

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

Université HAMMA Lakhdar EL-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des lettres et langue françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master
Option : Didactique et langue appliquées

Intitulé

Les activités d'intégration au service de
réinvestissement des acquis linguistiques dans
la production écrite

Cas d'étude : les apprenants de 2^{ème} année secondaire, lycée
Bahri Bakar_EL Oued.

Réalisé par :

BEN MOUSSA Sabrina
BOUTA Hala
HASSANI Farida

Supervisée par :

Dr. BADI Kenza

membres de jury

Noms et Prénoms	Grade	Qualité	Etablissement
* GHOULI Mohamed Lamine	MCA	Président	Université HAMMA Lakhdar EL-Oued
* BADI Kenza	MCA	Rapporteur	Université HAMMA Lakhdar EL-Oued
* FERHAT Taha	MCA	Examineur	Université HAMMA Lakhdar EL-Oued

Année académique : 2020/2021

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

Université HAMMA Lakhdar EL-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des lettres et langue françaises

N°...../.....



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master
Option : Didactique et langue appliquées

Intitulé

Les activités d'intégration au service de
réinvestissement des acquis linguistiques dans
la production écrite

Cas d'étude : les apprenants de 2^{ème} année secondaire,
lycée Bahri Bakar_EL Oued.

Réalisé par :

BEN MOUSSA Sabrina
BOUTA Hala
HASSANI Farida

Supervisée par :

Dr. BADI Kenza

membres de jury

Noms et Prénoms	Grade	Qualité	Etablissement
* GHOULI Mohamed Lamine	MCA	Président	Université HAMMA Lakhdar EL-Oued
* BADI Kenza	MCA	Rapporteur	Université HAMMA Lakhdar EL-Oued
* FERHAT Taha	MCA	Examineur	Université HAMMA Lakhdar EL-Oued

Année académique : 2020/2021

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre sincère gratitude à notre directrice de recherche Mme. **Badi KENZA** de nous prendre en charge pour réaliser ce mémoire. Nous la remercions également pour sa disponibilité et sa valable orientation.

Nous remercions tous nos enseignants du département de français d'El Oued pour les efforts qu'ils ont fournis durant notre cursus de formation.

Enfin, nous adressons nos sincères remerciements à nos familles.

Résumé

La production écrite est un exercice pédagogique qui exige le recours à différents types de connaissances, de façon à réaliser l'intégration des savoirs et savoir-faire acquis lors des autres activités (point de langue, lecture...etc.). Or, plusieurs difficultés d'apprentissage de l'écrit se manifestent et peuvent être de différents ordres (syntaxe, orthographe, lexique...). Ceci renvoie à plusieurs facteurs, citons : le manque de pratiques d'écriture, le transfert des connaissances entre les activités ne se réalise pas efficacement ou autres. Ce constat nous amène à proposer une nouvelle technique « les activités d'intégration » qui pourraient résoudre ce problème, elles facilitent le réinvestissement des connaissances acquises lors des autres séances dans la production écrite, et par la suite l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

Mots clés : production de l'écrit, intégration, acquis, activités d'intégration, compétence scripturale.

Abstract

written production is a pedagogical exercise which requires recourse to different types of knowledge, in order to achieve the integration of knowledge and skills acquired during other activities. However, several difficulties in learning to write are manifested and can be of different types, saynaxic, spelling, lexical ... this refers to several factors, let us quote: the lack of writing practices, the transfer of knowledge between activities does not manifest itself effectively or otherwise. this observation leads us to propose a new technique "the integration activity" which could solve this problem, they facilitate the reinvestment of the knowledge acquired during the other sessions in the written production and subsequently the improvement of the scriptural skills of the learners.

key words: written production, integration, learning, integration activities, scriptural

Tableau n°01: le sexe des enseignants.....	38
Tableau n°02 : l'expérience des enseignants.	39
Tableau n°03 : le choix le texte support.	40
Tableau n°04 : l'enseignement de la production écrite à partir de la lecture.	40
Tableau n°05 : les types des fautes commises dans les productions écrites.....	41
Tableau n°06 : les activités favorisant le réinvestissement des acquis chez les apprenants.	43
Tableau n° 07 : l'utilisation de l'activité d'intégration en classe.	44
Tableau n° 08 : la formation des enseignants dans le domaine d'intégration.	44
Tableau n° 09 : les représentations des enseignants concernant le processus d'intégration.	45
Tableau n° 10 : l'évaluation de l'interaction des apprenants face aux situations d'intégration.	46
Tableau n° 11 : les situations proposées dans le manuel scolaire	47
Tableau n°12 : le respect de la structure.....	79
Tableau n°13 : l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation.	80
Tableau n°14 : l'emploi des indices spatiaux-temporels dans le groupe témoin.	81
Tableau n°15 : l'emploi des expansions du nom.....	82
Tableau n°16 : la cohérence.	83

Graphique n°01 : le sexe des enseignants.....	39
Graphique n°02 : l'expérience des enseignants.....	39
Graphique n°03 : le choix le texte support.	40
Graphique n°04 : l'enseignement de la production écrite à partir de la lecture.	41
Graphique n°05 : les types des fautes commises dans les productions écrites.....	42
Graphique n°06 : les activités favorisant le réinvestissement des acquis chez les apprenants.....	43
Graphique n° 07 : l'utilisation de l'activité d'intégration en classe.	44
Graphique n° 08 : la formation des enseignants dans le domaine d'intégration.	45
Graphique n° 09 : les représentations des enseignants concernant le processus d'intégration.	45
Graphique n° 10 : l'évaluation de l'interaction des apprenants face aux situations d'intégration.	46
Graphique n° 11 : les situations proposées dans le manuel scolaire	47
Graphique n°12 : le respect de la structure dans le groupe témoin.	79
Graphique n°13 : le respect de la structure dans le groupe expérimental.	80
Graphique n°14 : l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation dans le groupe témoin.....	80
Graphique n°15 : l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation dans le groupe expérimental.	81
Graphique n°16 : l'emploi des indices spatiaux-temporels dans le groupe témoin.	81
Graphique n°17 : l'emploi des indices spatiaux-temporels dans le groupe expérimental...	82
Graphique n°18 : l'emploi des expansions du nom dans le groupe témoin.	82
Graphique n°19 : l'emploi des expansions du nom dans le groupe expérimental.....	83
Graphique n°20 : la cohérence dans le groupe témoin.	83
Graphique n°21 : la cohérence dans le groupe expérimental.	84

Table des matières

	page
Remerciements	1
Résumé.....	2
Liste des tableaux	3
Liste des Graphiques.....	4
Introduction	7
Cadre théorique	
Chapitre I: La notion d'apprentissage selon les théories d'apprentissage ; du behaviorisme jusqu' au socioconstructivisme	
Introduction	12
Les principaux courants d'apprentissage	13
1.1. Le béhaviorisme.....	13
1.2. Le cognitivisme	14
1.3. Le constructivisme.....	14
1.4. Le socioconstructivisme	15
Les habiletés d'apprentissages	16
2.2. La production de l'oral (parler)	18
2.3. La compréhension de l'écrit (lire et comprendre)	19
2.4. La production écrite (écrire)	20
Conclusion	23
Chapitre II: L'activité d'intégration à la lumière d'une approche par compétence.	
Introduction	24
1. L'approche par compétence.....	24
1.1. L'installation des compétences.....	25
1.2. Le réinvestissement et La mobilisation des ressources	25
1.3. La situation problème	26
1.4. Le système didactique	27
1.5. L'organisation des projets	27
1.6. La séquence didactique	28
1.7. L'usage des divers moyens d'enseignement	29
1.8. La mise en œuvre d'une évaluation formative.....	30
La pédagogie d'intégration.....	30
2.1. Les objectifs de la pédagogie d'intégration.	30
2.2. L'intégration.....	30
2.3. L'activité de la situation d'intégration.....	31

Conclusion	36
Chapitre III : Cadre pratique	
Introduction	37
2. Enquête par questionnaire.	38
1.2. Présentation du questionnaire.....	38
1.3. Synthèse	47
2. Enquête par l'observation et l'expérimentation	48
2.1. Protocole d'enquête	48
2.2. L'observation en classe	49
Conclusion	60
2.3. L'analyse des copies des apprenants et les résultats obtenus	61
Introduction	61
L'emploi des expansions du nom	82
Conclusion	84
Conclusion.....	85
Bibliographie.....	88
Annexes	93

Introduction

L'acte d'écrire est une activité fondamentale dans la classe de FLE. L'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites où ils doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un.

La production écrite, comme un exercice scolaire, exige le recours à différents types de connaissances, de façon à réaliser l'intégration des savoirs et savoir-faire acquis lors des autres activités (point de langue, lecture...etc.). Or, plusieurs difficultés d'apprentissage de l'écrit se manifestent et peuvent être de différents ordres (syntaxe, orthographe, lexique...). Ceci serait dû à la conjonction de plusieurs facteurs à savoir : le manque de pratiques d'écriture, le transfert des connaissances entre les activités ne se réalise pas efficacement ou autres.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le passage à l'écrit est toujours considéré comme l'une des plus délicates à franchir. A l'origine de la production du texte, une activité signifiante qui passe par différents stades et implique la mobilisation de diverses composantes (culturelles, cognitives, discursives, affectives...). A la suite des recherches menées antérieurement, ce constat nous a motivé à chercher sur ce thème en vue de proposer des nouvelles techniques qui pourraient résoudre ce problème.

En tant que des enseignants nous avons constaté que la majorité des élèves éprouvent une difficulté pour rédiger un simple texte traitant une thématique donnée. Ceci nous amène à chercher sur les facteurs qui influencent sur les compétences scripturales chez les apprenants.

Dans ce travail de recherche, nous proposons « les activités d'intégration » qui pourraient résoudre ce problème, elles facilitent le réinvestissement des connaissances acquises lors des autres séances (compréhension de l'oral et de l'écrit et les points de langues.) dans la production écrite.

Pour démontrer l'apport des activités d'intégration, nous soulevons la problématique suivante :

Les activités d'intégration pourraient-elles améliorer les compétences scripturales chez les apprenants de 2^{ème} AS?

Cette problématique nous permet de poser d'autres questions :

- quelle est la relation entre la production écrite et les points de langues (grammaire, conjugaison...)?
- Quels types de connaissances mobilisées dans les deux activités
- Comment peut-on faciliter l'intégration et la mobilisation de ces connaissances?
- Quels sont les facteurs qui influencent sur le processus de l'intégration des acquis?

Face à ces interrogations nous avons anticipé les réponses suivantes :

Le caractère de ces activités permet de susciter le processus de l'intégration de la mémorisation et de la mobilisation des connaissances chez les apprenants.

1. Entre la production écrite et les autres activités, à savoir; la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison...et il s'agit un transfert des connaissances
2. Ces connaissances peuvent être grammaticales, lexicales ou même des techniques de lecture de compréhension de mémorisation ou d'autre.
3. Le recours à des activités qui exigent l'intégration des connaissances et non pas des exercices systématiques peuvent faciliter la mobilisation des connaissances et par la suite la bonne rédaction des textes dans la production écrite
4. Les facteurs pourraient être liés à la manque de la pratique de l'écrit, le transfert des connaissances ne se fait pas correctement, des facteurs cognitives, culturels, affectifs ou autres...

Notre recherche a pour objectif :

- Faciliter l'intégration et la mobilisation des connaissances antérieures (déjà acquises dans les autres activités: compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et les points de langue ...) chez les apprenants de 2^{ème} AS.
- Amener les apprenants de 2^{ème} AS à rédiger des textes écrits bien structurés et bien soignés à partir de leurs connaissances acquises grâce aux activités d'intégration faites dans les cours qui précèdent la production écrite.

Pour répondre aux hypothèses que nous avons avancées, nous allons confronter le terrain au **lycée de 19 mars à ELOUED** et plus particulièrement la classe de **2^{ème} AS**. D'abord, nous opterons pour un questionnaire en vue d'identifier les difficultés rencontrées chez les apprenants lors de la rédaction des productions écrites, ainsi, de mesurer le degré du réinvestissement des connaissances requises dans les séances de point de langue. Ensuite,

nous mettrons en exergue les différentes représentations que se font les PES¹ de la langue française à propos des activités d'intégration et quel rôle jouent-elles dans la classe de FLE.

Par le biais de ce dernier, nous essayerons de voir la fréquence d'utilisation de ce type d'activité par l'ensemble d'enseignants.

Puis, et dans le but de mesurer l'apport de l'activité d'intégration (faite au préalable dans les séances des points de langue) sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, nous procéderons à une expérimentation en classe.

Enfin, nous étudierons les résultats de cette expérimentation.

Ce travail se présente sous forme de deux parties, la première représente le cadre théorique pour cette recherche qui comprend deux chapitres durant lesquels nous présentons les différents concepts clés de notre recherche, à savoir : production de l'écrit, intégration, acquis, activités d'intégration, compétence scripturale. La deuxième partie constitue le vif de notre recherche, elle se compose de deux parties, la première consacrée à la présentation et l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants. Quant la deuxième partie est consacrée à la description des séances de l'expérimentation et l'analyse des copies des élèves et puis par la suite, l'analyse des résultats obtenus.

¹ PES : Professeur d'enseignement secondaire.

Cadre théorique

Chapitre I:

**La notion d'apprentissage selon les
théories d'apprentissage ; du
behaviorisme jusqu' au
socioconstructivisme**

Introduction

Chaque individu possède une façon particulière d'apprendre, de comprendre et de mémoriser qui se diffère de l'un à l'autre.

Cette différence dépend de plusieurs facteurs, parmi lesquels nous citons : ses capacités internes, le degré de sa motivation, le degré de compréhension ...

Les résultats d'un apprenant se révèlent excellente si l'enseignant adopte une méthode d'enseignement récente dictée par les autorités supérieures.

Dans ce chapitre, nous allons aborder les différentes théories d'apprentissage qui ont existé, à savoir : le béhaviorisme, le cognitivisme, constructivisme et le socioconstructivisme. L'approche par compétence est la dernière théorie d'apprentissage qui a été adoptée par le système éducatif algérien. Ceci va être développé dans le chapitre qui suit.

Nous précisons que chaque présentation d'une théorie sera suivie par une brève définition de la notion d'apprentissage.

Les principaux courants d'apprentissage

Les théories d'apprentissage représentent la position de l'enseignant et de l'apprenant face au savoir, ainsi que leurs attitudes face à la pratique des plusieurs activités existantes. la raison pour laquelle, nous présentons tout au long de ce chapitre les principaux courants, commençant par le comportementisme jusqu'au socioconstructivisme.

1.1. Le comportementisme

Le comportementisme est un terme créé en 1913 par l'américain Watson, à partir du mot « Behavior » qui signifie : comportement, puis largement développé par les travaux de Piaget et Skinner, Cette discipline a été définie comme suit : « *La psychologie, telle que conçoit le comportementiste, est une branche parfaitement objective des sciences de la nature. Elle a pour objectif théorique la prédiction et le contrôle du comportement.* »²

L'apprentissage, sous cette perception, est défini comme une modification des comportements et habitudes, leurs objectifs principaux c'est trouver les conditions observables qui amènent la réponse à un stimulus donné (S-R) grâce à un système de renforcement.

1.1.1. Définition de l'apprentissage

L'application de la pédagogie par objectifs (PPO), dans le système se manifestait par l'abondance des exercices de répétition, bref, des exercices structuraux.

Les enseignants qui mettront en œuvre cette pédagogie ont pour objectif opérationnel de rationaliser l'activité pédagogique :

- en définissant des objectifs comportementaux,
- en évaluant le degré d'atteinte des objectifs,
- en modifiant leurs stratégies si les résultats ne leur paraissent pas satisfaisants.³

L'intervention de l'apprenant est limitée. Il n'a qu'à réagir face à des stimuli émanant du programme, du manuel, et de contenus offerts par l'enseignant.

² J. Watson (1913), Revue *psychological review*, N 158, P.20.

³ Raynal et al. , *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF Editeur, 2007, p. 342.

1.2. Le cognitivisme

En 1979, lors d'une rencontre à l'université de Californie, plusieurs chercheurs de différentes disciplines ont contribué à l'émergence de la psychologie cognitive. Ces chercheurs mettent en question le behaviorisme qui n'est pas complet. IL devenait de plus en plus évident que le fait de limiter l'analyse de l'humain aux comportements observables et mesurables ne permettait pas d'expliquer certaines conduites humaines complexes. Donnant l'exemple de l'analyse linguistique et la psychologie de la Gestalt, leurs travaux montraient que l'on pouvait poser des questions pertinentes et adopter une perspective globale intéressante pour l'étude, en particulier, de la perspective visuelle et de résolution de problème.⁴

Chez les cognitivistes, les opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution du problème, le transfert des connaissances sont des aspects très importants dans le processus d'apprentissage.

1.2.1. Définition de l'apprentissage

Une méthodologie la méthodologie cognitiviste :

- tient en compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu,
- évite de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive,
- favorise les activités qui mettent en rapport la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.⁵

1.3. Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie qui a été progressé par Piaget 1923, ce dernier estime que le développement de la logique chez l'enfant passe par quatre phases principales et essentielles⁶, dont chacune se caractérise par une structure différente et par un certain degré de complexité des activités cognitives.

⁴ Clausette FORTIN et R. ROUSSEAU, *Psychologie cognitive une approche de traitement de l'information*, Presses de l'université du Québec, Québec, 2012. P. 9.

⁵ J-P-CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.112.

⁶ (Phase de l'intelligence sensori-motrice, phase préopératoire, phase des opérations concrètes et phase des opérations formelles).

Il a traité et étudié le thème de l'intelligence comme suit :

«L'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ...elle organise le monde en s'organisant elle même.»⁷.

C'est-à-dire elle se construit par l'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations et contraintes de l'environnement.

1.3.1. Définition d'apprentissage

Piaget définit l'apprentissage comme un état d'équilibre entre l'assimilation (tout organisme agissant sur le sujet et lui impose une harmonie particulière) et l'accommodation (ensemble de formes de comportements qui se structurent à l'intérieur de l'organisme).

L'enseignant doit mettre l'apprenant dans des situations riches et diversifiées de manière à créer des interactions propices au développement cognitif

En plaçant l'apprenant face à des situations simulées, il participera parfaitement à ses attitudes, en abordant des problèmes complexes de manière intuitive et de passer à la formalisation à la construction de son propre savoir.

1.4. Le socioconstructivisme

Contrairement à Piaget, qui a développé saignement la dimension purement cognitive de l'activité humaine de cognition, Vygotsky insiste sur le caractère social des interactions du sujet, dont il construit ses connaissances et ses compétences dans des contextes sociaux favorisant des relations interpersonnelles qui influent sur sa construction personnelle.

Le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage qui rejoint aussi l'idée de l'existence d'une zone qui s'appelle la zone proximale ou bien zone de développement dans laquelle l'apprenant a besoin d'être guidé par un adulte ayant des connaissances requises sur lesquelles il doit s'appuyer pour le réussir efficacement .

Ce dernier est défini comme :

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui

⁷J. Piaget (1937), *La construction réelle chez l'enfant*, P.192.

caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. »⁸

1.4.1. Définition d'apprentissage

Cette perspective pousse les apprenants à travailler en groupe et les guider tout au long de la réalisation de leurs tâches.

Donc l'enseignant doit présenter un contenu à enseigner issu de la vie courante et de pousser l'apprenant à tisser des interactions et des échanges avec les autres ce qui lui motive à communiquer et s'auto-évaluer.

La compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues.⁹ Elle est visée et travaillée, quel que soit le type de théorie appliquée dans le domaine de l'enseignement. Cette dernière est composée de quatre habilités qui sont :

- la compréhension orale ;
- l'expression orale ;
- la compréhension écrite ;
- la production écrite.

Ces titres vont être détaillés dans les pages suivantes.

Les habiletés d'apprentissages

2.1. La compréhension de l'oral (écouter)

L'écoute est le processus de compréhension orale qui permet de comprendre un message. En fonction de la situation, l'auditeur doit déterminer et varier la manière dont il écoute le message.¹⁰ Carette l'exprime sous forme d'écoute orientée.¹¹

Cinq types d'écoute ont été mis en évidence¹² :

⁸ L. S. Vygotski (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales (trad. F. Sève). P. 353.

⁹ J-P-CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.155.

¹⁰ Shyras AGGOUN, *Compréhension et expression de l'oral*, Constantine, Edition Charismz-CHihab, 2000, p. 33.

¹¹ CARETTE (2001) tire de l'ouvrage de Shyras AGGOUN, *Compréhension et expression de l'oral*, Constantine, Edition Charisma-CHihab, 2000, p. 33.

- **L'écoute sélective :** apprendre à n'écouter que le (s) passage (s) qui est (sont) nécessaire (s) à la réalisation d'une tâche, apprendre à « ne pas entendre » le reste. Chercher dans un message ce que sait l'auditeur pour écouter que les passages qui l'intéresse.
- **L'écoute détaillée :** apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'o veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive, de durée variable. Reconstituer un message mot par mot en écoutant la totalité de celui-ci.
- **L'écoute globale :** apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale. Découvrir un message dans sa globalité en s'intéressant aux endroits charnières pour en comprendre la signification générale.
- **L'écoute réactive :** apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider quelles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible) etc., tout en continuant à écouter.
- **L'écoute de veille :** écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours. Celle-ci se déroule selon des procédures non conscientes : en veilleuse, sans compréhension véritable mais à tout moment un mot entendu peut attirer une attention consciente.

