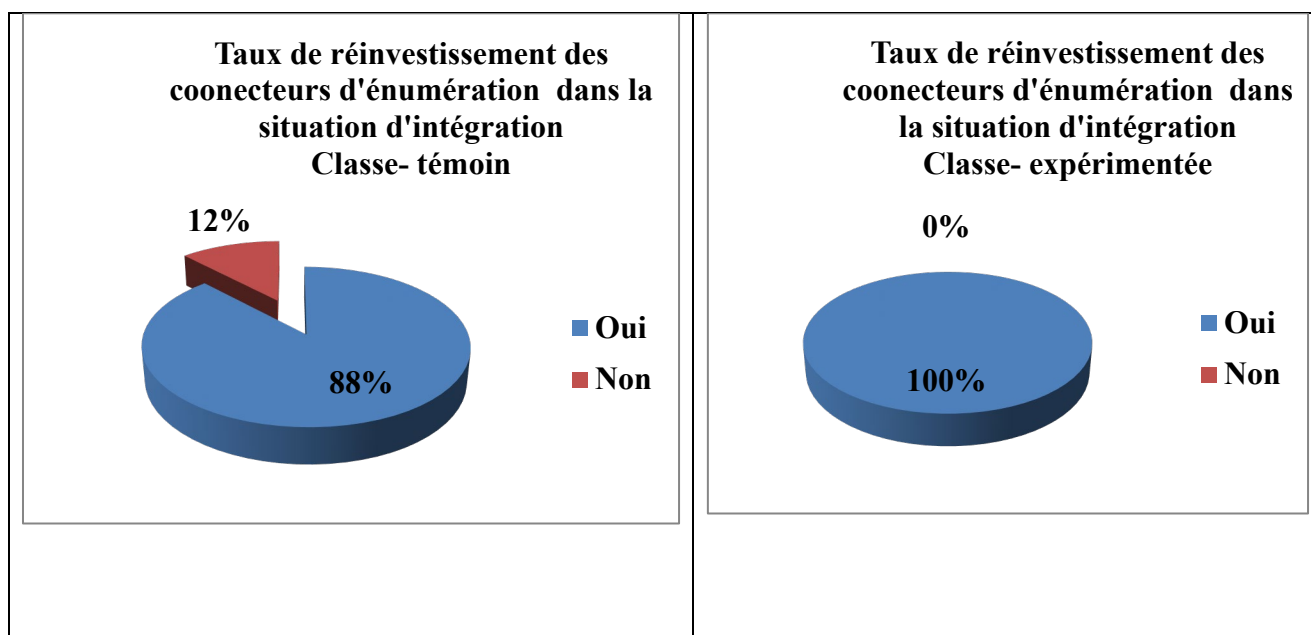


Figure N°19 : Taux de réinvestissement des connecteurs d'énumération dans la situation d'intégration (Classe –témoin /Classe expérimentale)

Commentaire :

Tout comme la notion précédente, les résultats obtenus se ressemblent, la majorité des élèves de la classe-témoin et tous les élèves de la classe expérimentée sont capables d'introduire leurs arguments avec des connecteurs d'énumération car il s'agit aussi d'une notion facile dont la réutilisation est automatique pour les élèves.

I. 6. 4 .7 Notion : Connecteurs introduisant les exemples :

	Classe témoin		Classe expérimentale	
	Oui	Non	Oui	Non
Réinvestissement de la notion				
Nombre des apprenants	20	5	23	2

Tableau N°17 : Taux de réinvestissement des connecteurs introduisant les exemples dans la situation d'intégration (Classe –témoin /Classe expérimentale)

Chapitre I : L'expérimentation

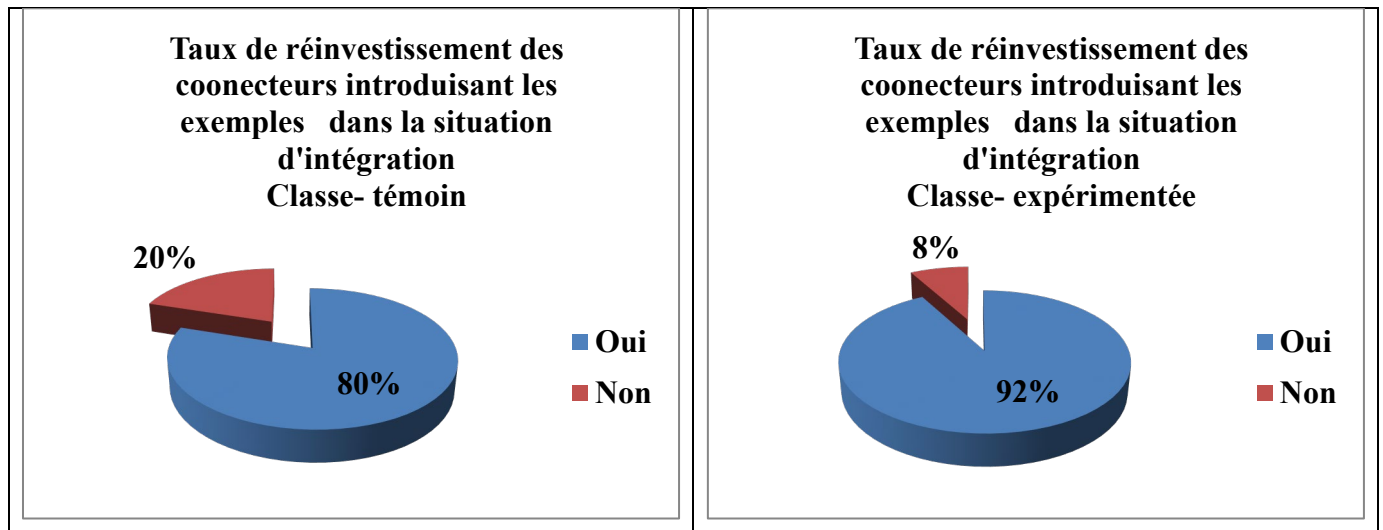


Figure N°20 :Taux de réinvestissement des connecteurs introduisant les exemples dans la situation d'intégration (Classe –témoin /Classe expérimentale)

Commentaire

Les résultats se ressemblent, la majorité des élèves dans les deux classes ont réussi à introduire leurs exemples avec des connecteurs qui conviennent car il s'agit d'une notion simple dont la réutilisation est facile voir automatique pour les élèves.

Ainsi , on pourrait dire que les élèves de la classes expérimentale ont pu dépassé les lacunes constatées chez eux pendant l'épreuve initiale , ils ont répondu d'une façon pertinente à la situation d'intégration qui leur a été proposée et surtout ils ont investi les ressources linguistiques nécessaires à sa résolution .En effet , l'enseignant chargé de cette classe enseigne les points de langue au service de la communication ,il a entraîné ses élèves au réemploi des notions étudiées en résolvant des situation –problèmes en fin de séquence mais aussi et surtout en fin de chaque activité . Les élèves de la classe témoin ont progressé mais d'une manière insuffisante, n'en lisant leurs productions on ne voit pas vraiment ce qu'ils ont appris tout au long du projet.

De là on peut déduire que la situation d'intégration finale à elle seule n'est pas suffisante pour faire apprendre aux élèves à écrire en mobilisant les acquis préalables , résoudre fréquemment des situations significatives en adéquation avec les notions étudiées s'avère très utile en vue de faire progresser le niveau des élèves à l'écrit .

I. 6.5 Commentaires de quelques copies :

Parmi les 50 productions écrites récoltées et corrigées, nous allons commenter 10 productions

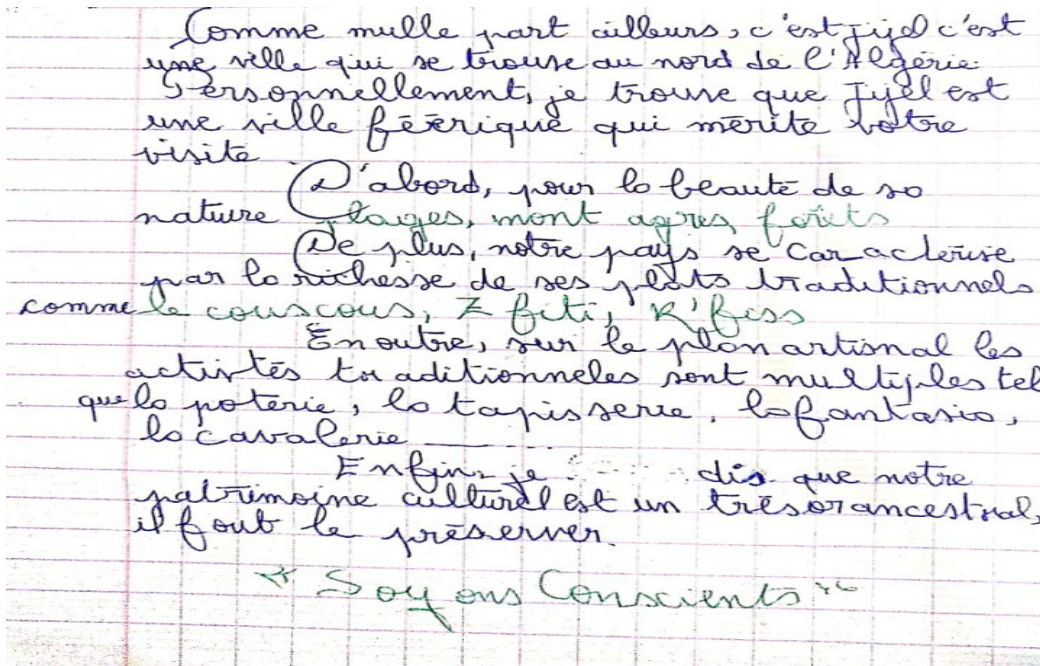
Chapitre I : L'expérimentation

les plus pertinentes par rapport à notre expérimentation. (5 copies des élèves de la classe-témoin et 5 de la classe expérimentale.)

Pour ce faire, nous avons identifié les ressources mobilisées et les ressources non mobilisées dans les commentaires suivants :

- Commentaires de 6 copies des élèves de la classe expérimentale :

- **Figure 21** : Copie n°1 /Classe expérimentale



Commentaire : Cette copie, montre une bonne maîtrise des notions précédemment étudiées dans le projet 1 . En premier lieu, l'élève a exprimé son point de vue dans l'introduction mais aussi dans la conclusion tout en réinvestissant une expression et un verbe d'opinion, une complétive , une relative et un adjectif qualificatif , une expression de conséquence et une autre de cause : « Personnellement, je trouve que Jijel est une ville féérique qui mérite votre visite »/ » « Donc , je peux dire que Jijel est une ville à découvrir car elle possède un patrimoine riche et varié « En deuxième lieu, il a réussi à donner trois arguments pertinents qui ont été introduits par des connecteurs d'énumération écrits correctement Pour illustrer ses arguments , il a donné deux exemples en les introduisant par des connecteurs : comme , tels que .Cette phrase illustre ce qu'on vient de dire « De plus , cette ville se caractérise par la richesse de ses plats traditionnels tels que le couscous au poisson , R'fiss et Chorba Frick « . S'ajoute à cela la bonne maîtrise du temps employé « le présent de l'indicatif tous les verbes sont conjugués correctement au présent de l'indicatif : »

Chapitre I : L'expérimentation

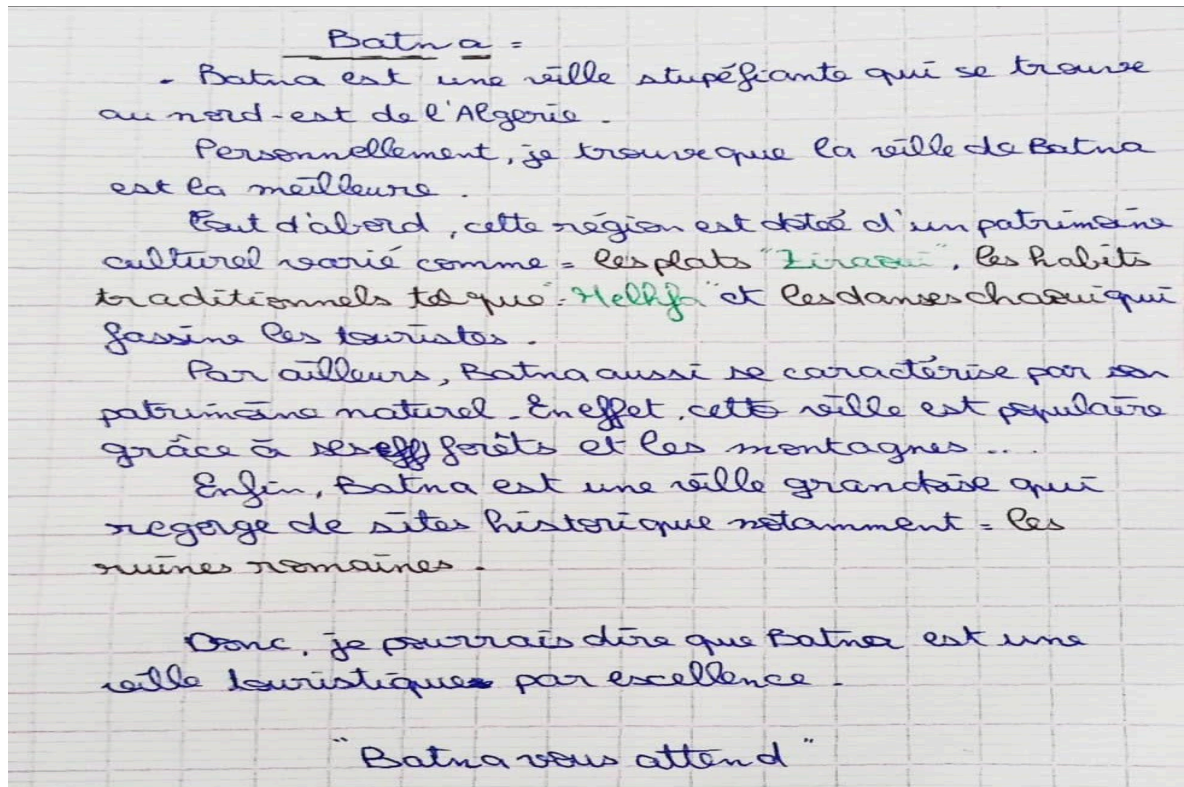


Figure 22 : Copie n°2 /Classe expérimentale

Commentaire : Cette copie présente un haut niveau de compréhension de la consigne et d'assimilation des points de langue. Dans l'énoncé suivant: « Cette région est dotée d'un patrimoine culturel varié comme les plats « Ziraoui », les habits traditionnels tels que Melhfa et les danses chaouies qui fascinent les touristes » on constate que plusieurs notions étudiées ont été mobilisées : l'adjectif qualificatif, la relative, les connecteurs d'énumération, le présent de l'indicatif.

