

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Abès laghrour-khenchela**



**Faculté des Lettres Et Des Langues**  
**Département Des lettres Et Des langues Françaises**

**Thème :**

*Analyse des productions écrites réalisées lors de la « situation d'intégration ». Cas des élèves de la 4<sup>ème</sup> année primaire*

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master**

**Option :**

Langue appliquée

**Sous la direction de :**

Mr HACHANI Salah Eddine

**Présenté et soutenus publiquement par :**

HEMAMI Asma

**Devant Le Jury composé de :**

Président : Dr. GUEDJIBA Abdennacer, maitre de conférences, Université de Khenchela

Rapporteur : Mr. KRAZI Nacer, maitre assistant, Université de khenchela

**Année Universitaire**

**2013-2014**

## Dédicace

*Je dédie ce mémoire :*

*Aux deux personnes les plus chers au monde pour moi :*

*Ma mère et mon père.*

*Que dieu me les garde.*

*A mes beaux frères : Mouhamed-Lamine et Zeyd.*

*Aux personnes les plus proches de moi :*

*Mes sœurs : Amel, Fatima-Zahra et Nada.*

*Mes chères amies : Ahlem, Wafa, Moufida, Hadjer et  
Nawel.*

*A toute ma famille et tous mes amis.*

*A tous ceux qui m'ont chaleureusement encouragé à finir  
ce mémoire.*

*ASMA*

## Remerciements

*Tout mes remerciements vont également à :*

*Monsieur Hachani, mon encadreur pour sa grande disponibilité et ses précieux conseils.*

*Tous mes professeurs du département du français.*

*Les enseignants du français de l'école primaire BAGGASS*

*Mahmoud, en l'occurrence Monsieur GHEZALI*

*Mouhamed qui m'apporté son aide tout au long de mon*

*travail de recherche. Ainsi qu'à Monsieur KHIARI*

*Athman, le directeur de l'école et aussi les élèves de 4<sup>ème</sup>*

*année primaire.*

*Les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce*

*mémoire.*

*Merci également à tout ce qui m'ont aidé de près ou de*

*loin à la réalisation de ce travail de recherche*

# **Table des matières :**

Dédicace

Remerciements

Introduction générale.....04

## **PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE**

### **CHAPITRE I**

#### **La pédagogie d'intégration dans le système éducatif**

Introduction .....	10
1. Le contexte de la pédagogie d'intégration .....	10
1-1- que signifie «la pédagogie d'intégration».....	10
1-2-d'où vient la pédagogie de l'intégration.....	11
1-3- Les principes qui fondent la pédagogie d'intégration.....	12
1-4- le rôle de l'apprenant dans la pédagogie d'intégration .....	13
2.Notion de situation-problème.....	13
2-1-La situation-problème selon Meirieu.....	13
2-2- la situation-problème selon Astolfi .....	14
2-3-Les critères d'une situation-problème .....	15
3.Classification des situations-problème .....	16
3-1-la situation didactique .....	16
3-2-La situation d'intégration .....	16
3-2-1- Définition .....	16

3-2-2- Les caractéristiques .....	17
3-3- Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration .....	18
3-4- Le rôle d'une situation d'intégration.....	18
4. Les caractéristiques de l'activité d'intégration.....	19
Conclusion.....	20

## **Chapitre II**

### **La situation d'intégration dans le programme de 4<sup>e</sup> AP**

Introduction.....	22
1. Objectifs de l'enseignement du français en 4 <sup>ème</sup> année primaire.....	22
1 .1-A l'écrit.....	24
2. L'approche par compétences et l'intégration des savoirs .....	25
3. la situation d'intégration dans les programmes de 4 <sup>ème</sup> année primaire.....	27
4. La place de la situation d'intégration et les activités d'intégration dans le manuel scolaire.....	29
Conclusion .....	35

## **DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET PRATIQUE**

### **Chapitre I**

#### **Méthodologie**

1.Présentation des apprenants.....	38
2.Les circonstances de l'activité.....	38
3.Le sujet de la situation d'intégration proposé.....	38
4.Présentation de la grille d'analyse des productions écrites .....	38
5.Les moments d'écriture dans le cadre d'un projet .....	40
6.Présentation des niveaux d'analyse .....	40

## **Chapitre II**

### **Analyse et interprétation des résultats obtenus**

1. Pertinence de la production écrite.....	47
2. L'utilisation correcte des outils linguistiques.....	54
3. Critères de perfectionnement .....	59
4. Mise en page .....	61
Conclusion .....	65
Conclusion générale.....	66
Bibliographie.....	69
Annexes .....	72
Résumé	

*INTRODUCTION*  
*GENERALE*

L'enseignement du français à l'école primaire vise à développer chez l'élève des compétences de communication dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue pour s'exprimer dans des situations de communication.

Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant (l'élève) en lui permettant l'accès à l'information et à l'ouverture sur le monde.

'Le cœur' de nouveau système éducatif algérien c'est « la compétence », ce qui nous intéresse vu l'intérêt que nous portons à la nouvelle réforme de ce système et à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Dans cette perspective de recherche, nous tentons de mettre l'accent sur la pédagogie d'intégration instaurée récemment dans les programmes d'enseignement avec l'introduction de l'approche par compétences. Selon X.Rogier<sup>1</sup>: « *l'enjeu de la pédagogie de l'intégration pour l'école est d'arriver à outiller l'élève pour lui permettre de faire face à une situation nouvelle en convoquant ce qu'il a appris* »

L'enseignement y étant soumis est appelé à fixer des objectifs pédagogiques à atteindre. Quand à l'apprenant, il doit se livrer ses apprentissages et surtout savoir utiliser ce qu'il apprend dans diverses situations de communication.

Par ailleurs, la pédagogie du projet fait appel à l'introduction d'un nouveau concept « la situation d'intégration » qui permet à l'enseignant d'arriver à la déceler la maîtrise des différents acquis qu'il va mettre en place ; mais il ne s'arrêtera pas là, car il doit arriver à « faire arriver » en intégrant tout les éléments vu entièrement.

Il aura alors pour rôle de mobiliser ses acquis, de les réinvestir, de leurs donner du sens pour construire du sens, et enfin arriver à construire sa propre compétence.

B.Benbouzid<sup>2</sup> affirme que : « *la pédagogie utilisée vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquis pour les utiliser dans des situations complexes appelées la situation d'intégration* ».

---

<sup>1</sup> X.Rogier.la pédagogie d'intégration en bref, Rabat, Mars 2006, PB

<sup>2</sup> B.Benbouzid.in l'approche par compétences dans l'école algérienne, P7.8 ONPS Algérie

Notre recherche s'intéresse donc à la situation d'intégration qui apparaît sous forme de consigne qui amène l'élève à rédiger où la tâche d'écriture semble préoccuper la majorité des enseignants.

Le choix de cette thématique n'est pas le fruit du hasard, mais s'explique par ces arguments :

D'abord, nous avons voulu pénétrer le monde des enfants, un monde de rêves, d'images, de couleurs et d'innocence pour les encadrer et les accompagner dans leurs cheminement en leurs proposant un enseignement plus simple et moins lassant.

Ensuite, nous nous sommes intéressées particulièrement à la 4<sup>ème</sup> année primaire vue que c'est l'année de la consolidation des acquis, d'où le but de l'enseignement du français selon le guide pédagogique du manuel de 4<sup>ème</sup> AP<sup>1</sup> est de « *renforcer les apprentissages premiers sur le plan communicatif et sur le plan cognitif et de développer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences visées à l'orale et à l'écrit* »

Le troisième argument n'est autre que l'intérêt donné à la situation d'intégration pour les nouveaux programmes dictés par la réforme du système éducatif, fraîchement appliquées dans notre pays.

De ce fait la problématique que nous soulevons est la suivante :

### **Quel est le rôle de la situation d'intégration dans l'acquisition de la compétence scripturale ?**

L'hypothèse que nous retenons dans notre recherche serait :

La situation d'intégration est une activité permettant à l'apprenant de donner du sens à son apprentissage. Donc de lui permettre de mobiliser ses acquis pour les intégrer dans des situations de communication essentiellement écrite.

Par conséquent, l'élève saura résoudre n'importe quelle situation-problème ayant une relation avec ce qu'il a appris en classe, il pourra alors produire un texte écrit cohérent.

---

<sup>1</sup> Guide pédagogique de manuel de français 4<sup>e</sup> AP, Juin 2012, P 33

Notre objectif donc, et d'essayer de montrer l'importance de la situation d'intégration dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Pour réaliser ce mémoire, nous nous sommes référées à des lectures afin de construire notre cadrage théorique et à des analyses pour établir la partie pratique. En fait cette recherche sera présentée comme suit :

Premièrement nous proposerons un développement théorique dans lequel nous aborderons les principaux concepts nécessaires au déroulement de notre recherche. Cette partie comporte deux chapitres :

Le premier sera consacré à la pédagogie de l'intégration, où nous allons aborder quatre points successifs, le premier point va intéresser au contexte de la pédagogie d'intégration et les motifs de son adaptation, le deuxième concernent la notion de situation-problème selon Meirieu et Astolfi et ses critères, le troisième point contient la classification des situations-problème, enfin en signalant les caractéristiques de la situation d'intégration.

Le deuxième chapitre sera consacré à la place de la situation d'intégration dans les documents officiels de 4<sup>e</sup> AP. nous verrons donc ce qui est proposé dans les programmes destinés aux enseignants, ainsi que le manuel scolaire de l'élève qui nous aidera à percevoir le fonctionnement de la situation d'intégration en 4<sup>e</sup> AP. nous exploiterons pour ceci le premier projet pédagogique qui à pour intitulé '*lire et écrire un conte*'

La seconde partie sera consacrée à la l'expérimentation dans un but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous nous intéresserons à la méthodologie où nous identifierons les circonstances de l'activité et le sujet proposé, ensuite nous présenterons les apprenants et la grille d'analyse des productions écrites, et les moments d'écritures dans le cadre d'un projet, enfin nous présenterons les niveaux d'analyse.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'étape fondamentale de notre recherche, dans laquelle nous allons analyser les productions écrites réalisées lors de la situation d'intégration et interpréter des résultats obtenus.

Cette étape aura pour but de voir si cette séance d'intégration aide réellement à l'acquisition de la compétence scripturale.

*PREMIERE PARTIE:*

*CADRAGE*

*THEORIQUE*

# *CHAPITRE I :*

## *La pédagogie d'intégration dans le système éducatif*

## **Introduction :**

Pour bien mener notre étude, nous avons choisi comme premier domaine de référence, « la pédagogie d'intégration»; cette pédagogie consiste l'intégration des ressources appropriées à la résolution d'un certain nombre de situations complexes données, lesquelles sont associées à un certain nombre de [compétences](#) que l'apprenant doit maîtriser au terme de son apprentissage, sur lesquelles il sera évalué.

Dans le présent chapitre, nous allons d'abord essayer de montrer le contexte de la pédagogie d'intégration, ensuite nous allons aborder la notion de situations-problème selon Meirieu et Astolfi, et ces critères, pour passer enfin à la classification des situations-problème.

### **4. Le contexte de la pédagogie d'intégration :**

#### **1-1- que signifie «la pédagogie d'intégration»**

‘ Intégrer ’ signifie : établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Pour leur apprendre à intégrer, on présente aux apprenants des situations complexes, appelées « situations d'intégration », et on les invite à les résoudre.

Cela signifie que la pédagogie utilisée vise à ce que l'apprenant rassemble et organise ses acquis, pour les utiliser dans la résolution de ces situations<sup>3</sup> :

L'intégration est une opération intérieure et personnelle. Personne ne peut intégrer à la place de l'autre.

Il n'y a intégration que lorsqu'il y a d'abord différents apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe à résoudre par l'apprenant. Il doit commencer par trouver lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire et les savoir être qu'il a développés, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre la situation, les mettre en réseau pour résoudre le problème en situation. C'est donc beaucoup plus qu'un exercice

---

<sup>3</sup> MEN, dispositif de formation initiale en français pour l'enseignement primaire, P20

d'application ou une synthèse. Toujours est-il que l'exercice d'application ou de synthèse prépare l'élève à l'intégration.

## **1-2-d'où vient la pédagogie d'intégration**

Selon Xavier Rogiers, on peut poser aujourd'hui un triple constat (il est valable presque pour tous les systèmes éducatifs)<sup>4</sup> :

- Les élèves ne possèdent pas les acquis de base pour continuer leur scolarité et pour s'insérer dans la vie socioprofessionnelle c'est à dire il y a un décalage entre ce que l'école produit et ce qui est attendu par la société.
- Le fossé se creuse entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles.
- L'école multiplie les échecs et les réussites abusifs : les disparités dans les classes augmentent ce qui rend la tâche de l'enseignement plus difficile.
- les causes de cette situation :

Premièrement, Les innovations sont introduites à un rythme trop élevé, et en l'absence des conditions nécessaires de mise en œuvre c'est-à-dire que les pédagogues innover de nouvelles pédagogies et les écoles n'ont pas toujours les moyens de les mettre en œuvre. On se trouve, dans ce cas, devant une situation où une petite proportion d'élèves a accès à ces innovations, et on augmente les disparités entre les milieux favorisés et les milieux défavorisés.

Secondement, les apprentissages restent atomisés et vides de sens c'est à dire qu'il y a un manque de finalisation de ce qu'apprend l'élève, il l'apprend de manière décontextualisée, dans un contexte scolaire et le restitue dans le cadre de l'évaluation dans le même contexte scolaire et il l'oublie très vite parce qu'il n'a pas d'acquis véritablement mobilisable de manière durable.

Finalement, les épreuves d'évaluation restent basées sur des savoirs et des savoir-faire dans la mesure où un élève peut restituer des connaissances ou même mobiliser des

---

<sup>4</sup>Vidéo de Rogiers Xavier sur [www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM](http://www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM)

techniques que ce soit en grammaire, en conjugaison ; mais sans être véritablement compétent pour passer à l'année suivante.

- Deux nécessités pour sortir de cette situation :

Il faut permettre à chaque élève de mobiliser ses acquis pour résoudre des situations complexes, c'est ça qui va permettre véritablement à un élève d'être compétent tout en lui apprenant de résoudre des problèmes et d'effectuer des tâches complexes.

Il faut évaluer les acquis des élèves en termes de situations complexes également, puisqu'il ne faut pas seulement travailler sur les apprentissages mais il faut aussi travailler sur l'évaluation.

### **1-3- Les principes qui fondent la pédagogie d'intégration:**

Selon Xavier Rogiers, ces principes sont les suivants <sup>5</sup>:

- 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 des 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.

---

<sup>5</sup> Vidéo de Rogiers Xavier sur [www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM](http://www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM)

## **1-4- le rôle de l'apprenant dans la pédagogie d'intégration :**

C'est l'apprenant qui intègre, pour et par lui-même. Tout comme l'enseignant propose des exercices d'application, des résumés, des révisions, il propose aussi des situations à résoudre, mais ce n'est pas lui qui les résout. Son rôle est d'aider l'apprenant à construire ses propres stratégies de résolution.

Certains apprenants intègrent par eux-mêmes. Une fois qu'ils ont les acquis appris durant les semaines des apprentissages ponctuels, ils peuvent produire un texte d'eux-mêmes. Mais la grande majorité des apprenants ne savent pas intégrer d'eux-mêmes. Ils ne peuvent le faire que si l'enseignant le leur apprend.