Jean-Michel D.-S. a proposé quelques conseils didactiques en compréhension orale :¹³

1. Il vaut mieux ne pas poser des questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences.
2. Nous ne devons pas expliquer tous les mots difficiles avant l'écoute.
3. Si le magnétophone ne marche pas bien, on joue les dialogues devant les apprenants

¹² Ibid. p. 33-34.

¹³ Jean-Michel D.-S. (2005) tirait de l'ouvrage de Shyras AGGOUN, *Compréhension et expression de l'oral*, Constantine, Edition Charisma-CHihab, 2000, p. 61.

au lieu de travailler sur les transcriptions écrites des dialogues.

4. Dans le cas où une réponse d'apprenant est fausse, il est important de l'amener à l'autocorrection avant de demander à un autre apprenant en faisant réécouter une séquence du document.
5. Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui présentent différemment stimulent leur esprit.
6. Il vaut mieux éviter les questions sans aucun intérêt communicatif qui amènent aussi à un processus de traduction implicite.

Donc La compréhension de l'orale est une habileté qui réalise cet acte d'écoute et qui vise aussi à développer chez l'apprenant des stratégies d'écoute, et de compréhension d'énoncés à l'oral.

2.2. La production de l'oral (parler)

« *Je vois que dans la vie des hommes, c'est la parole et non l'action qui conduit tout* » (Sophocle, Philoctète).

Sophocle, le grand poète tragique grec a mis l'accent sur l'importance de la parole. C'est grâce à une expression juste que naissent les plus beaux exploits ou actions. La parole mène ainsi à l'action.

La production orale est souvent liée à l'interaction qui se fait entre les différents apprenants ou avec leur enseignant dans la classe. Son objectif est de réinvestir et de réemployer le lexique acquis en cours d'une séance de la compréhension orale, dans ce sens, Cuq affirme que : « *C'est deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel...l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre.* »¹⁴

la production orale est ainsi une tâche qui s'enseigne à travers des moments organisés en classe, là où l'enseignant peut proposer un thème d'actualité et demande aux apprenants de formuler, s'exprimer, débattre, persuader, argumenter, communiquer...

Afin de mettre en œuvre cette compétence, il est conseillé de choisir quelques techniques de l'expression orale pour faciliter la tâche aux élèves et à l'enseignant. Parmi lesquelles, nous citons :

¹⁴ J-p. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p. 183.

- ✓ **Le jeu de rôle** : dans lequel, l'apprenant est invité à choisir un personnage et de participer à la création d'une fonction collective.
- ✓ **La lecture expressive** : vise à évaluer la voix et l'intonation de l'apprenant à partir de sa lecture d'un texte donné.
- ✓ **L'exposé oral** : a pour objectif de communiquer aux autres le résultat d'une recherche sur un sujet particulier.

Il est conseillé d'accompagner ces techniques d'un élément déclencheur comme des images, des vidéos ou même des textes oralisés.

2.3. La compréhension de l'écrit (lire et comprendre)

La compréhension de l'écrit est une habileté primordiale dans l'acquisition des langues étrangères et qui se réalise par le biais de la lecture.

« L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois de transfert des connaissances en langue maternelle...et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère. »¹⁵

La lecture est définie par Cuq comme : *« Une interaction entre le texte et son lecteur. »¹⁶*

Il s'agit des modalités de l'enseignement de la compréhension :

« Tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions :

- Oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants,
- Sur l'écrit pour des textes plus courts et ne référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves »¹⁷

Dans le but d'assurer une construction globale du sens et d'éviter une lecture « mot à mot », Sophie MOIRAND¹⁸ propose plusieurs stratégies qui peuvent se décomposer en deux phases :

1. Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes

¹⁵ J-P-CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.166.

¹⁶ Ibid. p. 166.

¹⁷ R. GOIGOUX et S. CEBE, *Apprendre à lire à l'école*, France, Edition Céline Lorcher,, 2006, p. 49.

¹⁸ Sophie MOIRAND(1976) tirait de l'ouvrage de J-P-CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.168.

intrinsèques : titre, sous titre, intertitre, éléments de typographie, photo, etc. ; cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de reconnaître à quel genre appartient le texte.

2. Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :

- repérage des mots clés grâce à des questions clés ou consignes de lecture très précises ; perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;
- attention portée sur les entrées et fins de paragraphes :
- recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles).

Donc à la fin de la séance l'apprenant doit répondre aux questions fameuses de la situation de communication évoquée dans le texte : Qui ? Quoi ? À qui ? Quand ? Comment ? Dans quel but ?

2.4. La production écrite (écrire)

Le système scolaire algérien accorde une grande importance à l'écrit, à tous les niveaux d'enseignement primaire, moyen et secondaire. L'objectif principal de toute activité de la langue (lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, l'oral...), c'est installer des compétences qui permettent aux apprenants de rédiger des textes de genres et de thèmes différents.

« L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles... »¹⁹

Donc, la production écrite est une habileté très importante dans le programme scolaire, qui invite l'apprenant à produire un écrit signifiant dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tous ce qui a appris précédemment (pré requis, compétences...). Parmi les compétences déjà évoquées, nous portons notre intérêt à La compétence scripturale qui est par

¹⁹ J-P-CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.187.

définition, un sous-ensemble de la compétence langagière, elle également conçue comme un : « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* »²⁰ et l'autre sous-ensemble c'est la compétence orale.

Michel DABENE²¹ définit cette notion comme : « *Un ensemble des savoirs, de savoirs faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et de permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire.* ».

Michel FAYOL (1996)²², nous propose les stratégies suivantes à mettre en œuvre pour réussir l'acte de l'écriture :

- **la planification** : selon la consigne du travail renvoyant au contexte de production et informant sur la visée derrière le texte à produire (compétence discursive), l'apprenant cherche les idées relatives au sujet, choisit les illustrations et les pistes d'explication à élaborer. Cette phase permet de synthétiser les informations pour les organiser et les structurer (la compétence textuelle). Elle est une étape de préparation à la rédaction.
- **La mise en texte (la rédaction)** : cette étape concerne la mise en relation des phrases, et des paragraphes, leur mise en relation et leur hiérarchisation (la compétence linguistique)
- **La révision** : la révision consiste à faire un retour sur le texte et vérifier s'il contient des erreurs, dans une perspective d'opérer, si nécessaire, des suppressions, des déplacements, des ajouts ou des substitutions.

Les apprenants pourraient confrontés plusieurs difficultés d'écriture. Sylvie PLANE (2003) les a classées en cinq catégories :

❖ **Des contraintes d'ordre linguistique** : elles réfèrent aux règles qui régissent les

²⁰ BOURDIEU(1997) tirait de l'article de M.DABENE, « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4.1991. p. 10. Disponible en ligne via : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030 . Consulté le : 17/05/2021.

²¹ M.DABENE, « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4.1991. p. 15.

²² M. FAYOL (1996) tirait de l'article de El Mostapha EL MAKKAOUI, « De la lecture à l'écriture : pour un réinvestissement des connaissances de la lecture en écriture », IJIAS, ISSN 2028-9324, Vol. 26, No. 3jun. 2019, p. 846. Disponible en ligne via : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.issr-journals.org/links/papers.php%3Fjournal%3DIJIAS%26application%3Dpdf%26article%3DIJIAS-19-262-13&ved=2ahUKEwjx_vm6vtPwAhVErHEKHUt2A7sQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw2qXt9hPqrLOqW_Nc1wOM2_O . Consulté le : 17/05/2021.

fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques, etc.

- ❖ **Des contraintes d'ordre psycholinguistiques :** celles imposées par les limites de ressources cognitives du scripteur, son rapport avec la langue d'écriture ;
- ❖ **Des contraintes qui résultent des prescriptions imposées par la consigne :** elles sont de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques...) et peuvent porter sur les dimensions de la production (quantité à produire, la visée à atteindre...) ;
- ❖ **Des contraintes imposées par le médium de production :** l'espace de la page ou d'écran d'ordinateur, configure pour une certaine part de la production du texte ;
- ❖ **Des contraintes imposées par le texte à produire :** au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite.

Conclusion

Les quatre habilités sont travaillées différemment, selon la conception de la notion d'apprentissage :

Le béhaviorisme les travaillait en intégrant des exercices structuraux, en subdivisant la tâche principale en sous tâches (objectifs opérationnels), en vérifiant le degré d'atteinte de ces objectifs.

Le cognitivisme s'appui sur l'importance des opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution du problème, le transfert des connaissances, dans le processus d'apprentissage.

Le constructivisme a expliqué que la connaissance est construite par l'apprenant lui-même s'il est mis dans des situations simulées. Le socioconstructivisme, à travers les travaux de Vygotsky a ajouté le facteur social, l'interaction avec l'autre assure l'apprentissage.

En se référant au système scolaire, l'une des applications du constructivisme et du socioconstructivisme est l'approche par compétence.

➤ C'est quoi ? Comment travailler avec ? Et quel type de situations/ activités pédagogiques permet d'intégrer et développer les compétences ?

Les réponses à ces questions trouveront place dans le chapitre suivant.

Chapitre II:

**L'activité d'intégration à la
lumière d'une approche par
compétence.**

Introduction

La loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 définit dans les termes suivants les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

« Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et les cultures nationales. »

L'apprenant donc, a besoin d'être guidé dans son cursus scolaire qui le prépare à la vie sociale et professionnelle. À l'enseignant de faire le choix des approches et des types d'activités assurant un changement de comportement, à lui d'installer des compétences nouvelles, de réparer certaines connaissances antérieures.

D'après la nouvelle réforme qu'a vécue le système éducatif algérien depuis 2003 et qui vise à placer l'apprenant au centre de son apprentissage, les différents cycles de l'enseignement scolaire ont enregistré quelques changements sur le plan pédagogique. Des nouvelles orientations ont été adaptées, telles que l'approche par compétence ou la pédagogie d'intégration, issues de la recherche en sciences de l'éducation. Il s'agit de mettre en œuvre d'une planification permettant de transformer les connaissances d'une manière simple et motivante en même temps ce qui conduit à l'installation des compétences, comme il s'agit aussi de programmer des activités qui assure une certaine cohérence et continuité entre les différentes séances de la séquence didactique.

Dans le dit chapitre, nous essayerons d'apporter les éléments d'éclaircissement de l'approche par compétence et la pédagogie d'intégration, et aussi de définir l'activité de la situation d'intégration, sa conception et ses objectifs.

1. L'approche par compétence

L'approche par compétence est : « Une approche de situation problème où le rôle de l'apprenant est de s'engager, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire de nouvelles compétences. »²³

Dans cette perspective, par le biais d'une compétence, l'apprenant est dans la mesure de mobiliser, de sélectionner et de cordonner une série de ressources pour traiter

²³ BENAOUA-ZEMOULI Habiba, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 39.

efficacement une situation donnée.

1.1. L'installation des compétences

Il existe aujourd'hui un consensus pour donner la définition suivante de la compétence :

« La compétence, c'est la capacité de chacun et de l'ensemble de l'entreprise à mobiliser des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, comportements) ou collectives (bases de données, procédures, documentation,...), dans un contexte donné, pour maîtriser les situations professionnelles au niveau de performance attendu. »²⁴

Dans ce cas, l'apprenant est dans la mesure de :

- Le « savoir agir », qui s'acquiert grâce à la formation contenu et à l'expérience.
- Le « vouloir agir », qui dépend de la motivation de l'individu de réagir face à une situation problème donnée.
- Le « pouvoir agir », qui relève de l'organisation et du bon fonctionnement.

Il est important aussi de savoir que l'installation d'une compétence ne se termine pas à la fin d'un cours, ni même à la fin du programme d'étude. Au contraire, les capacités d'un apprenant se développeront, de cours en cours. Tout au long d'une formation donnée, des nouvelles compétences et expériences s'ajoutent. Tous ces ajouts participent d'une façon ou une autre à l'évolution et la construction des compétences, donc on insiste sur l'importance de la mise en œuvre d'un enchaînement et d'une continuité entre les activités pédagogiques pour permettre à l'apprenant de maintenir ce processus d'installation des compétences.

1.2. Le réinvestissement et La mobilisation des ressources

L'approche par compétence favorise l'enseignement par « situation problème » où l'élève est confronté à des contextes complexes qui exige de réinvestir et de mobiliser ce qui a déjà appris pour trouver la solution appropriée.

Pour ce faire, il est appelé à effectuer un processus de transfert. À ce propos, Tardif (1992) a fondé un modèle d'apprentissage qui s'appuie sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage, tourne au tour de la dynamique du transfert des apprentissages :

²⁴ Dominique BEAU, *La boîte à outils du formateur*, Paris, Édition Eypolles, sixième édition, 2015, p. 16.

« C'est un modèle qui a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif (motivation scolaire), de monter à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate, d'amener l'élève à effectuer des transferts. On vise le développement d'une pensée efficace et autonome en référant au concept de métacognition eu égard à ses deux composantes fonctionnelles concernant le cognitif et l'affect. »²⁵

Le transfert est donc défini comme l'influence des connaissances acquises sur l'acquisition des nouvelles connaissances, ou le fait de réaliser une tâche qui est le produit d'une performance précédente. Dans une situation problème, ce processus s'effectue que lorsque l'apprenant a déjà acquis les connaissances qui lui sont nécessaires.

Donc l'apprenant doit d'abord avoir conscience de ces connaissances, cet acte est appelé selon Flavell (1970), « la métacognition » : « *La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage.* »²⁶

1.3. La situation problème

« *Toute connaissance est une réponse à une question.* » (G-Bachelard)

Depuis des années, les problèmes dans le contexte scolaire est considéré de plus en plus un moyen d'apprentissage et d'évaluation des acquis des élèves.

La situation problème offre à l'élève une espace de réflexion et d'analyse profonde et efficace pour répondre à une question ou résoudre un problème donné.

Meirieu la définit comme une :

« Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation problème, s'effectue en levant l'obstacle et la réalisation de la tâche.

²⁵ Tardif (1992 :21), tirait de l'ouvrage de Lakhdar KHARCHI, *Didactiques des langues étrangères et tic*, Alger, office des publications universitaires, p.49.

²⁶ Flavell (1970), tirait de l'article de El Mostapha EL MAKKAOUI, « De la lecture à l'écriture : pour un réinvestissement des connaissances de la lecture en écriture », IJIAS, ISSN 2028-9324, Vol. 26, No. 3jun. 2019, p. 852. Disponible en ligne via :

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.issr-journals.org/links/papers.php%3Fjournal%3DIJIAS%26application%3Dpdf%26article%3DIJIAS-19-262-13&ved=2ahUKEwjx_vm6vtPwAhVErHEKHUt2A7sQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw2qXt9hPqrLOqW_Nc1wOM2_O . Consulté le 17/5/2021.

Ainsi, la production impose l'acquisition l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluation distinctes. Comme toute situation didactique, la situation problème doit être construite en s'appuyant sur une tripleévaluation diagnostique des motivations, des compétences, et des capacités. ».²⁷

L'apprenant est appelé à accomplir une tâche qui constitue pour lui un problème dont l'objectif d'apprentissage est compris comme objectif obstacle. La résolution de ce problème exige la construction de l'opération mentale correspondant au savoir recherché. Pour ce faire, il doit mobiliser ses connaissances et ses diverses stratégies.

1.4. Le système didactique

Le système didactique ou « Le triangle didactique » décrit les interactions entre le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Il est défini comme : « *« Le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle. »*²⁸

Donc, il détermine ce que l'apprenant attend de son enseignant, et ce que l'enseignant attend de son élève.

L'apprenant doit répondre au projet « Apprendre » à partir d'un « Savoir-enseigné » et développer des stratégies d'apprentissages pour l'acquisition des compétences ou le développement des compétences déjà acquises.

L'enseignant, quant à lui, doit mettre en pratique des stratégies d'enseignement en fonction des stratégies d'apprentissages : il pense, prend des décisions, motive et joue le rôle de médiateur dans l'activité sans nuire à l'autonomie de l'élève.

1.5. L'organisation des projets

L'approche par compétence s'inscrit dans la démarche de projet et consiste en une « évolution » des stratégies d'enseignement-apprentissage. Elle rejoint donc la pédagogie de projet. Les objectifs d'une telle démarche seraient de :²⁹

- Permettre à l'apprenant de construire et développer des compétences,

²⁷ P. Meirieu, *Apprendre ou jamais, comment ?*, Paris, ESF, 1992, p.190.

²⁸ Reuter Y. (2007, 2009), tirait de l'ouvrage de BENAOUA-ZEMOULI Habiba, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 31.

²⁹ Ibid. p. 52-53.

- Socialiser et donner du sens aux apprentissages, motiver les apprenants,
- Amener l'apprenant à résoudre des situations problèmes,
- Développer les techniques d'évaluation (auto-évaluation et Co-évaluation),
- Développer l'esprit de coopération, développer chez l'apprenant la confiance en soi,
- Développer l'autonomie de l'apprenant, développer un savoir-faire de conduite des projets.

Pour ce faire, la démarche de projet :³⁰

- Est une réalisation collective gérée par l'enseignant,
- Aboutit à un produit concret (dépliant, affiche publicitaire...),
- Se base sur des tâches pour impliquer tous les apprenants quel que soit leur niveau : chaque membre du groupe aura un rôle à jouer,
- Déclenche un apprentissage stratégique de planification, de prise de décision, de coordination...

1.6. La séquence didactique

Selon Brigitte ROUGIER, la séquence :

« Est un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement. »³¹

La séquence didactique est donc un ensemble des activités qui s'enchainent et se déroulent en durée bien déterminée, visant le même objectif du projet didactique auquel elles s'inscrivent.

Parmi les connaissances travaillées tout au long d'une séquence :

1.6.1. Le vocabulaire

L'objectif primordial dans l'enseignement de FLE ; c'est enrichir le vocabulaire et le bagage linguistique des apprenants , dans le but de :

- Pouvoir désigner les objets réels qui exprime la vie quotidienne (des sensations, des

³⁰BENAOUDA-ZEMOULI Habiba, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Edition Dar Samar, Alger, 2017, p. 53.

³¹B. ROUGIER (2009), *Construction d'une séquence pédagogique*. En ligne sur le site de l'Académie de Versailles- Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées. Disponible sur : <http://sbssa.spip.ac-rouen.fr/?TERMINOLOGIE-BO-no35-du-17-09-92>. Consulté le 17/5/2021.

motions, des abstractions ...);

- Construire un banc à mot facilitant la compréhension et la familiarisation d'un support écouté ou transcrit donné ;
- Identifier certaines techniques, comme synonymie permettant d'éviter la répétition.

1.6.2. La grammaire

Les apprenants doivent savoir Les règles grammaticales en fonction de leur niveau langagier, citons de titre d'exemple :

- La ponctuation.
- Les structures syntaxiques fondamentales.
- La nature des mots et leurs fonctions.
- Les connecteurs logiques ...

1.6.3. La conjugaison

L'apprenant doit apprendre la flexion et la variation de la forme des verbes en fonction des circonstances prenant en considération (la personne, le nombre, le genre, le temps, la voix, le mode, l'aspect, le mouvement).

1.6.4. L'orthographe

La maîtrise de l'orthographe est nécessaire dans les productions écrites des apprenants. L'enseignant dans ce cas peut utiliser la dictée comme moyen de renforcement, comme il peut également considérer la séance de compte rendu de la production écrite pour corriger les fautes orthographiques.

1.7. L'usage des divers moyens d'enseignement

L'enseignement de FLE nécessite l'utilisation des différents moyens didactiques. Ces excellents instruments tel que (ordinateurs, projecteurs, hauts parleur, lecteurs de CD ou de DVD vidéos éducatifs...) susciter la motivation et l'attention de l'apprenant, et de visualiser le contenu de façon illustrative par l'enseignant.

De cette façon il sera possible de varier les apprentissages en exploitant des documents authentiques.

1.8. La mise en œuvre d'une évaluation formative

« Elle recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de connaître les processus dont ils sont le résultats(...). Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement de projets décrochés d'apprentissage dans les projets de faire.»³²

L'évaluation formative impose une grande exactitude par le formateur, ainsi elle perfectionne l'apprentissage en dévoilant les lacunes d'apprentissage chez de l'apprenant. Grâce à ce type d'évaluation, l'enseignant peut modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, afin de fournir des améliorations convenables.

La pédagogie d'intégration

La pédagogie de l'intégration vise l'intégration des acquis appropriés à la résolution d'un certain nombre de situations complexes données, lesquelles sont associées à un certain nombre des compétences que l'apprenant doit maîtriser tout au long de son apprentissage et sur lesquelles il sera évalué.

Cette pédagogie est pratiquée dans le champ éducatif à travers l'activité de la production écrite ou autrement dit, l'activité de la situation d'intégration.

2.1. Les objectifs de la pédagogie d'intégration

Xavier ROEGIER(2000) fixe trois objectifs majeurs à la pédagogie d'intégration :³³

- ✓ Donner du sens aux apprentissages,
- ✓ Conduire les élèves à la maîtrise,
- ✓ Certifier les acquis, en termes de résolution de situations concrètes.