Encore l'apprenant maîtrise bien l'expression de la cause, il bien utilisé grâce à dans la phrase suivante : qu'il a employée correctement dans l'introduction mais aussi dans le développement : « C'est une ville fabuleuse qui regorge de sites historiques comme les ruines romaines. » En outre, l'apprenant a utilisé convenablement les connecteurs pour introduire et les arguments et les exemples ; l'apprenant utilise le présent de l'indicatif d'une manière correcte tout au long de sa production. L'élève a réussi à décrire la richesse de la ville de Batna en utilisant les adjectifs qualificatifs : » touristique, fabuleuse, riche, historique, romaines, culturelle traditionnelles « même s'il n'a pas toujours réussi à accorder correctement l'adjectif avec le nom qu'il qualifie • Donc, on dit que l'élève est capable de réinvestir ses acquis pour rédiger un texte descriptif à visée argumentative qui répond à la consigne proposée

Chapitre I : L'expérimentation

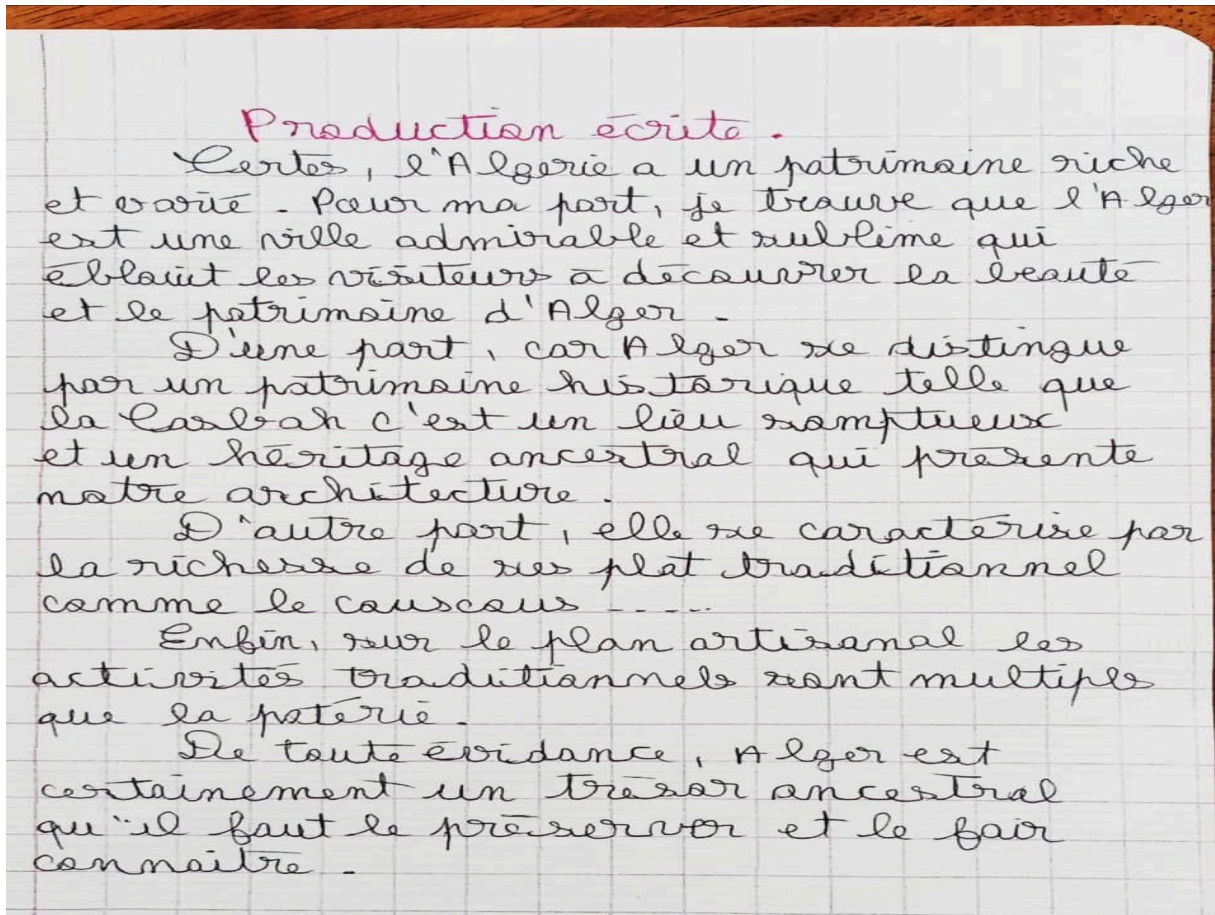


Figure 23 Copie n°3 /Classe expérimentale

Commentaire :

D'après l'analyse de cette copie on a constaté que cet apprenant a bien compris la consigne parce qu'il a parlé du patrimoine naturel, culturel et historique d'une ville de son choix qu'est Alger. Il a aussi respecté les critères de réussite : « Pour ma part, je trouve que Alger est une ville admirable et sublime qui éblouit le visiteur. Dans cette phrase, l'apprenant a mobilisé convenablement les ressources linguistiques nécessaires à un verbe et une expression d'opinion, une complétive, une relative, des adjectifs qualificatifs et le présent de l'indicatif. Aussi l'apprenant a utilisé des connecteurs d'énumération pour introduire ses arguments qui ont été illustrés par des exemples. Quant à l'expression de la cause, l'apprenant a utilisé correctement la conjonction car : D'abord, car Alger se distingue par son patrimoine historique. Donc on peut dire que le réinvestissement correcte des différentes notions demandées a permis à l'élève de réussir sa production.

Chapitre I : L'expérimentation

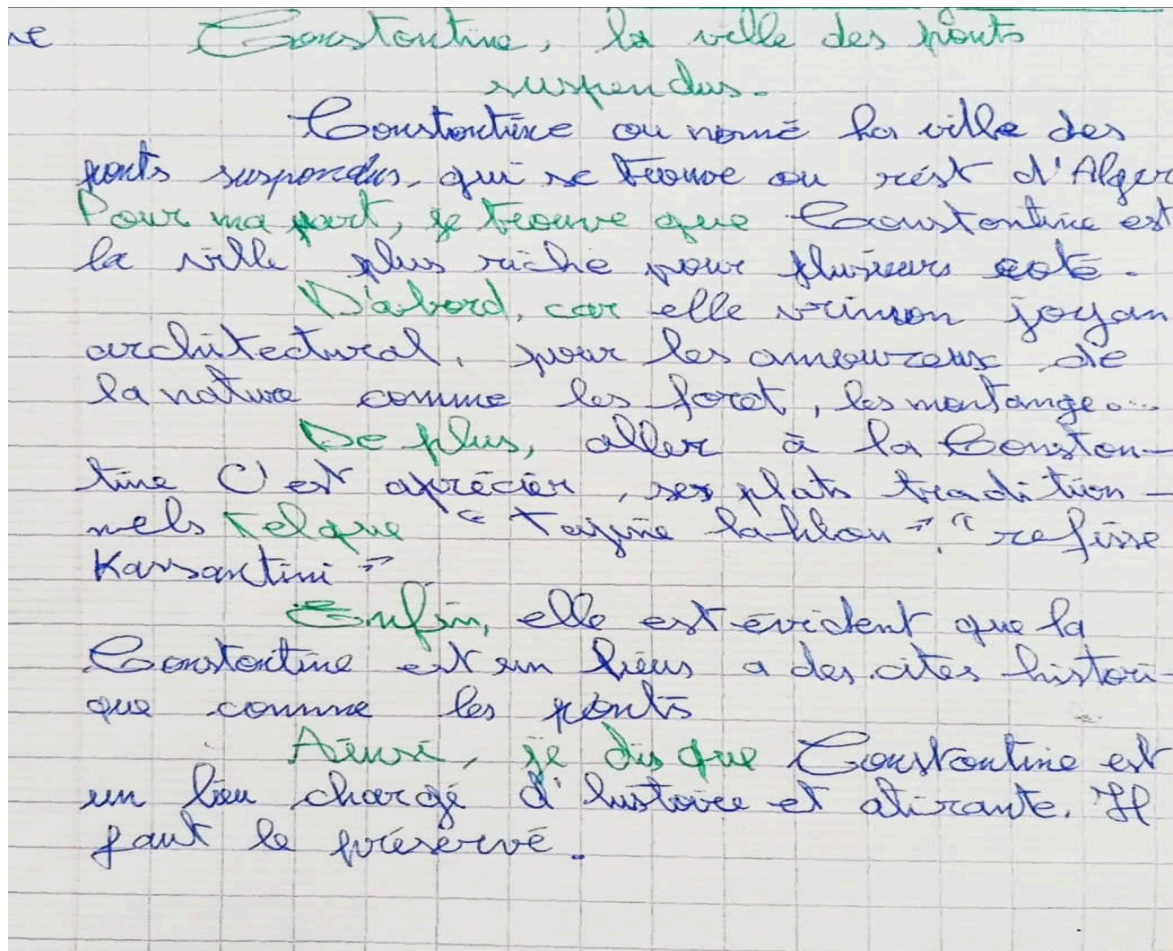


Figure 24 Copie n°4 /Classe expérimentale

Commentaire :

Dans cette copie, on a remarqué un respect de la typologie et de la thématique, l'élève évoque la richesse du patrimoine de la ville de Constantine pour inciter les gens à sa découverte c'est un texte descriptif à visée argumentative ainsi pour décrire, pour argumenter, l'élève a réinvesti correctement toutes les notions qui ont été demandées. Les idées sont bien enchaînées grâce à l'emploi des connecteurs d'énumération. L'élève a réussi à donner trois arguments qui ont été illustrés par des exemples comme il a été demandé.

Or, il y a des erreurs d'orthographe, il y a aussi une phrase mal dite mais on peut dire qu'il s'agit d'une bonne production car l'élève a bien exploité ses acquis.

Chapitre I : L'expérimentation

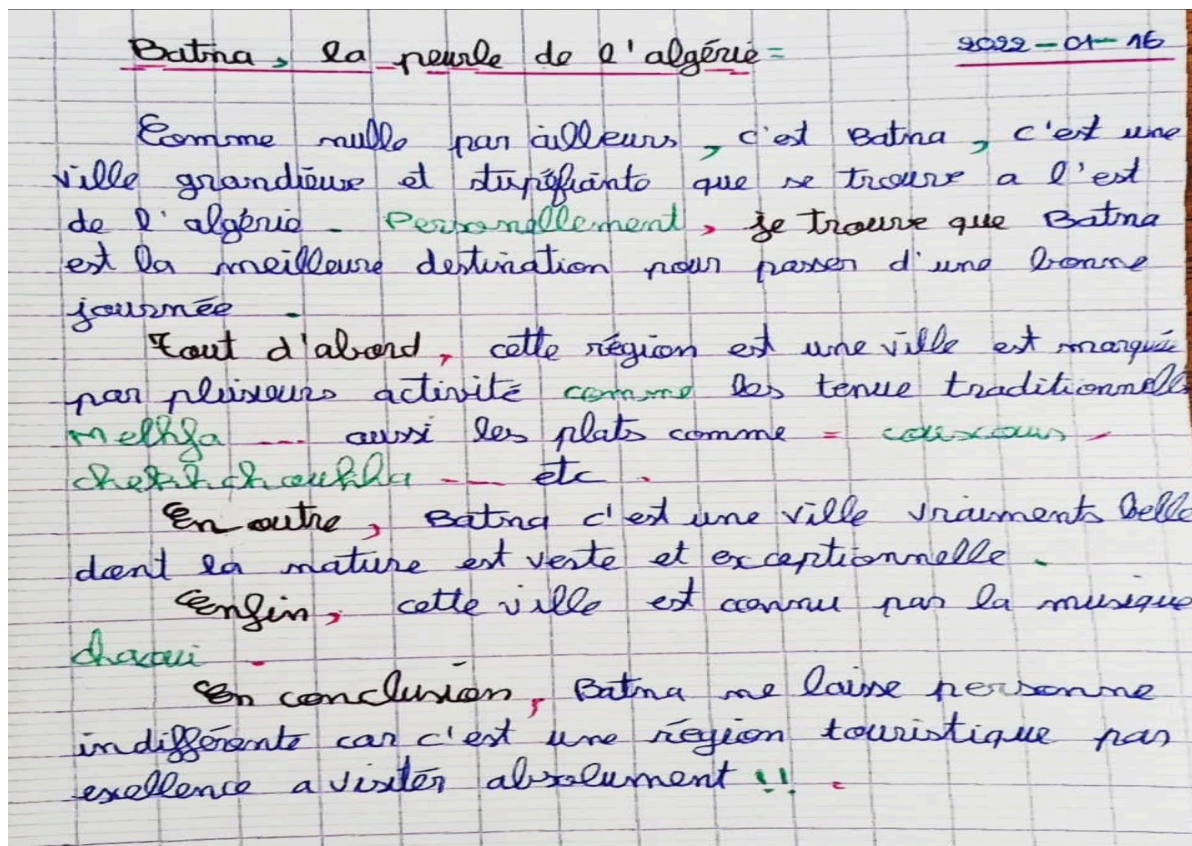


Figure 25 Copie n°5 /Classe expérimentale

Commentaire :

Une jolie production qui débute par une belle phrase : Comme nulle part ailleurs, c'est Batna, c'est une ville grandiose et stupéfiante qui se trouve à l'est de l'Algérie « il s'agit d'une phrase qui capte le lecteur on y investit des adjectifs qualificatifs et une relative. En premier lieu, l'élève a exprimé son point de vue dans l'introduction mais aussi dans la conclusion tout en réinvestissant une expression et un verbe d'opinion, une complétive, une relative et un adjectif qualificatif, une expression de cause. » En deuxième lieu, il a réussi à donner trois arguments pertinents qui ont été introduits par des connecteurs d'énumération écrits correctement, Pour illustrer ses arguments, il a donné deux exemples en les introduisant par comme .. S'ajoute à cela la bonne maîtrise du temps employé « le présent de l'indicatif tous les verbes sont conjugués correctement au présent de l'indicatif : » Le vocabulaire de l'argumentation, les adjectifs, les connecteurs, le présent de l'indicatif sont des notions qui ont été réinvesties d'une manière judicieuse. L'expression de cause est aussi présente : » Batna ne laisse personne indifférente car c'est une région touristique par excellence, à visiter absolument ! ». En somme, en dépit des erreurs d'orthographe décelées il s'agit d'un texte cohérent avec des idées pertinentes. On peut dire que l'élève a réussi sa production

Chapitre I : L'expérimentation

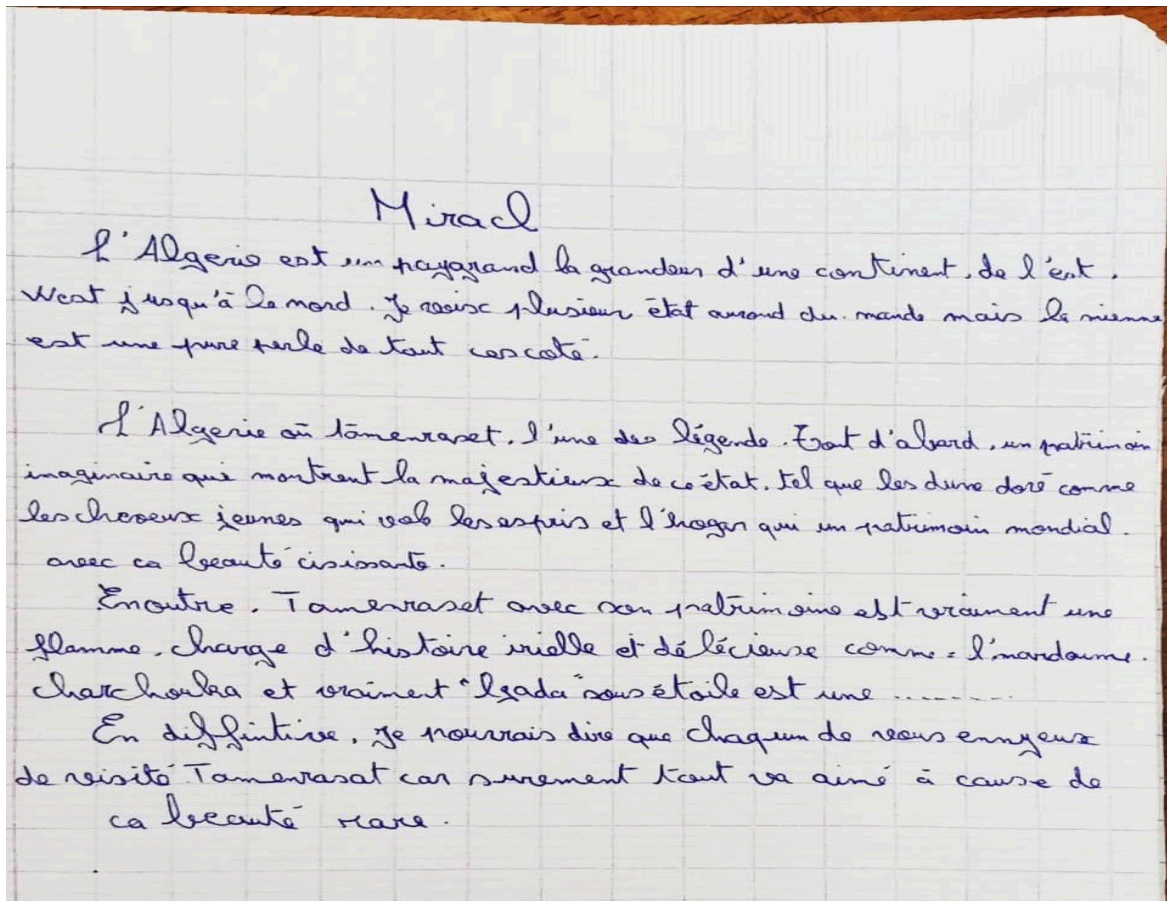


Figure 26 Copie n°6 /Classe expérimentale

Commentaire : En lisant cette copie, on voit que l'apprenant a bien compris la consigne il a réussi à rédiger un texte descriptif à visée argumentative avec des idées originales bien enchainées, Aussi on constate qu'il a bien exploité ces connaissances antérieures concernant les ressources linguistiques vues précédemment. Commenant par l'emploi de la relative qui se manifeste clairement dans le deuxième paragraphe. L'apprenant a mobilisé l'expression de la cause dans sa conclusion, il a bien employé la conjonction car mais l'emploi de à cause de est incorrect il aurait du utilisé grâce à. Il faut souligner que la production est riche en adjectifs qualificatifs qui ont généré une certaine beauté. Puis, on a marqué aussi la présence des connecteurs qui introduisent les arguments et les exemples. Il a bien employé le présent de l'indicatif comme dans la phrase suivante « flamme chargée d'histoire. » Puis, on voit que son emploi juste de la complétive a permet de clarifier sa thèse dans la conclusion « Je pourrais dire que chacun de vous doit visiter Tamenrasset car surement tout va aimer grâce à sa beauté rare. » En dépit des erreurs d'orthographe et de conjugaison, cet apprenant a intégré intelligemment toutes les notions vues dans le projet 1. De cette façon, on peut dire que celui qui a rédigé cette situation d'intégration a bien assimilé ce qu'il a étudié en classe.