L'objectif de l'acte enseignement/apprentissage non pas de restituer des connaissances, de résoudre des exercices scolaires, mais d'être capable d'affronter des situations nouvelles, dans la vie de l'élève ou dans la suite de sa scolarité.

## **5. Notion de situation-problème:**

### **2-1-La situation-problème selon Meirieu<sup>6</sup>**

« Un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle. »

- Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle,
- Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet,
- L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise,
- Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente,
- La conception et la mise en œuvre de la situation-problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation.

---

<sup>6</sup> Philippe MEIRIEU, « APPRENDRE...OUI, MAIS COMMENT ? » éd. ESF, 1987.

De cette citation de Philippe Meirieu, on peut rapprocher les points suivants :

- L'élève est orienté par la tâche à réaliser, tandis que l'enseignant a fondé sa situation pédagogique sur les difficultés et les capacités des élèves de pouvoir faire des choix efficaces.
- Si les élèves arrivent à réaliser la tâche en surmontant les obstacles, ils vont faire différents apprentissages, en termes de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être).
- L'élève peut franchir l'obstacle, s'il arrive à utiliser efficacement les ressources à disposition et la consigne de manière à orienter et baliser les différentes étapes du travail.
- Chaque élève doit pouvoir développer de façon personnelle des stratégies de résolution de problèmes, en utilisant les ressources dans un ordre ou un autre.

## **2-2- la situation-problème selon Astolfi<sup>7</sup> :**

- Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié.
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler les hypothèses et les conjectures.
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution : le problème, bien qu'initialement proposé par le maître, devient alors "leur affaire".
- Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'ils doivent franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'appropriier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution.

---

<sup>7</sup> Jean-Pierre ASTOLFI, Placer les élèves en "situation-problème" ?, PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4, décembre 1993

- La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées.
- Pour autant, la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique. L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des "règles du jeu".
- L'anticipation des résultats et son expression collective précède la recherche effective de la solution, le "risque" pris par chacun faisant partie du "jeu".
- Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits sociocognitifs potentiels.
- La validation de la solution et sa sanction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même.
- Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif; il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mis en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problème.

### **2-3-Les critères d'une situation-problème:**

Pour G. De Vecchi et N. Carmona-Magnaldi, une situation-problème devrait<sup>8</sup> :

- avoir du **sens**, (interpeller, concerner l'apprenant qui ne se contente pas d'obéir, d'exécuter) ;
- être liée à un **obstacle** repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs **conceptions** (représentations mentales) ;
- faire naître un **questionnement** chez les élèves (qui ne répondent plus aux seules questions de l'enseignant) ;

---

<sup>8</sup> G. DE VECCHI, N. CARMONA-MAGNALDI, FAIRE VIVRE DE VÉRITABLES SITUATIONS-PROBLÈMES, éd. Hachette Éducation

- créer une ou des **ruptures** amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés ;
- correspondre à une **situation complexe**, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur **différentes réponses** acceptables et **différentes stratégies** utilisables ;
- déboucher sur un **savoir d'ordre général** (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir...) ;
- Faire l'objet d'un ou plusieurs moments de **métacognition** (analyse a posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré).

## 6. Classification des situations-problème:

Dans la pédagogie d'intégration, il faut distinguer entre les situations-problème didactiques et les situations-problème d'intégration sur lesquelles nous allons insister

### 3-1-la situation didactique:

Une situation-problème « didactique » est une situation-problème que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouveaux apprentissages : nouveaux savoirs, nouveaux savoir-faire, etc<sup>9</sup>.

La situation didactique est donc une situation d'apprentissage des ressources que l'élève va mobiliser dans des situations d'intégration.

### 3-2-La situation d'intégration:

#### 3-2-1- Définition

Une situation d'intégration est le reflet d'une compétence à réaliser chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence chez l'élève, ou comme une occasion d'évaluer s'il est compétent<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> ROEGIERS X. La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006, P 21

<sup>10</sup> Roegiers (Xavier), l'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves, édition de Boeck, 1ère édition 2004, P109.

Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations d'intégration, de situations « cibles », de situations de réinvestissement, tous ces termes sont des synonymes.

L'élève fait un ensemble d'activités d'apprentissages pour acquérir des savoirs (grammaticaux, lexicaux, ...), maîtriser des savoir-faire (savoir lire, traiter l'information, écrire des textes...) et savoir agir en situation (maîtrise des rituels de la communication écrite et orale).

Ensuite, il doit réaliser un travail personnel qui « mobilise l'ensemble de ses acquis ». En quelque sorte il intègre toutes ces ressources à travers la résolution d'une situation-problème d'intégration.

### **3-2-2- Les caractéristiques<sup>11</sup>**

On pourrait énoncer comme suit les caractéristiques d'une situation d'intégration :

- Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
- Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage « scolaire ».
- Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
- Elle est nouvelle pour l'étudiant.

Ces caractéristiques permettent de distinguer un simple exercice de la résolution de problème, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dite.

---

<sup>11</sup> ROEGIERS, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, Forum-pédagogies, mars 1999, p30

### **3-3- Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration**

La situation d'intégration est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s), une (des) consigne(s).

➤ Les supports de la situation : ensemble d'éléments matériels présentés à l'élève et définis par :

- Le contexte qui décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation.
- Les supports d'information sur la base de cette information l'apprenant va agir.
- La fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée.

➤ La tâche : c'est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation.

➤ La consigne : c'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite.

### **3-4- Le rôle d'une situation d'intégration**

La situation d'intégration, qui vient couronner non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages. La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc. En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer.

Comme le dit Le Boterf : « A la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas »<sup>12</sup>.

La situation d'intégration est donc l'image de la situation dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence.

---

<sup>12</sup> LE BOTERF, G. (1995). DE LA COMPÉTENCE : ESSAI SUR UN ATTRACTEUR ÉTRANGE. Paris .Les Editions d'Organisation. P

## 4. Les caractéristiques de l'activité d'intégration<sup>13</sup>

Différentes caractéristiques de l'activité d'intégration sont à signaler :

- Une activité dans laquelle l'élève est acteur. Une activité centrée sur l'enseignant ne peut en aucun cas être considérée comme une activité d'intégration puisque la définition de l'intégration implique que la mobilisation des ressources doit être effectuée par l'élève lui-même ;
- Une activité qui amène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources. Il faut d'abord veiller à ce qu'il y ait des ressources de différentes natures : des savoirs d'expérience, des connaissances, des savoir-être, des capacités, des automatismes, des savoir-faire de différents types, etc. Mais il faut également veiller à ce que ces ressources soient mobilisées d'une façon articulée et ne soient pas tout simplement juxtaposées.
- Une activité orientée vers une compétence ou un objectif terminal d'intégration (OTI). L'activité doit préparer l'élève directement à l'exercice de la compétence ou de l'OTI. Cela signifie que c'est la compétence elle-même qui se développe à travers l'ensemble des activités.
- Une activité qui possède un caractère significatif. Elle doit être la plus proche possible de l'environnement de l'élève. C'est une situation qui implique l'élève, qui l'oriente vers un but. Une situation dans laquelle la mobilisation des acquis de l'élève a du sens, que ce soit pour rechercher une information, pour communiquer un message, pour résoudre un problème qui se pose à lui, etc. Une situation significative pour l'enseignant n'est pas nécessairement significative pour l'élève.
- Une activité qui est articulée autour d'une situation nouvelle. Il faut que la situation choisie n'ait pas été résolue auparavant, ni collectivement, ni même par un élève. Sinon, il s'agirait de reproduction. Elle ne doit cependant pas être trop différente non plus : il faut la choisir au sein de la famille des situations qui définissent la compétence.

Les activités d'intégration doivent être conçues de façon à ce qu'elles répondent à une liste de critères : pertinence, formulation et recouvrement. Ces critères vont contribuer à rendre ces activités plus motivantes et mobilisatrices, ce qui influence positivement sur la réussite de l'élève à produire un écrit.

---

<sup>13</sup> <http://fledz.blogspot.com/2008/03/lactivit-dintegration.html>

## **Conclusion :**

D'après tout ce que nous avons établi dans ce chapitre, en effet, la pédagogie d'intégration vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquisitions, pour les réinvestir dans des situations complexes, appelées il n'y a intégration que lorsqu'il y a d'abord appropriation de savoir-faire, de savoir être et de compétences disciplinaires. Il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe nouvelle à résoudre par l'apprenant.

Donc il doit commencer par trouver lui-même parmi les savoir-faire appropriés, ceux qui doivent être mobilisés pour être en mesure de résoudre la situation, c'est donc beaucoup plus qu'une application ou simple exercice.

*CHAPITRE II :*  
*La situation*  
*d'intégration dans le*  
*programme de*  
*4AP*

## Introduction

L'objectif général de l'enseignement des langues étrangères et le français en particulier est d'installer des compétences de communication à l'oral ainsi qu'à l'écrit, mais ceci ne se limite pas à ce point, nous avons tout de même besoin de ces compétences dans l'enseignement des différentes matières.

Ainsi nous dirons que la compétence écrite occupe une place importante dans la vie sociale et professionnelle (administratif, relation humaines, annonces panneaux publicitaires, demandes d'embauches ...) c'est pourquoi on accorde à l'écrit une place très importante dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Après plusieurs jours de présence dans une école, nous avons constaté qu'un nombre important d'élèves éprouve un énorme handicap face à une rédaction de quelques lignes en français, c'est pour cela qu'il faut accorder un grand intérêt à l'évaluation de cette activité. L'élève doit donc savoir mobiliser puis utiliser ce qu'il apprend dans différentes situations.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord préciser l'objectif de l'enseignement du français Langue Etrangère en 4<sup>ème</sup> année primaire. Ensuite, nous verrons la place accordée à cette situation de production écrite dans les programmes de Français Langue Etrangère de 4<sup>ème</sup> année primaire (programme, documents d'accompagnement et manuel scolaire).

### 5. Objectif de l'enseignement du français en 4<sup>ème</sup> année primaire

Selon le **programme de français de 4<sup>ème</sup> année primaire**, les objectifs de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) en 4<sup>ème</sup> année primaire sont<sup>14</sup> :

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

*« Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de*

---

<sup>14</sup> Programme de français de 4<sup>ème</sup> AP. Juin 2011, p46

*résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».*

D'après ces objectifs cités dans le programme officiel, nous retenons que les principaux intérêts de l'enseignement du FLE en 4<sup>ème</sup> année primaire sont de faire acquérir à l'élève des compétences intellectuelles, qu'il met en œuvre dans diverses situations auxquelles il sera confronté dans sa vie quotidienne.

Nous dirons tout d'abord et comme premier objectif qu'apprendre le français a pour aboutissement la compétence communicative, orale et /ou écrite.

Par ailleurs, cela consiste à installer chez l'apprenant différentes compétences à travers plusieurs activités d'apprentissage. Mais cet apprenant ne doit pas se limiter à apprendre et emmagasiner les connaissances qu'on lui présente en classe uniquement pour les produire lors des séances d'évaluation. Il doit savoir les utiliser dans diverses situations ; il faut qu'il sache à quoi lui sert son apprentissage, c'est ce qu'on appellera le « savoir-faire ».

Enseigner la langue française comme langue étrangère en quatrième année primaire sera un pilier pour les années de scolarisation à venir, parce que cette langue étrangère est présente durant tout le cursus scolaire, généralement du primaire jusqu'aux études universitaires et certainement dans la vie professionnelle.

L'apprenant à travers tout ce qu'il apprend en Français Langue Etrangère, tout ce qu'il acquiert comme compétences, saura résoudre n'importe quelle situation problème, saura réagir, et donc on peut dire qu'il a acquis le savoir- être également.

Il est à noter que la langue française contribue à l'ouverture sur le monde, sur l'universel, l'ouverture de l'esprit et favorise également l'apprentissage de plusieurs disciplines sur le plan linguistique, c'est-à-dire que quand un étudiant du cycle universitaire maîtrise déjà cette langue étrangère, il aura facilement accès à d'autres savoirs propres à n'importe quelle discipline, vu que les cours sont dispensés en langue française.

## 1.1- A l'écrit:

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.
	Produire des répliques pour un dialogue
	Produire un texte court.
	Produire une partie d'un texte documentaire.

La compétence de production écrite fait partie des compétences de fin d'année dans le programme de 4<sup>ème</sup> année primaire<sup>15</sup>, il faut que l'élève soit en mesure de :

Il est à savoir que toutes les compétences de fin d'année mentionnées dans le programme (compréhension et expression à l'oral/ compréhension et production de l'écrit) ont pour rôle d'être un objectif d'apprentissage vers lequel on avance progressivement et qu'on doit prendre toujours en considération lors de la présentation des contenus du programme. C'est l'enseignant qui doit en tenir compte en premier lieu, et les élèves aussi doivent savoir vers quel point ils vont, pour qu'ils puissent se trouver une méthodologie à suivre qui leur mène à l'objectif visé. Par exemple, un élève qui sait qu'il doit produire un texte court à la fin du projet, donne plus d'importance aux activités d'écriture en classe, s'entraîne à la maison, cherche des techniques de production avec leurs parents...

Nous parlerons essentiellement de la compétence d'écrire vu que notre travail consiste à intégrer les acquis dans des situations problèmes écrites. Nous avons remarqué que l'activité d'expression écrite est toujours la dernière phase de chaque projet et qu'on prépare quotidiennement à travers des exercices ponctuels, qui sont moins complexes que la situation d'intégration finale.

---

<sup>15</sup> Guide pédagogique du Manuel de Français 4 AP, 2012, p34

Les élèves auront alors à produire un petit texte en respectant toutes les normes nécessaires. Par exemple, l'apprenant doit commencer son texte par une majuscule, respecter la ponctuation, répondre à la consigne, utiliser le temps des verbes et le mode qu'il faut, utiliser le vocabulaire adéquat... Tout cela est présenté auparavant au fil des séquences d'apprentissages.

## **6. L'approche par compétences et l'intégration des savoirs**

Dans le programme de Français de la 4<sup>ème</sup> année primaire 2011<sup>16</sup> nous retrouvons ce qui est dit sur l'approche par les compétences :

*« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ».*

Contrairement à l'ancien système éducatif qui favorisait l'enseignement d'une façon transmissive, le nouveau introduit l'approche par compétence, mettant l'accent sur le développement personnel de l'élève. Dans cette entrée par les compétences, le but de l'enseignement /apprentissage du Français langue étrangère est de faire acquérir aux élèves algériens différentes compétences (tant bien à l'oral qu'à l'écrit), ces derniers assistent aux diverses activités d'apprentissage, mais c'est à eux de les construire et les organiser pour les réinvestir dans la réalisation de plusieurs tâches appelées problèmes.

Malgré les proches qu'ont fait des spécialistes de la langue à cette méthode d'enseignement, comme par exemple Perrenoud<sup>17</sup> qui montre que :

*« Mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Même bien conçue et magnifiquement réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par seul biais du curriculum. Quel que soit le programme, la pédagogie différencie et l'individualisation des parcours de formation restent d'actualité ».*

---

<sup>16</sup> cf. Référentiel Général des Programmes, 2011, p 44

<sup>17</sup> [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)

celle-ci reste la seule qui permet à l'élève d'utiliser ses connaissances dans des situations authentiques, apprendre même en action, et non pas apprendre ses cours par cœur et les reproduire tels qu'ils sont le jour de l'examen par le biais de la mémorisation uniquement.