2.2. L'intégration

Le terme « intégration » de latin « Integratio » qui signifie : « action d'intégrer ; fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose ». (Dictionnaire Larousse).

La notion d'intégration des acquis est utilisée pour la première fois par Deketel au début des années 80, inspirée de la notion d'Objectif Terminal d'Intégration.

³² Halté J. (1992, 118), BENAOUA-ZEMOULI Habiba, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 64.

³³ Xavier ROEGIER(2000), tirait de l'ouvrage de BENAOUA Bennaceur, *Formation pour des enseignants au collège*, Projet Fopesco, Edition DGRSDT CRASC, p. 64.

Xavier ROEGIERS définit l'intégration en tant que « *Une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* ».³⁴

Pour cet auteur, le terme intégration englobe l'idée de rassembler plusieurs ressources et les faire intégrer dans une situation donnée qui pose problème, en vue de résoudre ce dernier.

2.3. L'activité de la situation d'intégration

L'intégration a plusieurs visages : « *L'articulation de la formation théorique et de la formation pratique(...) les activités visant à structurer les acquis avant l'apprentissage(...) la mise en place des acquis à travers un projet...* »³⁵

Dans notre travail, nous ne nous intéressons qu'à l'« *Intégration des acquis* » ou « *Intégration situationnelle* »³⁶

L'intégration des acquis est une démarche complémentaire aux pratiques habituelles de classe, à ce propos, Roegiers précise que :

« *Une démarche d'intégration des acquis ne doit pas faire oublier que l'élève a besoin de mener pas à pas tout un ensemble d'apprentissage ponctuels, et qu'il est nécessaire que l'enseignant l'outille pour qu'il puisse effectuer ces apprentissages (...) l'intégration des acquis n'est donc certainement pas une démarche de simplification des apprentissages ponctuels. C'est une démarche d'enrichissement de ces apprentissages, qui s'appuie solidement sur eux.* »³⁷

Elle est donc synonyme de « situation de réinvestissement », elle invite l'apprenant d'une manière individuelle à rassembler ses acquis dissociés dans une situation significative.

Il s'agit trois caractéristiques d'une démarche d'intégration :³⁸

- L'interdépendance des différents acquis, qui est liée à l'organisation des contenus et des disciplines ;
- La mobilisation dynamique de ces acquis ;
- La polarisation de cette mobilisation vers la résolution de différentes situations.

2.3.1. Les principaux concepts fondateurs de l'intégration des acquis

³⁴ Xavier ROEGIERS (2010), *la pédagogie d'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, De Boeck, p. 22.

³⁵ Ibid. p.23.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid. p. 25.

³⁸ Ibid. p. 24.

ROEGIERs les résume en quatre concepts clés :

- **Le contenu** : c'est le savoir à l'état brut, qui ne présume en rien de ce que l'on pourrait demander à une personne de faire de ce savoir. Certains auteurs le nomment le « savoir savant ».³⁹
- **La capacité** : c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer, ... sont des capacités.⁴⁰
- **L'objectif spécifique** : exprime cette intention que l'on a d'amener l'élève ou l'étudiant à exercer une capacité sur un contenu.⁴¹
- **La compétence** : doit être envisagée dans une optique d'intégration. Les compétences ne concernent pas uniquement les professionnels. Elles concernent également les élèves. Ils doivent eux aussi apprendre à mobiliser diverses connaissances et capacités en situation.⁴²

2.3.2. Les manières d'intégration

L'intégration est un moment crucial dans un processus d'enseignement-apprentissage, car il ne s'agit pas une simple révision des acquis mais tout un réinvestissement nécessaire après chaque séquence(s) d'apprentissage.

L'intégration peut se faire en deux manières différentes,⁴³ en fonction des besoins pédagogiques, soit :

- **Une intégration partielle** : se fait progressivement au cours des semaines d'apprentissages. Exemple : dans un projet composé de 3 séquences, l'enseignant propose l'activité d'intégration à la fin de chaque séquence et qui se déroule en une seule séance. Elle est la plus riche mais elle n'est pas toujours possibles.
- **Le module d'intégration** : l'enseignant consacre toute une semaine à l'intégration. Dans ce cas, on l'appelle

³⁹ Ibid. p. 46.

⁴⁰ Ibid. p. 50.

⁴¹ Ibid. p. 62.

⁴² Ibid. p. 64.

⁴³ Nouara NOUAR, « L'activité de la situation d'intégration vue par les enseignants du cycle primaire », Revue *EXPRESSIONS*, n°10, juin 2020, p. 142. Disponible en ligne via : <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://fac.umc.edu.dz/fl/images/expressions10/Nouara%2520NOUAR.pdf&ved=2ahUKEwjJqMDsu9PwAhV3XRUIHdspCIMQFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw0nlWtTWBeIthzKIi5IFyi&cshid=1621349042424>. Consulté le 17/5/2021.

« Module d'intégration », qui vient à la fin du projet.

2.3.3. Les caractéristiques de la situation d'intégration

Roegiers (1999) énonce comme suit les caractéristiques d'une situation d'intégration⁴⁴ :

1. Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. 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 ».
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
4. 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.

2.3.4. Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration

Selon Deketel (1993), la situation d'intégration est composée de trois constituants⁴⁵ : un support, une (des) tâches, une (des) consigne :

▪ **Les supports de la situation** : ensemble d'éléments matériels présentes à l'élève et défini 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

⁴⁴ ROEGIERS(1999), tirait de l'article de Abdelwahed BOUKHLOUF, « Elaboration des situations d'intégration », centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou-certificat d'enseignement de primaire, Mémorial en ligne. Disponible en ligne via : https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-integration12.html. Consulté le 17/5/2021.

⁴⁵ DEKETEL (1993), tirait de l'article de Abdelwahed BOUKHLOUF, « Elaboration des situations d'intégration », centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou-certificat d'enseignement de primaire, Mémorial en ligne. Disponible en ligne via : https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-integration12.html. Consulté le 17/5/2021.

situation.

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

2.3.4.1. Le support

Les sciences de l'éducation ont apporté ces dernières années des changements à l'enseignement de FLE, qui a connu le recours aux documents authentiques tel que les faits divers, les fiches publicitaires, les images... ces documents ont été exploités surtout en points de langues

« Grammaire, vocabulaire, conjugaison ... ».

À cette perspective, l'apprenant est dans la mesure d'acquérir un fait de langue en contexte, le support proposé doit contenir une notion ou des notions grammaticales ou lexicales ciblées et en relation avec la compétence visée. Nous retenons une citation de J-P-CUQ :

« Au cours des années 1970 des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues. Cela permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs. »⁴⁶

De cette façon il sera possible de varier les apprentissages en exploitant des documents authentiques et de visualiser le contenu de façon illustrative par l'enseignant.

2.3.4.2. La tâche

La tâche est un constituant essentiel de la situation d'intégration des acquis. Dans le domaine de la didactique, Schneuwly, Thevenaz-Christen et Writhen (2001 :11) indiquent que la tâche englobe la consigne car : « *Une tâche didactique est constituée d'un ensemble de consigne qui définissent un but susceptible d'être atteint dans l'activité en classe, ainsi que les conditions concrètes d'atteinte de ce but et les actions à exécuter* »⁴⁷

Ces auteurs sont parvenus à délimiter les traits suivant lesquels peut se définir la tâche :⁴⁸

⁴⁶ J-p. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p. 229.

⁴⁷ Dolz et al. (2001 :11), tirait de l'article de Mounir LAREK et Nawal BOUDECHICHE, « La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ? », *Synergies Algérie* n°24, 2017, p. 183. Disponible en ligne via : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://gerflint.fr/Base/Algerie24/karek_boudechiche.pdf&ved=2ahUKEwjp77eIuNPwAhXFQRUIHdWRC5sQFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw3bWjdHz9EUeOpwgT_R9jLT. Consulté le 17/5/2021.

⁴⁸ Ibid.

- Elle indique un faire, des actions à réaliser.
- Elle est prescriptive, c'est-à-dire qu'elle exerce des contraintes plus ou moins fortes sur l'activité des apprenants, en fonction des procédures qu'elle contient.
- Elle est négociable et transformable.
- Elle revêt un caractère dialogique car elle met en présence au moins deux acteurs, celui qui donne la tâche et celui qui l'exécute.

Donc la tâche est l'exécution attendue par l'élève en fonction de ce qui est demandé par la consigne.

2.3.4.3. La consigne

Certes que la tâche englobe la consigne, mais « *la réussite de la tâche dépend de la formulation de la consigne* »⁴⁹

Selon Zakhartchouk (1999), la consigne désigne « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)* »⁵⁰

Pour cet auteur, les types de consignes sont les suivants :⁵¹

- Les consignes-buts concernent le commentaire de citation, la réalisation d'un projet ou l'écriture d'un récit.
- Les consignes-procédures indiquent les étapes obligatoires que poursuit l'apprenant pour arriver au résultat.
- Les consignes de guidage attirent l'attention de l'apprenant pour qu'il ne se trompe pas en lui demandant par exemple d'être attentif ou de ne pas confondre.
- Les consignes-critères proposent des critères d'évaluation ou de réussite sous la forme injonctive.

Donc, la consigne détermine la tâche à accomplir par l'élève et amène aux apprentissages. Elle n'a pas le but de donner un ordre mais de vérifier que l'apprenant a conscience de ses acquis et que ces derniers seront évalués, car derrière chaque consigne annoncée se cache

⁴⁹ M.E.N. (2005 :39). *Document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} Année Moyenne*, tirait de l'ouvrage de BENAOUA-ZEMOULI Habiba, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 69.

⁵⁰ Zakhartchouk (1999 :18), tirait de l'ouvrage de BENAOUA-ZEMOULI Habiba, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 69.

⁵¹ Ibid. p.70.

l'ensemble des compétences que l'enseignant veut faire acquérir.

Conclusion

Entre l'enseignement et l'apprentissage, il s'agit une relation de complémentarité, chacun d'eux dicte un ensemble des pratiques qui commande et influence l'autre.

Et pour réussir ce processus et atteindre les objectifs visés, les enseignantes sont appelées à mettre en œuvre une pratique enseignante efficace qui ne peut être réalisée que par le respect des principes cités dans les pages précédentes en fonction des différentes situations.

Les apprenants, quant à eux, jouent un rôle indispensable dans cette perspective, ou ils sont invités à construire proprement leur processus d'apprentissage, et d'intégrer leurs compétences dans des situations confrontées en classe, et surtout la situation d'intégration qui reflète toujours une compétence installée chez l'apprenant à la fin de toute unité d'apprentissage.

Chapitre III :

Cadre pratique

Introduction

La deuxième partie de notre travail de recherche qui sera à caractère pratique comporte deux grands éléments.

D'abord, nous opterons pour un questionnaire en vue d'identifier les difficultés rencontrées chez les apprenants lors de la rédaction des productions écrites, ainsi, de mesurer le degré du réinvestissement des connaissances requises dans les séances de point de langue. Ensuite, nous mettrons en exergue les différentes représentations que se font les PES⁵² de la langue française à propos des activités d'intégration et quel rôle jouent-elles dans la classe de FLE.

Par le biais de ce dernier, nous essayerons de voir la fréquence d'utilisation de ce type d'activité par l'ensemble d'enseignants.

Puis, et dans le but de mesurer l'apport de l'activité d'intégration (faite au préalable dans les séances des points de langue) sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, nous procéderons à une expérimentation en classe.

Enfin, nous étudierons les résultats de cette expérimentation.

⁵² PES : Professeur d'enseignement secondaire.

2. Enquête par questionnaire

1.2. Présentation du questionnaire

Dans le but de vérifier les hypothèses que nous avons proposées au début de notre recherche, nous avons effectué un questionnaire composé de 10 questions qui portent sur des éléments, à ce qu'il nous parait fondamental par rapport à l'étude que nous menons. Ces questions sont variées entre ouvertes, semi-ouvertes et fermées.

Ledit questionnaire est distribué au près de 10 enseignants travaillant dans deux établissements à El Oued, seulement 9 enseignants ont répondu aux questions.

Nous avons choisi les lycées suivants :

- Lycée Bahri Bakar, commune d'El Oued.
- Lycée Miloudi Laroussi, commune d'El Oued.⁵³

1.1. Objectifs visés par le questionnaire

- ✓ Identifier les difficultés rencontrées chez les apprenants lors de la rédaction des productions écrites à travers les erreurs fréquentes dans leurs produits écrits.
- ✓ Vérifier si les enseignants utilisent les activités d'intégration en classe de FLE.
- ✓ Montrer le rôle de l'activité d'intégration dans le réinvestissement des acquis chez les apprenants et par la suite, l'amélioration de leur compétence rédactionnelle.

1.2. Analyse des réponses

La première partie du questionnaire concerne les renseignements sur les enseignants. (Le sexe et l'expérience.).

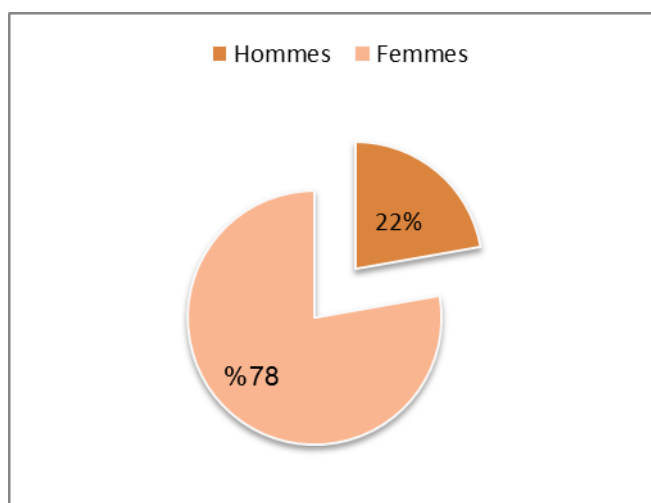
Hommes	Femmes
2	7
22%	88%

Tableau n°01: le sexe des enseignants.

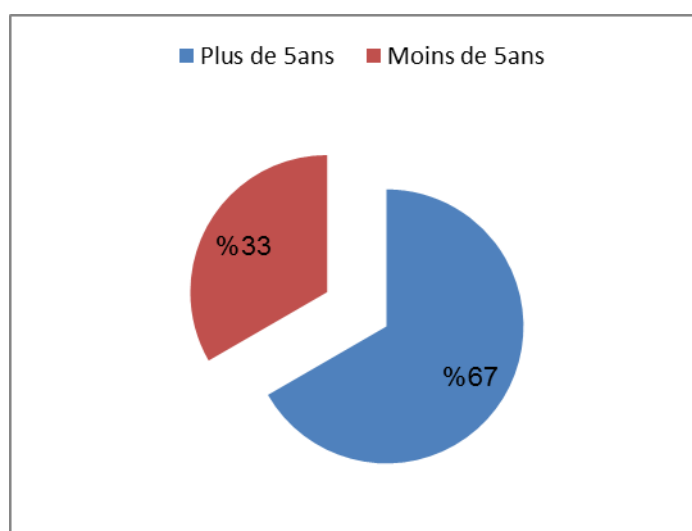
Plus de 5ans	Moins de 5ans
6	3
67%	33%

⁵³ Nous avons pu distribuer notre questionnaire seulement dans deux établissements à cause des conditions sanitaires exceptionnelles (le covid19).

Tableau n°02 : l'expérience des enseignants.



Graphique n°01 : le sexe des enseignants



Graphique n°02 : l'expérience des enseignants.

Commentaire

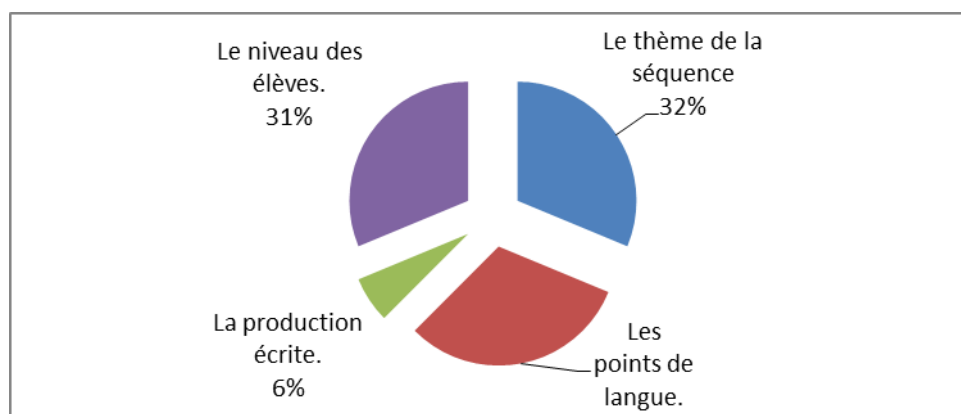
Le public interrogé se compose de 7 femmes et 2 hommes. Nous pouvons constater que le français est souvent enseigné par le sexe féminin dans les deux établissements scolaires. Les enseignants les plus expérimentés sont la majorité écrasante dont ils représentent 67% de nombre total ; ceci nous permet de compter sur les résultats obtenus par la suite.

La deuxième partie du questionnaire concerne la production écrite, les supports utilisés et les erreurs fréquentes dans les produits écrits des élèves.

Questions n°01 : Choisissez-vous votre texte support en relation avec : le thème de la séquence, les points de langue, la production écrite prévue ou le niveau des élèves ? (plusieurs réponses peuvent être sélectionnées.).

Le thème de la séquence	Les points de langue.	La production écrite.	Le niveau des élèves.
5	5	1	5
56%	56%	11%	56%

Tableau n°03 : le choix le texte support.



Graphique n°03 : le choix le texte support.

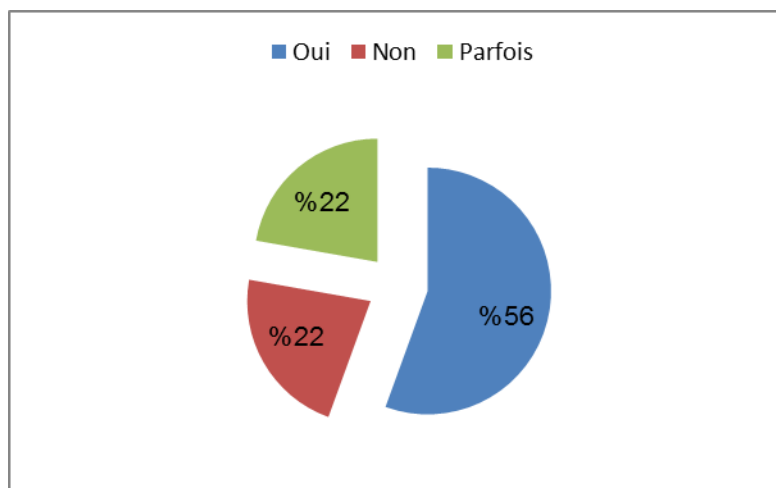
Commentaire

D'après ce que les enseignants ont noté, le choix du texte support se fait principalement en fonction du niveau des apprenants, du thème de la séquence et des objectifs visés dans les séances des points de langue.

Questions n°2 : Est-ce que le programme de français de 2^{ème} AS vise l'enseignement de la production écrite à partir de la lecture ?

Oui	Non	Parfois
5	2	2
56%	22%	22%

Tableau n°04 : l'enseignement de la production écrite à partir de la lecture.



Graphique n°04 : l'enseignement de la production écrite à partir de la lecture.

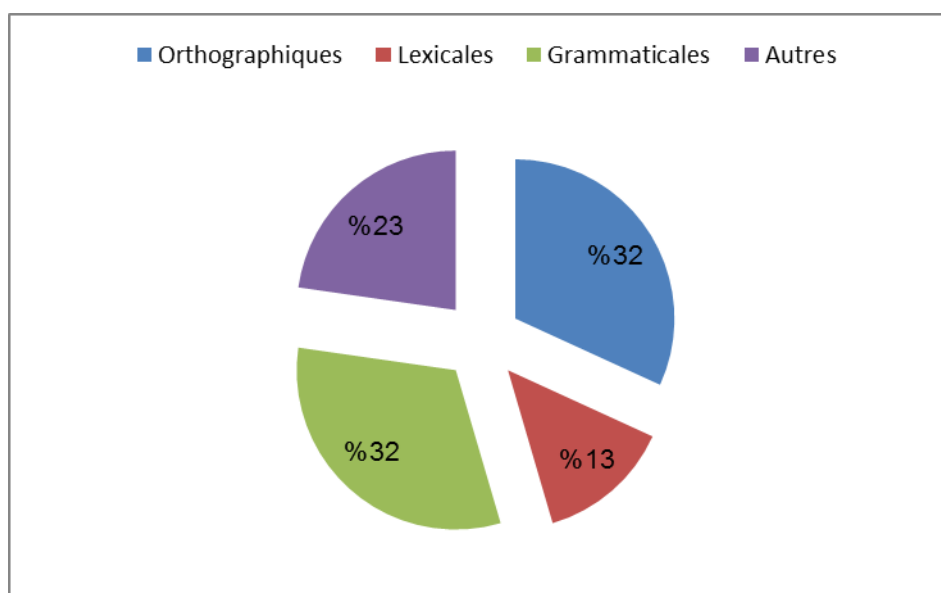
Commentaire

La majorité des enseignants qui représentent 56% de nombre total, voient que le programme de français de 2^{ème} AS vise l'enseignement de la production écrite à partir de la lecture. D'après la justification de leurs réponses, ils confirment qu'après la lecture de plusieurs supports écrits, permettant la découverte de la typologie et la structuration des textes, l'apprenant pourrait produire un énoncé pertinent. Par contre, deux enseignants ne partagent pas cette opinion et deux autres voient que le programme repose parfois sur ce moyen.