Chapitre I : L'expérimentation

- Commentaires de 6 copies des élèves de la classe –témoin :

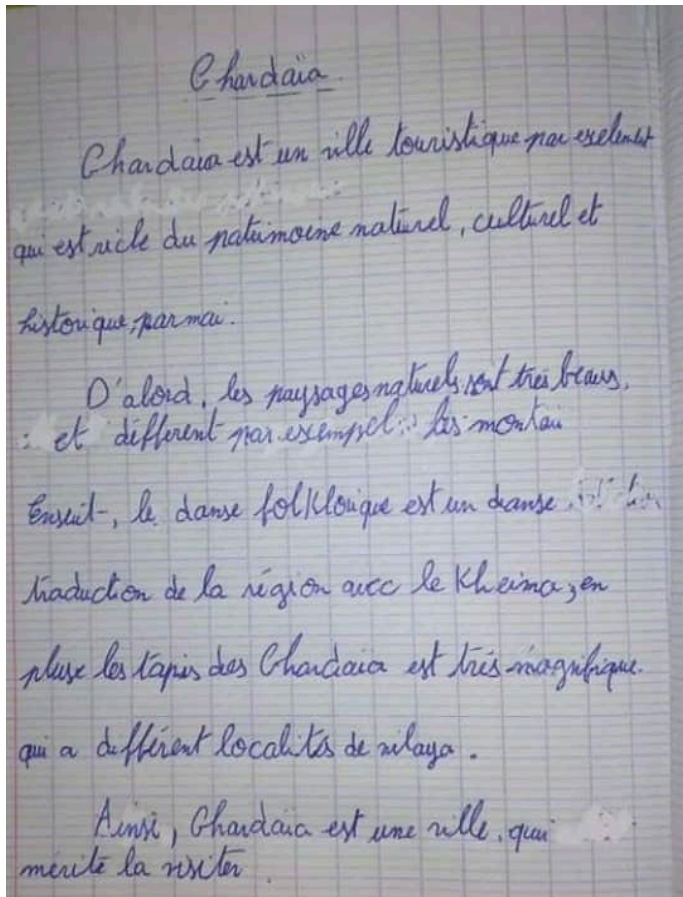
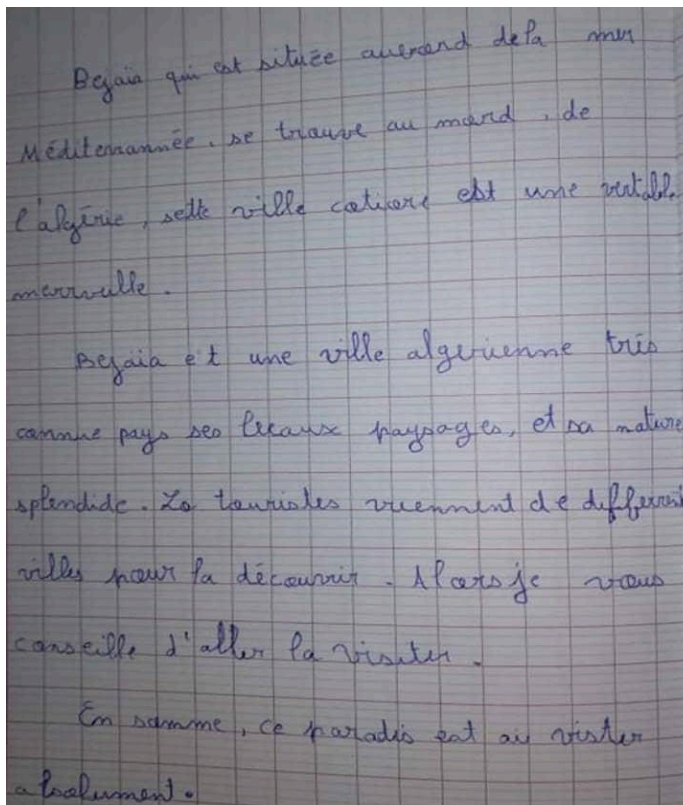


Figure 27 Copie n°1 /Classe-témoin



Commentaire : Il s'agit d'un travail acceptable, l'apprenant a bien compris la consigne, il décrit le patrimoine de Ghardaïa pour inciter les gens à sa découverte. En lisant la copie, on voit que l'apprenant a utilisé les connecteurs d'énumération qui ont fait que les idées soient bien enchaînées, la relative et le présent de l'indicatif ont été mobilisés correctement dans l'introduction le développement et la conclusion. Pour décrire, l'apprenant a su utilisé des adjectifs qualificatifs q même Si dans quelques phrases, il n'a pas respecté l'accord nom –adjectif . En outre, l'élève n'a pas intégré les autres notions : la complétive, les verbes et les expressions d'opinion, l'expression de la cause

Commentaire : Dans cette production , l'élève n'a pas bien compris la consigne , il a choisi de décrire la ville de Béjaïa mais il n'a plus parlé de son patrimoine , La relative ,le présent de l'indicatif et les adjectifs qualificatifs sont les ressources qui ont été employées d'une manière impeccable , ont donné naissance à un texte cohérent . L'apprenant n'a pas réinvestis les autres points de langue étudiés à savoir : les verbes et les expressions d'opinion les connecteurs d'énumération introduisant les arguments , la complétive , l'expression de cause et de conséquence «

Chapitre I : L'expérimentation

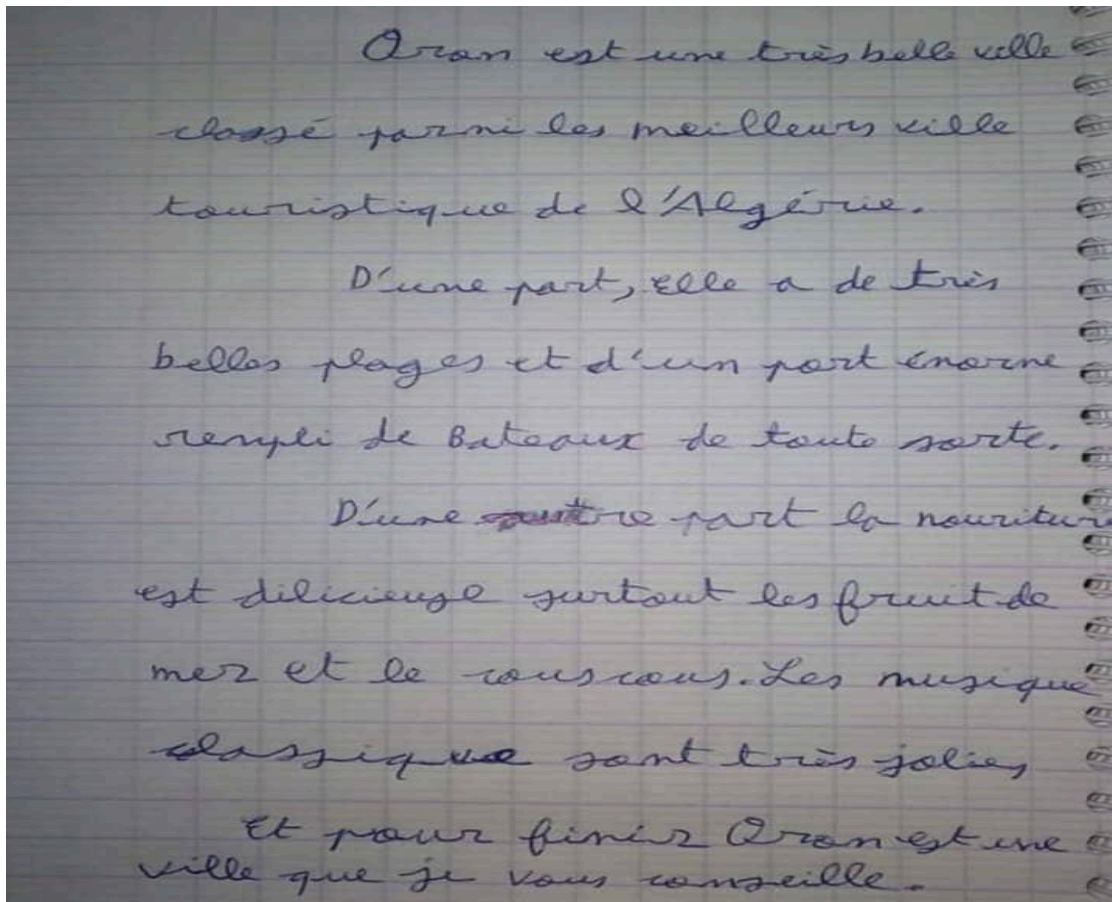


Figure 29 Copie n°3/Classe-témoin

Commentaire :

Il s'agit d'un texte cohérent , l'élève a bien utilisé les connecteurs d'énumération pour introduire les arguments , il a mobilisé le présent de l'indicatif et la relative comme c'est le cas dans la phrase suivante : « Oran est une ville que je vous conseille » Comme il s'agit d'un texte descriptif , il a enrichi ses phrases par des adjectifs qualificatifs . En revanche les autres notions disciplinaires sont absentes : la complétive, les verbes et les expressions d'opinion, l'expression de la cause et de la conséquence.

Ainsi, cet apprenant semble être incapable de mobiliser certaines ressources nécessaires afin de résoudre la situation d'intégration proposée.

Chapitre I : L'expérimentation

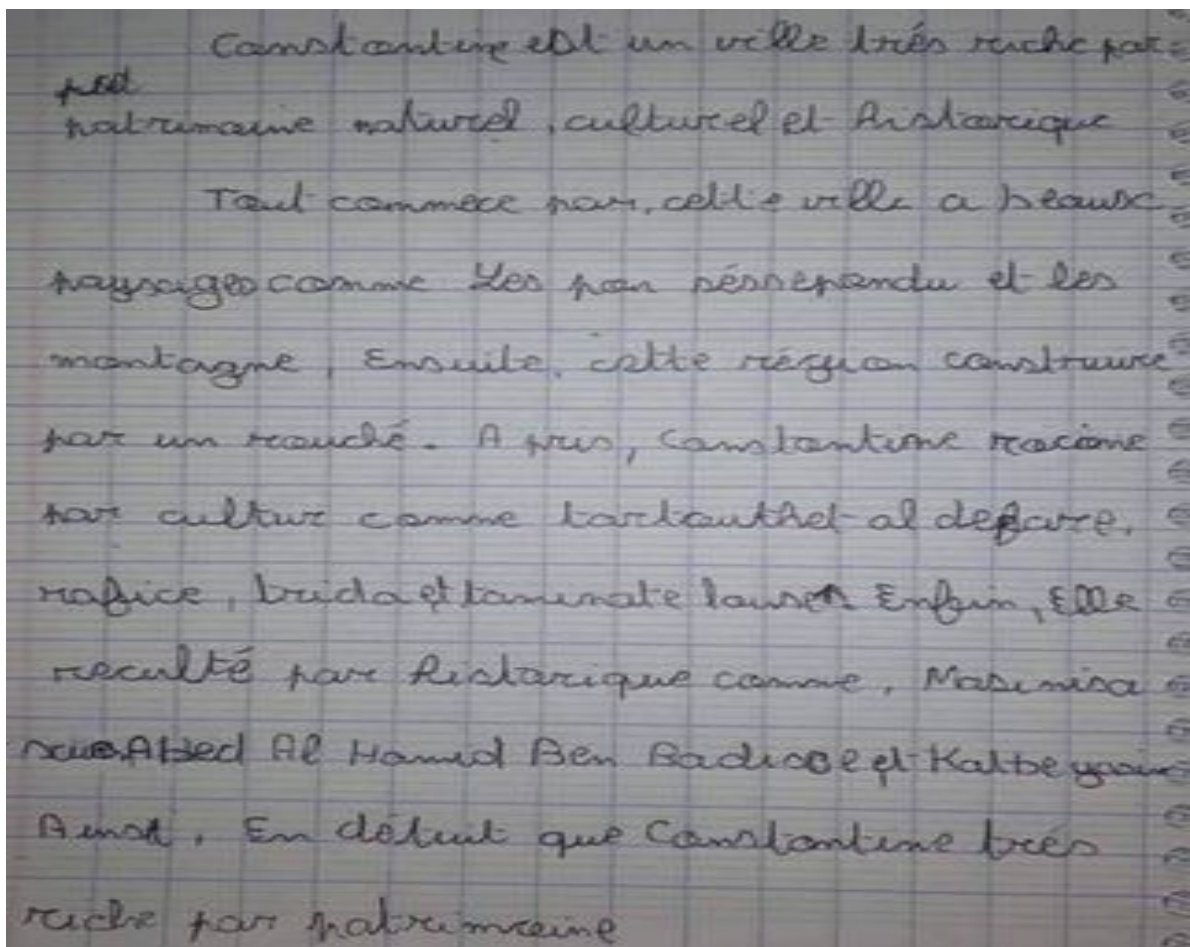


Figure 30 Copie n°4/Classe-témoign

Commentaire :

Cette copie présente un niveau acceptable de compréhension de la consigne et d'assimilation des points de langues. En premier lieu, l'apprenant a commencé son écrit par une petite introduction pour annoncer le point de vue qu'il va défendre, puis il a justifié sa thèse en donnant trois arguments illustrés par des exemples tout en utilisant des connecteurs d'énumération et des adjectifs qualificatifs. On constate une difficulté quant à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

De plus, l'apprenant a terminé son texte par une conclusion ou il a intégré une expression de conséquence, un verbe d'opinion, une complétive, le présent de l'indicatif et un adjectif qualificatif d'une manière intelligente. « On déduit que Constantine est très riche par son patrimoine. »

En revanche, il n'a pas utilisé la proposition subordonnée relative. Bref, en dépit des lacunes constatées chez lui, l'apprenant a fait des efforts en essayant de réinvestir ce qu'il a étudié

Chapitre I : L'expérimentation

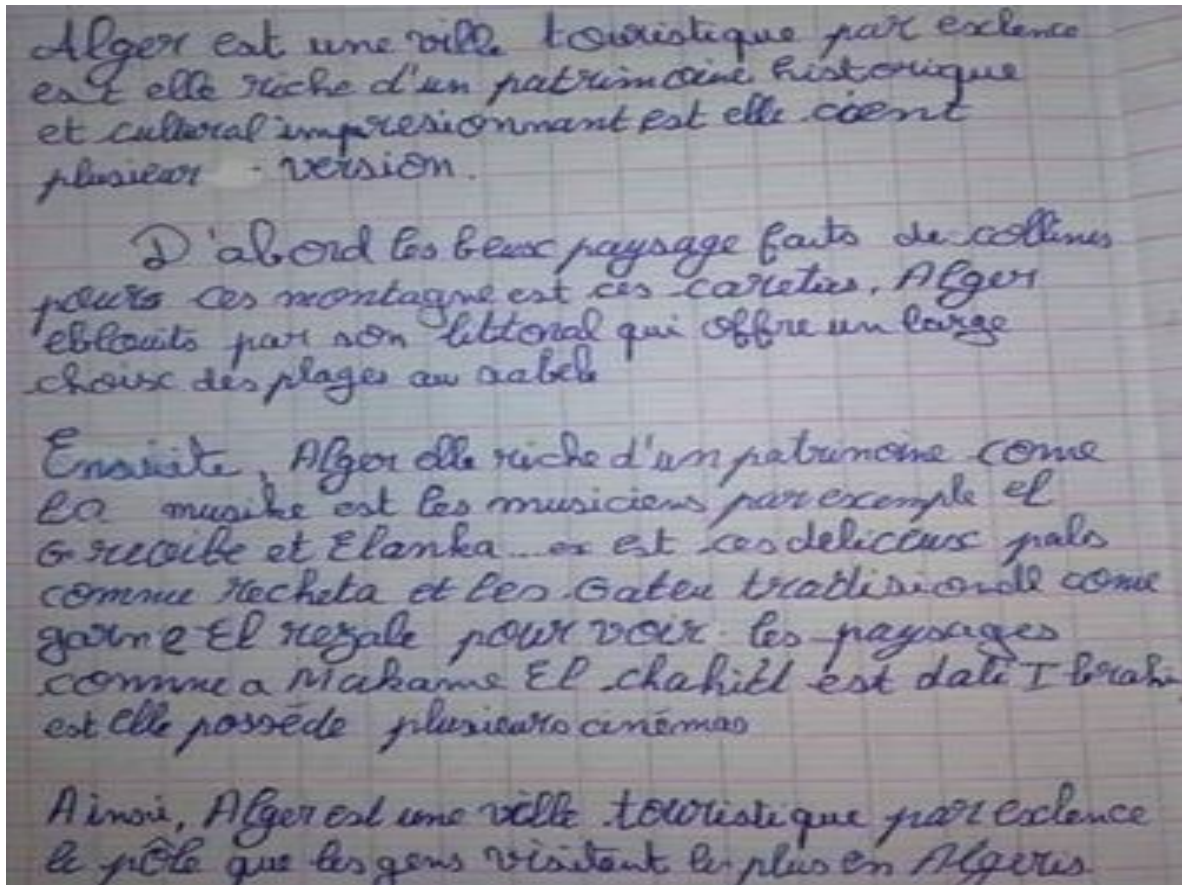


Figure 31 Copie n°5/Classe-témoin

Commentaire :

Cette copie présente un travail acceptable de la part de l'apprenant. Il a intégré ces connaissances antérieures concernant les points de langue.