D'ailleurs, nous allons voir dans le programme de 4<sup>e</sup> AP<sup>18</sup> un propos qui semble être l'une des raisons essentielles de l'adaptation de cette nouvelle approche en Algérie :

*« L'approche par les compétences préconisée par les orientations officielles, est appliquée aux nouveaux programmes de français. Il est donc attendu de l'enseignant qu'il fixe des objectifs pédagogiques afin que les notions acquises par les apprenants soient réinvesties dans d'autres situations de communication ; exemple, l'apprenant apprendre qu'est un vers, une rime, une strophe... pour écrire de manière autonome un petit poème ».*

Les compétences développées en 4<sup>ème</sup> année primaire contribueront à l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration du cycle primaire qui s'annonce ainsi<sup>19</sup> :

**OI : Au terme de la 5<sup>e</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.**

En ce qui concerne l'objectif intermédiaire d'intégration de la 4<sup>ème</sup> année primaire<sup>20</sup> :

**OII : Au terme de la 4<sup>e</sup> AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.**

Du moment que les nouveaux programmes ont pour objectif l'autonomie de l'élève dans diverses situations (surtout de communication), donc l'intégration des connaissances est le capital de tout enseignement.

---

<sup>18</sup> Programme de français de 4<sup>ème</sup> AP. 2012, p 39

<sup>19</sup> Guides pédagogiques des manuels de français (3<sup>e</sup> AP, 4<sup>e</sup> AP, 5<sup>e</sup> AP). Juin 2012 ,p33

<sup>20</sup> Ibid., p.33

Il n'en est plus questions de contenus et de savoirs à acquérir, car ceux-ci ne doivent servir que des ressources pour l'apprenant, des savoirs à intégrer, à mettre en place pour la réalisation d'une tâche donnée.

## **7. la situation d'intégration dans les programmes de 4<sup>ème</sup> année primaire**

Les nouveaux programmes privilégient la capacité d'intégration des connaissances, acquises, passer du théorique à la pratique.

Ils visent principalement l'acquisition de différentes compétences. Et pour pouvoir dire qu'un élève est compétent, il faut que celui-ci soit capable de résoudre une situation problème à partir de ses savoirs acquis durant toutes les séances d'apprentissage.

Il est à noter que les situations-problème proposées aux élèves doivent se rattacher aux contenus officiels, mais aussi il faut veiller à ce qu'elles soient en rapport avec la vie quotidienne de l'élève pour que celui-ci se fasse un rapprochement dans son esprit, ce qui l'aiderait à mieux assimiler son savoir.

*« Favoriser l'intégration des savoirs, savoirs faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétence .Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur, des habilités acquises à l'école.»<sup>21</sup>.*

D'après les programmes et les documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire<sup>22</sup>, la situation d'intégration se traduit ainsi :

*« Les situations d'intégration sont proposées à la suite d'activités d'apprentissage censées avoir installé chez les apprenants les savoirs et les savoir-faire en relation avec les compétences ciblées. Il appartient à l'enseignant(e), au moment de la présentation, de s'assurer la disponibilité des ressources chez l'élève (celles relevant des acquis à mobiliser) et de le doter de ressources nouvelles si nécessaire (banque de mots, boîte à outils...) ».*

---

<sup>21</sup> CNP. 2006 ,29

<sup>22</sup> Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire.2011, p185

Si l'on doit parler de l'intégration des acquis, nous dirons que déjà l'intégration est une opération qui réunit plusieurs éléments, leur donne du sens et les ordonne d'une façon articulée afin de pouvoir arriver à des fins précises ; c'est pourquoi les situations où l'élève est appelé à rédiger un texte pour intégrer ses acquis s'intitulent « situation d'intégration » .

De tout cela, et d'après le manuel scolaire de l'élève, nous retenons que l'apprenant de la 4<sup>ème</sup> AP doit être mis en situation d'intégration après un moment donné d'enseignement/ apprentissage. Et c'est effectivement une situation où il est demandé à l'apprenant de rédiger une production écrite individuelle sans solliciter à l'aide de l'enseignant ni celle de ses camarades.

L'élève est donc soumis à une évaluation formative, puis sommative où il doit résoudre des situations complexes en mobilisant un ensemble de connaissances, savoirs et d'habilités. Par la suite, le degré de réalisation de cette situation d'intégration sera la preuve du degré d'acquisition des compétences en question car l'élève, dans la résolution de cette tâche écrite, doit savoir sélectionner les données à réinvestir.

Il faut dire que la situation d'intégration appartient à l'élève, c'est lui l'acteur, c'est à lui seul de résoudre cette situation problème. Car, si on l'attribue à l'enseignant, ce n'est plus une activité d'intégration, puisque celle-ci implique que la mobilisation des acquis dans la réalisation d'un produit écrit relève des compétences de l'apprenant lui-même. Elle est personnelle. Notons que pour arriver à ce stade là, il ya eu des aides d'apprentissage de la part de l'enseignant lors des séances de préparation à l'écrit comme nous l'avons remarqué sur le manuel scolaire et le document d'accompagnement de l'enseignant.

Il est à savoir alors que tout cela doit être mobilisé d'une manière articulée et non juxtaposée seulement. Il faut que ce produit de l'élève a du sens et qu'il réponde exactement à la consigne proposée, sinon il ne ferait absolument rien des ses apprentissages à part les restituer et les redonner tels qu'ils ont été présentés.

## 8. La place de la situation d'intégration et les activités d'intégration dans le manuel scolaire

Selon Xavier Rogiers<sup>23</sup>, intégrer signifie : « établir les liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances et des savoirs ».

D'après cette définition nous pourrions dire que l'intégration est une démarche qui consiste à mobiliser différents savoirs appris séparément dans diverses séances de classes, mais qui sont en continuité les unes et les autres. Ces acquis doivent être mis en relation pour pouvoir résoudre une situation donnée pour un objectif précis. Par exemple, dans le premier projet pédagogique « *lire et écrire un conte* », les trois grandes parties du récit (situation initiale, déroulement des événements, situation finale) sont étudiées de façon séparée, mais à la fin du projet, elles doivent être présentes toutes les trois pour produire de façon autonome un conte cohérent .

La situation d'intégration est un concept introduit récemment dans les programmes du cycle primaire après introduction de l'approche par compétences. Cette situation est présente dans le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Nous allons identifier la place qu'elle occupe et son fonctionnement. Pour faire, nous proposons une grille (que nous avons confectionné nous même) qui permet de repérer les activités d'intégration présentes dans les différentes activités mise en place dans le premier projet pédagogique, voir si l'on se situe dans la logique de l'action, une dynamique dans laquelle tous les éléments interdépendants sont mis en mouvement, reliés entre eux afin de provoquer un fonctionnement harmonieux qui aboutirait à l'idée de « polarisation », c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis pour produire du sens.

---

<sup>23</sup> ROEGIERS X. La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006, P20

## Répartition des différentes situations d'intégration à travers le projet.

<b>Projet 01 : Lire et écrire un conte</b>								
<b>Séquence:</b>	<b>Les différentes activités d'apprentissage</b>							
<b><u>Séquence01:</u></b>	Ora l	lectur e	Point s de langu e	Préparatio n à l'écrit	Productio n écrite	Pause évaluation	Situa -tion d'iné gra -tion	Ateli -er de lec -ture
-Repérer le début d'un conte								
-Repérer les personnages								
-Eléments spatio-temporels.				x	x	x	x	X
<b><u>Séquence02:</u></b>								
-identifier les évènements importants				x	x	x	x	X
-utiliser les mots outils pour relier les actions.								
<b><u>Séquence03:</u></b>								
-le dialogue dans le récit.				x	x	x	x	X

D'après la grille que nous avons présentée, nous tenons d'identifier les activités d'intégration présentes dans les activités d'apprentissage au fil des trois séquences du premier projet pédagogique dans le but de voir comment elles sont proposées et si elles servent par la suite la grande situation d'intégration.

Ensuite, nous explicitons les différentes activités du manuel à travers les tableaux suivants, afin de voir la progression de l'apprentissage dans le manuel scolaire. Voir aussi si l'élève est appelé à intégrer ses acquis dans chaque stade de son apprentissage.

Nous signalons la présence dans ce qui suit, des situations d'intégration .ceci nous aidera après dans l'analyse des copies des élèves, car ceux-ci ne peuvent produire à la fin du projet sans être soumis à des activités d'apprentissage. Nous proposons un tableau pour chaque séquence d'apprentissage.

<b>Séquence01</b>	
Page18 et 19	Lecture compréhension et lexique
Page20 J'identifie	Mise en place d'un élément du conte, repérage d'un début du conte+ personnage
Page21 J'apprends à écrire	-Mise en place d'un écrit  -première tache à accomplir par le biais de l'écrit.  (4exercices)
Page22 et 23	2 <sup>ème</sup> texte de lecture compréhension
Page 24 J'identifie	Reprise d'un premier savoir « identification » des personnages sous formes de substituts grammaticaux+nouveau savoir (les mots outils pour désigner les moments de l'histoire).
Page25 J'apprends à écrire	Mise en application de ces deux nouveaux savoirs à partir de trois exercices de substitution et deux pour les moments de l'histoire.
Page26	Préparation de l'écrit+ écriture (deux phrases) élaboration d'un début d'histoire à partir d'un corpus (aide aux

Production écrite	<p>apprentissages).</p> <p>Les élèves sont informés qu'ils vont réaliser une production écrite en fin de séquence.</p>
<p>Page27</p> <p>Pause évaluation</p>	<p>-Par le biais de l'oral (l'évaluation porte sur des acquis antérieurs relatifs aux deux textes exploités).</p> <p>-par le biais de l'écrit (moment d'évaluation qu'on peut considérer comme semi-sommative).</p>
<p>Page 28et 29</p> <p>Atelier de lecture</p>	<p>Reprise de certains acquis antérieurs : identification des personnages, du héros, des lieux, de l'objet magique, la fin du conte...sous forme de grille à remplir.</p> <p>L'apprenant ayant déjà travaillé ces éléments sera en mesure de réussir cette situation problème. Il aura à mobiliser, coordonner ses acquis et réussir donc la tâche à accomplir</p>

<b>Séquence 02</b>	
Page32 et 33	Lecture compréhension+lexique
<p>Page34</p> <p>J'identifier</p>	Mise en place d'un élément du conte : repérage des événements importants+mots outils pour relier les actions.
<p>Page35</p> <p>J'apprends à écrire</p>	4 tâches à accomplir par le biais de l'écrit. L'élève doit faire fonctionner ce qu'il a repéré avant (événements importants et mots outils qui relient les actions)
Page36 et 37	2 <sup>ème</sup> texte de lecture compréhension
<p>Page38</p> <p>J'identifie</p>	<p>Reprise des éléments spatio-temporels qui relient les actions, ainsi que les différents événements ou actions.</p> <p>L'élève apprend à les identifier en répondant à plusieurs questions se rapportant à un corpus.</p>
Page 39	Mise en situation d'écriture, réinvestissant ce qui a été identifié dans l'activité précédente, et cela à travers quatre

J'apprends à écrire	tâches écrites. (ordonner une histoire et imaginer une fin à cette histoire)
Page40 Production écrite	L'élève est mis dans une situation de production écrite, ce n'est pas vraiment l'élève qui produit, vu qu'il ne doit faire que mettre en ordre des phrases pour avoir un conte cohérent. (donc, normalement l'élève après cette activité, aura en tête la structure du récit).
Page 41 Pause évaluation	-Par le biais de l'oral (l'évaluation porte sur des acquis antérieurs relatifs aux deux textes exploités).  -par le biais de l'écrit (moment d'évaluation qu'on peut considérer comme semi-sommative).
Page 42et 43 Atelier de lecture	Ici on trouve l'organisation d'un conte, on nous fait un petit rappel de sa structure à travers un texte (conte), donc reprise de certains acquis.  L'apprenant ayant déjà travaillé ces éléments sera en mesure de réussir cette situation problème. Il aura à mobiliser, coordonner ces acquis et réussir donc la tâche à accomplir.

### Séquence03

Page 46 et 47	Lecture compréhension+lexique
Page48 J'identifie	Installation de nouveaux savoirs : comment présenter les paroles de personnages dans un dialogue et les verbes exprimant les actes de paroles(dire, demander, affirmer, s'exclamer...)
Page 49 J'apprends à écrire	4 tâches à accomplir par le biais de l'écrit. L'élève doit faire fonctionner ce qu'il a repéré avant (présenter les paroles des personnages dans un dialogue et l'utilisation des verbes exprimant les actes de parole).
Page 50 et 51	2 <sup>ème</sup> texte de lecture compréhension
Page 52 J'identifie	Reprise des paroles de personnages et installation d'un nouveau savoir (l'utilisation des pronoms « je/nous, tu/vous » dans les paroles).

<p>Page53</p> <p>J'apprends à écrire</p>	<p>Mise en situation d'écriture, réinvestissement de ce qui a été identifié dans l'activité précédente, et cela à travers quatre tâches écrites.</p>
<p>Page 54 et 55</p> <p>Production écrite</p>	<p>Mise en situation d'écriture en fin de séquence.</p> <p>L'élève est appelé à compléter des bulles de bande dessinée avec les paroles de personnages, ensuite, il doit produire un petit texte de cinq phrases à partir des vignettes (il est donc aidé par la bande dessinée) .</p>
<p>Page 56</p> <p>situation d'intégration</p>	<p>Après l'exploitation de plusieurs contes, il est demandé à l'élève d'imaginer et raconter à sa manière le conte de « petit chaperon rouge », il est aidé par des consignes de travail avec un modèle de rédaction (les trois parties du conte) et les moyens linguistiques (les verbes au présent, les pronoms personnels pour éviter la répétition, les mots outils qui conviennent)</p> <p>Cette situation d'écriture est plus complexe par rapport aux précédentes même si l'élève est toujours aidé.</p>
<p>Page 57</p> <p>Evaluation bilan</p>	<p>-Par le biais de l'oral (l'évaluation porte sur des acquis antérieurs relatifs à tous les textes du projet).</p> <p>-par le biais de l'écrit (moment d'évaluation qu'on peut considérer comme évaluation sommative).</p>
<p>Page 58 et 59</p> <p>Atelier de lecture</p>	<p>Une tâche écrite à accomplir, le début d'une histoire est présenté, et c'est à l'élève de la terminer, il est aidé par des éléments présentés dans un arc en ciel, puis lui attribuer un titre.</p> <p>Donc l'apprenant ayant déjà travaillé ces éléments sera en mesure de réussir cette situation problème. Il aura à mobiliser, coordonner ses acquis et réussir donc la tâche à accomplir.</p>

## Conclusion

A la lumière des tableaux établis à partir du manuel scolaire nous formulons les remarques suivantes.

Dans les différentes activités d'apprentissage il ya une mise en place d'un ensemble de savoirs, puis il ya parution de plusieurs tâches qui prennent forme d'une évaluation formative. En général, les élèves emmagasinent, ensuite ils sont entraînés dans une phase d'application où ils doivent réinvestir leurs savoirs.

en prenant les activités qui préparent la production écrite (lecture, points de la langue, apprendre à écrire...), lorsque les apprenants arrivent à résoudre leurs exercices d'applications, l'enseignant va faire fonctionner ces savoirs (considérés comme acquis) en multipliant les tâches à ses apprenants ; ce qui nous amène vers un ensemble de semi phrases d'intégration. A ce niveau, les savoirs seront investis dans des situations d'intégration qui portent sur des diverses tâches beaucoup plus complexes.