Question n°03 : lors de la correction des productions écrites quelles sont les erreurs fréquentes chez les élèves : orthographiques, lexicales, grammaticales ou autres ? (Plusieurs réponses peuvent être sélectionnées.).

Orthographiques	Lexicales	Grammaticales	Autres
7	3	7	5
78%	33%	78%	56%

Tableau n°05 : les types des fautes commises dans les productions écrites.



Graphique n°05 : les types des fautes commises dans les productions écrites.

Commentaire

D'après ce que la plupart des enseignants ont noté, les fautes commises par les élèves sont souvent d'ordre orthographique et grammatical puis moins fréquemment d'ordre lexical. Ceci renvoie au non maîtrise de la langue et la pauvreté du bagage lexical chez les apprenants. Les enseignants ont également cité autres types d'erreurs comme le manque de la cohérence, l'impertinence des idées et l'interférence linguistique (l'influence de la langue maternelle sur la l'acquisition de la langue étrangère.).

Question n°4 : selon vous, en plus de la lecture, par quels autres moyens pouvez-vous développer la compétence rédactionnelle chez les apprenants ?

Parmi les moyens qui aident à améliorer la production écrite, les enseignants interrogés ont mentionné :

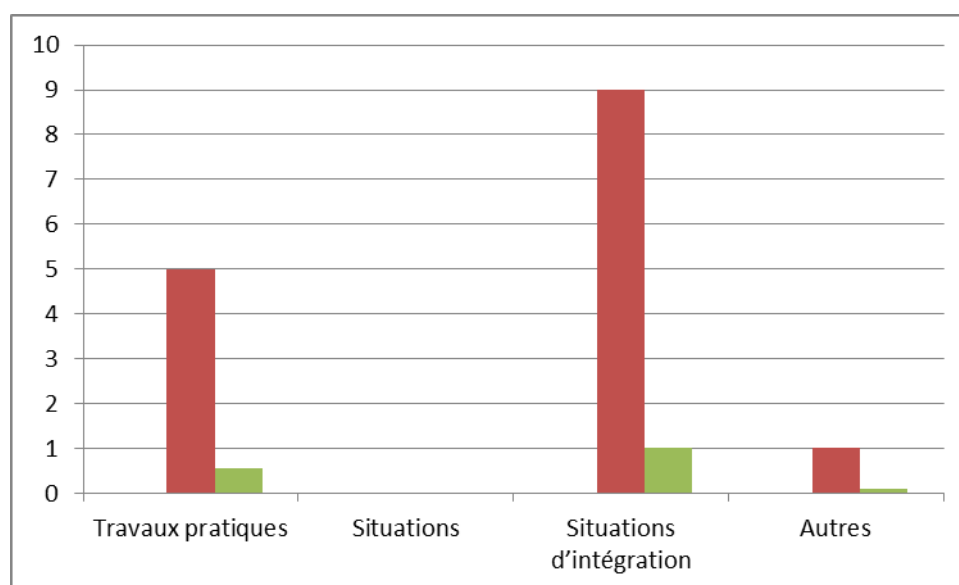
- L'expression libre à partir des vidéos et des images ou à travers les chansons.
- L'entraînement réel à l'écriture à la maison.
- La dictée.
- Les activités d'intégration dans les séances de point de langue : la pratique extensive de rédaction des courts énoncés investissant les acquis.

Questions n°05 : A votre avis, quelles sont les activités qui peuvent aider les élèves à réinvestir leurs acquis : travaux pratiques, situations proposées dans le manuel scolaire, situations d'intégration, ou autres ?

(Plusieurs réponses peuvent être sélectionnées.).

Travaux pratiques	Situations de manuel scolaire	Situations d'intégration	Autres
5	0	9	1
56%	0%	100%	11%

Tableau n°06 : les activités favorisant le réinvestissement des acquis chez les apprenants.



Graphique n°06 : les activités favorisant le réinvestissement des acquis chez les apprenants.

Commentaire

La majorité écrasante qui représente 100% de l'ensemble des enseignants favorise l'activité d'intégration, puis les travaux pratiques par un taux de 56% et ils ont aussi ajouté l'expression orale. Par contre, ils voient que les activités proposées dans le manuel sont inutiles et ne travaillent pas le processus d'intégration.

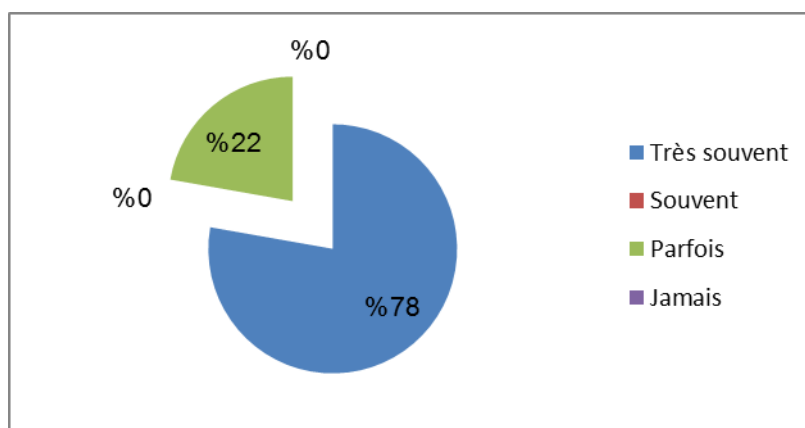
Nous pouvons dire que les activités choisies par les enseignants mettent l'élève dans une situation problème réelle dont sa résolution exige une certaine mobilisation des acquis.

La troisième partie du questionnaire présente le thème de notre travail de recherche : l'apport de l'activité d'intégration sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 2^{ème} AS.

Questions n°06 : Est-ce que vous adoptez la pédagogie d'intégration dans votre pratique enseignante ?

Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
7	0	2	0
56%	0%	22%	0%

Tableau n° 07 : l'utilisation de l'activité d'intégration en classe.



Graphique n° 07 : l'utilisation de l'activité d'intégration en classe.

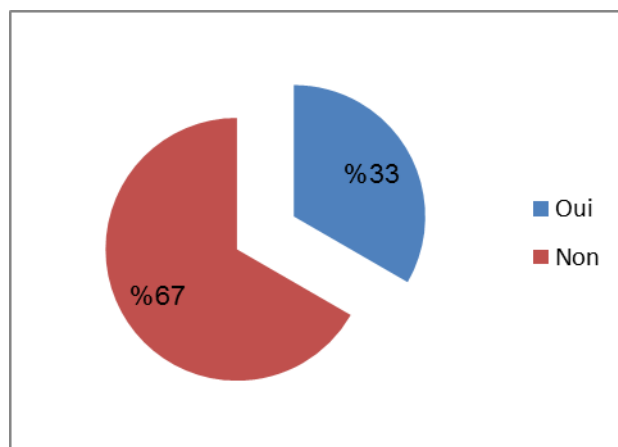
Commentaire

La plupart des enseignants affirment qu'ils font très souvent l'activité d'intégration en classe. Cela reflète qu'ils adoptent les nouvelles approches d'enseignement et qu'ils sont au courant de tout ce qui est nouveau dans ce domaine. En revanche, deux enseignants n'utilisent que parfois ce type d'activité ; peut être ils n'ont pas bénéficié d'une formation dans le domaine d'intégration. Cela reste à vérifier dans la question qui suit.

Questions n°07 : Avez-vous bénéficié d'une formation dans le domaine d'intégration ?

Oui	Non
3	6
33%	67%

Tableau n° 08 : la formation des enseignants dans le domaine d'intégration.



Graphique n° 08 : la formation des enseignants dans le domaine d'intégration.

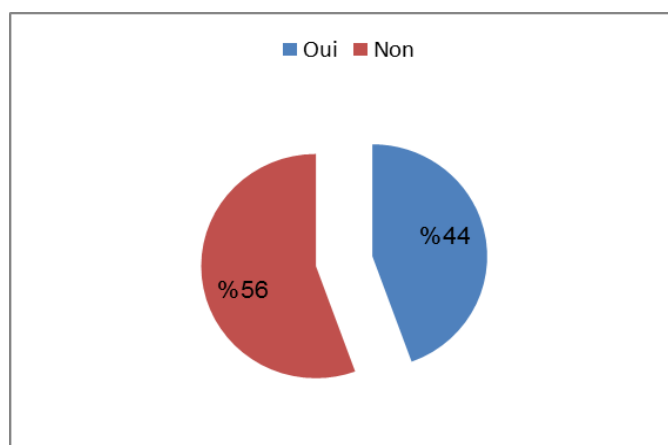
Commentaire

Seulement trois enseignants contre 6 autres qui ont bénéficié d'une formation concernant ce type d'activité. Nous pouvons constater que cette technique est nouvelle et n'est pas encore généralisée auprès de l'ensemble des enseignants d'El Oued.

Questions n°08 : voyez-vous que l'activité d'intégration est une opération mentale facile pour l'élève ?

Oui	Non
4	5
44%	56%

Tableau n° 09 : les représentations des enseignants concernant le processus d'intégration.



Graphique n° 09 : les représentations des enseignants concernant le processus d'intégration.

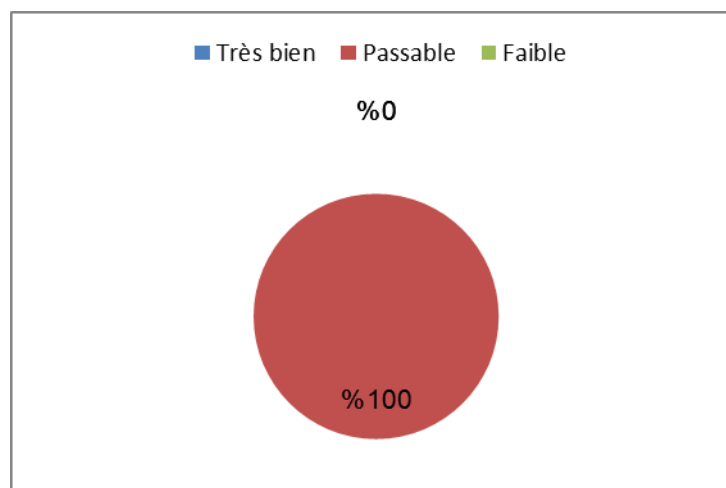
Commentaire

4 enseignants ont répondu par oui contre 5 autres qui ont répondu par non. De fait, la plupart des enseignants voient que le processus d'intégration n'est pas facile pour l'élève, sa réussite dépend du niveau des apprenants et de leur expérience mentale.

Questions n°09 : Comment les élèves interagissent avec la situation d'intégration ?⁵⁴

Très bien	Passable	Faible
0	9	0
0%	100%	0%

Tableau n° 10 : l'évaluation de l'interaction des apprenants face aux situations d'intégration.



Graphique n° 10 : l'évaluation de l'interaction des apprenants face aux situations d'intégration.

Commentaire

Tous les enseignants se mettent d'accord que l'interaction des apprenants face aux situations d'intégration est passable. Cela renvoie à plusieurs facteurs :

⁵⁴ Nous signalons que l'activité d'intégration se fait à la fin de chaque cours. C'est une sorte de vérification de la compréhension de la leçon présentée. Par contre, la production écrite est toute une séance, dans laquelle, les élèves sont appelés à rédiger des textes traitants le thème de la séquence. Il s'agit aussi d'intégrer les connaissances acquises lors des cours précédents. Sachant que la production écrite représente un cauchemar pour les élèves car ils ont un grand manque du bagage lexical et des idées. L'activité d'intégration résout cette défaillance. L'élève peut se bénéficier des produits de ses camarades lors de cette activité, il considère ces produits comme des blocs textuels à imiter ou à l'usage direct dans sa production écrite.

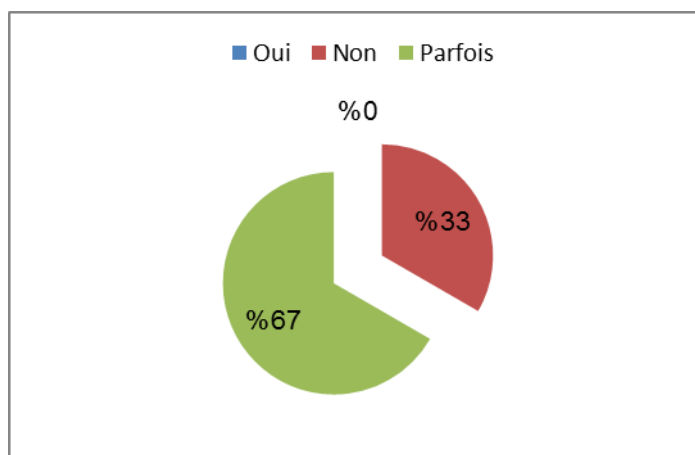
- Le manque de l'expérience et de la formation des enseignants.
- Les apprenants n'ont pas suffisamment des habiletés pour effectuer une telle opération mentale complexe.
- L'insuffisance du bagage lexical chez les apprenants.

Nous allons ultérieurement reconfirmer ces facteurs dans l'expérimentation.

Questions n°10 : Est- ce que le manuel scolaire propose des situations réelles pour intégrer les acquis ?

Oui	Non	Parfois
0	3	6
0%	33%	67%

Tableau n° 11 : les situations proposées dans le manuel scolaire



Graphique n° 11 : les situations proposées dans le manuel scolaire

Commentaire

La quasi-totalité des enseignants estiment que les situations proposées dans le manuel scolaire ne sont pas assez satisfaisantes et ne mettent pas l'élève dans une situation réelle pour mobiliser ses acquis. C'est pour cette raison ils font souvent recours à l'adaptation des supports.

1.3. Synthèse

Notre enquête par questionnaire a été menée dans le but de vérifier les hypothèses que nous avons anticipées.

Après l'analyse de données recueillies, nous pouvons dire que : malgré le manque de formation des enseignants dans le domaine d'intégration, ils sont conscients du rôle primordial que jouent ce type d'activité dans le processus d'apprentissage. Selon eux, le manuel scolaire ne présente pas suffisamment des situations réelles favorisant la mobilisation et le réinvestissement des acquis chez l'élève. Ainsi, ils ajoutent que la réussite de ce processus d'intégration dépend également du niveau langagier des apprenants.

2. Enquête par l'observation et l'expérimentation

2.1. Protocole d'enquête

2.1.1. Méthodologie de recueil des données

Pour l'élaboration de ce travail, nous avons procédé à une méthode expérimentale en se basant sur une observation de classe avec 36 apprenants de 2^{ème} AS, scolarisés tous dans le lycée de Bahri Bakar, se situant à la Commune d'El Oued. Nous avons divisé le public observé en deux catégories :

- **Un groupe témoin** : constitué de 18 apprenants qui font partie de la filière de sciences naturelles. Dans lequel, l'enseignant présente un ensemble des cours (expression de l'oral, compréhension de l'écrit et points de langue.) sans l'utilisation de l'activité d'intégration.
- **Un groupe expérimental** : constitué de 18 apprenants qui font partie de la filière de sciences naturelles. Dans lequel, l'enseignante présente les mêmes leçons faites avec le groupe témoin, mais en utilisant l'activité d'intégration.

L'objectif de notre recherche c'est de vérifier l'apport de l'activité d'intégration sur l'amélioration des produits écrits des élèves.

Dans le but de réaliser cet objectif, nous avons effectué une séance de production écrite⁵⁵ pour chaque groupe. Dans laquelle, les apprenants sont appelés à rédiger des textes à partir de la même consigne, tout en employant les éléments étudiés dans les séances précédentes (les séances de l'observation.).

En vue de connaître quel groupe a pu réinvestir ces éléments, nous avons opté pour une méthode analytique des copies des élèves.

⁵⁵ Cette séance est la plus importante dans notre travail de recherche.

2.1.2. Choix du lycée

Nous avons choisi faire notre expérimentation au lycée Bahri Bakar pour les raisons suivantes :

- Il se situe au centre ville d'El Oued. Cela nous a donné beaucoup d'avantage : le niveau langagier satisfaisant des apprenants, la proximité et la disponibilité des moyens de transport.
- Les enseignants de ce lycée sont expérimentés, ils ont accepté de travailler avec nous malgré les conditions sanitaires exceptionnelles.

2.1.3. Sélection du public

Nous avons choisi les apprenants de 2^{ème} année secondaire puisque l'activité d'intégration n'est pas encore généralisée dans ce cycle. En plus, la deuxième année représente une étape préparatoire au Baccalauréat. Sachant que dans cette épreuve, la production écrite est notée sur 7 points. Les apprenants ont le choix entre la rédaction libre sur un sujet donné ou l'application de l'une des techniques rédactionnelles, comme le résumé, le compte rendu subjectif ou objectif. Que se soit le choix, l'élève est invité à réinvestir ses acquis, la raison pour laquelle, nous avons proposé l'activité d'intégration pour améliorer leurs compétences rédactionnelles.

2.2. L'observation en classe

Notre objectif c'est :

- Observer la manière de la présentation des leçons par l'enseignant (la démarche adoptée) et la façon de recevoir les informations par les apprenants.
- Voir comment les élèves interagissent face aux activités proposées (situations problèmes) par l'enseignant.
- Finalement, voir comment ces apprenants introduisent et intègrent les compétences et les connaissances acquises dans les séances précédentes dans une production écrite (la situation d'intégration à la lumière d'une approche par compétence.) à travers l'analyse de leurs copies.

2.2.1. Les séances observées dans groupe témoin

Présentation de la première séance

Date de l'observation : lundi 22 mars 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : compréhension de l'oral.

Durée : 45 min

Support : Data-show/document audio-visuel « Au bout du monde-les Toubous du Sahara-Tchad ».

Objectif (s) éducatif(s) : développer l'écoute, dégager les informations contenues explicitement dans la vidéo et s'exprimer oralement pour faire une synthèse.

Déroulement de la séance

Tout au long de son exposition qui s'étale sur trois temps (1^{ère} écoute, 2^{ème} écoute et 3^{ème} écoute), l'enseignant adopte l'approche par compétence en faisant parler les élèves d'une manière bien organisée. Dans chaque partie de la séance, les élèves participent à dégager l'information demandée en lisant les questions, répondant à partir des notes prises lors de l'exposition de la vidéo. Les questions étaient méthodologiquement bien posées, variantes entre QCM, VRAI/FAUX, ou un tableau à remplir.

L'objectif principal de cette séance est l'acquisition d'un lexique considérable concernant la thématique de la séquence pour l'employer par la suite dans la production écrite. L'exposition à un reportage assure cet objectif.

Présentation de la deuxième séance

Date de l'observation : Jeudi 25 mars 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : compréhension de l'écrit 1

Durée : 90 min

Support : texte imprimé intitulé «carnet de voyage en Asie.».

Objectif (s) éducatif (s) :

- lire, comprendre et analyser un récit de voyage.
- Saisir les idées principales du texte.
- Identifier la structure du récit de voyage et ses caractéristiques.
- Faire la synthèse du texte.

Déroulement de la séance

Cette séance est divisée en trois parties :

- L'observation (dégager les éléments paratextuels.)
- L'analyse (analyser les informations contenues dans ce texte.).
- La synthèse (faire la synthèse du texte.).

L'enseignant invite ses élèves à lire silencieusement le texte pour pouvoir découvrir le thème abordé. Après, il pose un ensemble des questions, ces dernières visent la compréhension profonde et le déchiffrement du texte.

La tâche finale accordée à l'élève c'est de remplir un passage récapitulatif du contenu du texte.

Ce qui nous intéresse dans cette séance, c'est que les apprenants découvrent la structure du récit de voyage et ses caractéristiques comme ; les verbes de mouvement, les indicateurs de temps, la description de lieu et l'emploi des substituts grammaticaux....

Tout au long de cette séance, l'enseignant attire l'attention des élèves sur le style de la narration et sur l'organisation des idées.

Présentation de la troisième séance

Date de l'observation : Lundi 29 mars 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : compréhension de l'écrit 2

Durée : 90 min

Support : texte imprimé intitulé « La Jordanie, terre de civilisation. ».

Objectif (s) éducatif (s) :

- lire, comprendre et analyser un récit de voyage.
- Saisir les idées principales du texte.
- Identifier la structure du reportage touristique et ses caractéristiques.
- Faire la synthèse du texte.

Déroulement de la séance

Le professeur propose à ses élèves un autre support écrit représentant un reportage touristique, il respecte les mêmes étapes de la séance de compréhension de l'écrit, mais cette fois, il vise un type bien déterminé des récits de voyage qui est le reportage touristique. Pour ce faire, il attire l'attention des élèves sur la situation de communication et les éléments paratextuels concernant le texte, les lieux mis en valeur dans le texte et les procédés d'argumentation utilisés par l'auteur pour inciter à la découverte de ces lieux.

Présentation de la quatrième séance

Date de l'observation : Lundi 5 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : points de langue N°1

Durée : 45 min

Support : textes supports «carnet de voyage en Asie.»/ « La Jordanie, terre de civilisation.».