D'abord il a bien compris la consigne Ensuite, il a exploité convenablement la relative, les connecteurs d'énumération, les adjectifs qualificatifs, les connecteurs introduisant les exemples, il a réussi à employer le présent de l'indicatif dans tout le texte en respectant l'accord sujet - verbe.

On a marqué également une grande difficulté au niveau la construction de certaines phrases et l'enchaînement des idées .En plus, certaines notions n'ont pas été utilisées : les verbes et les expressions d'opinion, la complétive et l'expression de la cause

Chapitre I : L'expérimentation

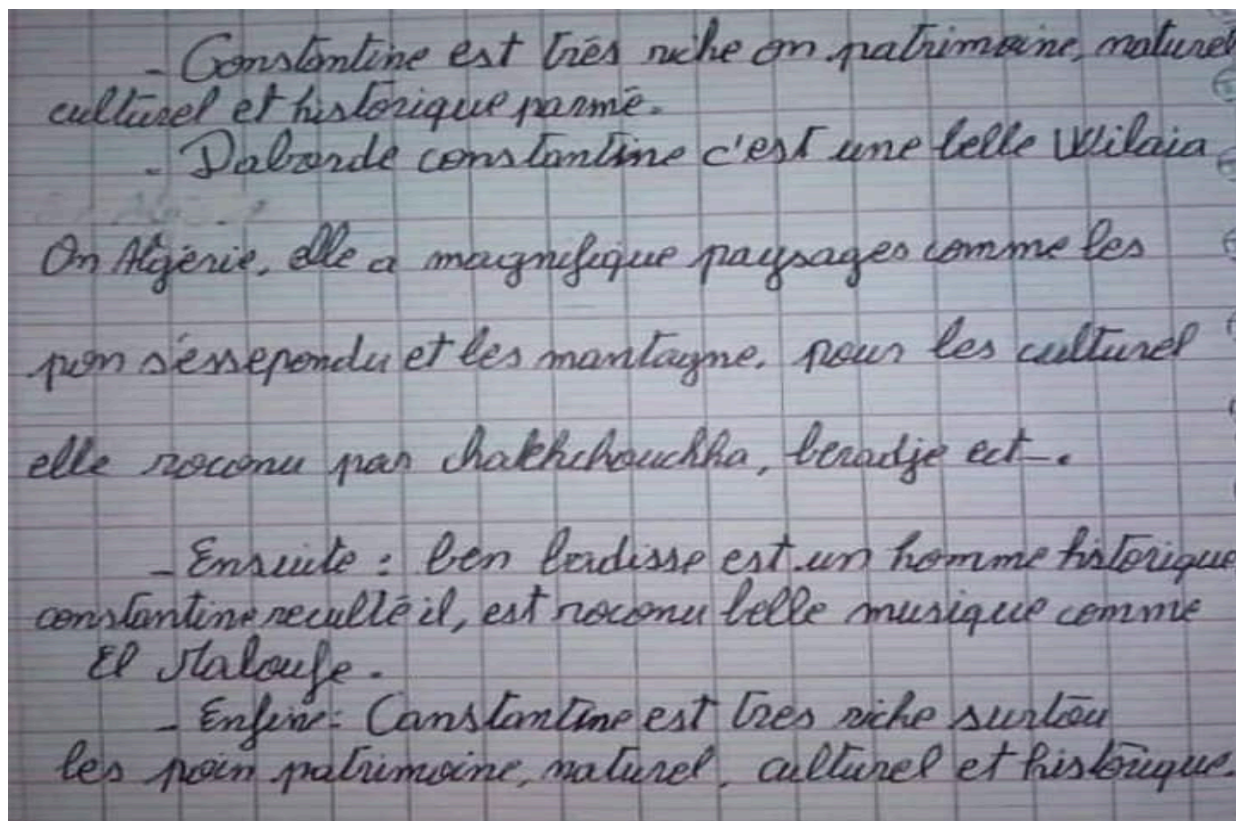


Figure 32 Copie n°6/Classe-témoin

Commentaire :

En analysant cette copie on a remarqué une absence de certaines de notions à savoir : les verbes et les expressions d'opinion, la relative et la complétive et l'expression de la cause et de la conséquence. Or, l'apprenant a pu réinvestir d'autres acquis qui sont illustrés dans son écrit.

Commençant par l'utilisation du présent de l'indicatif, l'apprenant a réussi à conjuguer correctement les verbes au présent de l'indicatif : « Constantine est très riche. » il s'agit d'une phrase simple et correcte dans laquelle l'élève a utilisé convenablement un adjectif qualificatif. On voit aussi une utilisation correcte des connecteurs introduisant les arguments et les exemples. On constate une difficulté quant à la construction des phrases et l'enchaînement des idées : les erreurs d'orthographe sont nombreuses. Même si l'élève a bien compris la consigne, il n'a pas respecté les critères de réussite qui lui ont été communiqués donc il n'est pas capable de réinvestir toutes les ressources nécessaires ce qui a influencé négativement sur le niveau de sa production. En somme, les productions écrites des élèves de la classe expérimentale sont meilleures à celles des élèves de la classe témoin : on voit donc que l'impact d'une bonne mise en œuvre de la pédagogie d'intégration sur le développement compétence scripturale est considérable.

Chapitre I : L'expérimentation

I.6.6 Analyse des résultats de l'épreuve finale :

L'épreuve finale montre une supériorité très nette et valide de la classe expérimentale sur la classe –témoin. Nous pensons que cette différence pourrait être expliquée par le fait que les élèves de la classe expérimentale étaient plus capables de mobiliser les ressources étudiées car ils ont été entraînés à travers les situations d'intégrations partielles qu'ils ont résolues en fin de chaque activité d'apprentissage.

Les résultats obtenus dans cette expérience montre l'impact positif de la pédagogie d'intégration sur l'écrit des apprenants. En conséquence, elle influence positivement le rendement des élèves à l'écrit quelque soit leur niveau. Les élèves en difficultés tout comme les élèves excellents ont pu en tirer profit.

Chapitre I : L'expérimentation

I.7 Conclusion :

Cette étude, menée sur 50 élèves de 4AM, sur des épreuves intégrées complexes en français écrit montre que la pédagogie d'intégration procure aux élèves un gain non négligeable en production écrite, que l'on peut estimer à une moyenne de 2 points sur 8. Dans les échantillons considérés, ce qui est un résultat appréciable dans un contexte dans lequel des notes faibles en situation d'intégration est trop souvent la règle générale notamment à l'examen de fin de cycle (BEM)

En termes d'efficacité, on peut également affirmer que l'ensemble des catégories d'élèves, forts, moyens, faibles, très faibles, bénéficient de la pédagogie d'intégration.

En termes d'équité, ceux qui semblent bénéficier le plus de la pédagogie d'intégration semblent être les élèves moyens . Ceux-ci sont suivis des élèves faibles, ensuite des élèves très faibles, et enfin les élèves forts.

Cette étude a montré en quoi, en jouant sur un seul facteur, à savoir l'exploitation des situations d'intégration finales avec des situations d'intégration partielles en fin de chaque activité , on peut procurer un gain qualitatif important dans l'apprentissage de l'écrit , pour l'ensemble des élèves, mais surtout pour les moyens et les faibles d'entre eux.

Chapitre II :

Le questionnaire

Chapitre II : Le questionnaire

II-Chapitre II : Le questionnaire

Dans le cadre pratique de notre travail de recherche, nous avons élaboré un questionnaire. En effet, nous avons choisi de procéder par une enquête via un questionnaire construit en fonction des objectifs et des hypothèses de notre travail de recherche.

II. 1 Pourquoi le questionnaire ?

Pour mener à bien notre enquête, nous avons fait recours à cet outil méthodologique « le questionnaire » dans le but d'obtenir des informations sur les représentations des enseignants sur la pédagogie d'intégration et son impact positif quant à l'amélioration de la compétence scripturale des élèves de 4AM.

Le questionnaire permet d'obtenir un plus grand nombre de réponses, il est facilement diffusable, anonyme, et relativement court. Ainsi, les résultats obtenus seront plus représentatifs. Selon R.Ghiglione et B.Matalon (1998 :203) :

« Un questionnaire est un instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre toujours pour assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, il est absolument indispensable que chaque question soit posée à chaque sujet de la même façon, sans adaptation ni explication complémentaire, laissées à l'initiative de l'enquêteur ».

Nous avons choisi cet outil également en fonction de ce que l'on désire recueillir comme données afin de les traiter.

II.2 Public testé :

Le questionnaire est destiné aux professeurs de français prenant en charge les classes de 4AM étant donné que l'expérimentation a été faite avec des élèves de 4AM.

Chapitre II : Le questionnaire

II.3 Hypothèse- travail

Ce questionnaire a été élaboré afin de tester l'hypothèse selon laquelle : Les enseignants au moyen, en particuliers ceux des classes de 4AM, seraient-ils bien formés en pédagogie d'intégration ?

II.4 Le test

Dans un premier temps, nous avons établi un questionnaire provisoire qui a été soumis à l'encadrant et à cinq enseignants afin d'évaluer la qualité, la faisabilité, la compréhension du questionnaire auprès des personnes interrogées. Après l'avoir vérifié l'encadrant nous a recommandé de changer l'ordre de quelques questions .

Au cours de l'échange avec les enseignants , nous avons déduit que les questions étaient bien comprises voir pertinentes et nous avons ajouté une autre question qui a été proposée par les enseignants eux –même . De ce fait , nous avons obtenu un questionnaire qui se compose de 8 questions .

II.5-Le questionnaire (Voir Annexe)

II. 5.1 Principe de son élaboration

Le questionnaire comporte 8 questions qui abordent la pédagogie d'intégration et ses différents enjeux : 6 questions fermées à choix multiples, un tableau comparatif et une question ouverte.

Nous avons opté pour des questions fermées à choix multiples qui nécessitent tantôt une réponse unique tantôt de multiples réponses : ce qui nous permettra de ne pas mettre mal à l'aise l'enquêté mais aussi d'avoir des réponses précises, riches et faciles a traiter .

Aussi , nous avons prévu pour quelque questions une case « autre » en demandant à l'enquêté de préciser sa réponse si elle n'est pas dans la liste.

Nous sommes allés des questions générales aux questions spécifiques. Le questionnaire n'est pas long pour ne pas décourager les enseignants d'y répondre. Nous avons vérifié que toutes les questions posées sont utiles pour traiter à bon escient notre objet d'étude.

Chapitre II : Le questionnaire

II.5.2- Elaboration du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré sur Google drive©, et a été mis en ligne sur internet de manière à recevoir automatiquement les résultats en temps réel. Le lien internet a été adressé le 16 février 2022 à 12 enseignants accompagné d'un message qui explique la démarche (comment répondre), et ce sont eux qui, à leur tour ont transféré ce lien à leurs collègues. La fin du recueil des données a été fixée au 24 février 2022. Ainsi, le questionnaire a été adressé à 50 enseignants.

II.6- Analyse des résultats :

50 réponses ont été obtenues, l'analyse statistique porte donc sur 50 questionnaires.

Les questions adressées aux enseignants sont majoritairement fermées donc nous allons mettre un pourcentage, (50 est égal à 100 %). Nous présentons les résultats sous forme de tableaux suivis de pourcentage et de graphies pour chaque réponse avec un commentaire.

Quant à la question ouverte est soumise à une analyse qualitative.

Question 1 :

Selon vous , qu'est-ce que l'intégration des acquis ?

- restituer des connaissances
- mobiliser des acquis
- réinvestir ses acquis pour résoudre une situation problème

Objectif :

Le but c'est de savoir si les enseignants maîtrisent la notion de l'intégration des acquis.

Tableau 18 : Qu'est-ce que l'intégration des acquis ?

Selon vous , qu'est-ce que l'intégration des acquis ?	Résultats	Pourcentage
Restituer des connaissances	0	0%
Mobiliser des acquis	23	46%
Réinvestir ses acquis pour résoudre une situation problème	50	100%

Chapitre II : Le questionnaire

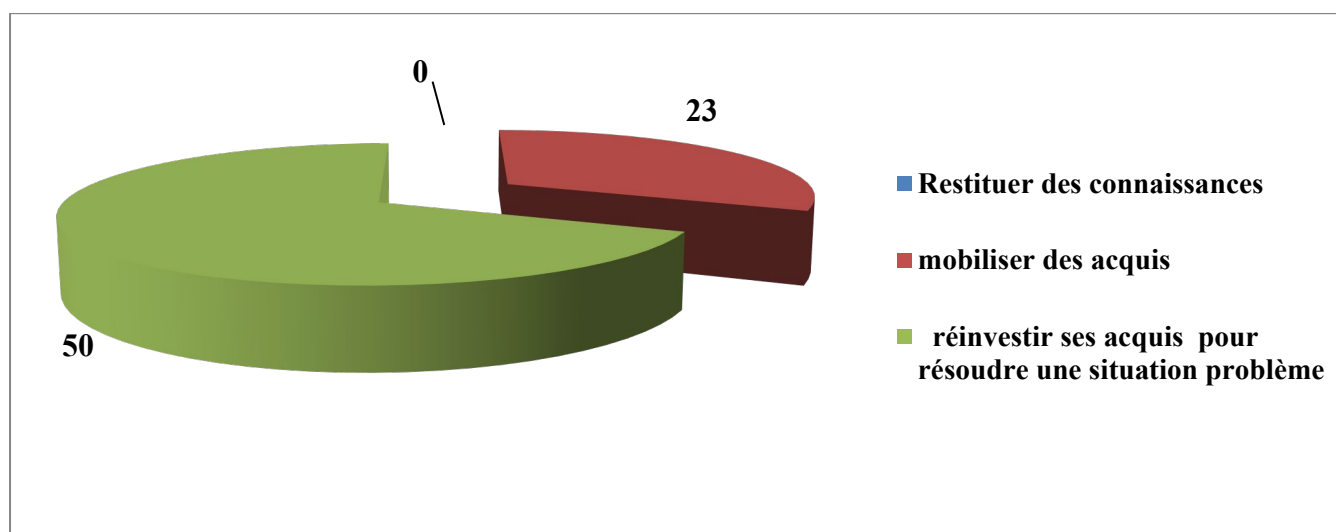


Figure 3 3 : Qu'est-ce que l'intégration des acquis ?