Par ailleurs, les situations-problèmes vont de plus simple au plus complexe, puisque si nous nous considérons le modèle d'expression sur lequel nous réfléchissons (le conte), l'enseignant ne va certainement pas au bout de deux ou trois séances demander aux apprenants de rédiger un récit, car les paramètres relatifs à cette forme d'écriture seront présentés et exploités au fur et à mesure que le demande ce modèle de production (le type de texte).

Nous dirons alors que les situations-problème proposées sont adaptées au niveau des progressions des apprentissages (les exercices vont du plus simple au plus complexe).

*DEUXIEME PARTIE :*  
*METHODOLOGIE*  
*ET PRATIQUE*

*CHAPITRE I :*  
*Méthodologie*

## **1. Présentation des apprenants**

Il s'agit d'une classe de 4<sup>ème</sup> année primaire, de l'école primaire de BAGASS Mahmoud, Chechar. W. de kenchela.

Cette classe comporte 28 élèves âgés entre 9 et 10, c'est leur deuxième année d'apprentissage du français langue étrangère. Ils habitent tout à Chechar, W de kenchela.

## **2. Les circonstances de l'activité**

Pour recueillir notre corpus, nous nous sommes adressées à l'enseignante de l'école et nous lui avons expliqué en quoi consistait notre travail.

Alors nous avons pu assister dans une séance de production écrite et nous avons réussi à ramener les copies des élèves de cette classe.

Notons également que l'enseignante a bien exprimé la consigne de « la situation d'intégration » et elle l'a suivi comme elle était proposée dans le manuel scolaire.

## **3. Le sujet de la situation d'intégration proposé**

Dans ce projet, « tu as lu beaucoup de petits contes. A ton tour, tu vas imaginer et écrire à ta manière » :

Le conte de « Petit Chaperon Rouge ».

## **4. Présentation de la grille d'analyse des productions écrites**

Nous avons élaboré une grille d'analyse qui nous permet d'évaluer les produits écrits des élèves réalisés lors d'une séance de situation d'intégration.

Pour le faire nous nous sommes inspirée des critères d'évaluation proposés par Mme bourafaa dans (séminaire régional des IEEF des langues françaises, évaluation de manuel de 4<sup>ème</sup> AP et lecture analyse du programme de 4<sup>ème</sup> AP, lycée Chouhada Annani ihaddaden Béjaia 21, 22, 23 et 24 mai 2007), aussi la grille d'évaluation proposée dans les programmes et documents d'accompagnement de la 4<sup>ème</sup> AP primaire, que nous avons adopté à notre travail.

Critères	Indicateurs	Oui	non
Pertinence de la production (adéquation de la production à la situation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève raconte un conte</li> <li>- commence avec une situation initiale</li> <li>-l'élève introduit des personnages</li> <li>-l'élève raconte des évènements, les actions entre les personnages</li> <li>- l'élève raconte à sa manière</li> <li>- l'élève clôture avec une situation finale</li> </ul>		
Utilisation correcte des outils linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>-phrases déclaratives</li> <li>-vocabulaire adéquat</li> <li>-utilisation du présent et/ou de l'imparfait</li> <li>-l'apprenant utilise la troisième personne du singulier/ la troisième personne du pluriel</li> <li>-l'apprenant sait réutiliser les pronoms pour remplacer des mots (substituts grammaticaux)</li> <li>-l'élève utilise les mots outils qui font avancer l'histoire « connecteurs logiques » (un jour, aussitôt, avant, ensuite...)</li> </ul>		
Critère de perfectionnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>-créativité</li> <li>-présence d'un lexique riche</li> </ul>		
Mise en page	<ul style="list-style-type: none"> <li>-le texte est lisible</li> <li>-typographie</li> <li>-ponctuation</li> </ul>		

## **5. Les moments d'écriture dans le cadre d'un projet**

Après avoir identifié, présenté et expliqué l'instauration de la situation d'intégration dans les programmes et les documents d'accompagnement de 4<sup>ème</sup> AP, nous sommes allées voir comment ceci se matérialise en classe et comment se déroule cette activité.

Nous avons assisté à quatre séances de production écrite avec les élèves de 4<sup>ème</sup> AP dans l'école de Baggas Mahmoud à Checha.W.de kenchela.

Nous avons constaté ce qui suit :

Cette classe prépare une activité de production écrite de 45 minutes à la fin de chaque séquence (Notons qu'il ya trois séquences dans un projet) et une à la fin du projet (01 heure et 30minutes) ; ce qui nous a fait quatre séances de réelle production écrite.

Lors des trois séances (à la fin de chaque séquence), les élèves se sont entendus et motivés car ils sont aidés par leur enseignante et ils travaillent en binômes. Ensuite après presque 20 minutes de production, chaque groupe lit son produit à haut voix ; l'enseignante sélectionne et note au tableau les meilleures phrases pour en faire ensemble un petit texte cohérent que tous les élèves recopient sur leur cahier d'essai.

Lors de la quatrième séance de production écrite (à la fin du projet), appelée « situation d'intégration », nous remarquons que les élèves sont plutôt silencieux et angoissés, par ce qu'il s'agit d'un travail individuel. Ni l'aide de l'enseignante, ni celle des camarades n'est permise. L'élève donc est mis dans une situation problème dont il est le seul acteur et qu'il doit résoudre au cours de la même séance.

Avant de commencer notre analyse ; nous souhaitons ajouter une remarque :

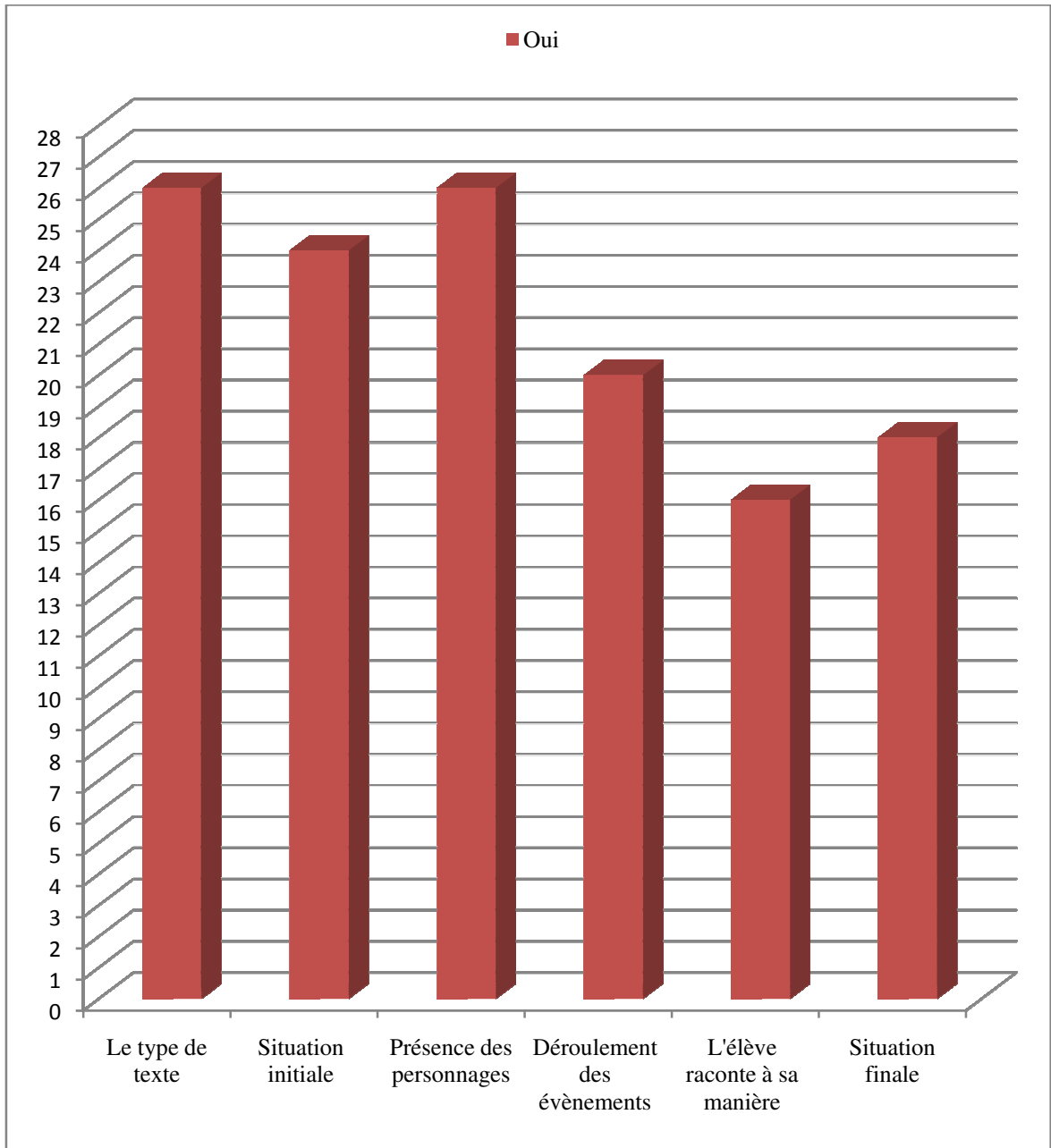
Lorsque nous proposons des exemples pris des copies des élèves, nous les gardons tels qu'ils sont présentés, avec leurs fautes.

## **6. Présentation des niveaux d'analyse**

Nous allons synthétiser les critères de notre évaluation et les niveaux de réalisation des produits écrites à partir de quatre graphes ; chacun comporte un critère avec ses indicateurs.

Les taux mentionnés désignent le nombre des copies dans lesquelles nous avons remarqué la présence des critères proposés.

## Pertinence de la production écrite

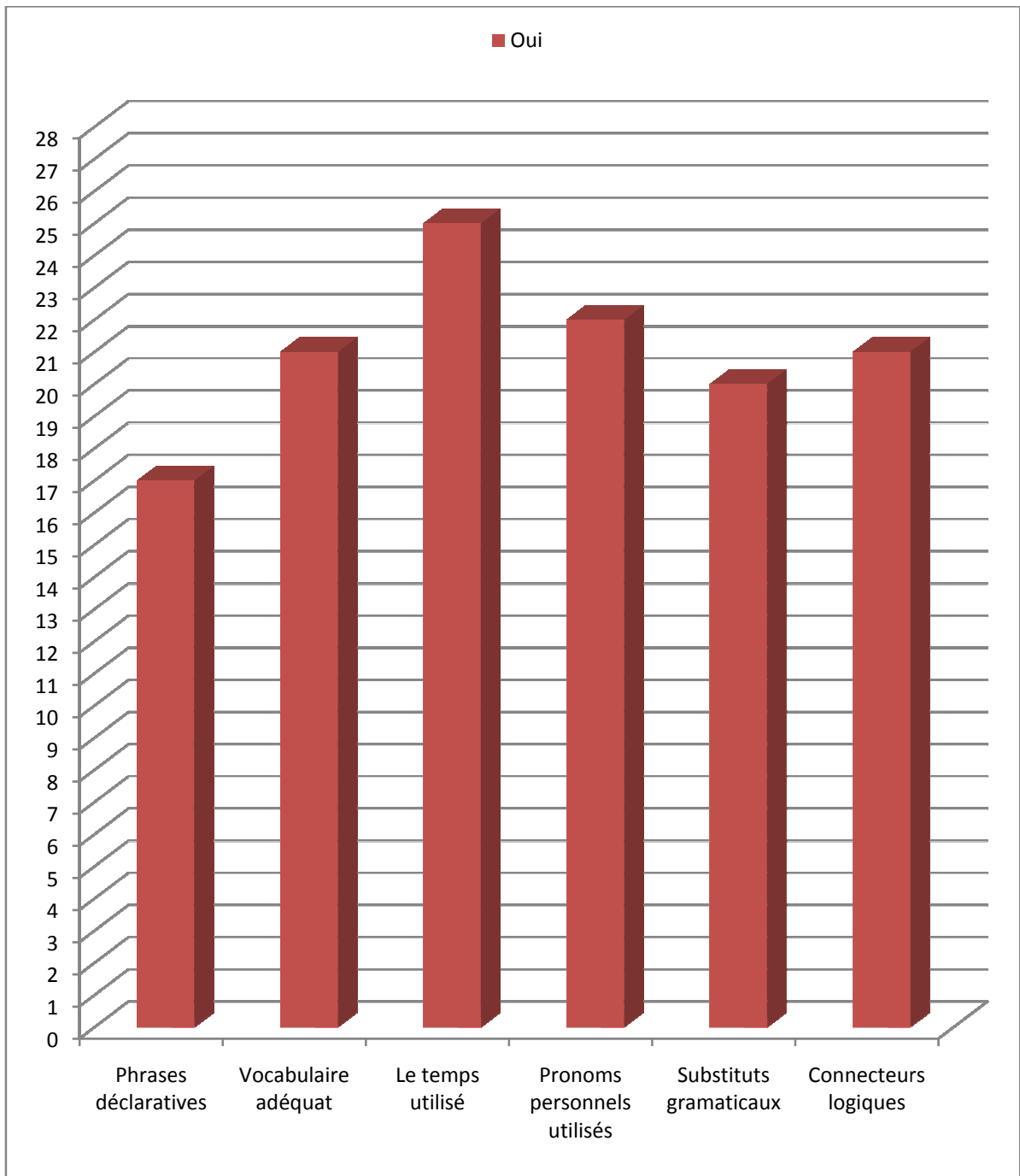


Notons que les élèves savent qu'il s'agit d'un conte (les différentes parties d'un récit).

Nous avons remarqué que les élèves mémorisent les récits vécus en classe, certains élèves n'ont pas d'idées personnelles ; d'autres reproduisent, et essayent de faire un conte rendu de l'histoire qu'ils ont déjà lu auparavant, d'autres essayent d'imaginer et de créer à leur façon.