Objectif (s) éducatif (s): identifier et analyser les verbes de mouvement, d'état et de localisation.

Déroulement de la séance

L'enseignant commence son cours par un petit rappel sur les deux séances précédentes de compréhension de l'écrit, puis elle propose une activité d'imprégnation où les élèves sont appelés à relever les trois types de verbes. Les élèves ont bien interagi (correction et autocorrection), ils ont pu identifier l'emploi de chaque type de ces verbes dans un récit du voyage et dans un reportage touristiques.

Dans le but de la fixation des acquis, l'enseignant propose aux élèves un exercice sous forme des phrases à compléter par des verbes donnés au préalable.

Présentation de la cinquième séance

Date de l'observation : Lundi 5 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : points de langue N°2

Durée : 45 min

Support : textes supports «carnet de voyage en Asie.»/ « La Jordanie, terre de civilisation.».

Objectif (s) éducatif(s) : identifier et analyser les indices spatiaux temporels.

Déroulement de la séance

Le professeur, après une petite révision sur les séances précédentes en vue de mettre l'élève dans la situation, propose une activité d'imprégnation où ils sont invités de relever tous les indicateurs spatiaux-temporels puis les classer dans un tableau selon le type.

Dans cette activité, les élèves sont appelés à identifier l'organisation temporelle et spatiale dans le récit de voyage et dans le reportage touristique.

Les élèves ont activement participé car c'est une leçon jugée facile pour eux..

Dans la deuxième étape de cours, le professeur présente un récit de voyage mis en désordre. Les élèves remettaient en ordre grâce aux indicateurs du temps employé dedans. Dans ce cas, ils appliquent ce qu'ils ont retenu de la leçon.

Enfin, le professeur présente un tableau récapitulatif des indicateurs de temps et de lieu et leurs natures grammaticales, cela aide les élèves à mémoriser d'autres types d'indicateurs spatiaux-temporels.

Présentation de la sixième séance

Date de l'observation : Jeudi 8 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : points de langue N°3

Durée : 90 min

Support : texte support « La Jordanie, terre de civilisation. ».

Objectif (s) éducatif (s) : analyser l'expansion du nom par l'emploi de l'adjectif qualificatif et le complément du nom et la relative.

Déroulement de la séance

L'enseignant éveille l'intérêt des élèves par un petit rappel sur les caractéristiques du reportage touristique et le récit de voyage.

Il propose aux élèves une activité d'imprégnation où ils sont invités d'identifier dans le texte les lieux touristiques évoqués et les classer dans un tableau selon leurs caractéristiques et leurs natures. Ce qui permet aux apprenants de découvrir l'expansion du nom : l'adjectif qualificatif, le CN⁵⁶ et la PSR⁵⁷.

En vue d'entraîner les élèves au bon emploi de ces trois notions grammaticales, l'enseignant donne aux élèves un texte à compléter par ces expansions du nom.

Nous avons constaté que les apprenants ont trouvé une difficulté à employer ces notions, la raison pour laquelle, la séance s'est élargie vers 90 min au lieu de 45 min.

Présentation de la septième séance

Date de l'observation : Lundi 12 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : Production écrite.

Durée : 45 min

Support : consigne écrite au tableau.

Objectif (s) éducatif(s) : rédiger un récit de voyage ou un reportage.

Déroulement de la séance

⁵⁶ CN : complément du nom.

⁵⁷ PSR : proposition subordonnée relative.

L'enseignant rafraîchit la mémoire des apprenants sur le thème de la séquence, puis elle propose aux élèves deux sujets au choix :

- Un récit de voyage.
- Un reportage touristique.

Il a expliqué en détaille les consignes de chaque sujet proposé, il a également insisté sur les critères à respecter dans la production écrite, citons :

, puis par la suite, les apprenants ont commencé à rédiger sur des doubles feuilles. Pour assurer une certaine transparence de mode de travail, l'enseignant a organisé sa classe de façon permettant de mener un travail purement personnel. (L'organisation des tables.).

1.2.1. Les séances observées dans groupe expérimental

Présentation de la première séance

Date de l'observation : Lundi 22 mars 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles).

La leçon observée : compréhension de l'oral.

Durée : 90 min

Support : Data-show/document audio-visuel « Au bout du monde-les Toubous du Sahara-Tchad ».

Objectif (s) éducatif(s) : développer l'écoute, dégager les informations contenues explicitement dans la vidéo et s'exprimer oralement pour faire une synthèse.

Déroulement de la séance

Dans une autre classe, l'enseignant suit les mêmes démarches que la séance précédente de la compréhension de l'oral, faite avec le groupe témoin, mais à la fin de la leçon, il a ajouté une situation d'intégration. C'est une sorte de situation problème dont les élèves sont appelés à synthétiser le document audio-visuel en reformulant son contenu à partir de leurs réponses aux questions précédentes. Ils s'expriment oralement, puis ils transcrivent ce contenu oral en produit écrit. Cette tâche demande de l'élève d'employer ce qu'il a retenu dans un produit personnel.

La séance était bien animée, les apprenants ont activement participé.

Présentation de la deuxième séance

Date de l'observation : Jeudi 25 mars 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : compréhension de l'écrit 1

Durée : 90 min

Support : texte imprimé intitulé «carnet de voyage en Asie.».

Objectif (s) éducatif(s) :

- lire, comprendre et analyser un récit de voyage.
- Saisir les idées principales du texte.
- Identifier la structure du récit de voyage et ses caractéristiques.
- Faire la synthèse du texte.

Déroulement de la séance

Rappelons toujours que le professeur suit la même démarche mise en œuvre avec le groupe témoin. Mais cette fois, il dirige les élèves de façon qui leur permet de construire le compte rendu du texte au fur et à mesure qu'ils répondent aux questions. Il s'agit d'un processus d'intégration dont les élèves réinvestissent leurs acquis dans un produit personnel bien organisé. Cette opération mentale exige une interaction efficace avec le contenu du texte. Les élèves étaient motivés.

Nous avons constaté que les apprenants ont bénéficié de la leçon, ils ont pu retenir un lexique satisfaisant et ont également identifié la structure du récit de voyage. Cela permet de faciliter la rédaction d'une production écrite.

Présentation de la troisième séance

Date de l'observation : Lundi 29 mars 2021.

L'heure de l'observation : 90 min.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : compréhension de l'écrit 2

Durée : 90 min

Support : texte imprimé intitulé « La Jordanie, terre de civilisation.».

Objectif (s) éducatif(s) :

- lire, comprendre et analyser un récit de voyage.
- Saisir les idées principales du texte.
- Identifier la structure du reportage touristique et ses caractéristiques.
- Faire la synthèse du texte.

Déroulement de la séance

Cette séance a pour objectif d'identifier les caractéristiques de reportage touristique. L'enseignant l'a présenté de la même manière que dans le groupe témoin. Il a ajouté le compte rendu objectif du texte.

Cette technique rédactionnelle demande de l'élève de réemployer les réponses, obtenues à partir des questions posées dans la première partie de cours, dans un produit écrit, tout en respectant la méthodologie de compte rendu objectif.

Après l'explication de professeur, les élèves ont systématiquement rédigé car cette activité ne demande pas beaucoup d'intelligence.

Présentation de la quatrième séance

Date de l'observation : Lundi 05 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : points de langue N°1

Durée : 90 min

Support : textes supports «carnet de voyage en Asie.»/ « La Jordanie, terre de civilisation.».

Objectif (s) éducatif(s) : identifier et analyser les verbes de mouvement, d'état et de localisation.

Déroulement de la séance

Le professeur n'a pas changé les étapes de la leçon. Il a seulement ajouté une activité d'intégration qui consiste à réemployer les notions grammaticales étudiées dans cette leçon (verbes de mouvement, d'état et de localisation.) Dans un paragraphe. Le mode de travail était toujours personnel. Cette activité d'intégration prépare l'élève à la rédaction car ils mémorisent ces notions puis par la suite, ils les réinvestissent dans la production écrite.

Présentation de la cinquième séance

Date de l'observation : lundi 05 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : points de langue N°2

Durée : 90 min

Support : textes supports «carnet de voyage en Asie.»/ « La Jordanie, terre de civilisation.».

Objectif (s) éducatif(s) : identifier et analyser les indices spatiaux temporels.

Déroulement de la séance

Dans la première partie de cours, les élèves ont bien participé car cette leçon est déjà acquise dans le cycle moyen.

Dans la deuxième partie, l'enseignant a demandé de produire un énoncé dans lequel les élèves doivent raconter un récit de voyage. Pour ce faire, ils sont appelés à employer les indices spatiaux-temporels étudiés dans la première partie de la leçon. Sachant que cette tâche n'est pas facile et dépend de niveau langagier de l'élève. La raison pour laquelle, le professeur a encouragé les élèves par des récompenses. Ils ont pris le travail au sérieux, ils étaient très intéressés pour élaborer un produit bien structuré respectant les critères de réussite donné au préalable.

Cette activité a bien préparé les élèves à la production écrite.

Présentation de la sixième séance

Date de l'observation : Jeudi 08 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : points de langue N°3

Durée : 90 min

Support : texte support « La Jordanie, terre de civilisation. ».

Objectif (s) éducatif (s) : analyser l'expansion du nom par l'emploi de l'adjectif qualificatif et le complément du nom et la relative.

Déroulement de la séance

Pareillement à ce que l'enseignant fait avec le groupe témoin, il le refait avec ce groupe expérimental.

Dans la première partie de la leçon, les apprenants ont appris l'analyse et l'emploi de l'expansion de nom à savoir, l'adjectif qualificatif, le complément du nom et la proposition relative.

Vu que cette leçon prend assez du temps, comme nous avons déjà signalé, l'enseignant demande aux élèves de faire l'activité d'intégration à la maison. Elle consiste à réinvestir ce qu'ils ont retenu concernant l'expansion du nom pour rédiger un reportage touristique. C'est un exercice à l'enrichissement des groupes nominaux qui leur fournit d'un bon bagage lexical travaillant par la suite la production écrite.

Présentation de la septième séance

Date de l'observation : 12 avril 2021.

Niveau : 2^{ème} AS (sciences naturelles.).

La leçon observée : Production écrite.

Durée : 45 min

Support : consigne écrite au tableau.

Objectif (s) éducatif(s) : rédiger un récit de voyage ou un reportage.

Déroulement de la séance

Dans ce groupe les élèves ont appris comment réinvestir les acquis dans un produit personnel ce qui facilite la rédaction pour eux.

L'enseignant a utilisé la même démarche et le même mode du travail que la séance faite avec le groupe témoin.

Les élèves ont accordé une grande importance à la rédaction par rapport aux autres du groupe témoin car ils sont entraînés à l'activité d'intégration.

Ils doivent réinvestir le lexique acquis dans les séances de compréhension de l'écrit et de l'oral, appliquer la structure vue dans les deux textes supports, et enfin réemployer les trois points de langues appris dans leurs productions écrites.

Nous allons vérifier le degré de réinvestissement à partir de l'analyse des copies des élèves dans la partie qui suit dans notre travail de recherche.

Conclusion

Le processus d'intégration ne peut s'effectuer que lorsqu'il s'agit d'abord d'un apprentissage.

Cette pédagogie permet de vérifier si l'apprenant est capable de sélectionner parmi ses apprentissages ce qu'il doit intégrer dans sa production écrite. Si l'apprenant ne réemploie ses acquis et ses compétences, il les perd. Donc, ce type d'activité a pour objectif d'amener l'apprenant à réinvestir les connaissances acquises et construites au préalable quand il est confronté à des situations d'intégration.

À travers ce que nous avons présenté dans les pages précédentes, nous pouvons dire que pour réussir cette opération mentale, l'enseignant doit avoir en l'esprit l'idée d'installation et de développement des compétences chez les apprenants, pour ils deviennent prêts à raisonner efficacement. Il est donc l'acteur qui diversifie les stratégies et les méthodes d'apprentissage.

2.3. L'analyse des copies des apprenants et les résultats obtenus

Introduction

Cette partie est la base de notre recherche, nous allons voir si les hypothèses avancées reflètent la réalité ou non.

Pour ce faire, nous allons analyser les productions écrites des apprenants pour vérifier si les élèves ont pu intégrer ce qu'ils ont appris tout au long de la séquence ou non.

Vu le facteur du temps, les acquis ciblés dans notre analyse seront seulement :

- Le plan (la structure) du reportage ou du récit de voyage.⁵⁸
- Les points de langue :
 - Les verbes de mouvement, de localisation et d'état.⁵⁹
 - Les indices spatiaux-temporels.⁶⁰
 - L'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif, le complément du nom et la relative.
- La cohérence.

2.3.1. L'analyse des copies des apprenants

Dans les pages qui suivent, nous allons analyser seulement 12 copies pour chaque groupe, car nous avons enregistré une absence chez les apprenants lors des séances de production écrite.

2.3.1.1. L'analyse des copies du groupe témoin

L'analyse des éléments de la copie n°1

Dans cette copie, l'élève n'a pas respecté la structure du reportage touristique ; il s'agit d'un manque d'information au niveau de la situation géographique et la description des lieux. Ainsi, l'absence des points de langue comme les verbes de mouvement, d'état, de

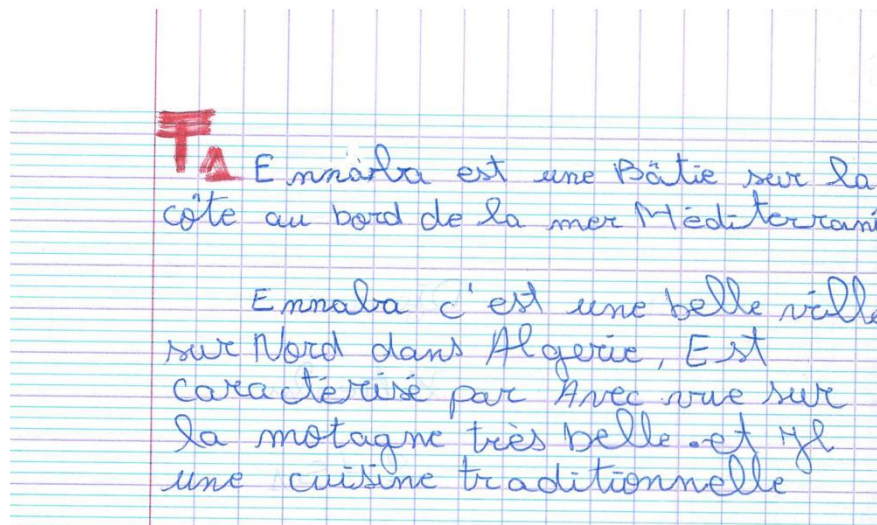
⁵⁸ La structure du reportage : 1-la situation géographique.2-la description des lieux.3-inciter à la découverte des lieux touristiques.

La structure du récit de voyage : les mêmes éléments de reportage mais sous forme d'un récit (situation initiale, développement et situation finale).

⁵⁹ Les verbes de mouvements : monter, descendre, sortir, arriver.... les verbes d'état : être , sembler, demeurer, paraître..., les verbes de localisation : se situer, se trouve...

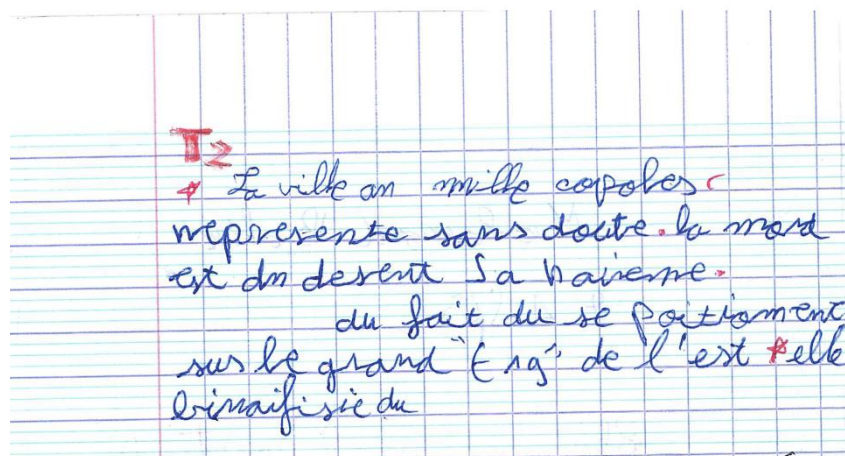
⁶⁰ Les indices spatiaux-temporels : les indices exprimant le temps+ les indices précisant le lieu.

localisation. Les expansions du nom sont aussi insuffisants ; l'absence de la relative. Nous constatons également un manque de cohérence dans sa production.



L'analyse des éléments de la copie n°2

Dans cette copie, l'élève n'a pas écrit que trois phrases dont deux phrases sont mal construites et n'ont pas de sens. Parmi les éléments ciblés, il n'a utilisé que le complément du nom.



L'analyse des éléments de la copie n°3

Dans cette copie, l'élève a bien déterminé la situation géographique, mais ce n'est pas le cas avec la description des lieux ; il s'agit un grand manque des idées. Nous remarquons une absence des adjectifs et de la relative. Le plan n'est pas respecté.

T3 **Batna**
 Batna est une ville se trouvant Nord-est de l'Algérie. Située dans la région de l'Aurès la ville dépend administrativement de la wilaya de Batna dont elle est le chef-lieu. Elle se trouve à 435 km au sud de l'Algérie et à 113 km au sud-ouest de Constantine.
 La ville de Batna est considérée historiquement comme le

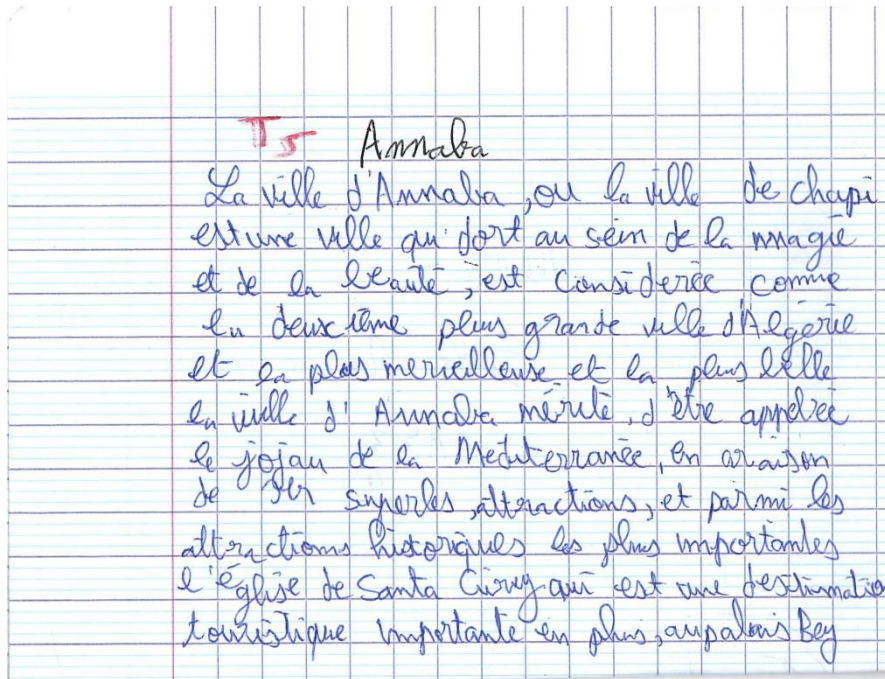
L'analyse des éléments de la copie n°4

Dans cette copie, l'élève n'a pas respecté la structure du reportage touristique. Nous constatons une absence des verbes de localisation, de la relative et des indices temporels. Sa production écrite n'est pas cohérente.

T4 **Norway**
 Norway est belle pays. Le capital est "Oslo" où ont vécu les Vikings dans l'Est de Norway.
 Il y a les monuments des Vikings, dans à leur vêtements et leur bateaux. Il y a les plus de tourisme transportés par les park et les manège.
 Le west de Norway il y a les villages est les nature comme "Bergen" les maisons dans Bergen sont de couleur muraux, les montagnes sont très haut.
 Les villages comme "Voss" et "Gausvik" sont très belle et magnifiquement. Dans le west de Norway il y a "Brekstolen" ~~est un~~ ^{est un} ~~haut montagne~~ c'est un extra ordinaire.
 Le north de Norway est un très froid, il y a le ~~phenomenon~~ ^{phenomene} le northern lights dans les villes comme "Tromsø" ~~traverse~~ ^{traverse} et il y a les "ice hotels".

L'analyse des éléments de la copie n°5

L'élève a respecté la structure du reportage, il a employé les indices spatiaux-temporels et les expansions du nom. Mais, il n'a pas utilisé les verbes de localisation, ni de mouvement. La cohérence de la production écrite est moyenne.



L'analyse des éléments de la copie n°6

Le degré de l'intégration dans cette production est assez satisfaisant, il a respecté tous les critères.

T6 - L'état de Khadma -
 L'état d'Al-Tarf, situé à l'extrême nord-est du pays et voisin d'Annaba, auquel il appartenait jusqu'en janvier 1984, est devenu l'état n° (36), appelé l'état de Khadma, célèbre pour sa nature généreuse ~~de~~ zones humides et environnement généreux. Il se distingue par ses rizières, qui sont considérées comme l'un des meilleurs rizières au niveau national. L'état d'El-Tarf se compose de (7 départements) et (24 communes) qui occupent une superficie forestière estimée à 166 mille hectares, soit 54 pour cent de la superficie totale de l'état. Il est environnemental et la densité des éléments forestiers et animaux. Ce qui en a fait le deuxième plus grand état forestier d'Algérie, à environ 55 km de l'aéroport international (ANNABA).