Commentaire 1 :

Les réponses obtenues sont correctes , les enseignants interrogés approuvent que l'intégration des acquis consiste à réinvestir ses acquis pour résoudre une situation problème .Certains enseignants ont opté pour deux bonnes réponses , pour eux intégrer ses acquis signifie aussi les mobiliser . Ce sont des termes relatifs à la pédagogie d'intégration qui devraient être maîtrisés . Cela prouve que même si les enseignants comprennent ce que signifie l'intégration des acquis certaines notions leur échappent .Un enseignant est un pédagogue mais il doit être aussi un didacticien, l'acquisition de certain nombre de connaissances didactiques lui est indispensable sachant que l'intégration des acquis est l'un des principes qui sous tendent l'approche par les compétences. Ici, nous signalons le rôle de la formation des enseignants en pédagogie d'intégration

Question 2 : Vos élèves arrivent-ils à réinvestir leurs acquis (les ressources linguistiques) en situation d'intégration ?

- Oui

-Non

-Autre

Objectif : Il s'agit de savoir si les apprenants de 4AM sont capables de réinvestir les ressources linguistiques étudiés en situation d'intégration .

Chapitre II : Le questionnaire

Tableau 19 : Les apprenants de 4AM sont capables de réinvestir les ressources linguistiques étudiés en situation d'intégration ?

Question 2	Résultats	Pourcentage
Oui	18	36%
Non	29	58%
Autre	3	6%

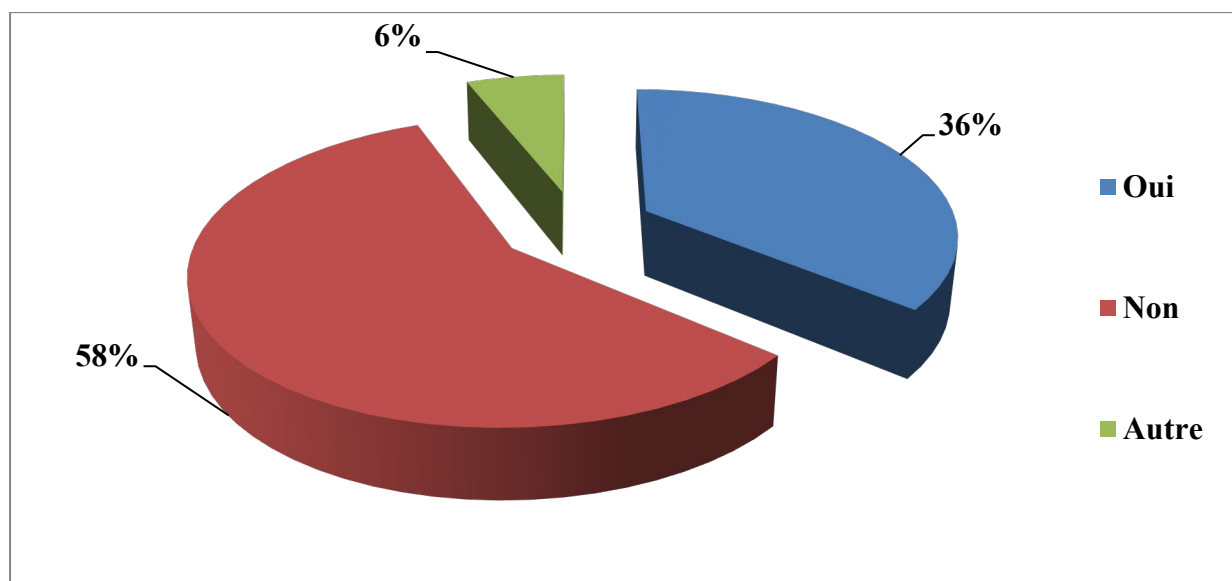


Figure 34 : Les apprenants de 4AM sont capables de réinvestir les ressources linguistiques étudiés en situation d'intégration ?

Commentaire 2 :

Les réponses montrent que (58%) des apprenants sont incapables de réinvestir leurs acquis en production écrites alors que 48 % sont capables de le faire .

Pour la rubrique « autre », nous avons noté une précision « Ce ne sont que les bons élèves qui sont capables de réinvestir leurs acquis ». Ses résultats confirment la problématique de ce présent travail de recherche. Au fait, la majorité des apprenants sont incapables de réinvestir les ressources linguistiques étudiées en situation d'intégration ; Un élève de 4AM est capable d'identifier de repérer un rapport logique de cause mais il ne peut pas employer cette expression de cause en situation pour argumenter.

Chapitre II : Le questionnaire

Question 3 En quoi consiste la différence entre une intégration partielle et une intégration finale ?

Objectif :

Nous voulons savoir si les élèves arrivent à réinvestir leurs acquis en production écrite

Tableau 20 En quoi consiste la différence entre une intégration partielle et une intégration finale

	Situation d'intégration partielle	Situation d'intégration finale
-Elle se réalise à la fin d'une activité.	50	0
Elle vient à la fin de chaque séquence d'apprentissage	0	50
Elle répond à un objectif d'apprentissage	50	
Elle est de l'ordre de la compétence		50
Elle place l'élève devant une situation simple et concrète	50	
Elle place l'élève devant une situation complexe et concrète		50
Elle nécessite le réinvestissement de la notion vue dans une activité (grammaire , conjugaison)	50	0
Elle nécessite le réinvestissement des notions vues dans la séquence .		50
-Elle permet de conduire l'élève petit à petit vers la production écrite finale	50	

Commentaire 3

Les réponses à cette question étaient sous forme de comparaison entre les deux manières d'intégration. Les résultats obtenus montrent que les enseignants maîtrisent les deux notions à savoir la situation d'intégration partielle et la situation d'intégration finale. Ainsi, la situation d'intégration partielle se réalise à la fin d'une activité. Elle répond à un objectif d'apprentissage. Elle place l'élève devant une situation simple et concrète. Elle nécessite le réinvestissement de la notion vue dans une activité (grammaire, conjugaison) Alors que la situation d'intégration finale vient à la fin de chaque séquence d'apprentissage. Elle est de l'ordre de la compétence. Elle place l'élève

Chapitre II : Le questionnaire

devant une situation complexe et concrète . Elle nécessite le réinvestissement des notions vues dans la séquence.

Nous nous arrêtons dans la dernière proposition la plus pertinente par rapport qui est en étroite relation avec la problématique de notre travail de recherche , en effet 100 % des enseignants voient que la situation d'intégration partielle permet de conduire l'élève petit à petit vers la situation d'intégration finale .De ce fait , ils affirment son importance et confirme l'hypothèse de notre travail .

Question n° 4

Entre une intégration partielle (de façon progressive) et une intégration finale , quelle activité vous semble incontournable ?

-L'intégration finale

-L'intégration partielle

- Les deux

Objectif :

La question liée à l'importance des deux manières d'intégration , nous tentons de connaître si cela est évident chez un enseignant de classe de FLE ou c'est le contraire, compte tenu du fait que la majorité des enseignants nient l'utilité de la situation d'intégration partielle.

Tableau 21 Quelle manière d'intégration vous semble incontournable ?

Entre une intégration partielle (de façon progressive) et une intégration finale , quelle activité vous semble incontournable ?	Résultats	Pourcentage
L'intégration finale	18	36%
L'intégration partielle	9	18%
- Les deux	23	46%

Chapitre II : Le questionnaire

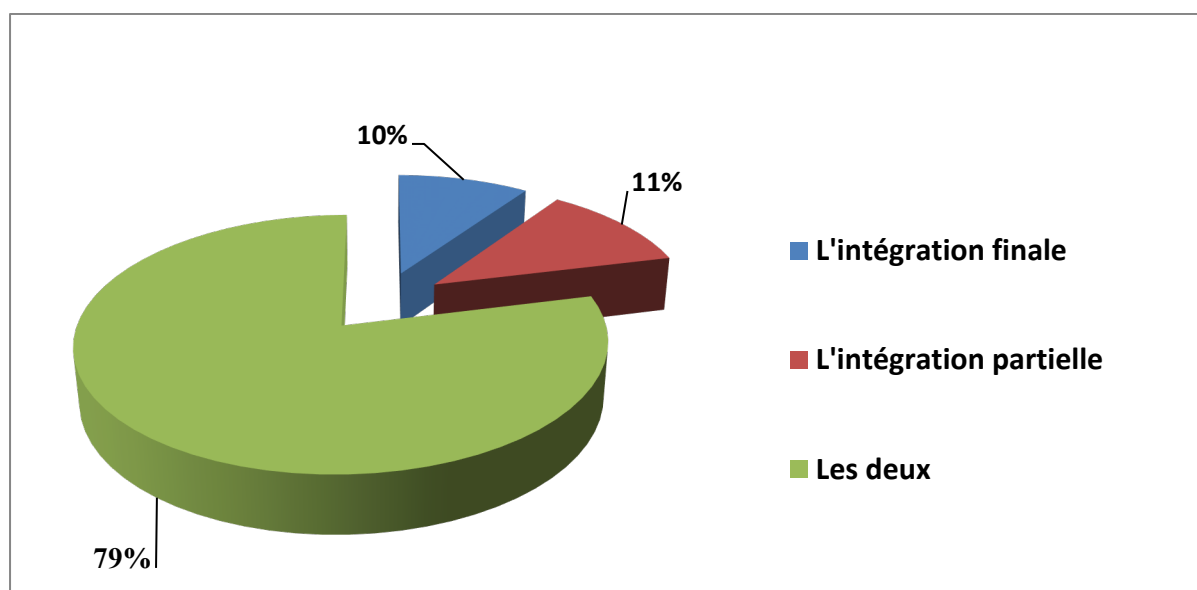


Figure 35: Quelle manière d'intégration vous semble incontournable ?

Commentaire 4 :

Nous signalons que 80% des enseignants trouvent que les deux activités sont incontournables. Mais nous espérons que cette valorisation soit confirmée sur le terrain (en classe). Nous constatons que 12% des enseignants préfèrent l'intégration partielle. Cela pourrait être traduit par leur souci de vouloir tout réinvestir et de le faire d'une manière progressive. Alors que (8%) préfèrent la situation d'intégration finale

Comme nous l'avons expliqué plus haut, il y a deux manières (façons) d'intégration : le module d'intégration qui vient en fin d'apprentissage et l'intégration partielle qui se fait de manière progressive tout au long de l'apprentissage. Nous avons alors voulu mettre le point sur ces deux manières et voir, à partir des réponses des enseignants, laquelle préfèrent-ils ?

Nous constatons que les enseignants préfèrent l'intégration partielle (plus de 64 %). Cela pourrait être traduit par leur souci de vouloir tout réinvestir et de le faire d'une manière progressive.

Chapitre II : Le questionnaire

Question n° 5

A-Dans le manuel actuel de 4AM, il existe en fin de chaque activité de langue une situation d'intégration partielle, est ce que vous travaillez cette activité avec vos élèves ?

-Oui, souvent

-Oui, rarement

- Non

Objectif: Nous voudrions savoir si les enseignants s'intéressent vraiment à la situation d'intégration partielle et s'ils utilisent la même situation proposée sur le livre vu que certaines situations sont un peu compliquées

Oui , souvent	Oui , rarement	Non
11	39	0
20%	78%	0%

Tableau 22 : Travaillez –vous avec les élèves la situation d' »intégration partielle ?

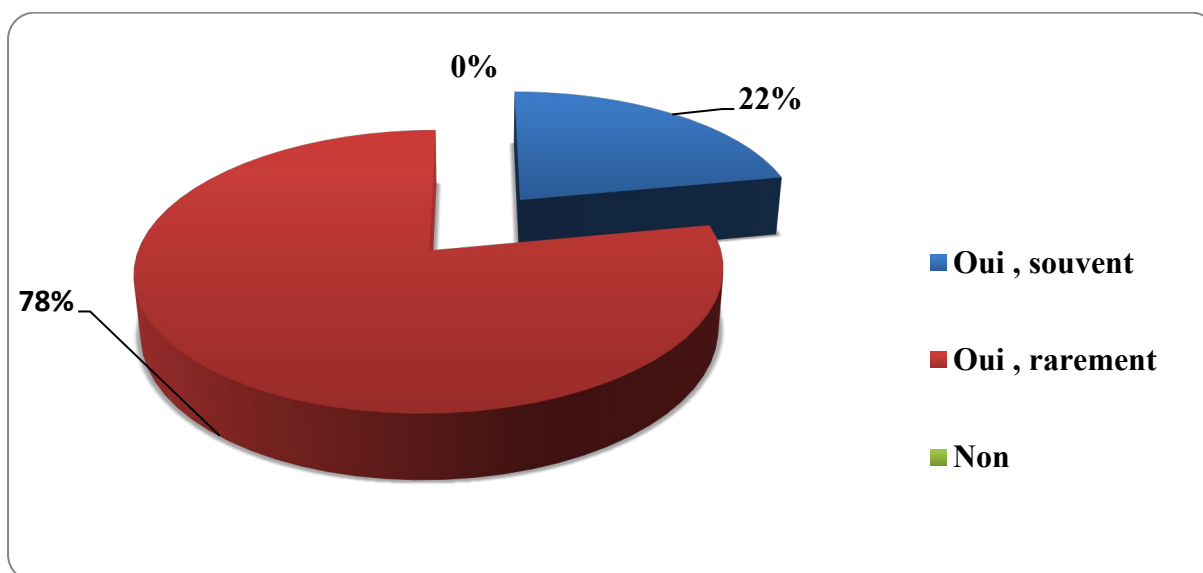


Figure 36 : Travaillez –vous avec les élèves la situation d' »intégration partielle ?

Chapitre II : Le questionnaire

Commentaire

Selon les réponses obtenues tous les enseignants travaillent avec leurs élèves la situation d'intégration partielle qui se fait à la fin de chaque séance notamment les séances de point de langue (Vocabulaire , grammaire , conjugaison) . Cela n'est pas étonnant, car nous ne pouvons pas imaginer un enseignement s'inscrivant dans une pédagogie d'intégration sans que l'intégration soit valorisée. Or , si certains (22 %) travaillent souvent cette activité (7 8 %) des enseignants font cette activité occasionnellement . C'est inquiétant , ces enseignants négligent cette étape cruciale même si les inspecteurs insistent toujours sur son importance .

B- Si oui , travaillez –vous avec la même situation d'intégration proposée sur le livre ?

-Oui

- Non

OUI	NON
15	35
30%	70%

Tableau 23 :Travaillez –vous avec la même situation d'intégration proposée sur le livre ?

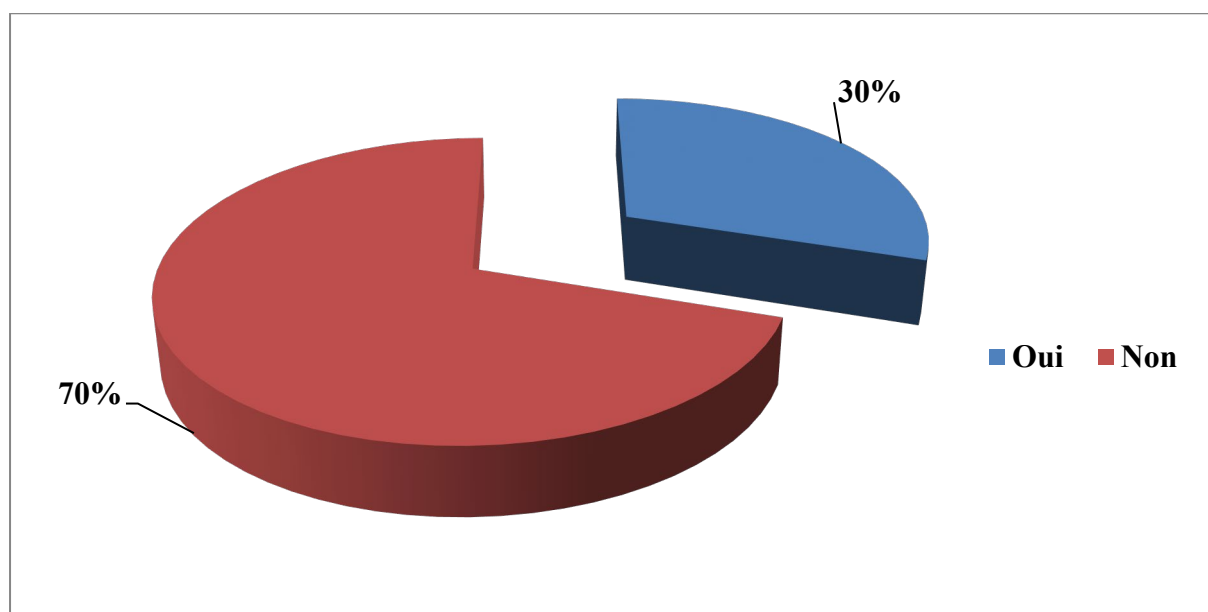


Figure 37 : Travaillez –vous avec la même situation d'intégration proposée sur le livre ?