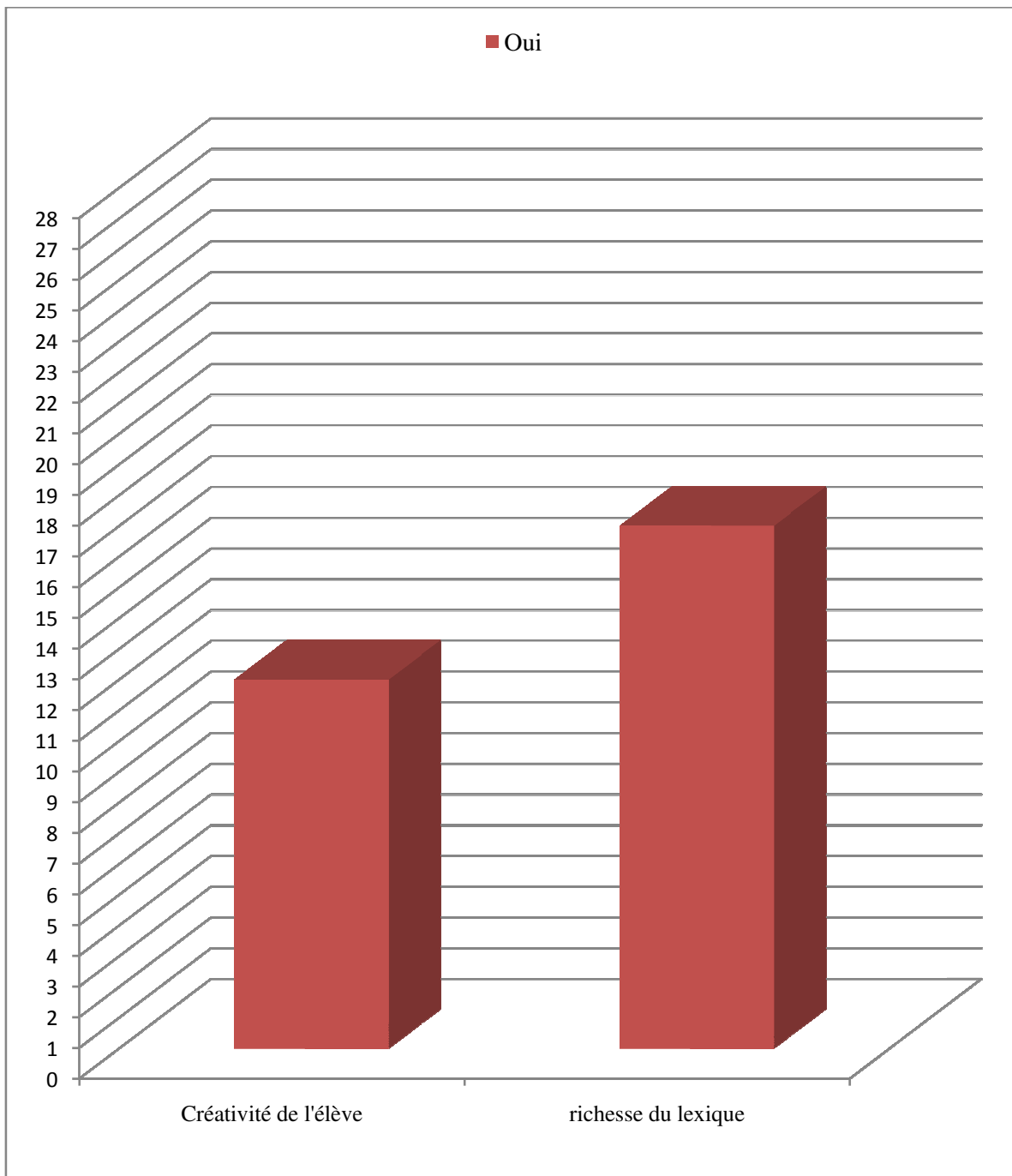
Nous dirons que les élèves gardent un modèle d'écriture en tête sur lequel ; ils produisent un texte

## L'utilisation correcte des outils linguistiques



Selon ce critère, les élèves auront à mobiliser les points de la langue vus durant le premier projet pédagogique *“lire et écrire un conte”* tels que le temps des verbes, les types de phrases, le vocabulaire...

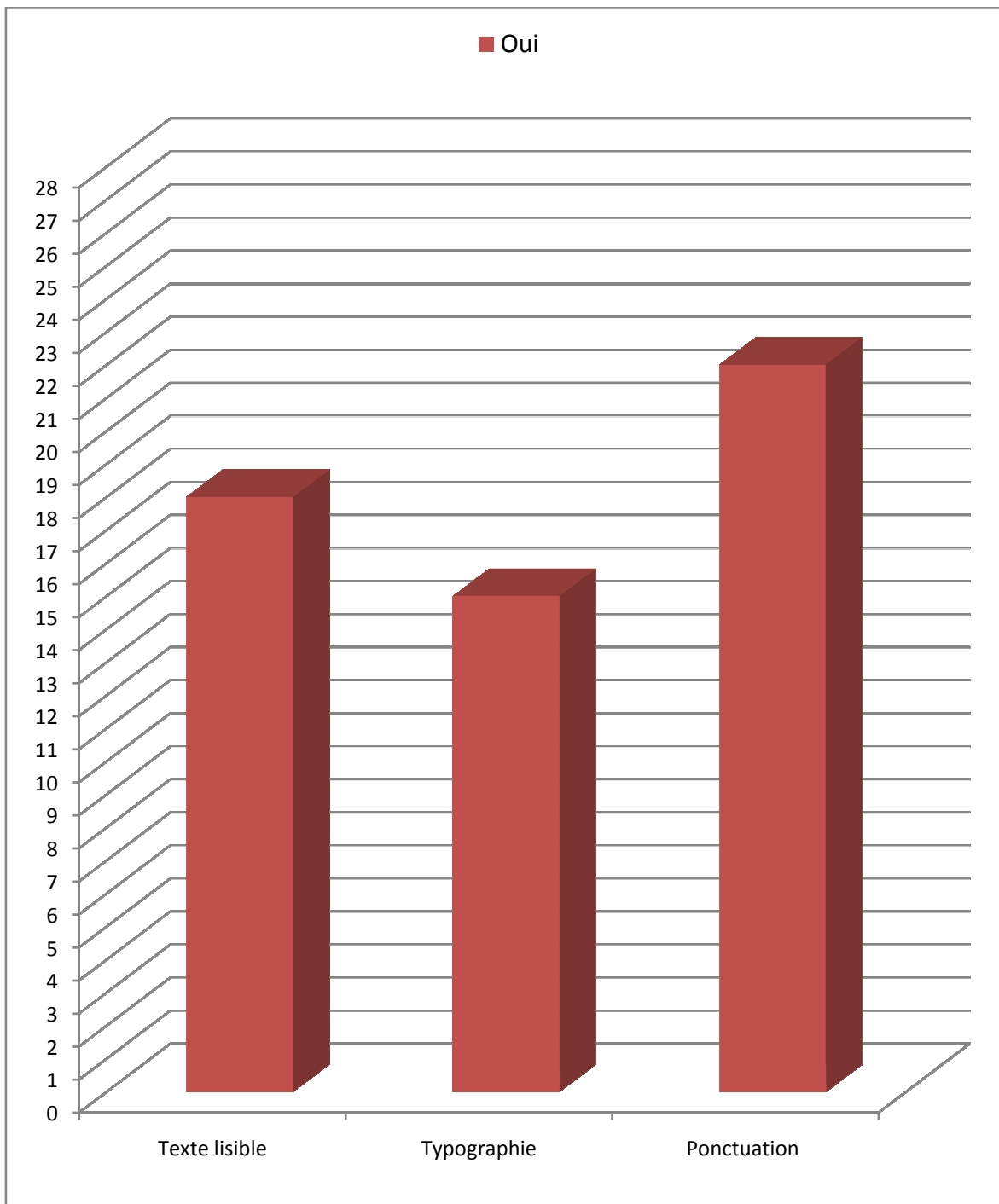
## Critères de perfectionnement



A travers ces critères, nous tenons de voir si certains élèves cherchent à ajouter de nouveaux mots à leurs produits écrit, en dehors de ce qu'ils acquièrent en classe de 4<sup>ème</sup> année primaire

Nous pouvons noter que le pourcentage mentionné ci-dessus est un moyen, où nous avons constaté que même les élèves qui possèdent un vocabulaire riche ne l'ont que par mémorisation et reproduction des termes vus en classe, à part quelques bons élèves.

## Mise en page



A travers ces critères, nous nous intéressons à l'esthétique des copies des élèves. Ce qui permet une bonne lisibilité, c'est l'orthographe correcte et l'écriture soignée et aussi les signes de la ponctuation.

Notons que les élèves ont étudié les signes de la ponctuation usuelle telles que le point, la virgule ... En effet, nous précisons que la typographie est la mise en forme de l'écrit doit attirer l'attention du lecteur par la présence de cette ponctuation .

*CHAPITRE II :*  
*Analyse et*  
*interprétation des*  
*résultats obtenus*

## 5. Pertinence de la production écrite

### Le type de texte

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	26	92,85%
<b>non</b>	02	07,15%

A partir des résultats obtenus et que nous avons présenté sous forme de graphes, nous pouvons dire qu'une grande partie des élèves a compris le thème de rédaction ; ils ont respecté la consigne.

En conséquent, 92,86% des élèves ont produit un conte adéquat à la situation, ce qui prouve qu'ils ont pris un modèle en mémorisation; ils savent que pour raconter un conte, ils doivent respecter une chronologie précise.

#### Exemples:

##### Copie n:04

« IL était une fois, une belle fille qui est comme par le petit chapron rouge. décéda de visiter sa grand-mère. Un jour, elle prend un panier du pain et va chez sa grand- mère... »

##### Copie n : 03

« Il était une fois une petit fille de village, la plus jolie qu'on eut su voire : sa mère en était folle et sa mère grand plus folle encore. Cette bonne femme... »

Nous avons retrouvé aussi deux élèves qui n'ont pas respecté la consigne, ils ont écrit d'autres contes.

#### Exemples :

##### Copie n : 23

« \*Il était une fois, un tres pauvre homme qui vivait avec sa famille dans une petite maison ou milieu de la foret.

Un jour, cet honne allait à la foret pour pecher les gazelle... »

### **Copie n : 20**

« \*Il était une fois une jeun es fils jouée dans la cour de classe avec des amis.

un jour, cette fils deviens joerer comme d'abituée mais cet fois aucune personne jou... »

### **La situation initiale**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	24	85,71%
<b>non</b>	04	14,29%

Rappelons que dans un conte, il faut toujours commencer par une situation initiale dans laquelle l'élève présente le personnage principal et le lieu de l'histoire.

De ce fait, 85,71% des élèves ont débuté leur récit avec une situation initiale. Ils ont réussi à le faire, parce qu'ils ont déjà été confronté à un exercice de préparation à l'écrit à la fin de la séquence 01 où on leur à proposé les évènements et la fin d'une histoire. Leur tâche était d'imaginer un début de cette histoire.

### **Exemples :**

#### **Copie n°: 24**

«\* Il était une fois, une petite fille qu'on appelait chaperon rouge, on lui avait donné ce nom parce sa maman lui avait fait un très jolie bonnet rouge. et à l'époque les bonnets S'appelaient des chaperon Au village quand on la voyait arriver, on disait tiens voila le petit chaperon rouge. »

#### **Copie n°:01**

« Il était une \*foit une petite fille qui vivait avec sa maman dans une maison près de bois. Sa grand mère lui fait un petit vêtement rouge Comme elle le portait tout le temps on l'appelait petit chaperon rouge. »

Même si les élèves n'arrivent pas à trouver l'orthographe exacte, ils parviennent à évoquer le personnage principal.

### Exemples :

#### Copie n°: 02

« \*Il était une fauis une fille qui s'appalle petit chaperon rouge. »

#### Copie n°:07

« \*C était une fois, e y a une petite chaperi Rouge Elle va- toujours sa grand mere. »

En effet les élèves savent par quoi commencer si on leur demande d'écrire un conte.

### Présence des personnages

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	26	92,85%
<b>non</b>	02	07,15%

C'est évident qu'il n'existe pas un conte sans personnages.

C'est pourquoi on cherche à faire acquérir aux élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire d'intégrer des actants dans une histoire. 92,86% des élèves ont pu marquer la présence d'un ou de plusieurs personnages dans leur traces écrites. Certains ont repris les personnages des textes lus, d'autres les ont imaginées.

### Exemples :

#### Copie n°:08

« Il était une fois...une fille qui s'appelait "petit chaperon rouge" car ...Cette fille l'envoyait chez...elle rencontre...elle montre...il manger aussi ... »

### **Copie n°:17**

« \*Il était une fois une petite fille habitait avec sa mère dans une maison près de la forêt .un jour sa grand-mère est malade.sa mère a envoyé un peu de la galette dans un panier avec le chaperon rouge... au chemin. le renard sort ...»

### **Copie n°:13**

« \*Il ya longtemps, un petite fille appelait chapon rouge. »

### **Copie n°:11**

« \*...alors la petite ramène une quantité à sa grand-mère, soudain un loup surprit la fille et il la montre un autre chemin...enfin un chasseur entend le bruit et entre pour tuer le loup. »

D'après les copies, nous dirons que les élèves ont réellement acquis cet aspect de la production d'un conte.

### **Déroulement des événements**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	20	71,42%
<b>non</b>	08	28,58%

Pour que les élèves puissent réussir leurs productions du conte, il faut qu'il y ait des actions entre les personnages.

Nous avons retrouvé 71,42% des élèves qui racontent des événements, les actions entre les personnages, en gardant l'esprit d'imagination chez quelques élèves.

## Exemples :

### Copie n°:03

« Un jour sa mère lui demande de ramener le déjeuner à sa grand-mère ; elle habite dans une maison dans la forêt. En route, elle rencontre un loup affamé qui lui montre une autre route pour arriver tôt à sa grand-mère. Arrivant à la maison, chaperon rouge découvre que le loup dévore sa grand-mère et il veut la dévorer aussi. »

### Copie n°:05

«\* Un jour, sa mère soudain un loup arrive dans son chemin et veut dévoré le gateau et va à la maison de la grand-mère et change son voix et parle avec le petit chapron rouge. »

### Copie n°:16

« \*La petite fille traverse la forêt pour rendre visite sa grand-mère. Dans la forêt elle se promène, joue avec les papillons et rencontre le grend méchant loup. Le loup arrive avant chez sa grand mère pour la mange. La petite fille arrive chez sa grende-mère et... »

Donc les élèves sont capables de rapporter et de raconter des évènements qu'ils ont déjà lu ou entendu auparavant, ou bien d'exprimer leur propre imagination par écrit.

Il est à signaler que le déroulement des évènements est considéré comme étant la grande partie d'une histoire, c'est l'énoncé où on peut trouver toutes les actions appropriées à chaque personnage.

## L'élève raconte à sa manière

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	16	57,14%
<b>non</b>	18	42,86%

Nous avons constaté que 57,14% des élèves sont capables de produire des phrases personnelles, ils ont essayé de garder l'idée générale du conte qu'ils ont abordée

auparavant où en essayant d'imaginer tout en respectant la typologie du conte acquise en classe.

Parmi ceux qui ont produit des phrases personnelles, nous proposons ce qui suit :

**Copie n°:02**

« \*Il était une fois une fille s'appelle petit chaperon rouge. p elle entre dans la forêt pour voire sa grand mère qui est malade mais elle rencotre un loup qu'il l'avale et s'endort profomdénetit .le chasseur passe par là et il trouve le loup et il ouvre l'estoma de l'animal et il trouve ''le petit chaperon '. »

**Copie n°:12**

«\* il était une fois : il ya une fille que s'apple petite chaperon rouge et ca graide mete vie dans la foret. un jour : la fille porte une gollete à sa grand-mère, En chemin il rencotre un loup jour mange elle, il va roppidement ou maison de la gade mre il coche la grande mère et il dornre dans ca place. Depuis : la petite chapreon rouge regarde la grande mère pézare puis il crie et eurousement il. Ya un chasseur »

Ces élèves ont fourni des efforts même s'ils n'ont pas su bien s'exprimer mais ils ont introduit des phrases personnelles ; par contre nous avons trouvé certains élèves qui apprennent par cœur les phrases du texte lu ou regardé la télévision, produisent ça grâce à une mémorisation.

**Exemples :**

**Copie n°:06**

«\* Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voire : sa mère en était folle et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon qui lui seyait si bien que partout en l'appelait le petit chaperon rouge. »

**Copie n°:01**

« un jour sa maman lui dit : grand maman est malade, j'ai fait ce matin des galettes que ta grand maman aime, va donc les lui porter, ou, tout près de là un loup affamé rôdait dans le bois, il connaissait très bien la petite maison. »

### **Copie n°:24**

« \*Il était une fois une petite fille qu'on appelait chaperon rouge on lui avait donné ce nom parce que sa maman lui avait fait un très jolie bonnet rouge. et, à l'époque les bonnets s'appelaient des chaperon Au village quand on la voyait... »

### **La situation finale**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	18	64,28%
<b>non</b>	10	35,72%

La situation finale est la dernière partie du conte elle comprend l'échec ou la réussite du héros ou l'héroïne de l'histoire. C'est aussi à ce moment là qu'on apprend la morale ou la leçon du conte.