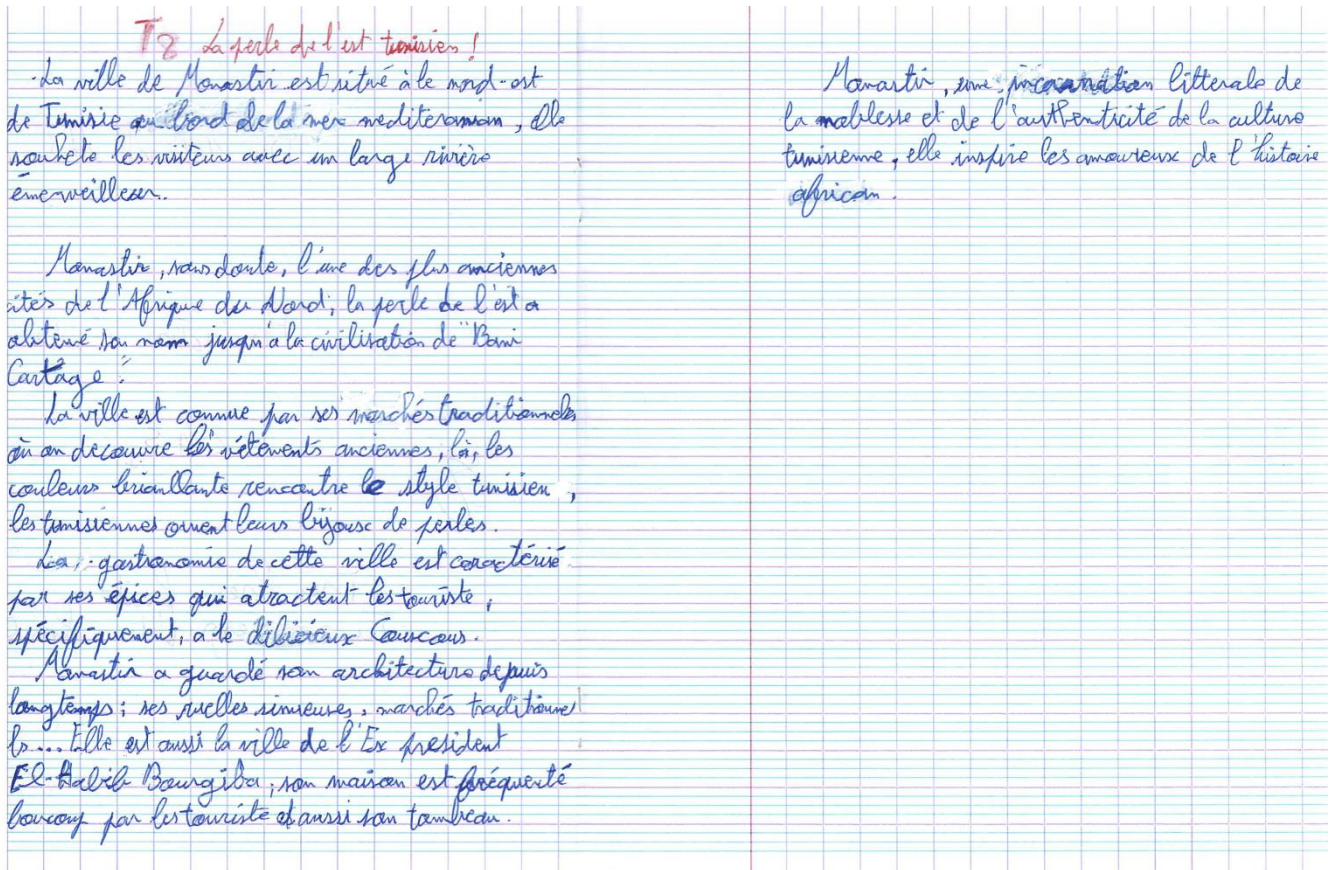
L'analyse des éléments de la copie n°7

Cet élève n'a pas respecté la structure du récit de voyage ; il n'a pas cité les personnages . nous constatons une absence des expansions du nom (le CN et la relative) et des verbes de localisation. Cette production n'est pas cohérente.

T7 Un jour je suis allé à Oran. je l'ai visité et je me l'ai pas visité et quand je l'ai visité, il a été étonné par ses paysages pittoresque, ses bons habitants et ses gens haut de gamme et sa mer merveilleuses. Il sont tous couverts par des clauses

L'analyse des éléments de la copie n°8

Le degré de l'intégration dans cette production est assez satisfaisant, il a respecté tous les critères.



L'analyse des éléments de la copie n°9

Cet élève n'a pas respecté la structure du reportage, il n'a pas précisé la situation géographique. Nous remarquons une absence des verbes de mouvement, de localisation et de la relative. La cohérence de la production est assez faible.

AJ.
T9 Nous sommes arrivés hier à Djelfa,
 après cinq journées de marche presque
 toujours en plaine, par un beau temps,
 nuageux encore, mais assez chaud pour
 me convaincre que nous sommes depuis
 cinq jours dans le Sahara.

L'analyse des éléments de la copie n°10

Le degré de l'intégration dans cette production est assez satisfaisant, il a respecté tous les critères.

T10 Alger la belle ville
 Alger est une belle ville qui
 se trouve au bord de la mer
 méditerranée, elle se caractérise
 par ses paysages.

Alger a des ports comme ports
 Sidi-Fradj, c'est la nouvelle fenêtre
 de colonisation au passé, encore elle
 a des monuments historiques comme
 Magun-shahid et cite de Casbah, et
 est il est une symbole de culture
 Algérienne.

Alger est considérée zone
 commerciale et populaire fréquentée
 par plusieurs touristes.

Elle est également la source de la
 race religieuse et de l'esprit de
 croyance et de droit, elle comprend

la Grande Mosquée, qui est
 la plus grande mosquée d'Afrique
 L'Algérie est une ville
 vraiment formidable, je l'ai
 aimé.

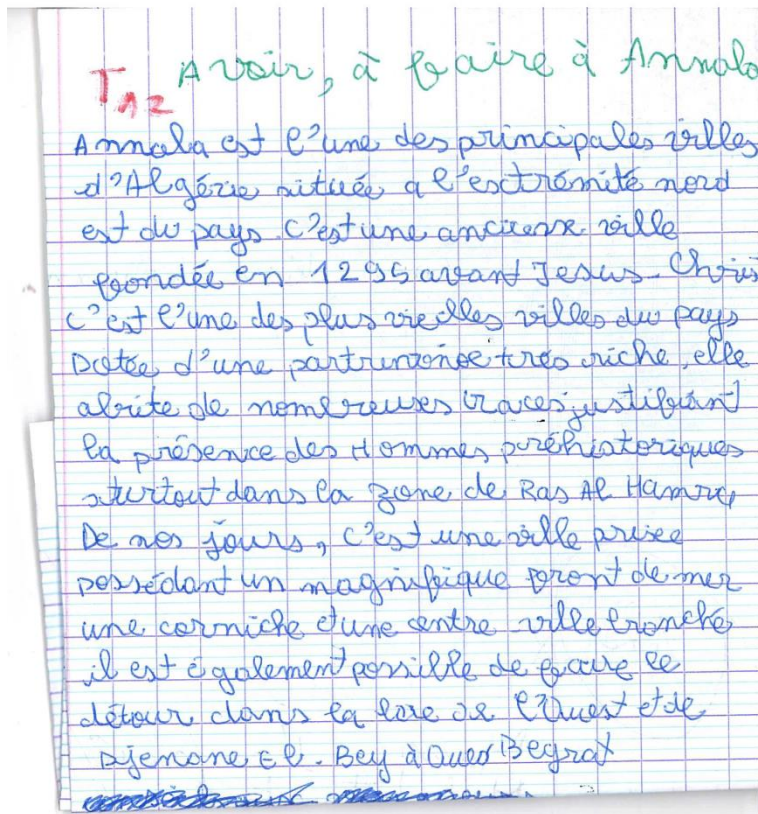
L'analyse des éléments de la copie n°11

L'élève n'a pas respecté la structure de récit de voyage. Le degré d'intégration est satisfaisant, seulement il n'a pas utilisé les verbes de mouvement et la proposition relative.

<u>TAA</u> je suis allé en Algérie L'Algérie se situe au nord de l'Afrique toute sa façade nord est baignée par le mer méditerranée de haute plaine se trouvent entre l'Atlas tellien et l'Atlas saharien on Distingue trois climats : le méditerranéen, le climat continental, le climat saharien desertique	sur les plaines côtières mousses de forêts des arbres fruitières et des céréales.
--	---

L'analyse des éléments de la copie n°12

Dans cette copie, l'élève n'a pas utilisé aucun verbe de mouvement ni la proposition relative. Ainsi, il n'a pas utilisé les indices temporels. La cohérence de la production est moyenne.



2.3.1.2. L'analyse des copies du groupe expérimental

L'analyse des éléments de la copie n°01

Dans cette copie, l'élève a respecté la structure du reportage, dans la première partie, il a précisé la situation géographique d'Alger, puis la deuxième partie, il a décrit les lieux, dans la troisième partie, il a incité les lecteurs à la visite de cette ville. Presque tous les critères ont été respectés, seulement, il n'a pas utilisé la relative.

E1

La ville d'Alger est située au nord
 du pays algérien et surplombe la
 mer Méditerranée, et à l'été 2020 je
 suis allée me promener et j'ai visité
 la ville. j'ai retourné de beaux endroits,
 le musée des martyrs et la maison
 des martyrs, ses forêts sont très
 belles, ses plages sont belles, je
 vous conseille donc de la visiter.

L'analyse des éléments de la copie n°02

Le degré de l'intégration dans cette production est assez satisfaisant, il a respecté tous les critères ; seulement, il n'a pas employé la relative.

E2

- De nos jours, nous pouvons
 voyager à travers le monde pour
 découvrir de nouveaux pays et de
 nouveaux paysages.

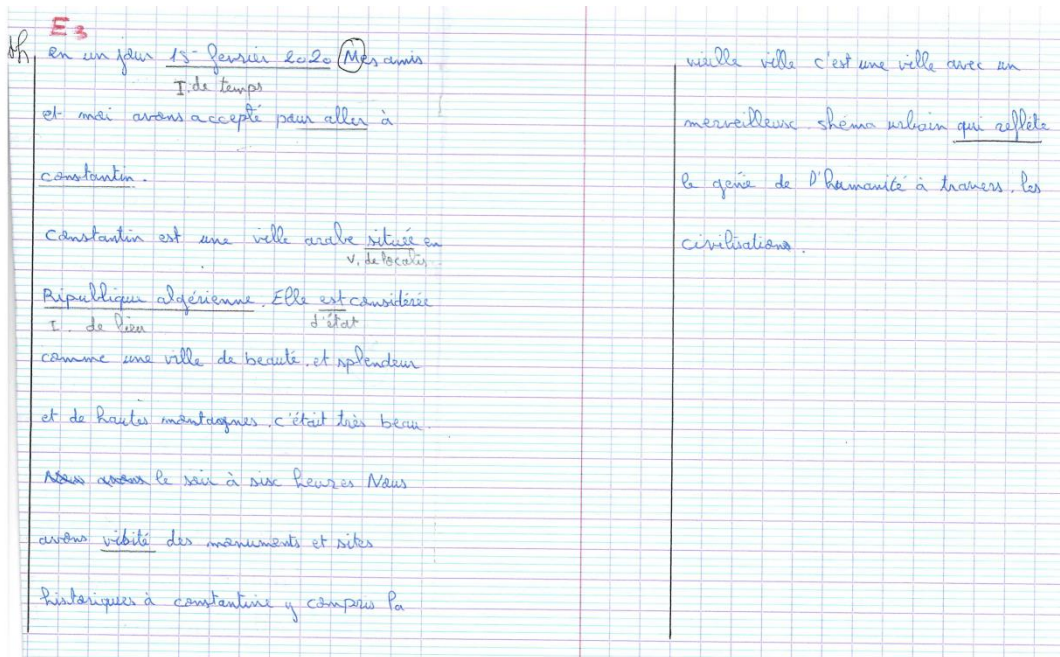
- je suis allée en Tunisie avant
 deux ans avec ma famille. j'ai
 passé mes vacances sur le côté de
 Hammamet El Yasmine. je suis partie
 avec ma famille par voiture.
 pendant le voyage, j'ai regardé
 un film. Nous avons logé dans un
 hôtel. Dans le matin j'allais
 à la plage. Le soleil brillait et il
 faisait chaud. Alors, j'ai visité
 la ville, j'ai essayé de visiter le
 maximum de lieux.

- En conclusion, je me
 croyais dans un conte de fées,
 ses beautés ont marqué mes

profondes profondeurs c'est
 pourquoi j'ai décidé d'y aller
 chaque fois.

L'analyse des éléments de la copie n°03

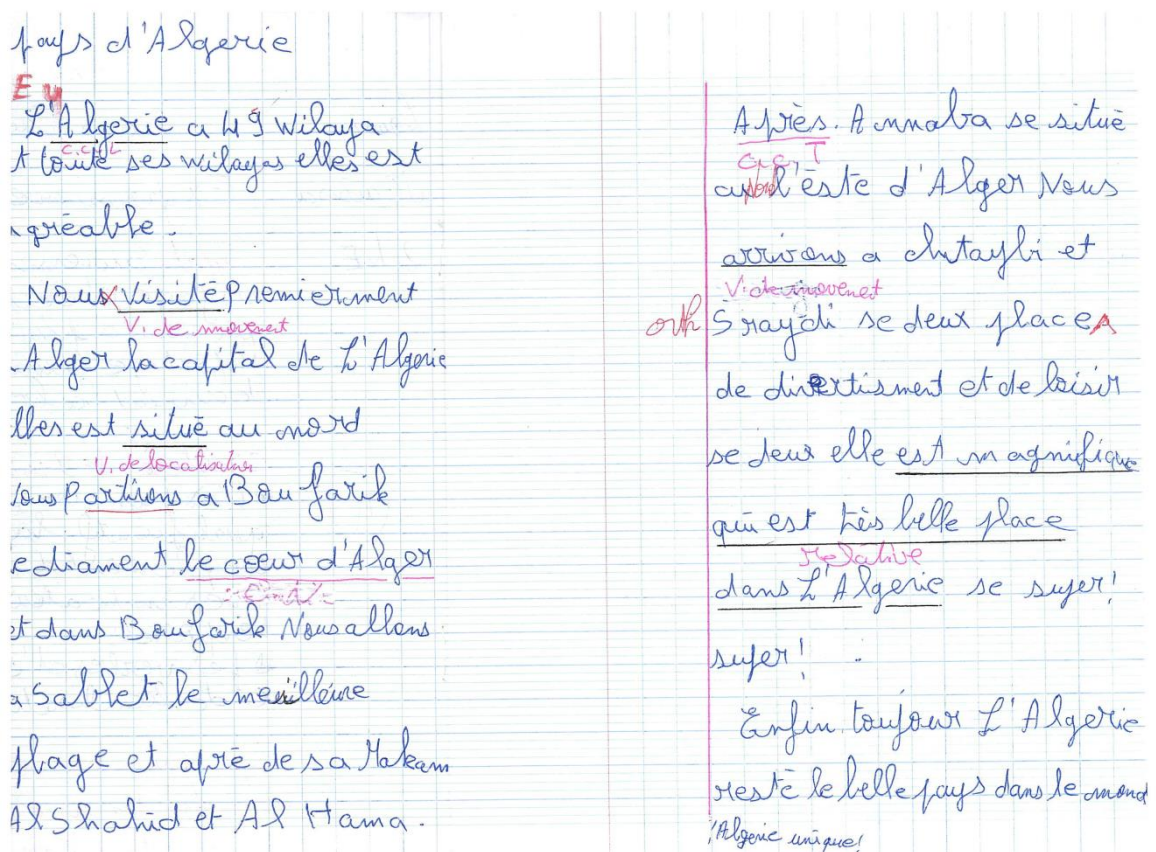
L'élève a pu employer tout les éléments demandés. Sa production est cohérente et bien structurée.



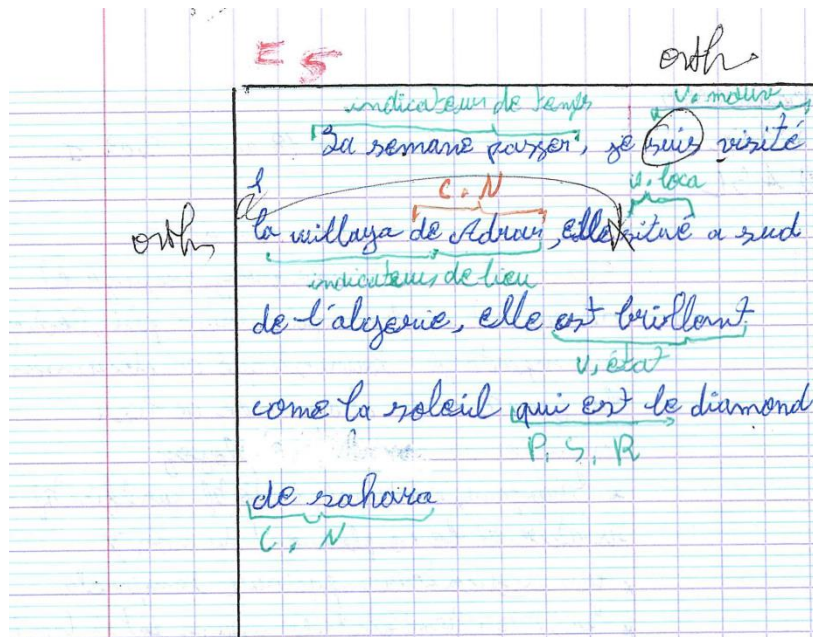
L'analyse des éléments de la copie n°04

Dans cette copie, l'élève a employé tout ce qui est demandé. La cohérence de sa production est moyenne.

L'analyse des éléments de la copie n°05

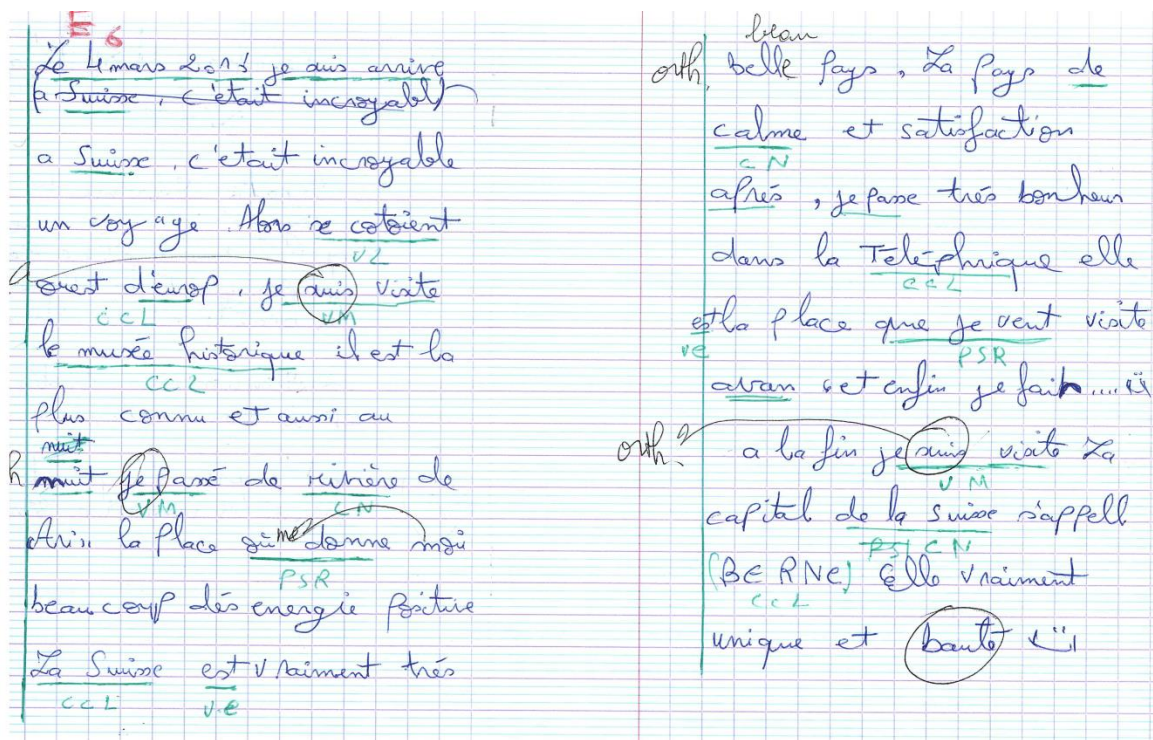


Malgré que l'élève a utilisé toutes les notions grammaticales demandées, mais sa production n'est pas cohérente et mal structurée.