Chapitre II : Le questionnaire

Commentaire 5 :

D'après le graphique , certains enseignants (30 %) préconisent des situations d'intégration proposées dans le manuel scolaire de 4AM tandis que la majorité (70%) des enseignants optent pour d'autres situations plus adéquatement formulées qui permettent de travailler l'objectif et la compétence visés . Cela prouve que les situations d'intégration proposées dans le manuel de 4AM ne sont pas convenables c'est pour quoi les enseignants se trouvent dans l'obligation de les modifier ou de les changer radicalement . Ici, nous signalons le rôle de la formation des enseignants en pédagogie d'intégration , car un enseignant bien formé serait capable de proposer les situations les plus adéquates et les plus pertinentes .

Question n° 6 Rédige une situation à caractère intégratif permettant de mobiliser /réinvestir la notion que nous avons précisée dans le tableau suivant .

Niveau : 4AM de cause	Contenu linguistique à mobiliser : Les articulateurs logiques
Situation :	

L'objectif : Le but de cette question est vérifier si les enseignants sont capables de confectionner une situation d'intégration partielle en respectant ses caractéristiques

Enseignants n'ayant pas répondu	37
Enseignants ayant proposé des situations mal construites	10
Enseignants ayant proposé des situations bien construites	3

Tableau 24 Le taux des enseignants ayant rédigé une situation d'intégration partielle bien construite ?

Chapitre II : Le questionnaire

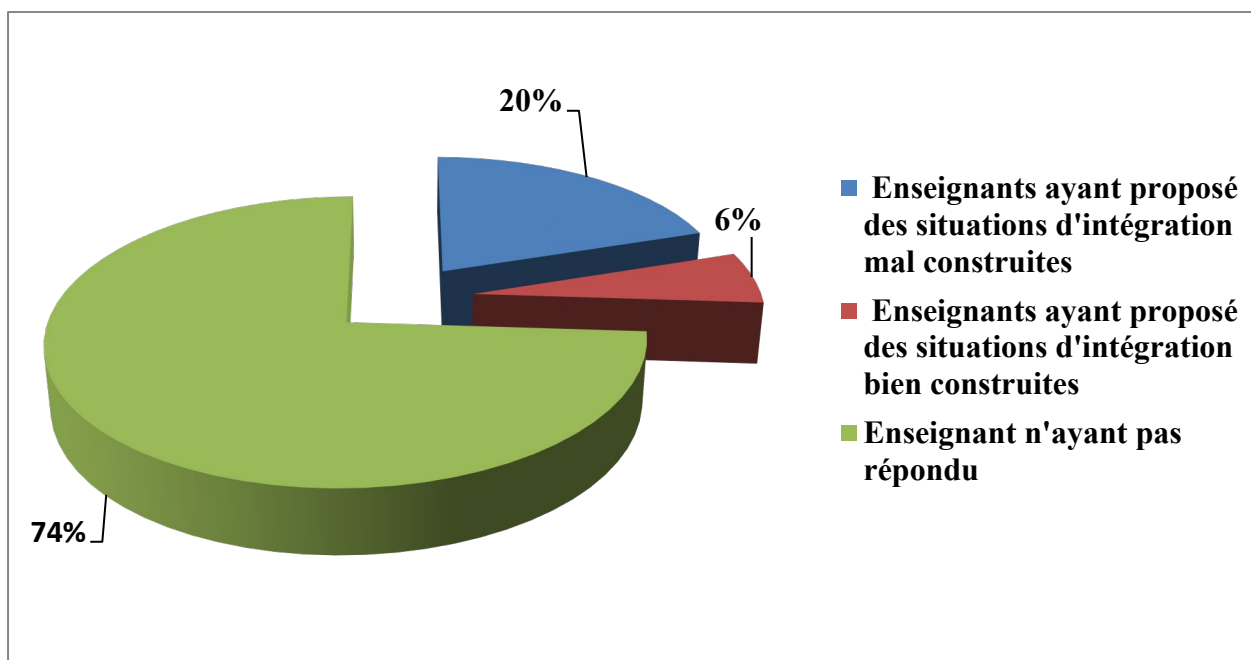


Figure 38 : Le taux des enseignants ayant rédigé une situation d'intégration partielle bien construite ?

Commentaire 6 :

Une question pertinente pour notre travail car, pour que les apprenants puissent réussir n'importe quelle activité d'intégration, l'enseignant doit leur proposer une situation qui se compose de trois constituants : un support, une (des) tâches, une (des) consigne.. La première déception c'est que 74% des enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Pour les 26 % qui ont répondu, 10 enseignants se sont contentés de rédiger des consignes simples sans support sans tâche comme la situation suivante : Rédige une phrase personnelle en employant l'expression de cause.

Donc, trois enseignants seulement ont réussi à élaborer des situations d'intégration intéressantes ayant un support, une tâche et une consigne permettant aux apprenants de réinvestir la ressource linguistique en question : l'expression de la cause. On peut citer la réponse suivante : « *Tu viens d'arriver en retard à l'école pour une raison ou pour une autre. Rédige un mot d'excuse de 5 lignes au surveillant général pour justifier ce retard. Tu emploies la conjonction de coordination « car » et la locution conjonctive de coordination « parce que »*

Cela prouve que les enseignants trouvent encore des difficultés quant à la confection des situations d'intégration . En proposant une situation d'intégration sans support on rend la tâche plus difficile pour les apprenants ; il faut noter que le fait de préposer un support en adéquation avec la consigne, on facilite la tâche pour les apprenants ils auront un point sur le quel ils vont s'appuyer

Chapitre II : Le questionnaire

pour commencer la rédaction. Ainsi, une formation au profit des enseignants semble indispensable dans le but de remédier à ces lacunes.

Question n°7: Quels obstacles avez –vous rencontré en mettant en œuvre la pédagogie d'intégration ?

Objectif :

Nous avons mis cette question afin d'interroger les enseignants

Sur les obstacles qui se présentent en classe vis-à-vis de la résolution des situation d'intégration

Tableau 25 : Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration

	Résultats	Pourcentage
- Le temps est insuffisant	48	41 , 38%
L'élève n'arrive pas à mobiliser ses acquis	32	27 .56%
L'élève ne comprend pas la consigne	22	18.96%
L'élève n'a pas les acquis nécessaires à la résolution de la situation d'intégration	14	12 .10%

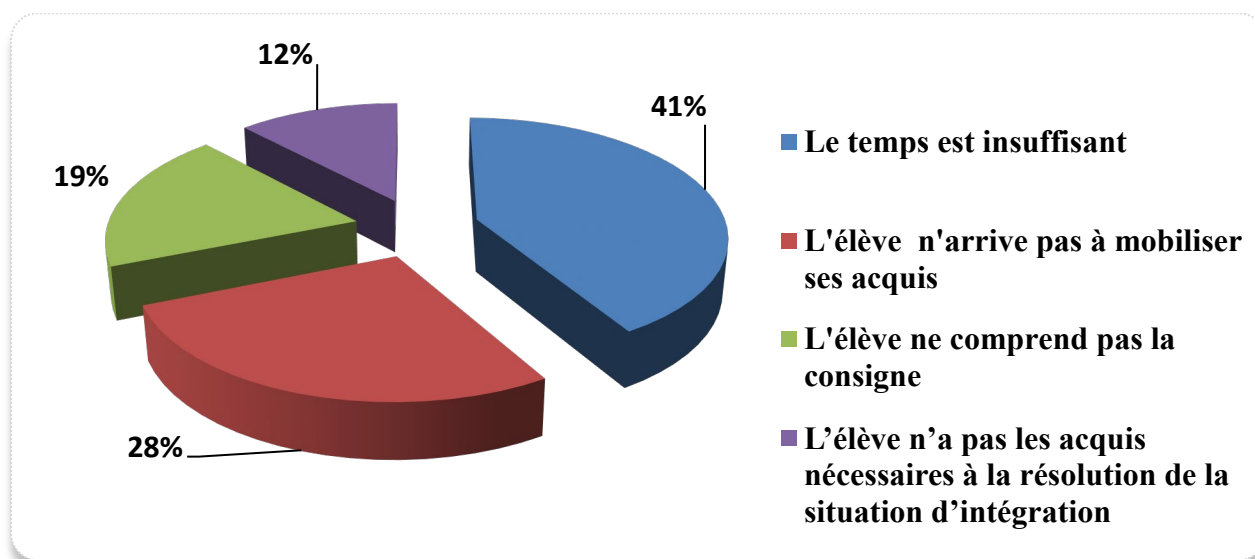


Figure 39 : Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration

Chapitre II : Le questionnaire

Commentaire 7 :

Les résultats montrent la diversité des obstacles que rencontrent les enseignants via l'application de la pédagogie d'intégration. Ainsi, 41 % des enseignants déclarent que le temps est insuffisant c'est vrai qu'une heure est consacrée pour la situation d'intégration finale parfois même deux heures mais pour la situation d'intégration partielle qui devrait se faire à la fin de chaque séance on lui consacre juste cinq à dix. Pour la majorité des enseignants le temps ne suffit pas pour la mise en œuvre de cette activité qui devrait clôturer la séance, sachant que même pour l'application ne peut travailler avec les élèves que 1 à deux exercices. Pour 28 % des enseignants les élèves n'arrivent pas à mobiliser leurs acquis. En effet, pour que cela soit possible pour eux et dans leur majorité, il faudra les former ou les exercer en permanence et durant toutes les activités de chaque processus d'apprentissage au moyen de tâches d'écriture réflexives et autonomes, Pour d'autres (19%), les élèves ne comprennent pas la consigne, dans ce cas la solution est simple, l'enseignant doit proposer à ses élèves des consignes claires qui répondent à leurs intérêts et à leur niveau. Pour les enseignants qui restent (12 %) l'élève n'a pas les acquis nécessaires dans ce cas il faut d'abord remédier à cela, car on ne peut mobiliser des connaissances qui ne sont pas déjà acquises.

Pour la rubrique « autre », nous avons noté une précision : c'est difficile de rédiger une situation d'intégration qui motive les élèves. Ici, nous signalons le rôle de la formation des enseignants en pédagogie d'intégration.

Question n°8 : Pensez vous que la situation d'intégration partielle de façon progressive est utile pour l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves de 4AM.

-Oui

-Non

Objectif : Cette question a été posée pour connaître l'avis des enseignants vis-à-vis de l'utilité de la mise en œuvre progressive de la situation d'intégration partielle et son impact sur l'amélioration de la compétence scripturale des élèves de 4AM

Chapitre II : Le questionnaire

<i>OUI</i>	<i>NON</i>
<i>47</i>	<i>03</i>
<i>94%</i>	<i>6%</i>

Tableau 26 : Pensez vous que la situation d'intégration partielle de façon progressive est utile pour l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves de 4AM ?

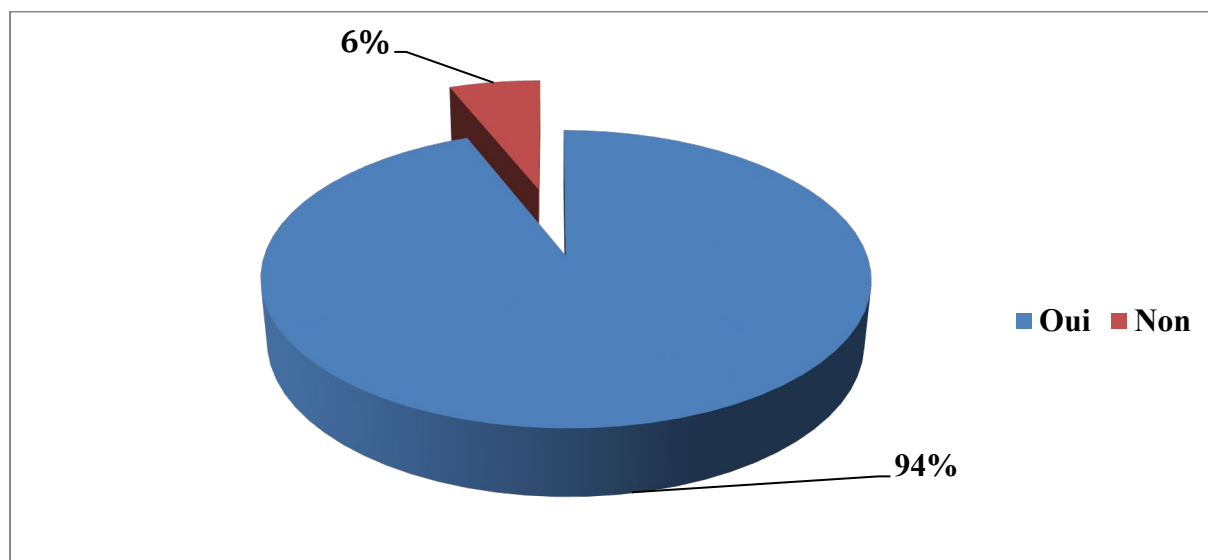


Figure 40 : La situation d'intégration partielle de façon progressive est-elle utile pour l'amélioration de la compétence écrite ?

Commentaire 8 :

En regardant le graphique, nous comprenons déjà ce que croient les enseignants de l'activité de la situation d'intégration partielle. Pour les enseignants (94%) la situation d'intégration partielle de façon progressive est utile pour l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves de 4AM. Cela n'est pas étonnant, car nous ne pouvons pas imaginer un enseignement s'inscrivant dans une pédagogie d'intégration sans que l'intégration soit valorisée. Mais nous espérons que cette valorisation soit confirmée sur le terrain (en classe)

II .7 Conclusion :

L'analyse des données obtenues nous a permis d'avoir une idée globale sur les représentations des enseignants vis-à-vis de la pédagogie d'intégration en général.

Les enseignants enquêtés approuvent que la mise en œuvre progressive de la situation d'intégration partielle permet de conduire l'élève petit à petit vers la situation d'intégration finale .De ce fait, ils affirment son importance et confirme l'hypothèse de notre travail.

Après avoir fait une analyse minutieuse des données obtenues, nous avons pu aussi s'informer sur leurs connaissances en pédagogie d'intégration et comment l'appliquer en classe. En ce sens , nous constatons que les enseignants possèdent les connaissances nécessaires sur le plan théorique , ce qui manque c'est surtout l'aspect pragmatique autrement dit ils ont des difficultés par rapport à la mise en pratique de cette pédagogie d'intégration en classe . Nous avons pu ainsi déceler les obstacles que rencontrent les enseignants en matière de pédagogie d'intégration et sa pratique en classe. Ce qui nécessite une mise en place d'un dispositif de formation destiné à ces enseignants.

Conclusion générale

« C'est en écrivant qu'on apprend à écrire. »

C. Freinet

Conclusion générale

Conclusion générale :

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que le développement de la compétence scripturale est un projet de longue haleine qui se développe progressivement par un travail méthodique et régulier selon une méthodologie appropriée.

Les résultats obtenus lors de l'expérimentation montrent que la compétence de l'écrit se travaille et se développe durant toutes les activités du processus séquentiel et non seulement au cours des séances de l'atelier d'écriture. Pour ce faire, tel qu'il a été signalé, on sollicite les apprenants dans chaque activité pédagogique de manipuler et d'investir les notions et les ressources travaillées pour faire produire de courts énoncés afin de les entraîner progressivement à la résolution de la situation d'intégration finale ... Ce qui confirme notre première hypothèse

Préconiser des situations d'intégration proposées dans les manuels scolaires ou d'autres plus adéquatement formulées pour les activités d'écriture aux critères de qualité est fortement recommandé et nécessaire, néanmoins, cela ne suffira guère pour que les élèves, dans leur ensemble, soient capables de produire des paragraphes cohérents, pertinents et intelligibles. En effet, pour que cela soit possible pour eux et dans leur majorité, il faudra les former ou les exercer en permanence et durant toutes les activités de chaque processus d'apprentissage au moyen de tâches d'écriture réflexives et autonomes,

A vrai dire, le maillon perdu pour un bon investissement des ressources linguistiques en production écrite réside à la négligence de la préparation qui commence toujours au début de la séquence jusqu'à la séance de la situation d'intégration finale. Là à la fin de chaque séance juste cinq à dix minutes, l'activité : *je vais vers la production écrite* (une phrase à donner en grammaire, un énoncé à rédiger en vocabulaire) ce sont là des jets qui préparent les élèves petit à petit pour arriver à la situation d'intégration finale. Autrement dit, tout au long de la séquence, chaque séance se termine par une mini production écrite c'est ce qu'on appelle une situation d'intégration partielle. Arrivé à la production écrite en fin de séquence, l'apprenant peut être capable de donner au moins un essai en mobilisant les notions étudiées tout au long de la séquence. Cette démarche nécessite un médiateur stratège qui est l'enseignant C'est un travail qui nécessite de grands efforts de la part des professeurs.