Selon le tableau, 64,28% des élèves uniquement ont pu trouver une fin à leur conte.

### **Exemples :**

#### **Copie n°:04**

« Enfin, malheureusement, la grande-mère est morte, mais le petit chaperon rouge est bien. »

#### **Copie n°:22**

« \*Mais le père de petit chaperon rouge est tué le loup pour le chaperon rouge et la grand-mère sort et tout vive dans une grand bonheur. »

#### **Copie n°:17**

« \*Depuis la petite chapereau rouge dorre, le renard prend le panier et fuit au forêt. »

Contrairement à ces élèves qui ont clôturé leur conte avec une situation finale, nous avons trouvé d'autres qui ont fait seulement la situation initiale, d'autres n'ont pas pu donner une fin à leur conte.

## 6. L'utilisation correcte des outils linguistiques

### Phrases déclaratives

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	17	60,71%
<b>non</b>	11	39,29%

Il s'agit ici de produire des petites phrases déclaratives.

Selon les résultats obtenus, nous avons remarqué que 60,71% des élèves ont produit des phrases déclaratives correctes, nous signalons quelques unes :

#### **Copie n°: 19**

« Depuis ce jours la, le loup a mangé la \*grande mère. »

#### **Copie n°:16**

« \*...le loup arrive avant chez se grend mère pour la manger. La petite fille arrive chez se grende-mère et tombe dans le piège du loupa. »

Nous avons remarqué aussi qu'il y a certains élèves qui introduisent des phrases interrogatives dans leur conte.

#### **Exemples :**

#### **Copie n°:21**

« ...où va tu ?... »

### **Copie n°:27**

« ...pourquoi ses cheveux et ses dents et ses yeux ont changé ?... »

### **Vocabulaire adéquat**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	21	75%
<b>non</b>	07	25%

Nous nous intéressons dès lors au lexique, c'est-à-dire aux termes utilisés et de voir s'ils sont en relation avec le thème du conte choisi, s'ils servent vraiment à raconter une histoire.

Nous avons noté que 75% des élèves ont pu employer un lexique adéquat au thème choisi.

### **Exemples :**

#### **Copie n°:03**

« Il était une fois, une jolie petite fille que porte un manteau rouge. Elle vit dans un village près de la forêt. Un jour, sa mère lui de mande de ramener le déjeuner à sa grand-mère, elle habite dans une maison dans la forêt. »

#### **Copie n°:28**

« \*Il était une fois, une petit fille de village s'appelle Le petit chaperon rouge. Un jour, sa mère lui confectionne un petit chaperon rouge. Elle alla chez sa grand-mère qui habit dans un autre village. »

## Le temps utilisé

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	25	89,29%
<b>non</b>	03	10,71%

Sur ce point, nous tentons de voir à quel temps les verbes des produits écrits des élèves sont conjugués.

Il est à noter que les élèves ont appris la conjugaison au présent et à l'imparfait de l'indicatif.

Les résultats obtenus révèlent que 89,29% des élèves ont utilisé ces deux temps.

### Exemples :

#### Copie n°:08

« \*...cette fille l'envoyait chez sa grand-mère pour lui donner de la galette. Au bout du chemin elle rencontre un loup à qui elle montre la maison. »

#### Copie n°:15

«\* ...une jour, son grand mère tombe malade qui abite dans la forêt, et cette fille va chez sa grand mère avec un repas... »

#### Copie n°:10

« ...or ; tout près de là un loup affamé rôdait dans le bois, il connaissait très bien la petite maison. »

Nous avons remarqué que certains élèves ont utilisé d'autres temps tels que le plus-que-parfait et le passé composé, ce qui prouve qu'ils ont appris des phrases par cœur, en mémorisant et les réutilisant dans leurs produits écrits.

### Exemples :

### **Copie n°:24**

« ...on lui avait donné ce nom parce que sa maman lui avait fait un très joli bonnet rouge ... »

### **Copie n°:25**

« ...un jour, elle est allait voir sa grand-mère et sur le chemin, elle a rencontré sur le loup... »

En effet, la plupart des élèves ont employé le présent de l'indicatif et l'imparfait, mais ils ont introduit des verbes conjugués au passé composé, d'autres élèves ont mal conjugué les verbes, ils ont utilisés des verbes de troisième groupe et qui n'appartiennent pas au programme, d'autres ont employé les verbes à l'infinitif (non conjugués).

Donc, nous pensons qu'il est utile que l'enseignant programme des séances de remédiation réservées à la conjugaison.

### **Pronoms personnels utilisés**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	22	78,57%
<b>non</b>	06	21,43%

En ce qui concerne les pronoms personnels utilisés, 78,57% des élèves ont pu se servir à la troisième personne du singulier et/ou de la troisième personne du pluriel.

### **Exemples :**

### **Copie n°:02**

« ...Elle entre la forêt pour voir sa grand-mère... elle rencontre un loup qu'il l'avale... »

### **Copie n°:27**

« Un jour, elle \*est allés voir sa grand-mère ...elle rencontre le loup ...elle lui a dit... »

### **Copie n°:12**

« \*...En chemin il raconte un loup jour mange elle, il va rapidement ou maison la gade mre il coche la grande mère et il dornre dans ça place... »

## **L'usage des substituts grammaticaux**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	20	71,42%
<b>non</b>	08	28,58%

Selon les résultats obtenus, 71,42% des élèves ont su éviter de répéter des mots en utilisant correctement les substituts grammaticaux.

### **Exemples :**

### **Copie n°:27**

« la petite fille traverse la forêt pour rendre visite sa grand-mère . dans la forêt elle se promène, joue avec les papillons... »

### **Copie n°:28**

« \*Un jour sa mère lui confectionne un petit chaperon rouge. Elle alla chez la grand-mère qui habite dans un autre village. elle rencontre un loup que veux manger La pauvre enfant qui avait bon cœur... »

## Connecteurs logiques

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	21	75%
<b>non</b>	07	25%

Les apprenants ont su introduire des connecteurs logiques dans leur récit afin de lier les paragraphes pour avoir un enchaînement des idées, une progression dans l'histoire et assurer la cohérence textuelle.

D'après les résultats, nous avons trouvé 75% des élèves ont utilisé les mots outils qui font avancer l'histoire tels que : un jour, aussi, avant, soudain...

### Copie n°: 19

« \*Il était une fois, une petite fille...un jours, sa maman lui a demendé...depuis ce jours la, le loup a mangé la grande mère »

### Copie n°:04

« Il était une fois, une belle fille qui est comme par le petit chaperon ...un jours, elle prend un panier de pain...Après une discution entre... puis, à l'arrivée de la fille... enfin, malheureusement, la grande mère est morte... »

## 7. Critères de perfectionnement :

### La créativité

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	12	42,86%
<b>non</b>	16	57,14%

A ce niveau, nous voulons évaluer la créativité des élèves, voir s'ils se contentent de reproduire les textes lus en classe ou bien ils inventent une histoire qu'ils ont eux même imaginé.

Nous avons constaté que 42,86% des élèves ont pu faire preuve d'une certaine créativité, c'est-à-dire ils ont produit un texte qui n'apparaît pas dans leur manuel scolaire.

### Exemples :

#### Copie n°:21

«\* Il était une fois il ya un fils qui vas en la maison du ça grand père, il s'appelle petit chaperon rouge.il trouve le loup il a dit : où va tu ? le fils réponse je vas la maison du mon grand père... »

#### Copie n°:05

« ... \*Depuis ce jours la, le loup ne revenait pas à son jete. »

#### Copie n°:08

« \*...En résumé : il ne faut jamais fêre confiance auxétrangers. »

Ces exemples semblent être le fruit d'imagination des élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire ; même s'ils ont fait des erreurs d'orthographe qu'ils ont écrit de leur manière.

Deux autres élèves ont raconté deux histoires mais ils n'ont pas respecté la consigne, ils ont voulu écrire d'autres contes. L'idée et l'effort de l'imagination fournis sont intéressants.

#### Copie n°:23

« Il était une fois, un très pauvre homme qui vivait avec sa famille dans une petite maison \*ou milieu de la forêt... »

#### Copie n°:20

« \*Il était une fois une jeune fils joué dans la cours de classe ave des amis... »

### Richesse du lexique

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	17	60,71%
<b>non</b>	11	39,29%

Nous souhaitons voir des élèves qui ne se limitent pas au lexique déjà vu en classe et qui rajoutent de nouveaux mots par rapport à leurs âges et leurs niveaux scolaires.

Nous avons noté que 60,71% des élèves ont fait preuve d'un bon vocabulaire. Ceci prouve qu'ils font des lectures personnelles, nous pensons qu'ils ont une bonne mémorisation, ils se sont souvenus du lexique du conte lu et son orthographe.

### **Exemples :**

#### **Copie n°:22**

« \*Il était une fois, une belle fille elle a une chaperon rouge qui s'appelle petit chaperon rouge. dans un jour cette fille va à la maison de sa grande mère avec des bisquis, dans la forêt la petit chaperon rouge trouve un loup, Ce loup va à la maison de la grand mère de petit chaperon rouge et mange t'elle aussi le chaperon rouge, mais le père du chaperon rouge est tuée le loup pour le chaperon rouge et la grand-mère sort et tout vive dans une grande bonheur. »

#### **Copie n°:05**

«\* il était une fois, une petit fille qui s'appelle le petit chaperon rouge. Un jour, sa mère soudain un loup arrive dans son chemin et veut dévoré le gateau et va à la maison de la grand mère et change son voix et parle avec le petit chaperon rouge. Depuis ce jour là le ne revenait pas à son jeste. »

## **8. Mise en page**

### **La lisibilité du texte**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	18	64,28%
<b>non</b>	10	35,72%

Sur ce point, nous voulons nous intéresser à l'écriture, voir si elle est soignée, si les mots d'une phrase sont bien disposés l'un à côté de l'autre.

Nous avons constaté que 64,28% des produits des élèves sont lisibles. Certaines copies ne sont pas lisibles à cause des fautes d'orthographe fréquentes, nous pensons que c'est la phonétique qui influence sur l'écrit.

Nous prenons des exemples des textes lisibles :

**Copie n°:27**

« Il était une fois, une petite fille qui s'appelait petit chaperon rouge. Un jour, elle est allée voir sa grand-mère et sur le chemin, elle a rencontré le loup... »

**Copie n°:24**

« \*Le petit chaperon rouge avait une grande maman qui vivait seule à l'autre bout de la forêt la, vieille dame très âgée ne sortait pas beaucoup de sa maison, un jour sa maman lui dit grand maman est malade. »

La copie ci-dessous est l'une des copies qui ne sont pas lisibles, dans cette copie, il n'y a pas une cohérence textuelle à cause de désenchaînement des idées et l'espace vide aussi les fautes d'orthographe. Nous pensons que cette élève a des idées mais elle n'arrive pas à s'exprimer correctement.

**Copie n°:14**

«\*il était une fois un petit chaperon rouge il des le maman de la petit chaperon rouge tia le miel et des fruit ..... de la grand-mère il jour de la jardin et trevi le leau et leau aller de la maison établir la grant mère de placare »

**La ponctuation**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	20	71,42%
<b>non</b>	08	28,58%

Nous évoquons aussi la ponctuation qui est très importante dans un texte ou même une phrase, car une mauvaise ponctuation influe sur la compréhension de l'énoncé. Le sens peut changer à cause d'une ponctuation mal disposée.

D'après les résultats obtenus, les signes de ponctuation apparaissent dans 71,42% des copies des élèves.

Nous avons remarqué que la plupart des élèves connaissent les signes de ponctuation mais, ils mettent dès fois des majuscules au milieu d'une phrase. D'autres élèves n'ont pas ponctué leurs produits.

### **Exemples :**

#### **Copie n°:01**

« \*sa grand mère lui fait un vêtement rouge Comme elle le portait tout le temps on l'appelait Le petit Chaperon rouge. un jour elle va chez sa grand mère en chemin elle rencontre le loup ou vas tu ma fille demande le lous je vais chez ma grand-mère répond le petit chaperon rouge... »

Parmi les élèves qui ont su les utiliser à la place qu'il faut, nous retenons :

#### **Copie n°:04**

« Il était une fois, une belle fille qui est connue par le petit chaperon rouge. décéda de visiter sa grand mère. Un jour, elle prend un panier et va chez sa grand-mère. sur son chemin, elle rencontre le loup rusé qui veut la manger. Après une discution entre eux. le loup la précède rapidement à la maison de sa grand-mère et il la manger... »

#### **Copie n°:10**

« ... un jour, sa maman lui dit : grand maman est malade, j'ai fait ce matin des galettes que ta grand-maman aime, va donc lui \*parter, or, tout près de là un loup affamé rôdait dans le bois, il connaissait très bien la petite maison. »

Rappelons que les élèves ont vu le cours de la ponctuation et ils ont exercé auparavant, car la majorité des élèves maitrisent quelques signes de ponctuation importants dans la mise en page déjà citées.

## **La typographie**

	Nombres des élèves	pourcentages
<b>oui</b>	15	54%
<b>non</b>	13	46%

Nous avons pris en considération la typographie du texte et son côté esthétique. Ceci englobe la mise en forme de la rédaction, l'écriture, les images, l'usage des couleurs pour les majuscules et les mots outils qui font avancer l'histoire (connecteurs logiques) et aussi pour la ponctuation.

Certaines copies sont très bien présentées, propres et bien organisées ; nous avons pu trouver une typographie acceptable dans 54% des copies des élèves, ce qui nous a donné une jolie impression envers les élèves.

Exemples des copies (**n°:03, n°:05 et n°:10**)

## **Conclusion**

Au terme de cette activité du terrain et à l'appui des résultats obtenus, nous tentons de mettre l'accent sur le rôle de la situation d'intégration dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, nous disons que notre hypothèse a été confirmée.

Cette activité était l'occasion d'évaluer les apprenants. Cette évaluation aide réellement à repérer les difficultés rencontrées durant tout le projet par les apprenants et de remédier les points qui semblent être ambigus en général.

Pour l'élève, la situation d'intégration est un bon moyen pour connaître les finalités de l'apprentissage de cette langue étrangère ; il est appelé à mobiliser ses savoirs acquis et les réinvestir dans la résolution d'une situation- problème sous forme d'une rédaction d'un texte court cohérent ; chose qui lui permet de progresser sa compétence scripturale.

D'après les résultats obtenus nous avons remarqué que la situation d'intégration n'est pas seulement une tâche scripturale. Avant le scripteur doit mémoriser ses acquis , donc c'est un recours direct aux savoirs intériorisés, un choix précis des savoirs acquis. Ensuite, c'est un enchainement de ses données pour un meilleur réinvestissement. Après cette organisation cognitive l'élève passe à la rédaction du texte.

*CONCLUSION*  
*GENERALE*

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé de mettre l'accent sur la notion de l'intégration des acquis et son instauration dans la nouvelle méthode d'enseignement. Cette méthode centrée sur l'apprenant, en lui donnant l'occasion d'exercer des compétences acquises dans des situations d'intégration. Ainsi l'apprenant mobilise des ressources de façon intégrée dans l'intention de réaliser sa production écrite, cette tâche a pour objectif de le mener à la maîtrise d'une compétence scripturale, c'est une activité évaluative qui orne tous savoirs et connaissances acquises de l'apprenant, c'est aussi une activité de synthèse.