L'analyse des éléments de la copie n°06

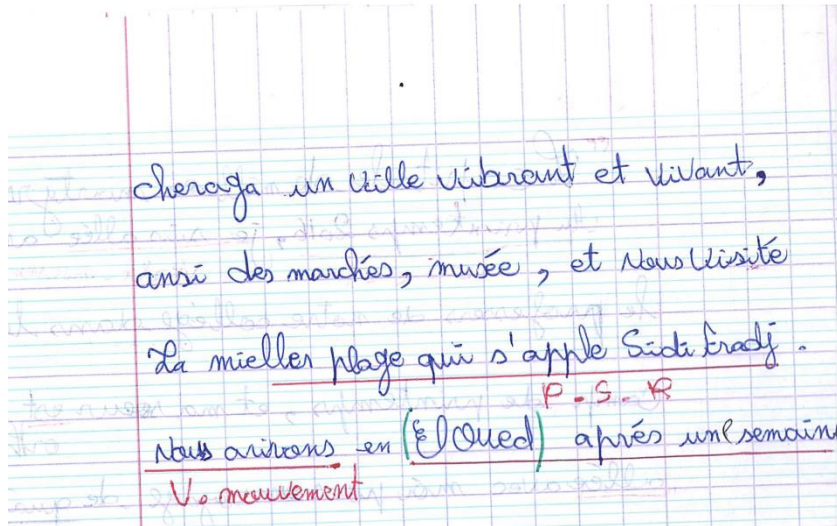
Le degré de l'intégration dans cette production est assez satisfaisant. Mais, il s'agit d'un manque de cohérence et les phrases sont parfois mal structurées d'ordre sémantique.



L'analyse des éléments de la copie n°07

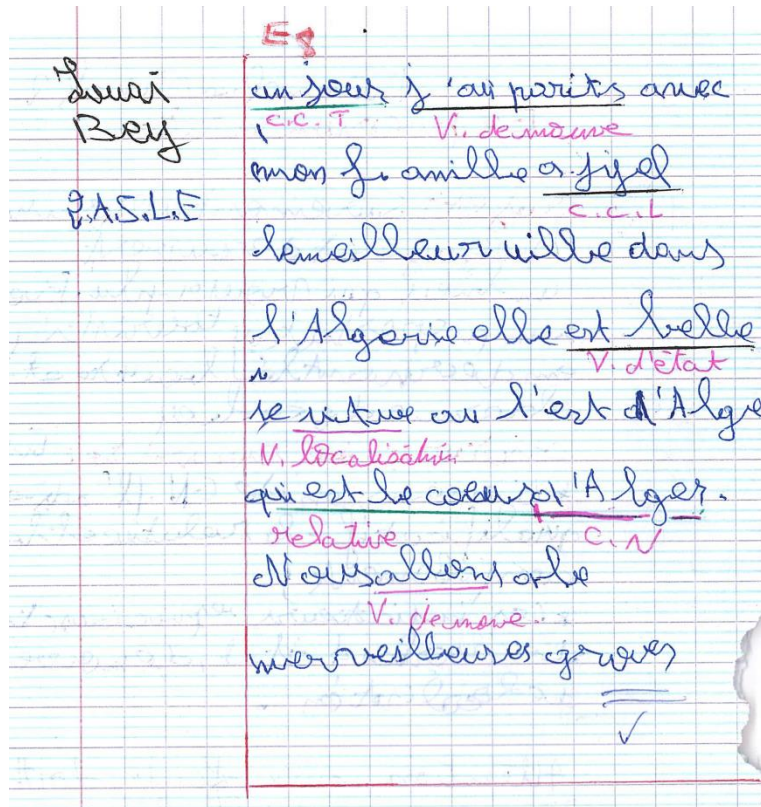
Dans cette copie, l'élève n'a pas respecté la structure du reportage touristique. La cohérence de la production est faible. Mais, il a pu employer tous les notions grammaticales demandées.

E7
 "La capitale: de million martyrs"
 du printemps 2016, je suis allée avec
 O.C.T Verbe - mouvement
 le professeurs de notre collège dans le
 camp de printemps, et ma sœur est
 orth.
 allée avec moi pour un voyage de quatre
 jour à Alger pour la première fois.
 C.C.T
 Alger est agréable et unique ville, et
 Verbes d'état
 il est mixte moderne et traditionnelle architecte
 avec rues étroites, Nous avons réservé au
 adj
 dans hôtel qui s'appelle (El djouhara).
 P.S.R
 au et après en 18:00 Nous sommes au
 C.C.T

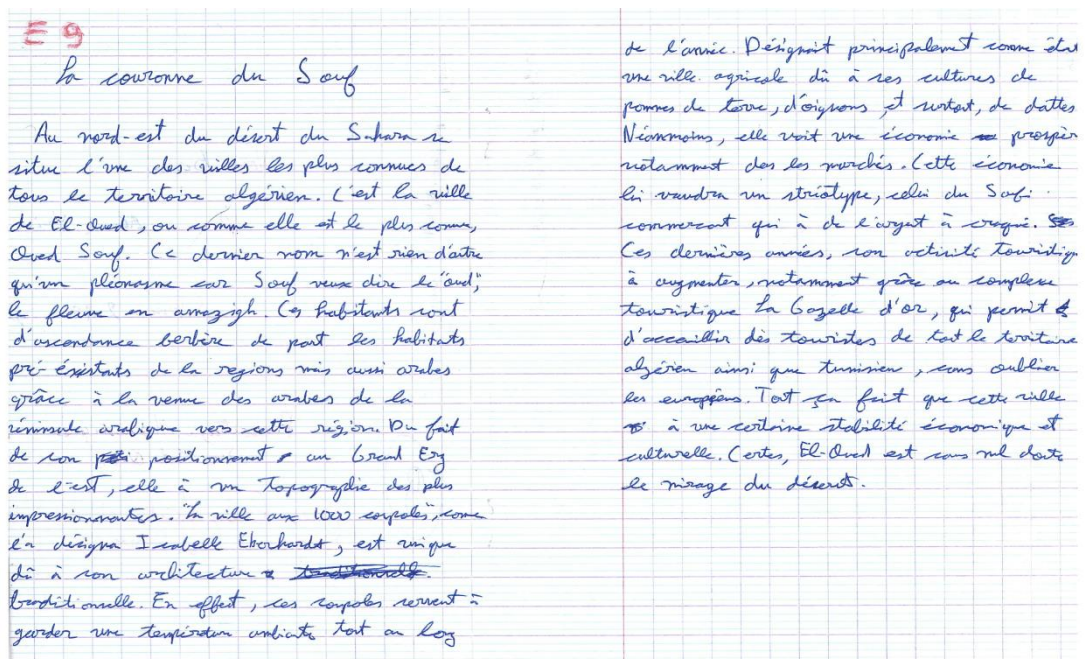


L'analyse des éléments de la copie n°08

Dans cette copie, l'élève a accordé une grande importance à l'emploi des éléments demandés, mais il n'a pas respecté la structure du reportage. Il s'agit d'un manque des idées et de la description des lieux. Les phrases sont mal construites d'ordre sémantique.



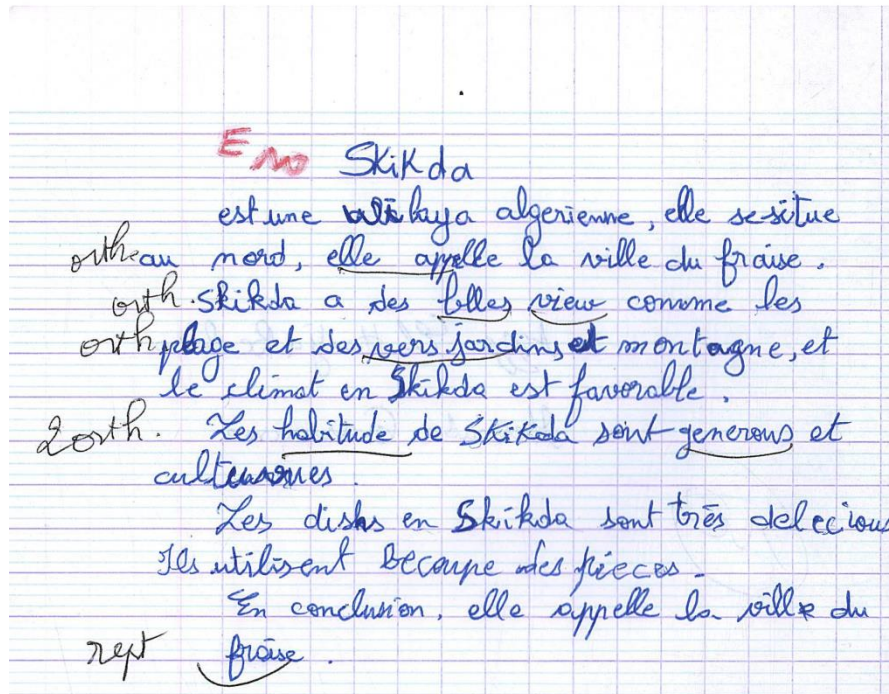
L'analyse des éléments de la copie n°09



La production écrite de cet élève est assez satisfaisante. Tous les critères ont été respectés.

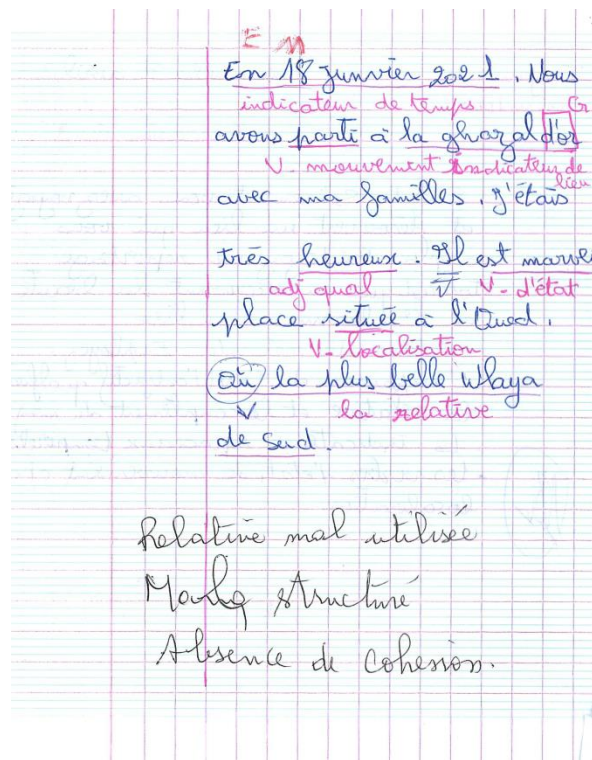
L'analyse des éléments de la copie n°10

Le degré de l'intégration dans cette production est satisfaisant. Nous remarquons un manque des idées ; la production est assez courte.



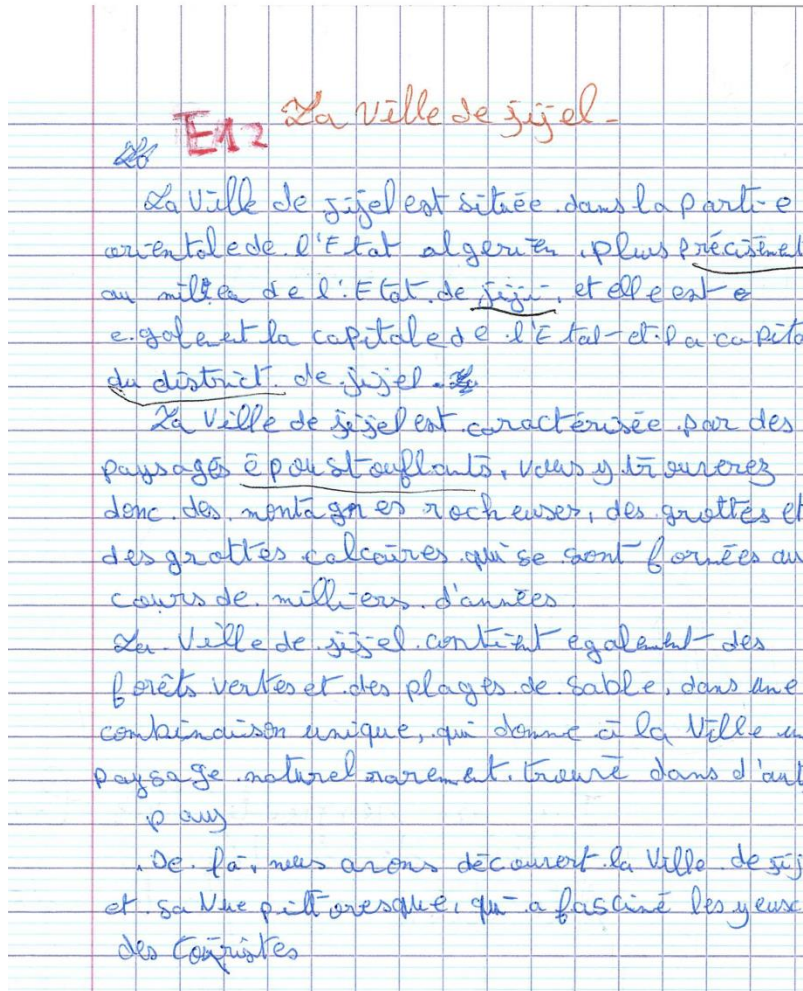
L'analyse des éléments de la copie n°11

La production écrite de cet élève est très courte. Nous pouvons dire que le degré de l'intégration est satisfaisant. Sauf qu'il s'agit d'un manque de cohérence entre les phrases.



L'analyse des éléments de la copie n°12

L'élève a pu employer tout les éléments demandés. Sa production est cohérente et bien structurée.



2.3.2. Tableaux récapitulatifs de l'analyse

A- Tableau récapitulatif du groupe témoin

Critères Apprenants	structure du texte	Points de langue			cohérence
		Verbes de mouvement, d'état et de localisation	Indices spatiaux- temporels	Expansion du nom	
N°01			✓		
N°02			✓		
N°03		✓	✓		
N°04	✓	✓			
N°05	✓		✓	✓	
N°06	✓	✓	✓	✓	✓
N°07	✓	✓			
N°08	✓	✓	✓	✓	✓
N°09			✓	✓	
N°10	✓	✓	✓	✓	✓
N°11		✓	✓		
N°12		✓	✓	✓	

B- Tableau récapitulatif de groupe expérimental

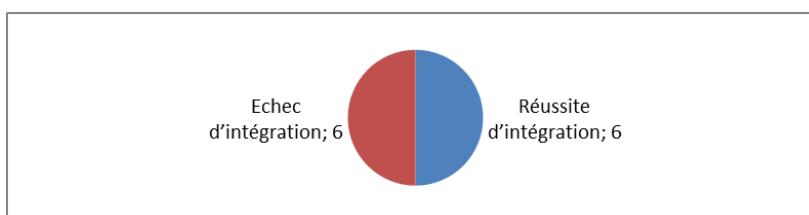
Critères Apprenants	structure du texte	Points de langue			cohérence
		Verbes de mouvement, d'état et de localisation	Indices spatiaux- temporels	Expansion du nom	
N°01	✓	✓	✓		✓
N°02	✓	✓	✓		
N°03	✓	✓	✓	✓	✓
N°04	✓	✓	✓	✓	
N°05		✓	✓	✓	
N°06	✓	✓	✓	✓	
N°07		✓	✓	✓	
N°08		✓	✓	✓	
N°09	✓	✓	✓	✓	✓
N°10	✓	✓		✓	✓
N°11	✓	✓	✓	✓	
N°12	✓	✓	✓	✓	✓

1.2.2. Résultats obtenus

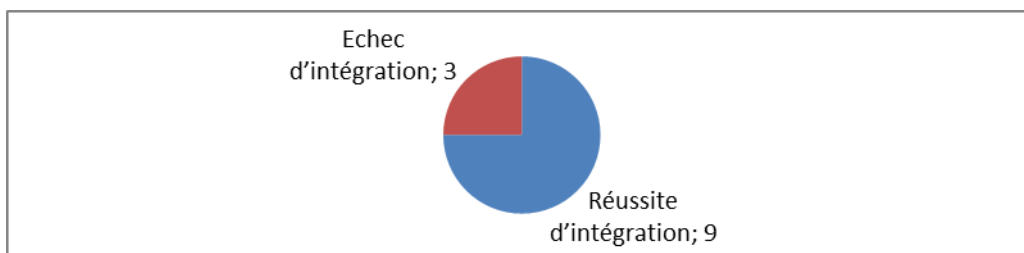
A- Le respect de la structure

Groupe Nombre des copies	Groupe témoin	Groupe expérimental
Total	12	12
Réussite d'intégration	6	9
Echec d'intégration	6	3

Tableau n°12 : le respect de la structure.



Graphique n°12 : le respect de la structure dans le groupe témoin.



Graphique n°13 : le respect de la structure dans le groupe expérimental.

Commentaire

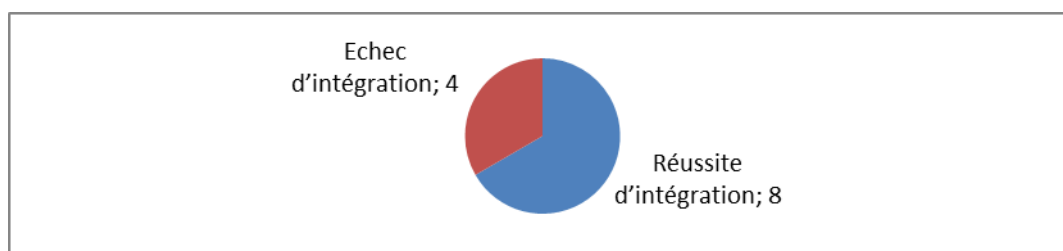
D'après les résultats obtenus, nous constatons que les apprenants de groupe expérimental ont bien respecté la structure du texte avec un taux de%. Par contre, elle était moins respectée dans l'autre groupe, seulement% du nombre total des apprenants ont pu réussir l'intégration. Cela reflète que les apprenants du groupe expérimental ont bien bénéficié des activités d'intégration faites dans la séance de compréhension de l'écrit.

B- l'emploi des points de langue

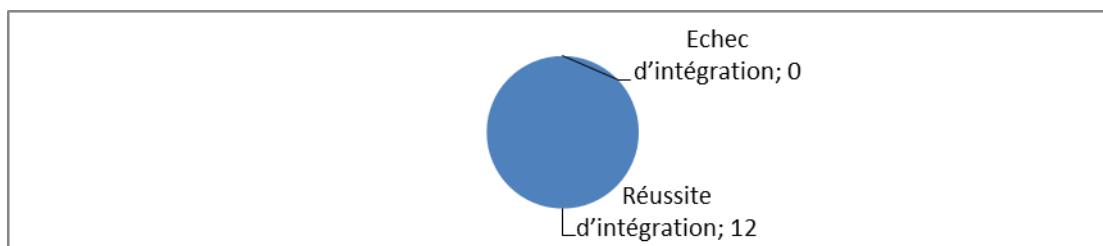
1- l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation

Groupe Nombre des copies	Groupe témoin	Groupe expérimental
Total	12	12
Réussite d'intégration	8	12
Echec d'intégration	4	0

Tableau n°13 : l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation.



Graphique n°14 : l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation dans le groupe témoin.



Graphique n°15 : l'emploi des verbes de mouvement, d'état et de localisation dans le groupe expérimental.

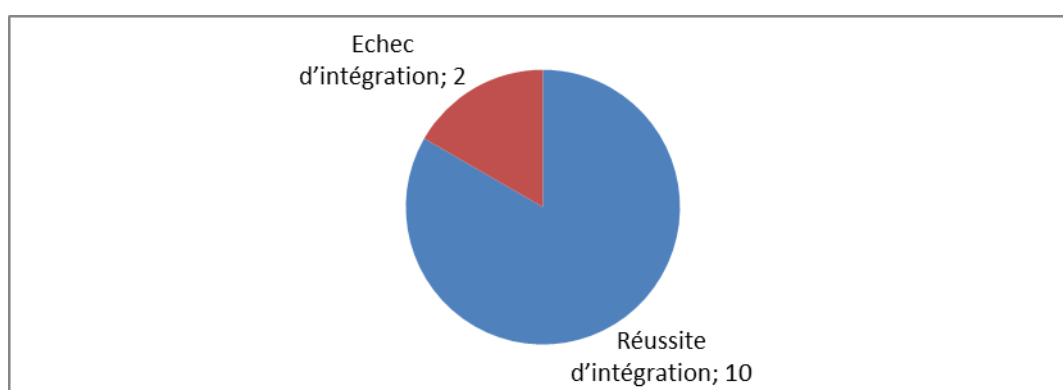
Commentaire

Dans le groupe témoin, seulement 8 apprenants sur 12 ont pu utiliser les verbes de description. En revanche, la réussite d'intégration était totale chez les apprenants du groupe expérimental. Cela renvoie à l'entraînement efficace fait en classe grâce aux activités d'intégration.