Conclusion générale

Par ailleurs, à la lumière des résultats que nous avons obtenus après l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants nous sommes en mesure d'affirmer que la deuxième hypothèse de cette étude est confirmée dans les limites de la qualité des informations recueillies. Les responsables devraient proposer un plan d'action pour la formation des enseignants à la pédagogie d'intégration. Il faut sensibiliser, motiver et former pour construire un changement bénéfique pour tous.

C'est donc une question d'entraînement et de fréquence d'application pour les uns (les enseignés) et de méthodologie, d'efficacité et de formation pour les autres (les enseignants) concernant l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

Notre recherche a mis en évidence, aussi bien d'un point de vue pédagogique que didactique l'impact positif d'une bonne mise en place de la pédagogie de l'intégration sur l'amélioration et le développement de la compétence écrite. Au fait, la pédagogie d'intégration procure aux systèmes éducatifs une amélioration de l'efficacité des apprentissages, une réduction de l'analphabétisme fonctionnel mais aussi une meilleure maîtrise de la compétence scripturale

Certes, il ne faut pas croire au miracle, qui n'existe pas en pédagogie. Mais cette étude a montré en quoi, en jouant sur un seul facteur, à savoir l'exploitation des situations d'intégration finales avec des situations d'intégration partielles en fin de chaque activité, on peut procurer un gain qualitatif important dans l'apprentissage de l'écrit, pour l'ensemble des élèves, mais surtout pour les moyens et les faibles d'entre eux. Et tout cela, grâce à la volonté de l'enseignant que l'on rencontre rarement dans nos établissements et qui mérite d'être soulignée.

Pour conclure, une telle recherche conduit à poser la question suivante : une bonne mise en œuvre de la pédagogie d'intégration aurait-elle un impact positif sur le développement de la compétence orale ?

De nombreuses pistes de recherches s'ouvrent alors dans la continuation de ces travaux.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Abdelwahed BOUKHLOUF.(2012) . Elaboration des situations d'intégration .Centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou - Certificat d'enseignant de primaire. p21
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *La production du langage : Encyclopédie des Sciences cognitives*, Vol.X. Paris : Hermès
- ALTET, M. (2011). Préface de l'ouvrage de ROEGIERS, X. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.P7
- Bange, P. Carol, R. Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère ;cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan. P37
- De Ketele, J.-M. 2000. En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. In : Bosman, C., Gerard, F-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université. P188.
- D'HAINAUT, Louis. (1985) *Des fins aux objectifs* Paris, Fernand Nathan.P112
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles : DE BOEKUniversité.P81-
- MARQUILL6 LARRUY, M. (1997): *Ecritures et textes d'aujourd'hui: mutations ou continuités*. V: *Ecritures et textes d'aujourd'hui*, Cahiers du français contemporain. P. 9-26.
- MODARD, Daniel. (2010). Familiariser des jeunes apprenants avec la diversité linguistique et culturelle d'une langue : le français d'ici et d'ailleurs. Dans C. Corblin & J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p. 55-74). Paris : L'harmattan.
- Pندانx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « F ».P109
- PERRENOUD, Ph. (1995). *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* [RTF]. P4 .
Disponible en ligne sur : https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/perrenoud_09_1.pdf consulté le 10/5/2022 à 22h
- PLANE S. (2003) « La didactique du français témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage ». *Repères 26-27 Actes du colloque*

sur l'écriture et son apprentissage.

- Roegiers, X. (2011). Chapitre 2. La Pédagogie de l'Intégration : ce qu'elle propose. Dans : , X. Roegiers, *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire: La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action* (pp. 55-74). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2010a). Introduction. Dans : , X. Roegiers, *L'école et l'évaluation: Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. P 315 -318
Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/l-ecole-et-l-evaluation--9782804160418-page-9.htm> consulté le 23/3/2022 à 11h
- Roegiers, X. (2010b). Chapitre 1. Les enjeux de l'intégration des acquis dans l'enseignement. Dans : , X. Roegiers, *La pédagogie de l'intégration: Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* (pp. 11-26). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/l-ecole-et-l-evaluation--9782804160418-page-9.htm> consulté le 22/3/2022 à 10h
- ROEGIERS, X. (2008 a). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. Genève : IBE/UNESCO.
Disponible en ligne sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159545> consulté le 22/3/2022
- ROEGIERS, X.(2008 b). « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », in revue in DIRECT, hors série, Woltersplanty p56
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université P304
- SHIELS, J. (1996): La communication dans la classe de langue. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Valette, Rebecca M. (1975). Le Test en Langue Étrangère. Évreux: L'imprimerie Hérissé .

Mémoires et thèses :

- AMAR MEZIANE Ouardia Ait. 2014. (Université de Tiaret, Algérie) « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences »,P6
Disponible en ligne sur : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf(dernière consultation 6/05/2022) à 22h
- Buchau , B.(2005).Analyse des effets pédagogiques de la mise en oeuvre de l'approche par compétence de base à Djibouti. louvain- la – neuve : FOPA .
- Fatima AIT DJIDA. (2021).Impact de la consigne sur le réinvestissement des acquis en production écrite . Djoussour El-maaréfa) Volume :7 N° 5 .P 662

- Chahin Bassam, (2010), « Place des compétences dans les curriculas » Revue Pédagogique n° 49. P21-34.
- Christian PUREN .(2018) . Pedagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire». Revue TDFLE n° 72/2018 .P 3
Disponible en ligne sur : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/49-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire> consulté le (20/5/2022) à 20h
- M. Mohammed Saïd BERKAINÉ.(2015) . L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?Université PAUL-VALÉRY MONTPELLIER. P 173

Articles :

- AMAR MEZIANE Ouardia Ait. (2014). « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences. « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences », Synergies Chine n°9 - 2014 . P143-153
Disponible en ligne sur : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf (consulté le 6/05/2022).
- Didige,D,E,Haj Amr.,Gerard F-M, Roegiers Xavier (2005).Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens. P12.
Disponible en ligne sur [http : // WWW.bief. Be/docs/publications/apcenmauritanie](http://WWW.bief.be/docs/publications/apcenmauritanie) .Consulté le 15-10-2011.
- Hamid mohamed Aden, Xavier Roegiers, (2003), A quel élève profite l'approche par compétences de bases.etude de cas en tunisie
Disponible en ligne sur : <http://www.bief.be.docS/publications/apctunisie> .consulté le 20/5/2022 à 15h
- Latifa Elabida . (2011) Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration. Librairie des écoles Casablanca.
- Disponible en ligne sur : <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Guide%20de%20l%E2%80%99%C3%A9valuation%20des%20apprentissages%20selon%20les%20principes%20de%20la%20p%C3%A9dagogie%20de%20l%E2%80%99int%C3%A9gration.pdf>: Consulté le 23/1/2022
- .Nicole BIZIER .(1998) . L'intégration des apprentissages : l'affaire d'un cours ou d'un programme . Association québécoise de pédagogie collégiale . P 1
Disponible en ligne sur : https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1998/bizier_9A24_actes_aqpc_1998.pdf consulté le 26/2/2022
- Nouara NOUAR .(2020) . L'activité de la situation d'intégration vue par les enseignants du cycle primaire . Revue EXPRESSIONS n°10.

Disponible en ligne sur :
<https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions10/Nouara%20NOUAR.pdf> consulté le 20/05/2022 à 15h

- ROEGIERS X .(2006) .La pedagogie de l'intégration en bref ,Rabat .P10 .
Disponible en ligne sur :
https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref

Sitographie :

- Les principes qui fondent la pédagogie de l'intégration .Vidéo de Roegiers Xavier sur www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM (Consulté le 25/5/2022 à 17h 35)
- L'évaluation de la pédagogie d'intégration ; Vidéo de Roegiers Xavier sur <https://www.youtube.com/watch?v=gXJdxrCuv7M> (Consulté le 25/5/2022 à 17h 30)
- *Pourquoi la pédagogie de l'intégration* Vidéo de Roegiers Xavier sur <https://www.youtube.com/watch?v=eHxlyGVH3X> (Consulté le 25/5/2022 à 17h 33)

Documents officiels :

- . Anissa MADAGH & Halim BOUZELBOUDJEN & Chafik MAREAGA Guide de l'enseignant Langue française 2AM et 1AM, ONPS, .2018 .Edition ENAG
- Anissa MADAGH & Halim BOUZELBOUDJEN & Chafik MAREAGA (2021) ;Guide du manuel français 4AM, ONPS
- Anissa MADAGH & Halim BOUZELBOUDJEN & Chafik MAREAGA (2021) Livre de français 2018/2019 4AM , quatrième année primaire, ONPS
- Anissa MADAGH & Halim BOUZELBOUDJEN & Chafik MAREAGA (2021) ;Guide du manuel français 4AM, ONPS .
- Bourafa S . (2014) Programme de formation pour les enseignants : Approche par les compétences /intégration des acquis .

Liste des tableaux :

Tableau N° 01 : Exemple d'une famille de situations . (Manuel scolaire de 4AM)	27
Tableau N° 2 : Une grille d'évaluation d'une production écrite	40
Tableau N°3 : Une comparaison entre la situation d'intégration partielle et la situation d'intégration finale. (Bourafa L , 2014 : p 13).....	50
Tableau N° 4 : La grille de correction de l'épreuve initiale	58
Tableau N° 5 : Résultats de l'épreuve initiale	59
Tableau N° 6 : Les ressources linguistiques traitées dans le projet 1 /4AM.....	61
Tableau N° 7 : Consigne de l'épreuve finale	62
Tableau N°8 : Grille de correction de l'épreuve finale	64
Tableau N° 9 : Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale /Classe Expérimentale.....	65
Tableau N°10 : Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale/Classe –témoin.....	66
Tableau N°11 : Taux de réinvestissement de la notion : verbes et expressions d'opinion ...	66
Tableau N° 12 : Taux de réinvestissement de la relative dans la situation d'intégration	68
Tableau N°13 : Taux de réinvestissement de la relative dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	69
Tableau N°14 : Taux de réinvestissement de l'expression de cause et /ou l'expression de conséquence dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	70
Tableau N°15 : Taux de réinvestissement des adjectifs qualificatifs dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	71
Tableau N° 16 : Taux de réinvestissement des connecteurs d'énumération dans la situation d'intégration (Classe –témoin / Classe expérimentale).....	72
Tableau N° 17 : Taux de réinvestissement des connecteurs introduisant les exemples dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	90
Tableau N°18 : Qu'est-ce que l'intégration des acquis ?.....	92

Tableau N°19 : Les apprenants de 4AM sont capables de réinvestir les ressources linguistiques étudiés en situation d'intégration ?.....	93
Tableau N°20 ; En quoi consiste la différence entre une intégration partielle et une intégration finale ?.....	94
Tableau N°21 : Quelle manière d'intégration vous semble incontournable ?.....	96
Tableau N° 22 : Travaillez –vous avec les élèves la situation d' »intégration partielle ?....	97
Tableau N° 23 : Travaillez –vous avec la même situation d'intégration proposée sur le livre ?.....	98
Tableau N° 24 : Le taux des enseignants ayant rédigé une situation d'intégration partielle bien construite ?.....	98
Tableau N° 25 : Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration.....	100
Tableau N°26 : La situation d'intégration partielle de façon progressive est-elle utile pour l'amélioration de la compétence écrite ?.....	102

Liste des figures

Figure N° 1 : L'intégration des acquis de façon progressive	29
Figure N° 2 :: L'intégration des acquis en fin d'apprentissage	29
Figure N°3 : La place de l'évaluation par rapport à l'intégration.....	30
Figure N° 4 : Rapport entre les processus de haut niveau et les processus de bas niveau.....	37
Figure n ° 5 : Les différents niveaux de compétences de la 4 ^{ème} année moyenne (Guide du manuel de 4AM , 2019).....	47
Figure n°6 : Organisation d'une séquence pédagogique	49
Figure N°7 : Exemple d'une situation d'intégration finale	51
Figure N° 8 : Exemple d'une situation d'intégration initiale	51
Figure N°9 : La consigne de l'épreuve initiale.....	59
Figure N° 10 Résultats de l'épreuve initiale (l'écrit en production).....	59
Figure N°11 Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale Classe Expérimentale.....	65
Figure N°12 Comparaison entre les résultats de l'épreuve initiale et les résultats de l'épreuve finale (Classe –témoin).....	66
Figure N°13 Taux de réinvestissement du vocabulaire de l'argumentation (Classe –témoin /Classe expérimentale).....	67
Figure N° 14 Taux de réinvestissement de la relative dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	67
Figure N° 15 Taux de réinvestissement de la complétive dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	68
Figure N°16 : Taux de réinvestissement de l'expression de cause et /ou l'expression de conséquence dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	69
Figure N° 17 : Taux de réinvestissement des adjectifs qualificatifs dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	70
Figure N°19 : Taux de réinvestissement des connecteurs d'énumération dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	71

Figure N°20 : Taux de réinvestissement des connecteurs introduisant les exemples dans la situation d'intégration (Classe –témoin //Classe expérimentale).....	72
Figure N°21 : Copie n°1 /Classe expérimentale	73
Figure N° 22 : Copie n°2 /Classe expérimentale	74
Figure N° 23 : Copie n°3 /Classe expérimentale	75
Figure N°24 : Copie n°4 /Classe expérimentale	76
Figure N° 25 : Copie n°5 /Classe expérimentale	77
Figure N°26 : Copie n°6 /Classe expérimentale	78
Figure N°27 : Copie n°1 /Classe-témoin.....	79
Figure N°28 : Copie n°2 /Classe-témoin.....	80
Figure N°29 : Copie n°2/Classe-témoin.....	81
Figure N°30 : Copie n°4/Classe-témoin.....	82
Figure N° 31 : Copie n°5 /Classe-témoin.....	83
Figure N° 32 : Copie n° /Classe-témoin.....	85
Figure N° 33 : Qu'est-ce que l'intégration des acquis ?.....	91
Figure N° 34 : Les apprenants de 4AM sont capables de réinvestir les ressources linguistiques étudiés en situation d'intégration ?.....	92
Figure N°35 : Quelle manière d'intégration vous semble incontournable ?.....	95
Figure N° 36 : Travaillez –vous avec les élèves la situation d' »intégration partielle ?.....	96
Figure N°37 : Travaillez –vous avec la même situation d'intégration proposée sur le livre ?.....	97
Figure N° 38 : Le taux des enseignants ayant rédigé une situation d'intégration partielle bien construite ?.....	99
Figure N° 39 : Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration	100
Figure N° 40 : La situation d'intégration partielle de façon progressive est-elle utile pour l'amélioration de la compétence écrite ?.....	102

Annexes

1/1

Mardi, 16 Novembre 2016

Production écrite 10

Je raconte un de mes plus beaux souvenirs d'enfance.

Je me rappelle. C'était en 2010, j'avais 10 ans.

Je tair très heureux car c'était ma première visite chez
 l'oncle et la tante de mon ami Ishay. Son oncle
 avait une ferme qui n'était pas loin de notre village.
 Elle était entourée de champs de blé qui brillaient comme
 de l'or. Il avait des arbres fruitiers, des vaches et
 des chèvres. Je me souviens très bien que nous pass
 ons de long moments à jouer avec son petit agneau
 qui avait une laine blanche comme la neige.

**Annexe 1 : Exemple d'une
 production écrite rédigée lors de
 l'épreuve initiale**

Le souvenir a laissé une trace légère et de bonheur dans
 mon cœur.

Annexe 2 : Des productions écrites rédigées par les élèves de la classe –témoin lors de l'épreuve finale

Jijel qui est située au bord de la mer Méditerranée, se trouve au nord de l'Algérie, cette ville côtière est une véritable merveille.