D'après notre recherche, nous avons remarqué que les documents d'accompagnement soulignent l'objectif primordial de l'apprentissage du français langue étrangère, en développant les compétences de communication. Pour atteindre cet objectif et vu l'âge des apprenants, il s'avère nécessaire de recourir à des activités d'intégration qui stimulent l'intérêt des apprenants, ces activités sont diverses et leur objectif est précis ; il reste de les appliquer en classe.

Réaliser des activités d'intégration en classe de FLE, c'est à la fois possible et souhaitable. Ces activités pratiquées présentent de nombreux avantages, il suffit d'un peu de créativité et d'imagination, d'objectifs bien déterminés, des activités bien adaptées au public pour faire des situations d'intégration réussites qui peuvent satisfaire aussi bien les élèves et l'enseignant.

Les résultats obtenus, nous ont permis de mettre en évidence l'utilité de la situation d'intégration qui permet aux apprenants de se confronter à une situation d'écriture où ils doivent réinvestir tout ce qu'ils ont appris ; ce qui les aideraient à produire un texte cohérent.

En général, les résultats sont satisfaisants, cette activité d'intégration aide nos élèves, ils auront la capacité de produire des textes courts où ils sauront résoudre d'autres situation de communication que celle qu'ils ont vécu en classe.

En revanche, lors de la situation d'intégration, nous avons constaté que certains élèves se confrontent à des difficultés, parmi elles, nous trouvons qu'ils acquièrent des règles et

qu'ils n'arrivent pas à réinvestir les savoirs acquis ; d'autres élèves semblent centrer sur la mémorisation, ils apprennent des textes par cœur, ils ne font que répéter sans être capables de communiquer par écrit.

Pour remédier à ces problèmes, nous pensons que l'intégration des acquis doit être insérée dans les apprentissages réguliers et non uniquement à la fin d'un projet, car l'intégration des savoirs est un processus d'apprentissage et en même temps un résultat d'apprentissage

Donc, si l'élève intègre régulièrement à travers des petites activités motivantes, il aura accès au sens de ses savoirs ; par conséquent, il aura au fur et à mesure quoi faire de ses apprentissages et les réutiliser dans d'autres contextes que celui de la classe, ce qui l'aidera lors de la situation d'intégration finale à réaliser individuellement sa tâche.

La recherche menée nous a permis d'affirmer l'hypothèse soumise au départ traduite par les résultats obtenus, la situation d'intégration contribue en grande partie dans l'acquisition de la compétence rédactionnelle.

En effet, nous avons pu aboutir à de bons résultats, vu l'âge des apprenants, notons que les enseignants n'appliquent pas à la lettre ce que leur proposent les documents officiels, par manque de temps.

C'est à ce niveau précis que le rôle de l'enseignant prend toute son importance dans l'application de cette démarche en classe. Malgré la surcharge du programme et le manque de temps, les enseignants arrivent à faire intégrer leurs élèves, tout en donnant à chaque tâche son importance.

Nous pensons alors, qu'ils peuvent créer des situations qui pourraient aider leurs élèves à enrichir leurs connaissances quotidiennement afin de pouvoir acquérir différentes compétences, essentiellement rédactionnelle.

Pour conclure, nous espérons pouvoir mettre au service des pratiques ultérieures, nos savoir-faire et nos réflexions sur les apports de la situation d'intégration à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie et s'étaler à la tâche depuis le primaire parce que c'est le socle sur lequel repose tout l'édifice.

# *BIBLIOGRAPHIE*

### **Ouvrages généraux:**

- 1- BOTERFA. Guy, "De la compétence, essai sur un attracteur étrange", Paris, Les éditions d'Organisation, 1994
- 2- CHRISTINE Tagliante, " L'évaluation", Edition Michel Grandmangin
- 3- G. De Vecchi, N.CARMONA-MAGNALDI, "Faire vivre de véritables situations problèmes, Edition Hachette Education.
- 4- Jean-Pierre ASTOLFI, "Placer les élèves en situation-problème ? ", PROBIOREVUE, Vol.16.n04, Décembre, 1993
- 5- MERIEU Philippe, "Apprendre oui, mais comment ?", Paris, Edition. ESF1987.
- 6- ROGIER. Xavier, "L'approche par compétences dans le école algérienne",UNISCO, Ministère de l'éducation Nationale, Alger, 2006
- 7- ROGIER. Xavier, "L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves", Edition de Boeck, 1<sup>ère</sup> édition, 2004
- 8- ROGIER. Xavier, "La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars, 2006
- 9- ROGIER. Xavier, "Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête du sens", Forum- pédagogies, mars 1990

### **Documents officiels :**

Ministère de l'Education, Commission, Nationale des programmes :

- 1- CF. Référentiel Général des programmes, 2011
- 2- CNP 2006
- 3- Guide pédagogique du manuel de français de la 4<sup>ème</sup> année primaire, Juin 2012
- 4- Dispositif de formation initiale en français pour l'enseignement primaire
- 5- Mon livre de français 4<sup>ème</sup> année primaire, ONS, 2011.2012
- 6- Programmes et documents d'accompagnement de la 4<sup>ème</sup> année primaire, Juin 2011
- 7- Programmes et documents d'accompagnement de la 4<sup>ème</sup> année primaire, Juin 2012

### **Mémoires consultés :**

-Khouild Sara, "pour une compétence de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne". Mémoire de Magister. Université d'Ouargla, 2010/2011

## **Dictionnaire :**

-R.Galisson, D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Ed. Hachette, Paris, 1976

## **Sites web :**

- 1- [http://www.collab.ma/epi/zh\\_images/modules/GuideduFormateurfr.pdf.htm](http://www.collab.ma/epi/zh_images/modules/GuideduFormateurfr.pdf.htm)

Consulté : Le 02/03/2014

- 2- <http://www.cfedem-rhonea/pesorg/sites/default/files/ressources/mémoire/mémoire 2006/Martagne.pdf.htm>

Consulté : Le 14/03/2014

- 3- Vidéo de R.Xavier sur : <http://www.youtube.com/watch?v=10CHO7hyTUM.htm>

Vidéo de R.Xavier sur : <http://www.youtube.com/watch?v=10CHO7hyTUM.htm>

Consultés : Le 17/03/2014

- 4- <http://Fledz.blogspot.com/2008/03/Lactivitdintgration.htm>

Consulté : Le 08/04/2014

- 5- <http://webcache.googleusercontent.com/search?=RzliKYNGGPTUG:beninstitdjam 14200-unblog.fr/files/2013/03/41.doc.ped.c.22.-pédagogie-de-lintégration.doc+&ed10&ed =Fr&ct=clnk.htm>

Consulté : Le 22/04/2014


- 6- <http://www.khouasweb.123.fr/indesi.php/forum/31-En-d%A9bat.actuellement/6og-la-p%C3%A9dagogie-de-lint%C3%A9gration-quest-ce-que-ces.htm>

Consulté : Le 04/05/2014

# *ANNEXES*

## Annexe n°01: les activités de production écrite de 1<sup>er</sup> projet

### "lire et écrire un conte "











Production écrite

Pour former un recueil de contes, tu réaliseras une production écrite à la fin de chaque séquence du projet.

Dans ton « cahier de contes », tu vas écrire toutes les histoires que tu as lues dans ce projet et que tu as aimées. Ainsi, à la fin de l'année, tu auras un cahier plein d'histoires à lire ou à raconter à tes camarades de vacances.


1 A la fin de cette première séquence, tu dois imaginer un début au texte encadré.


-  **Tu dois écrire deux (2) phrases pour raconter le début de l'histoire en utilisant les éléments suivants**
  -  deux personnages : Capucine, la petite fille et Cropule, le chat ;
  -  un lieu : une chambre ;
  -  un moment : la visite du médecin ;
-  **Tu recopies le titre qui te paraît convenir le mieux à cette histoire :**
  -  Capucine et son chat.
  -  Le chat en visite.
  -  Le chat médecin.

**Le texte**


*En revenant dans la chambre, après la visite chez le médecin, Capucine, la petite fille s'est endormie. Sa maman lit le journal. Moi, son chat préféré, j'accroche mes griffes sur la couverture et je m'étire ; puis je me mets en boule et je ronronne. Soudain, la porte de la chambre s'ouvre et l'infirmière est entrée. La maman pose son journal et moi, je me cache sous la couverture car les animaux sont interdits à l'hôpital».*

*D'après B. ROUER et C. HAHN*

2  Tu recopies le début du texte et le texte dans ton cahier de conte.






 Tu le décoreras avec des dessins pour fabriquer « ton livre de contes »

26



# Production écrite

À la fin de cette deuxième séquence

-  Tu lis les textes dans «les vignettes» et tu entoures les mots-outils.
-  Tu classes les vignettes qui ont été changées de place en leur donnant un numéro.
-  Tu mets en ordre l'histoire et tu la recopies dans ton « cahier de contes ».
-  Tu n'oublieras pas d'écrire le nom de l'auteur et celui du livre.
-  Tu feras des dessins pour décorer l'histoire.

*Les animaux choisissent un roi*

1 Il était une fois une jolie île habitée par tous les animaux.

2 Un jour, le crocodile dévore un ânon, un lionceau et un agneau en une heure.

4 Après plusieurs jours, ils choisissent le lion comme ROI.

3 Le lion et les autres animaux se fâchent et ils décident d'élire un chef.

5 Depuis ce jour-là, le lion est devenu le roi des animaux. Le crocodile a été chassé et le calme est revenu sur l'île.

*L'auteur*  
D'après Jacqueline Pierre.  
Raconte-mi, raconte-moi.  
Edition Nathan.

Lire

Raconter

Communiquer

Dire

Inform  
Exprimer

## P

# roduction écrite

À la fin de cette troisième séquence :

- Tu vas compléter les bulles de cette bande dessinée (BD) avec les paroles des personnages.
- Tu vas écrire une histoire à raconter.

### A

- 🍂 Observe les vignettes de la bande dessinée : elles racontent l'histoire de la rencontre du Petit Prince et du Renard. (A. de Saint-Exupéry - Le Petit Prince)
- 🍂 Lis les paroles du Renard dans la colonne A, et celles du Petit Prince dans la colonne B.
- 🍂 Dans les bulles, place les paroles de l'un et de l'autre dans l'ordre.

### A

- Bonjour, je suis là, sous l'arbre.
- Je suis un renard.
- Je ne peux pas jouer avec toi.
- Je ne suis pas apprivoisé.
- Tu n'es pas d'ici, que cherches-tu ?

### B


- Bonjour, qui es-tu ?
- Tu es bien joli.
- Viens jouer avec moi... je suis tellement triste !
- Ah ! pardon.
- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »





## Situation d'intégration

### La situation




Dans ce projet, tu as lu beaucoup de petits contes. A ton tour, tu vas imaginer et écrire **à ta manière** :

 le conte du « Petit Chaperon Rouge ».

### Consignes de travail

-  Ton conte ne doit dépasser six (6) à sept (7) lignes.
-  Tu dois utiliser le schéma suivant :

1<sup>ère</sup> partie ou début du conte : Il était une fois....  
 2<sup>ème</sup> partie ou déroulement  
 des actions : Un jour,.....  
 3<sup>ème</sup> partie ou fin du conte : Depuis,.....

-  N'oublie pas de conjuguer les verbes au présent de l'indicatif,
-  Utilise les pronoms personnels pour éviter la répétition des noms des personnages,
-  Choisis les mots-outils qui conviennent.



Recopie dans ton « cahier de contes » : le conte que tu viens d'écrire.  
 N'oublie pas de faire des dessins pour décorer l'histoire du «Petit Chaperon Rouge»



## Annexe n°02 : les productions écrites des élèves

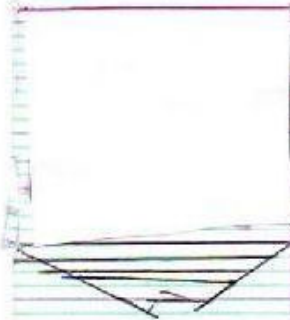
### Copie n°01 :

#### Le petit Chaperon rouge

- Il était une fois une petite fille qui vivait avec sa maman dans une maison près du bois. sa grand-mère lui fait un petit vêtement rouge. Comme elle le portait tout le temps on l'appelait Le petit Chaperon rouge. un jour elle va chez sa grand-mère en chemin elle rencontre le loup qui vas tu ma fille demande le loup je vais chez ma grand-mère regard Le petit Chaperon rouge Le loup court et arrive avant La petite fille à la maison de grand-mère. dit-are le grand-mère et attend le Chaperon rouge ~~pour~~ le divorcer ensuite.

Copie n°02 :

## Le petit chaperon rouge



Il était une fois une fille  
qui s'appelle petit chaperon rouge.  
elle entre dans la forêt pour voir  
sa grand mère qui est malade mais elle  
rencontre un loup qui il l'aucile et  
s'enfuit profondément.

le chasseur passe par là et il  
trouve le loup et il ouvre l'estomac  
de l'animal et il trouve le petit chaperon

Copie n°03 :

Le petit chaperon rouge.

Il était une fois, une jolie petite fille  
qui porte un manteau rouge. Elle vit  
dans un village près de la forêt.

Un jour, sa mère lui a demandé de ramener  
le déjeuner à sa grand-mère. Elle habite dans  
une maison dans la forêt. En route, elle  
rencontre un loup affamé qui lui montre une  
autre route pour arriver tôt à sa grand-mère.

Arrivant à la maison, chaperon rouge découvre  
que le loup dévore sa grand-mère et il veut  
l'

Copie n°04 :

Le petit chaperon rouge

Il était une fois, une belle fille qui est connue par le petit chaperon rouge. décida de visiter sa grand-mère. Un jour, elle prend un panier du pain et va chez sa grand-mère. sur son chemin, elle rencontre le loup rusé qui veut la manger. Après une discussion entre eux. le loup l'a précédé rapidement à la maison de sa grand-mère et il la mange. Puis, à l'arrivée de la fille, le loup l'attaque mais, heureusement, un bon bûcheron la sauve. Enfin, malheureusement, la grand-mère est morte, mais le petit chaperon rouge est bien.

Copie n°05 :

Le petit chapeau rouge .

il était une fois, une petite fille qui s'appelle le petit chapeau rouge .

un jour, sa mère voudrait un loup arrive dans son chemin et veut dévorer le gâteau et va à la maison de la grand mère et change son voix et parle avec le petit chapeau rouge .

Depuis ce jour là le loup ne revient pas à son geste .

Copie n°06 :

le petit chaperon rouge

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on ait vue. Sa mère en était folle et sa mère-grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge qui lui servait si bien que partout on l'appelait le petit chaperon rouge.

Copie n°07 :

Etait une fois, il y a une petite claper  
Ruge Elle Va - toujours sa grand mere  
en plus de elle donne les je petit jeu de  
Joue un jour, la petite c ha perou sage  
marc he da us un grand foies saudie  
Elle ve un u toulou o dans la route laud  
benjete na petite je vaie - lui i g ruzus  
partie petite je de Elle marche sa vi  
chmaux perit ruge pouri vaizer .

Copie n°08 :

Le petits chaperon rouge

Il était une fois ...,

une petits fille qu'on appelait "Petit  
chaperon rouge" car sa mère lui

avait fait un bonnet rouge. Cette fille  
l'envoyait chez sa grand mère pour lui

donner de la galette. Au bout du chemin  
elle rencontre le loup à qui elle montre sa

la maison de la grand-mère qu'il ~~de~~  
manger aussi. En résumé : il ne faut jamais

jamais faire confiance aux étrangers.