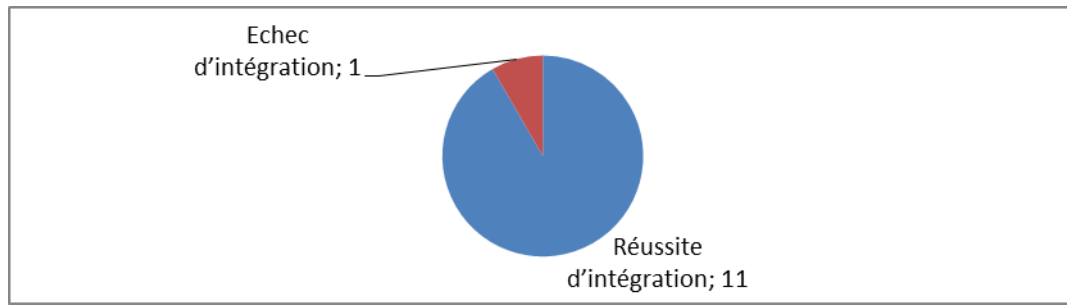
2- l'emploi des indices spatiaux-temporels

Groupe Nombre des copies	Groupe témoin	Groupe expérimental
Total	12	12
Réussite d'intégration	10	11
Echec d'intégration	2	1

Tableau n°14 : l'emploi des indices spatiaux-temporels dans le groupe témoin.



Graphique n°16 : l'emploi des indices spatiaux-temporels dans le groupe témoin.



Graphique n°17 : l'emploi des indices spatiaux-temporels dans le groupe expérimental.

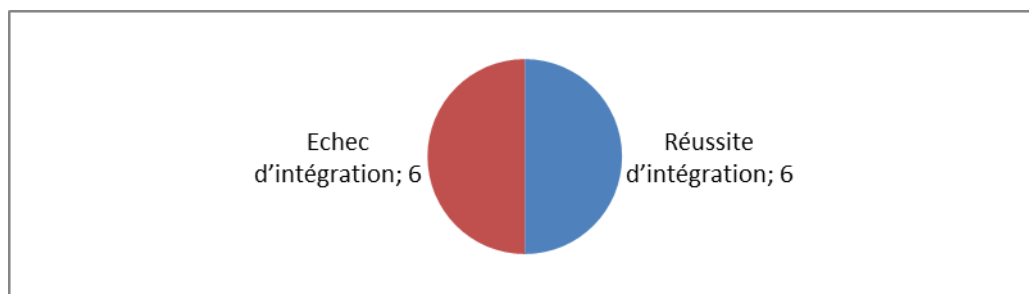
Commentaire

Presque tous les apprenants que se soient dans le groupe témoin ou dans le groupe expérimental ont employé les indices spatiaux-temporels dans leurs produits écrits. Il s'agit d'une différence délicate dans les résultats, comptée pour le groupe expérimental. Ce degré d'intégration renvoie à l'assimilation satisfaisante pendant la présentation du cours.

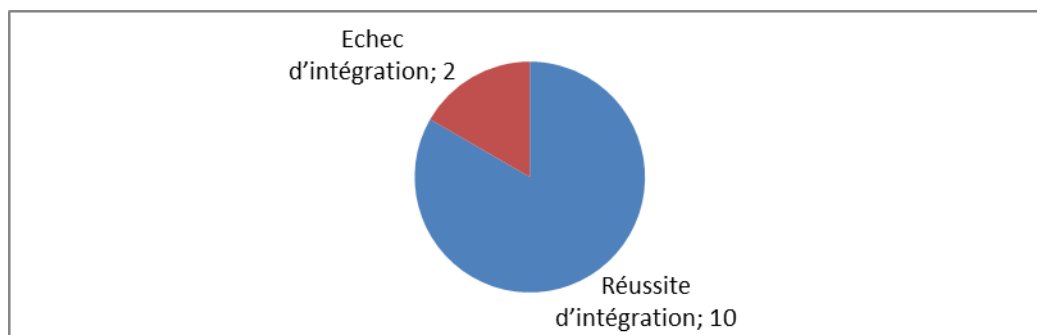
L'emploi des expansions du nom

Groupe Nombre des copies	Groupe témoin	Groupe expérimental
Total	12	12
Réussite d'intégration	6	10
Echec d'intégration	6	2

Tableau n°15 : l'emploi des expansions du nom.



Graphique n°18 : l'emploi des expansions du nom dans le groupe témoin.



Graphique n°19 : l'emploi des expansions du nom dans le groupe expérimental.

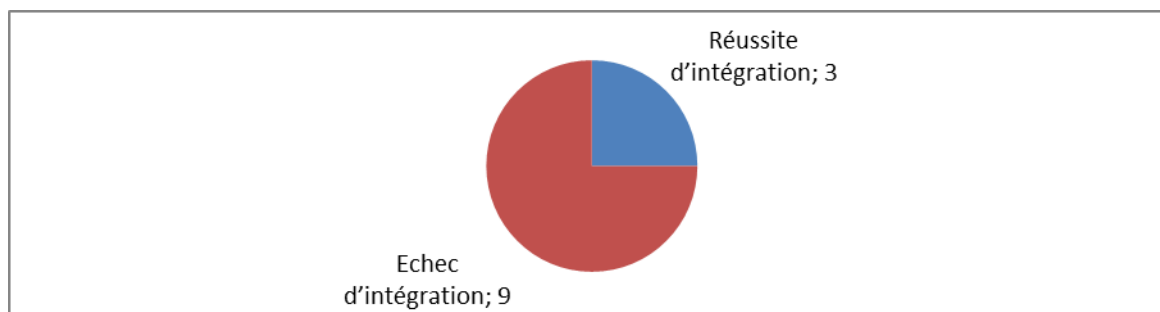
Commentaire

La moitié des apprenants dans le groupe témoin ont échoué d'utiliser les expansions du nom dans leurs productions écrites. Par contre, l'intégration était presque totale chez les apprenants du groupe expérimental. Sachant que cette leçon est facile pour les apprenants, mais ce n'est pas le cas, lorsqu'on parle de réinvestissement de ces notions dans un produit écrit. Les bons résultats ont été enregistrés renvoie à l'entraînement efficace fait en classe grâce aux activités d'intégration.

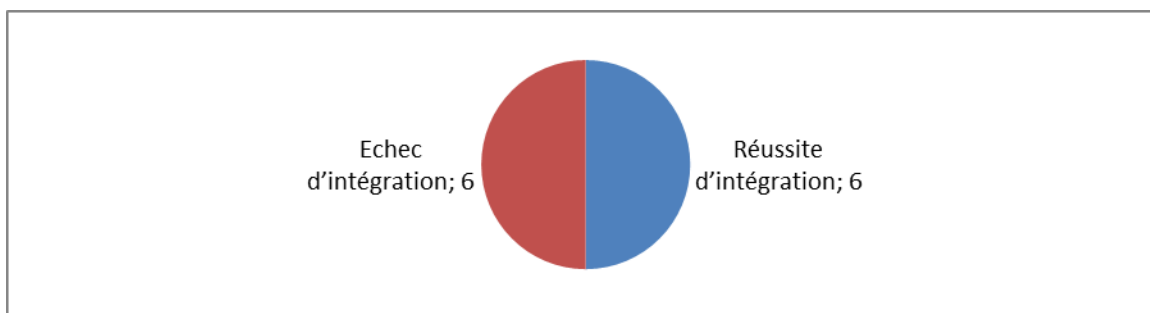
C- La cohérence

Groupe Nombre des copies	Groupe témoin	Groupe expérimental
Total	12	12
Réussite d'intégration	3	5
Echec d'intégration	9	7

Tableau n°16 : la cohérence.



Graphique n°20 : la cohérence dans le groupe témoin.



Graphique n°21 : la cohérence dans le groupe expérimental.

Commentaire

Même ces résultats montrent que la cohérence était plus respectée dans les productions écrites des apprenants appartenant au groupe expérimental, mais elle reste toujours faible par rapport au nombre total des élèves. Ce résultat est attendu, car les apprenants accordent une grande importance au réinvestissement des acquis et oublient spontanément de vérifier si leurs produits sont cohérents ou non.

Conclusion

L'expérimentation que nous avons effectuée dans le cadre pratique de notre recherche, consiste à amener les élèves à rédiger un récit de voyage ou un reportage touristique.

Ces apprenants ont été divisés sur deux groupes. Dans le premier, l'enseignant a présenté des cours sans utiliser les activités d'intégration. Dans le deuxième, il a représenté ces cours mais en utilisant l'activité d'intégration.

L'analyse de leurs copies est la partie la plus importante dans notre recherche. Rappelons que les acquis ciblés dans notre analyse sont : la structure, la cohérence et un ensemble des notions grammaticales étudiées tout au long de la séquence pédagogique.

Ainsi, à travers la correction des copies que nous avons constaté un degré satisfaisant de réinvestissement des acquis chez les apprenants ayant bénéficié des activités d'intégration.

Ces résultats confirment nos hypothèses.

Conclusion

Conclusion

Notre travail de recherche porte sur l'apport des activités d'intégration sur l'amélioration de la production écrite des apprenants. Il convient de présenter le résultat final auquel nous avons abouti. Notre réflexion et expérimentation sont centrées autour des préoccupations suivantes, à savoir :

- Les activités d'intégration pourraient-elles améliorer les compétences scripturales chez les apprenants de 2^{ème} AS?
- quelle est la relation entre la production écrite et les points de langues (grammaire, conjugaison...)?
- Quels types de connaissances mobilisées dans les deux activités
- Comment peut-on faciliter l'intégration et la mobilisation de ces connaissances?
- Quels sont les facteurs qui influencent sur le processus de l'intégration des acquis?

Nous avons fixé comme objectifs de recherche :

- Faciliter l'intégration et la mobilisation des connaissances antérieures (déjà acquises dans les autres activités: compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et les points de langue ...) chez les apprenants de 2^{ème} AS.
- Amener les apprenants de 2^{ème} AS à rédiger des textes écrits bien structurés et bien soignés à partir de leurs connaissances acquises grâce aux activités d'intégration faites dans les cours qui précèdent la production écrite.

En vue de répondre aux questions que nous nous sommes posées précédemment, nous avons émis les hypothèses ainsi libellées :

5. Entre la production écrite et les autres activités, à savoir; la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison...et il s'agit un transfert des connaissances
6. Ces connaissances peuvent être grammaticales, lexicales ou même des techniques de lecture de compréhension de mémorisation ou d'autre.
7. Le recours à des activités qui exigent l'intégration des connaissances et non pas des exercices systématiques peuvent faciliter la mobilisation des connaissances et par la suite la bonne rédaction des textes dans la production écrite
8. Les facteurs pourraient être liés à la manque de la pratique de l'écrit, le transfert des connaissances ne se fait pas correctement, des facteurs cognitives, culturels, affectifs ou autres...

Dans le but de vérifier ces quatre hypothèses et mener à bon port ce travail, nous avons confronté le terrain au **lycée de 19 mars à ELOUED** et plus particulièrement la classe de **2^{ème} AS**. D'abord, nous avons opté pour un questionnaire en vue d'identifier les difficultés rencontrées chez les apprenants lors de la rédaction des productions écrites, ainsi, de mesurer le degré du réinvestissement des connaissances requises dans les séances de point de langue. Ensuite, nous avons mis en exergue les différentes représentations que se font les PES⁶¹ de la langue française à propos des activités d'intégration et quel rôle jouent-elles dans la classe de FLE.

Par le biais de ce dernier, nous avons essayé de voir la fréquence d'utilisation de ce type d'activité par l'ensemble d'enseignants.

Puis, et dans le but de mesurer l'apport de l'activité d'intégration (faite au préalable dans les séances des points de langue) sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, nous avons précédé à une expérimentation en classe.

Enfin, nous avons étudié les résultats de cette expérimentation.

Nous pouvons résumer les résultats obtenus dans les points suivants :

- ✓ Après l'analyse de données recueillies à partir de questionnaire destiné aux enseignants, nous pouvons dire que : malgré le manque de formation des enseignants dans le domaine d'intégration, ils sont conscients du rôle primordial que jouent ce type d'activité dans le processus d'apprentissage. Selon eux, le manuel scolaire ne présente pas suffisamment des situations réelles favorisant la mobilisation et le réinvestissement des acquis chez l'élève. Ainsi, ils ajoutent que la réussite de ce processus d'intégration dépend également du niveau langagier des apprenants.
- ✓ Le processus d'intégration ne peut s'effectuer que lorsqu'il s'agit d'abord d'un apprentissage. A partir de l'observation que nous avons fait aux prés de deux groupe témoin et expérimentale, nous pouvons dire que pour réussir cette opération mentale, l'enseignant doit avoir en l'esprit l'idée d'installation et de développement des compétences chez les apprenants, pour ils deviennent prêts à raisonner efficacement. Il est donc l'acteur qui diversifie les stratégies et les méthodes d'apprentissage.
- ✓ L'expérimentation que nous avons effectuée dans le cadre pratique de notre recherche, consiste à amener les élèves à rédiger un récit de voyage ou un reportage touristique. Ces apprenants ont été divisés sur deux groupes. Dans le premier, l'enseignant a présenté des cours sans utiliser les activités d'intégration. Dans le deuxième, il a représenté ces cours

⁶¹ PES : Professeur d'enseignement secondaire.

mais en utilisant l'activité d'intégration. Ainsi, à travers la correction des copies que nous avons constaté un degré satisfaisant de réinvestissement des acquis chez les apprenants ayant bénéficié des activités d'intégration.

Ces résultats confirment nos hypothèses.

Bibliographie

Ouvrage

- Habiba BENAOUA-ZEMOULI, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 39.
- Habiba BENAOUA-ZEMOULI, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Edition Dar Samar, Alger, 2017, p. 53.
- Emmanuelle CARETTE (2001) tirait de l'ouvrage de Shyras AGGOUN, *Compréhension et expression de l'oral*, Constantine, Edition Charisma-CHihab, 2000, p. 33.
- Clausette FORTIN et Robert ROUSSEAU, *Psychologie cognitive une approche de traitement de l'information*, Presses de l'université du Québec, Québec, 2012. P. 9.
- Dominique BEAU, *La boîte à outils du formateur*, Paris, Édition Eypolles, sixième édition, 2015, p. 16.
- Jean-François Halté (1992, 118), Habiba BENAOUA-ZEMOULI, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 64.
- Jean-Michel Ducrot Sylla (2005) tirait de l'ouvrage de Shyras AGGOUN, *Compréhension et expression de l'oral*, Constantine, Edition Charisma-CHihab, 2000, p. 61.
- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.112.
- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.155.
- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.166.

- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.187.
- Jean Piaget (1937), *La construction réelle chez l'enfant*, P.192.
- John Watson (1913), *Revue psychologicalreview*, N 158,P.20.
- Lev Vygotski (1934/1985), *Pensé et langage*, Paris, Editions Sociales (trad. F. Sève). P. 353.
- M.E.N. (2005 :39). *Document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} Année Moyenne*, tirait de l'ouvrage de Habiba BENAOUA-ZEMOULI, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 69.
- Michel DABENE, « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4.1991. p. 15.
- P. Meirieu, *Apprendre ou jamais, comment ?*, Paris, ESF, 1992, p.190.
- Raynal et al. , *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF Editeur, 2007, p. 342.
- Yves REUTER (2007, 209), tirait de l'ouvrage de Habiba BENAOUA-ZEMOULI, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 31.
- Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE, *Apprendre à lire à l'école*, France, Edition Céline Lorcher, 2006, p. 49.
- Shyraz AGGOUN, *Compréhension et expression de l'oral*, Constantine, Edition Charismz-CHihab, 2000, p. 33.
- Sophie MOIRAND(1976) tirait de l'ouvrage de J-P-CUQ et I.GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, P.168.

- Jacques Tardif (1992 :21), tirait de l'ouvrage de Lakhdar KHARCHI, *Didactiques des langues étrangères et tic*, Alger, office des publications universitaires, p.49.
- Xavier ROEGIERS(2000), tirait de l'ouvrage de Bennaceur BENAOUA, *Formation pour des enseignants au collège*, Projet Fopesco, Edition DGRSDT CRASC, p. 64.
- Michel Zakhartchouk (1999 :18), tirait de l'ouvrage de Habiba BENAOUA-ZEMOULI, *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*, Alger, Edition Dar Samar, 2017, p. 69.

Dictionnaire

- Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p. 183.
- Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p. 229.

Sitographie

- Brigitte ROUGIER (2009), *Construction d'une séquence pédagogique*. En ligne sur le site de l'Académie de Versailles- Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées. Disponible sur :
- <http://sbssa.spip.ac-rouen.fr/?TERMINOLOGIE-BO-no35-du-17-09-92>. Consulté le 17/5/2021.
- Pierre BOURDIEU(1997) tirait de l'article de Michel DABENE, « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4.1991. p. 10. Disponible en ligne via : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030 . Consulté le : 17/05/2021.
- De KETEL (1993), tirait de l'article de Abdelwahed BOUKHLOUF, « Elaboration des situations d'intégration », centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou-certificat d'enseignant de primaire, Mémoire online. Disponible en ligne via : https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-integration12.html. Consulté le 17/5/2021.
- Joaquim Dolz et al. (2001 :11), tirait de l'article de Mounir LAREK et Nawal BOUDECHICHE, « La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ? », Synergies Algérie n°24, 2017, p. 183. Disponible en ligne via : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://gerflint.fr/Base/Algerie24/karek_boudechiche.pdf&ved=2ahUKEwj77eIuNPwAhXFQRUIHdWRC5sQFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw3bWjdHz9EUeQpwgT_R9jLT. Consulté le 17/5/2021.
- John Flavell (1970), tirait de l'article de El Mostapha EL MAKKAOUI, « De la lecture à l'écriture : pour un réinvestissement des connaissances de la lecture en écriture », IJIAS, ISSN 2028-9324, Vol. 26, No. 3jun. 2019, p. 852. Disponible en ligne via :

- https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.issr-journals.org/links/papers.php%3Fjournal%3Dijias%26application%3Dpdf%26article%3DIJIAS-19-262-13&ved=2ahUKEwjx_vm6vtPwAhVErHEKHUt2A7sQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw2qXt9hPqrLOqWNc1wOM2_O
- Michel FAYOL (1996) tirait de l'article de El Mostapha EL MAKKAOUI, « De la lecture à l'écriture : pour un réinvestissement des connaissances de la lecture en écriture », IJIAS, ISSN 2028-9324, Vol. 26, No. 3jun. 2019, p. 846. Disponible en ligne via :
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.issr-journals.org/links/papers.php%3Fjournal%3Dijias%26application%3Dpdf%26article%3DIJIAS-19-262-13&ved=2ahUKEwjx_vm6vtPwAhVErHEKHUt2A7sQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw2qXt9hPqrLOqWNc1wOM2_O. Consulté le : 17/05/2021.
 - Nouara NOUAR, « L'activité de la situation d'intégration vue par les enseignants du cycle primaire », Revue *EXPRESSIONS*, n°10, juin 2020, p. 142. Disponible en ligne via :
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions10/Nouara%2520NOUAR.pdf&ved=2ahUKEwjJqMDsu9PwAhV3XRUIHdspCIMQFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw0nlWtlTWBeIthzKli5IFyi&cshid=1621349042424>. Consulté le 17/5/2021.
 - Xavier ROEGIERS (2010), *la pédagogie d'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, De Boeck, p. 22.
 - ROEGIERS(1999), tirait de l'article de Abdelwahed BOUKHLOUF, « Elaboration des situations d'intégration », centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou-certificat d'enseignant de primaire, Mmoire online. Disponible en ligne via :
https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-integration12.html. Consulté le 17/5/2021.

Annexes



Questionnaire destiné aux enseignant

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation de notre mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master académique en didactique et langue appliquée pour l'année académique 2020/2021. Notre étude scientifique porte sur **Les activités d'intégration au service de réinvestissement des acquis linguistiques dans la production écrite**. Pour cela nous vous de répondre à ce questionnaire.

1. Vous êtes:

Un enseignant

☐

Une enseignante

☐

2. Sur combien d'année votre expérience s'étend elle dans l'enseignement:

Moins de 5ans

☐

Plus de 5ans

☐

3. Choisissez-vous votre texte support en relation avec :

Le thème de la séquence

☐

Les points de langue

☐

La production écrite prévue

☐

Le niveau des élèves

☐

Tous

4. Est-ce que le programme de français de 2^{ème} AS vise l'enseignement de production écrite à partir de la lecture?

Oui

☐

Non

☐

Parfois

☐

Justifiez?.....

.....

.....

.....

5. Selon vous, en plus de la lecture à l'écriture par quels autres moyen pouvez-vous développer la compétence rédactionnelle?

.....

.....

.....

.....

6. Lors de votre correction de l'expression écrites quels sont les erreurs fréquentes chez les élèves

- Orthographiques ☐
- Lexicaux ☐
- Grammaticaux ☐
- Autres ☐

lesquels?.....

.....

.....

7. A votre avis, quelles sont les activités qui peuvent aider les élèves à réinvestir leurs acquis:

- Travaux pratiques ☐
- Situation proposées dans le manuel scolaire ☐
- Situation d'intégration ☐
- Autres ☐

lesquels?.....

.....

8. Est-ce que l'exercice d'intégration est une opération facile pour l'élève

- Oui ☐
- Non ☐

9. Comment les élèves interagissent avec la situation d'intégration

- Très bien ☐
- Passable ☐
- Faible ☐

10. Est-ce que le manuel scolaire propose des situations réelles pour intégrer les acquis?

- Oui ☐
- Non ☐
- Parfois ☐

11. Est-ce que vous adoptez la pédagogie d'intégration dans votre enseignement

☐

Oui

Non ☐

Parfois ☐

12. Avez-vous déjà bénéficié d'une formation dans le domaine de l'intégration

Oui ☐

Non ☐

Merci