Jijel est une ville algérienne très connue pour ses beaux paysages et sa nature splendide. Ses touristes viennent de différentes villes pour la découvrir. Alors je vous conseille d'aller la visiter.

En somme, ce paradis est à visiter absolument.

Constantine est riche du patrimoine naturel, culturel et historique comme :

D'abord, elle caractérise un bon son séspeudu et culturel comme cachabi et carabe et mlaya, coftane ~~peba~~ traducta charchara et ~~le~~ coscas.

Ensuite, historique comme : chikani bashine, et jesso imface et masinisa et Alama Abdel Almid.

Constantine et le bon patrimoine

Annexe 3 : Des productions écrites rédigées par les élèves de la classe –expérimentale lors de l'épreuve finale

La ville de Khenchela

Khenchela est une ville qui se situe au milieu de l'Algérie pour moi Khenchela est le symbole de l'Algérie Algérienne

Tout d'abord car il y a des plusieurs places naturel en effet Hammam saline et des plusieurs places majestueuse

Pas ailleurs elle se caractérise par ses maisons ses quartiers et ses magnifiques plat comme Berbrocha Infimelle est connue par ses multiples vêtements tel que Thaké Boumpassa Kachbia

De toute évidence Khenchela est certainement un ville historique et significative qu'il mérite d'être visiter

Khenchela vous attend

La ville de Ghardaia

Pendant ma visite à la ville de Ghardaia j'étais émerveillé par sa beauté et son charme personnellement je trouve que cette ville est l'une des plus belles destinations touristique du monde.

- Pour moi Ghardaia est le symbole de la culture algérienne.

D'abord à Ghardaia il a beaucoup des traditions comme le mekri, el klema, je trouve qu'il faut assister à la fête du tapis à Ghardaia pour différentes raisons, je dir que cette fête est sans doute une magnifique.

Enfin pour déguster un bon thé sans théthaim.

En conclusion cette ville est brisée par tout il faut protéger cette ville que tout le monde admire, car il est un fierique.

Skikda

Pour ma part, je pense que Skikda est une ville sublime qui mérite votre visite.

D'abord, pour profiter de la beauté de la nature les plages, les forêts

De plus, pour déguster des plats trouchamales.

Enfin, pour visiter des sites historiques très importants.

Donc, je dir que, Skikda est vraiment un paradis.

Constantine est une ville magique connue par plusieurs raisons.

Tout d'abord, le patrimoine culturel de cet city est magnifique comme la fête de printemps est exceptionnel en Algérie, les repas traditionnels comme "Chakhchakha" et les repas sucrés tel que "El waaj" et les tenues traditionnelles par exemple "Kachbia".

Pas ailleurs, Constantine se caractérise par son plan naturel dont la nature est verdoyante et variée comme les différents montagnes, les sources aquatiques et de manière les ponts comme le pont de "Sidi Meïd" qui offre une vue stupéfiante.

En conclusion, cette ville est l'une des villes qui représente la culture algérienne

C'est une ville incroyable

Batna

Personnellement, je pense que Batna est une ville sublime et magnifique, par plusieurs raisons.

D'abord, Batna se caractérise par son patrimoine naturel comme la montagne et les forêts... est la plaine culturelle.

Ensuite, elle se distingue par son plan traditionnel comme le casbah...

Enfin, Batna, est une ville riche, est connue la tenue comme le patrimoine est certain.

Donc, je dis que Batna est une ville magnifique par sa visite.

2/4
L'Algérie est un pays large et plein de villes beaux et unique, comme Batna qu'il y a beaucoup de choses à trouver au nord-est de l'Algérie. A ma connaissance je trouve que Batna est une ville admirable pour multiples raisons. Regardez un!

Tout d'abord, Batna est pleine dans la plan culturelle, à cette ville tu peut trouver multiples types de habitants comme les gens kabyles, les gens amazighs, etc.

Ensuite, Batna a des très hautes montagnes qu'il faut découvrir, et des forêts qu'il faut certainement protéger, et Batna a une sublime park aquatique qui votre enfants a vent certainement amuser.

2/7

La Casbah d'Alger

L'Algérie est une grande pays dans la Afrique et un pays très très belle et magnifique.

Parce que la Casbah d'Alger est une ville historique splendide visiter les touristes.

D'abord, la Casbah d'Alger est une charge historique.

Ensuite, la Casbah est une région il faut visiter. La Casbah d'Alger est célèbre ex. le casbah est la musical ex. chaoui est vestimentaire le chaoui est artisanal la belle est les bijoux.

Enfin, la Casbah d'Alger une raison importante qu'il faut préserver.

Production écrite.

Personnellement, je vois que l'Algérie est un pays splendide et unique que j'aime beaucoup.

D'abord, l'Algérie se caractérise par sa nature tel que les montagnes.

Ensuite, cette ville se distingue son histoire comme les ruines romaines.

Enfin, cette ville de culture par exemple les plats traditionnels, les courses, en plus le patrimoine vestimentaire, le baroque.

Annexe N° 4 – Exemple de questionnaire destiné aux enseignants

. Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master en didactique du FLE , ce questionnaire à visée scientifique est destiné aux professeurs de français prenant en charge les classes de 4AM . Votre contribution nous servira d'avoir des éléments de réponse à notre travail de recherche qui s'intitule : « **La pédagogie d'intégration en classe de FLE pour l'amélioration de la compétence scripturale .Cas des apprenants de 4AM** »

Veillez répondre selon le type de question.

Merci de votre collaboration .

Choisis la ou les bonnes réponses

Question n°1 : Selon vous , qu'est-ce que l'intégration des acquis ?

- restituer des connaissances

-mobiliser des acquis

- réinvestir ses acquis pour résoudre une situation problème

Question n°2 : -Vos élèves arrivent-ils à réinvestir leurs acquis (les ressources linguistiques) en situation d'intégration ?

Oui

Non

Autre

Question n°3 : En quoi consiste la différence entre une intégration partielle et une intégration finale ?

	Situation d'intégration partielle	Situation d'intégration finale
-Elle se réalise à la fin d'une activité.		

Elle vient à la fin de chaque séquence d'apprentissage		
Elle répond à un objectif d'apprentissage		
Elle est de l'ordre de la compétence		
Elle place l'élève devant une situation simple et concrète		
Elle place l'élève devant une situation complexe et concrète		
Elle nécessite le réinvestissement de la notion vue dans une activité (grammaire , conjugaison)		
Elle nécessite le réinvestissement des notions vues dans la séquence .		
-Elle permet de conduire l'élève petit à petit vers la production écrite finale		

Question n°4 : Entre une intégration partielle (de façon progressive) et une intégration finale , quelle activité vous semble incontournable ?

-L'intégration finale

-L'intégration partielle

- Les deux

Question n°5 : A-Dans le manuel actuel de 4AM , il existe en fin de chaque activité de langue une situation d'intégration partielle , est ce que vous travaillez cette activité avec vos élèves ?

-Oui , souvent

-Oui , rarement

- Non

B- Si oui , travaillez –vous avec la même situation proposée sur le livre ?

-Oui

- Non

Question n° 6 Rédige une situation à caractère intégratif permettant de mobiliser /réinvestir la notion que nous avons précisée dans le tableau suivant .

Niveau : 4AM	Contenu linguistique à mobiliser : Les articulateurs logiques de cause
Situation :	

Question n°7: Quels obstacles avez –vous rencontré en mettant en œuvre la pédagogie d'intégration ?

-Le temps est insuffisant

-L'élève n'arrive pas à mobiliser ses acquis

- L'élève ne comprend pas la consigne

-L'élève n'a pas les acquis nécessaires à la résolution de la situation d'intégration

-Autre :

Question n°8 : Pensez vous que la situation d'intégration partielle de façon progressive est utile pour l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves de 4AM .

-Oui

-Non

Merci de votre coopération.

Annexe 5: Un questionnaire rempli par un enseignant

. Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master en didactique du FLE , ce questionnaire à visée scientifique est destiné aux professeurs de français prenant en charge les classes de 4AM . Votre contribution nous servira d'avoir des éléments de réponse à notre travail de recherche qui s'intitule : « **La pédagogie d'intégration en classe de FLE pour l'amélioration de la compétence scripturale .Cas des apprenants de 4AM** »

Veillez répondre selon le type de question.

Merci de votre collaboration .

Choisis la ou les bonnes réponses

Question n°1 : Selon vous , qu'est-ce que l'intégration des acquis ?

- restituer des connaissances

-mobiliser des acquis

- réinvestir ses acquis pour résoudre une situation problème

Question n°2 : -Vos élèves arrivent-ils à réinvestir leurs acquis (les ressources linguistiques) en situation d'intégration ?

Oui

Non

Autre

Question n°3 : En quoi consiste la différence entre une intégration partielle et une intégration finale ?

	Situation d'intégration partielle	Situation d'intégration finale
-Elle se réalise à la fin d'une activité.	oui	non

Elle vient à la fin de chaque séquence d'apprentissage	non	oui
Elle répond à un objectif d'apprentissage	oui	non
Elle est de l'ordre de la compétence	non	oui
Elle place l'élève devant une situation simple et concrète	oui	non
Elle place l'élève devant une situation complexe et concrète	non	oui
Elle nécessite le réinvestissement de la notion vue dans une activité (grammaire , conjugaison)	oui	non
Elle nécessite le réinvestissement des notions vues dans la séquence .	non	oui
-Elle permet de conduire l'élève petit à petit vers la production écrite finale	oui	non

Question n°4 : Entre une intégration partielle (de façon progressive) et une intégration finale , quelle activité vous semble incontournable ?

-L'intégration finale

-L'intégration partielle

- Les deux

Question n°5 : A-Dans le manuel actuel de 4AM , il existe en fin de chaque activité de langue une situation d'intégration partielle , est ce que vous travaillez cette activité avec vos élèves ?

-Oui , souvent

-Oui , rarement

- Non

B- Si oui , travaillez –vous avec la même situation proposée sur le livre ?

-Oui

- Non

Question n° 6 Rédige une situation à caractère intégratif permettant de mobiliser /réinvestir la notion que nous avons précisée dans le tableau suivant .

Niveau : 4AM

Contenu linguistique à mobiliser : Les articulateurs logiques de cause

Situation : Tu viens d'arriver en retard à l'école pour une raison ou pour une autre . Rédige un mot d'excuse de 5 lignes au surveillant général pour justifier ce retard .Tu emploie la conjonction de coordination « car » et la locution conjonctive de subordination « parce que . »

Question n°7: Quels obstacles avez –vous rencontré en mettant en œuvre la pédagogie d'intégration ?

- Le temps est insuffisant

-L'élève n'arrive pas à mobiliser ses acquis

- L'élève ne comprend pas la consigne

-L'élève n'a pas les acquis nécessaires à la résolution de la situation d'intégration

-Autre :

Question n°8 : Pensez vous que la situation d'intégration partielle de façon progressive est utile pour l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves de 4AM .

-Oui

-No

Annexe 6 : Un questionnaire rempli par une enseignante

. Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master en didactique du FLE , ce questionnaire à visée scientifique est destiné aux professeurs de français prenant en charge les classes de 4AM . Votre contribution nous servira d'avoir des éléments de réponse à notre travail de recherche qui s'intitule : « **La pédagogie d'intégration en classe de FLE pour l'amélioration de la compétence scripturale .Cas des apprenants de 4AM** »

Veillez répondre selon le type de question.

Merci de votre collaboration .

Choisis la ou les bonnes réponses

Question n°1 : Selon vous , qu'est-ce que l'intégration des acquis ?

- restituer des connaissances

-mobiliser des acquis

- réinvestir ses acquis pour résoudre une situation problème

Question n°2 : -Vos élèves arrivent-ils à réinvestir leurs acquis (les ressources linguistiques) en situation d'intégration ?

Oui

Non

Autre **La minorité**

Question n°3 : En quoi consiste la différence entre une intégration partielle et une intégration finale ?

	Situation d'intégration partielle	Situation d'intégration finale
-Elle se réalise à la fin d'une activité.	oui	non

Elle vient à la fin de chaque séquence d'apprentissage	non	oui
Elle répond à un objectif d'apprentissage	oui	oui
Elle est de l'ordre de la compétence	oui	oui
Elle place l'élève devant une situation simple et concrète	oui	non
Elle place l'élève devant une situation complexe et concrète	non	oui
Elle nécessite le réinvestissement de la notion vue dans une activité (grammaire , conjugaison)	oui	non
Elle nécessite le réinvestissement des notions vues dans la séquence .	non	oui
-Elle permet de conduire l'élève petit à petit vers la production écrite finale	oui	oui

Question n°4 : Entre une intégration partielle (de façon progressive) et une intégration finale , quelle activité vous semble incontournable ?

-L'intégration finale

-L'intégration partielle

- Les deux

Question n°5 : A-Dans le manuel actuel de 4AM , il existe en fin de chaque activité de langue une situation d'intégration partielle , est ce que vous travaillez cette activité avec vos élèves ?

- Oui, souvent

- Oui, rarement

- Non

B- Si oui, travaillez –vous avec la même situation proposée sur le livre ?

-Oui

- Non

Question n° 6 Rédige une situation à caractère intégratif permettant de mobiliser /réinvestir la notion que nous avons précisée dans le tableau suivant .

Niveau : 4AM

Contenu linguistique à mobiliser : Les articulateurs logiques de cause

Situation : Rédige une phrase personnelle en employant une expression de cause de ton choix.

Question n°7: Quels obstacles avez –vous rencontré en mettant en œuvre la pédagogie d'intégration ?

- Le temps est insuffisant

-L'élève n'arrive pas à mobiliser ses acquis

- L'élève ne comprend pas la consigne

-L'élève n'a pas les acquis nécessaires à la résolution de la situation d'intégration

-Autre :

Question n°8 : Pensez vous que la situation d'intégration partielle de façon progressive est utile pour l'amélioration de la compétence écrite chez les élèves de 4AM .

-Oui

-Non

Merci de votre coopération.

Résumé :

Nous disposons de très peu de données sur l'impact de la pédagogie d'intégration sur l'amélioration de la compétence scripturale. Cette étude se veut une approche de l'impact de la pédagogie de l'intégration sur le développement et l'amélioration de la production écrite des élèves de 4^{ème} année moyenne

Pour ce faire, nous avons opté pour l'expérimentation (étude comparative classe-témoin /classe expérimentale) ainsi que le questionnaire comme outils d'investigation.

Les résultats de l'expérimentation démontrent qu'une bonne application de la pédagogie de l'intégration aura en conséquence un effet positif sur l'amélioration des écrits des élèves ou les textes produits deviennent plus claires , structurés et surtout conformes aux critères de réussite qui figurent sur la grille d'évaluation .L'analyse des questionnaires a révélé que les enseignants ont toujours des lacunes en la maîtrise des notions relatives à la PI notamment l'élaboration d'une situation d'intégration .

Ainsi, beaucoup d'efforts sont à déployer par les différents partenaires pédagogiques pour que la PI aura un effet plus remarquable.

Mots clés : pédagogie d'intégration, réinvestissement , ressources linguistiques , production écrite , situation d'intégration .

ملخص

لدينا القليل جداً من المعطيات حول تأثير بيداغوجيا الادماج على تحسين الكفاءة الكتابية. يهدف هذا البحث لدراسة تأثير التطبيق الجيد لبيداغوجيا الادماج على تحسين الانتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط ادوات البحث المستعملة تتمثل في الاختبار و الاستبيان . تظهر نتائج الاختبار ان التطبيق الجيد لبيداغوجيا الادماج يكون له تأثير ايجابي على تحسين الكفاءة الكتابية لدى التلاميذ اذ تصبح النصوص المنتجة اكثر تنظيماً و وضوحاً وفقاً لمعايير النجاح التي تظهر على شبكة التقييم.

من جهة اخرى كشف تحليل الاستبيانات الموزعة على استاذة اللغة الفرنسية ان المعلمين لديهم فجوات في اتقان المفاهيم المتعلقة ببيداغوجيا الادماج و لا سيما في طريقة صياغة الوضعية الادماجية.

و بالتالي يتعين بذل المزيد من الجهود من قبل مختلف الشركاء التربويين حتى يكون لبيداغوجيا الادماج تأثير جيد و ملحوظ.

الكلمات المفتاحية : بيداغوجيا الادماج/ الاستثمار/ الموارد اللغوية/ التعبير الكتابي/ الوضعية الادماجية .