Copie n°09 :

le Petit Chaperon

Rouge

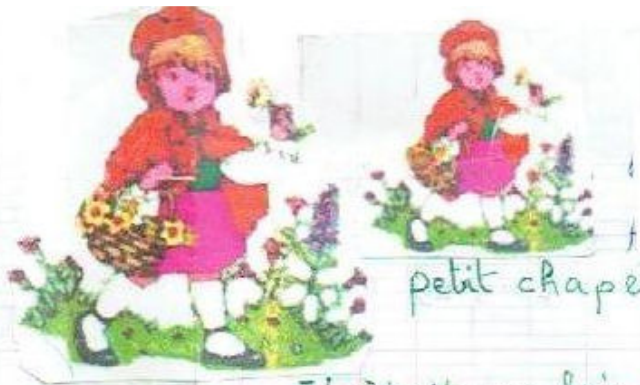
Il était une fois il y a « Petit  
Chaperon Rouge ». Un jour

le petit Chaperon Rouge

va à la messe en, de « grondeur  
Loup

~~Depuis~~ senori de grondeur.

Copie n°10 :



105

oui

petit chaperon Rouge



Il était une fois, une petite fille qu'on  
appelaient chaperon Rouge, on lui avait donné  
ce nom parce sa maman lui avait fait un très  
joli bonnet rouge.



Un jour, sa maman lui dit : Grand-maman est  
malade, j'ai fait ce matin des galettes  
pour ta grand-maman aime, Va donc les lui



porter, or, tout près de là un loup affamé  
vêlait dans le bois, il connaissait très  
bien la petite maison.



Copie n°11 :

La petite chaperon rouge

Il était une fois une petit chaperon rouge  
une fois la mère prépare un gâteau, alors la  
petite ramène une quantité à sa grande mère,  
soudain un loup surprie la fille et il la  
montre un autre chemin et il va à la grande  
mère et il la mange quand la petite arrive à la  
troupe que la figure de sa grande mère est grande,  
après le loup va manger la petite enfin un chasseur  
entend le bruit et entre pour tuer le loup.

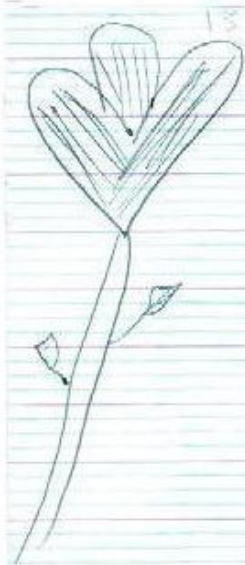
Copie n°12 :

Lundi 28 avril 2024

petit chapeau rouge

il était une fois : il y a une fille que s'appelle petite chapeau rouge et sa grande mère va dans la forêt . un jour la fille porte une joliette à sa grande mère. En chemin il rencontre un loup qui mange elle il va rattrapier et saisir la grande mère il cache la grande mère et il s'occupe dans un plac. Depuis la petite chapeau rouge regarde la grande mère par là puis il crie et heurcissent il est . y a un chasseur

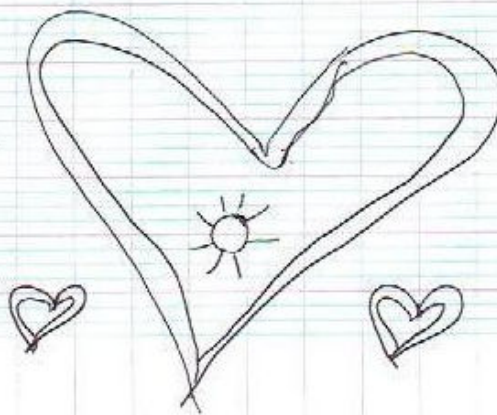
Copie n°13 :



La petit chapon rouge

Il y a longtemps un petit fille, appelait  
chapon rouge.

Un jour, maman demandait chapon rouge  
allés au grand mare traici la petite chapon  
rouge le raumar. allée la petite au papa  
Depuis, mura le raumar.



Copie n°14 :

il était une fois un petit chapeiron  
rouge il des le maman de la petit  
chapeiron rouge tice le miel et des  
fruit de la grand-mère il  
jour de la jardin et trovi le beau  
et le beau aller de la maison établie  
la grand-mère de placere

Copie n°15:

Le petit chaperon rouge.

Il était une fois, une petite  
fille qui s'appelle le petit  
chaperon rouge, une jour  
son grand mère tombe  
malade qui abite dans la  
forêt, et cette fille vas chez  
sa grand mère avec un repas  
il un loup méchant dans la  
la grand mère est mangé le  
loup l'a attrapé et le loup  
mangé l'a aussi un chasseur  
voit le loup et l'a vu il don  
ner et voit l'a et grand mère  
et mette à leur l'a et l'a  
pieds jus il reville le loup  
et vas tout l'a et tout  
dans d'eau et l'a

Copie n°16 :

Le petit chaperon rouge

il était une fois le petit chaperon rouge  
Charles Perrault.

10 La petite fille traverse la forêt pour rendre  
visite à sa grand-mère.

Dans la forêt elle se promène, joue  
avec les papillons et rencontre le grenou  
méchant loup.

Le loup arrive avant chez sa grand-mère  
pour la manger.

La petite fille arrive chez sa grand-mère  
et tombe dans le piège du loup. Elle  
remarque qu'il a de grandes dents, dents,  
de grandes oreilles.

Le méchant loup se précipite sur la petite  
fille et la mange.

Copie n°17 :

Le petit chapeau rouge

Il était une fois une petite fille habitée avec sa mère dans une maison près de la forêt.

un jour sa grand mère est malade. sa mère a envoyé un panier avec le chapeau rouge à la grand-mère qui habite dans la forêt. au chemin le renard sort et lui dit "ou vas tu" Elle lui répond "je vais à la maison de grand-mère". Il va vite à la maison de grand-mère et prend sa place de grand-mère et quand la petite fille arrive, il demande de devenir dormir avec moi.

Depuis la petite chapeau rouge dort. le renard prend le panier et fuit au forêt.

Copie n°18 :

Il était une fois une petite fille  
de village, la plus jolie qu'on

ABD ALHAKIM Su voir - sa mère en était  
- Moussem

galle, et sa mère grand plus galle  
AIB ALHAKIM  
en core, Cette bonne femme lui fit

faire un petite chapeau rouge

lui servait si bien qu'à partout on

l'appelait le Petit chapeau rouge

un jour, La mère prépare des

galletes pour le déjeuner et renvoie

à la grande mère la fille et ~~et~~

Copie n°19 :

Le petit chapeau rouge

Il était une fois, une petite fille  
très jolie qui avait un capuchon  
rouge.

Un jour, sa maman lui a demandé  
la galette mais en route elle rencon-  
tra le grand méchant loup.

Depuis ce jour le loup a  
mangé la grande mère.

Copie n°20 :

1. Il était une fois une jeune fille jouée  
dans la cour de classe avec des amis.

2. un jour, cette fille devint de jeter comme  
d'habitude mais cet fois aucune personne  
joue avec elle.

3. depuis cet acte la petite fille va rentrer chez  
lui à son mère.

Copie n°21 :

Le petit chapeau rouge

Il était une fois il y a un fils qui vas  
en la maison du sa grandpère, il  
s'appelle petit chapeau rouge. il trouve  
le loup il a dit = au va tu ? le fils reponse  
je vas la maison du mon grand père.  
elle venir a la maison elle trouve son grand  
père. elle approche : il trouve grand mere  
loup, a elle fuir, loup se rejoindre.  
le loup tombe dans le puits.

Copie n°22 :

Le petit chaperon rouge

Il 'était une fois, une belle fille, elle  
a une chaperon rouge qui s'appelle petit  
chaperon rouge.

dans un jour cette fille va a la maison de sa  
grande mère avec des biscuits, dans la forêt elle  
trouve un loup, ce loup va a la maison de la grande mèr  
le petite chaperon rouge et mange t'elle aussi le chaperon  
rouge, mais le père de chaperon rouge est tué le loup pour le  
chaperon rouge et la grande mèr sort et toute vive dans une  
grand bonheur.

Copie n°23 :

L'homme et le trésor

Il était une fois, un très pauvre homme  
qui vivait avec sa famille dans une  
petite maison au milieu de la forêt.

Un jour, cet homme allait à la forêt  
pour pêcher les gazelles, soudain il  
trouva un coffre qui est plein d'or.

Copie n°24 :

Le petit Chaperon Rouge

Il était une fois une petite fille qui on appelait Chaperon Rouge on lui avait donné ce nom parce sa maman lui avait fait un très joli bonnet rouge et, à l'époque les bonnets s'appelaient des chaperons au village quand on la voyait arriver, on disait tiens voilà le petit Chaperon rouge. Le petit Chaperon rouge avait une grand-maman qui vivait seule à l'autre bout de la forêt, la vieille dame très âgée ne sortait pas beaucoup de sa maison, un jour sa maman lui dit grand-maman est malade.

Copie n°25 :

Il était une fois, un petite fille que s'appelle  
Cendrillon et petit chapeau rouge. un jour,  
elle est allée voir sa grand mère et  
sur le chemin, elle a rencontré le loup  
et le loup et lui a demandé si elle voulait  
aller voir sa grand mère le loup est elle-  
rapidement va la maison de la grand-mère  
et il a mangé et il s'est allongé dans son  
lit pour attendre le petit chapeau rouge.  
Lorsque la fille est arrivée elle a  
demandé à sa grand-mère pourquoi ses  
chèvres et ses dents ont changé? le loup  
a attaqué la fille pour la manger un chasseur  
à tuer son loup puis il a ouvert son  
ventre pour faire la grand-mère.

Copie n°26 :

Il était une fois, une fille qui ressemble <sup>à</sup> petit  
chaperon rouge.

un jour sa mère lui dit <sup>de</sup> prendre ce gâteau  
et ce flacon de médicament et va voir ta  
grand mère qui est malade, elle entre la forêt  
et elle rencontre un loup. Elle lui parle de sa  
grand mère malade, le loup pense qu'il  
ferait une bonne affaire en les mangeant  
toutes les deux. Il l'écoute et se met ses  
vêtements et se couche dans sa chambre  
<sup>à</sup> petite chaperon rouge arrive chez sa gran  
mère elle ne reçoit aucune réponse. soudain  
le loup bondit du lit et il arrive la passerelle  
de ment un chaperon entre dans la maison et  
s'écrie que le loup a avalé la fille et le  
il courrez trouve le fille et petit-chaperon  
est très heureuse.

Copie n°27 :

Il était une fois une petite fille qui s'appelait  
petit chaperon rouge. un jour, elle est allée  
voir sa grande mère et sur le chemin,  
elle a rencontré le loup. Le loup lui a  
demandé où elle voulait aller, elle lui  
a dit qu'elle voulait aller voir sa grand  
mère. Le loup est allé rapidement à la  
maison de la grande mère et il a mangé  
et il s'est allongé dans son lit pour  
attendre le petit chaperon rouge.  
Lorsque la fille est arrivée elle a demandé  
à sa grande mère: pourquoi ses cheveux  
et ses dents et ses yeux ont changé? Le  
loup a attaqué la fille pour la manger.  
Un chasseur a tiré sur le loup puis il a  
ouvert son ventre pour faire sortir la  
grande mère.

## Copie n°28 :

### Le petit chaperon rouge

Il était une fois, une petite fille de village s'appelle Le petit chaperon rouge. Un jour, sa mère lui confectionne un petit chaperon rouge. Elle alla chez la grand-mère qui habit dans un autre village. Elle rencontra un loup qui veut manger La pauvre enfant qui avait bon cœur lui dit: Je vais voir grand-mère et lui porter un gâteau avec un petit pot qu'on m'a envoie. après ins-t-on le loup Rentrer a la maison de grand-mère le loup mange le grand-mère

## Annexes n°03 : grilles d'évaluation

### II- PRODUCTION ECRITE : (04POINTS)

CRITERES	INDICATEURS		BAREME	NOTE
C.1 <b>Pertinence de la production</b>	I.1 Sélection et exploitation des informations nécessaires dans le texte encadré	I.2 Expression d'un avis et justification en deux phrases	<b>1pt + 1pt</b>	<b>2pts</b>
C.2 <b>Cohérence sémantique</b>	I.1 Renseignement de toutes les rubriques de la fiche de présentation	I.2 Explication appuyée par l'expression de la cause : parce que...	<b>0,5pt + 0,5pt</b>	<b>1pt</b>
C.3 <b>Correction de la langue</b>	I.1 Copie sans erreurs des informations (respect de l'orthographe)	I.2 Emploi du pronom « je » et adéquation les désinences verbales	<b>0,5pt + 0,5pt</b>	<b>1pt</b>
Critère de perfectionnement :	- Présentation de la fiche proprement, sans taches et sans ratures. - Tout apport personnel : idée originale, illustration...			<b>0,5 pt</b> <b>0,5 pt</b>
			<b>TOTAL</b>	<b>4pts + 1pt de bonification</b>

Occasions		<u>Consigne 1</u>	<u>Consigne 2</u>	<u>Consigne 3</u>	Barème (sur 20)
Critères		Reponds à chacune des questions qu'elle pose à propos de ton retour.	Explique-lui ce qu'elle doit faire pour lire une K7 vidéo.	Termine la lettre à sa manière.	
Critères minimums	Critères de pertinence	L'élève a répondu à chaque question.	L'élève a expliqué ce que doit faire la tante pour lire une K7 vidéo.	L'élève a terminé la lettre à sa manière.	1 X 3
	Critères des outils de la discipline	P. déclaratives Passé composé 1ère pers. du sing Orthographe	P. impératives Mode impératif 2ème pers. du sing	Voc des sentiments Présent de l'ind 1ère pers. du sing Orthographe	3 X 3
	Critères de cohérence	Chronologie des idées Ind. de temps	Enchaînement logique des idées Art. logiques	Formule de politesse Signature	2 X 3
	Critères de perfectionnement	Non utilisation de la donnée parasite Respect des caractéristiques de la lettre (typographie) Lisibilité			2

par Mme BOURAFAA, IEM dans (séminaire régional des I.E.E.F de langue française, évaluation de manuel de 4<sup>ème</sup> année primaire et lecture/analyse du programme de 5<sup>ème</sup> AP, Lycée chouhada annani ihaddaden bejaia 21, 22, 23 et 24 mai 2007 )

# RESUME

## Résumé :

Le présent mémoire porte sur l'importance de la situation d'intégration dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en cycle primaire particulièrement la 4<sup>ème</sup> année primaire.

Ce travail se compose de deux parties :

Un cadrage théorique : pour pouvoir donner un soubassement théorique à notre recherche. D'une part nous avons référé à la pédagogie d'intégration et son instauration dans les nouveaux programmes d'enseignement; d'autre part, nous avons signalé la place accordée à la situation d'intégration dans le programme de 4<sup>ème</sup> année primaire.

La seconde partie se focalise sur le coté pratique. en effet afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse, nous avons procédé à une analyse des productions écrites réalisées lors de la situation d'intégration, dans un but de voir si l'intégration aide à l'acquisition de la compétence scripturale.

A l'issue de cette expérience, nous avons confirmé l'utilité de la situation d'intégration dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en effet, elle contribue en grande partie dans l'acquisition de la compétence scripturale.

**Mots clés :** situation d'intégration, réinvestissement des acquis, compétence rédactionnelle.