



Université d'Oran 2
Faculté des langues étrangères

MEMOIRE

Pour l'obtention du diplôme de Magister
En Langue Française

**EVALUATION DES ACQUIS A TRAVERS
UNE SITUATION D'INTEGRATION : CAS
DE 4AM.**

Présenté et soutenu publiquement par

Mme Bougherira Wafaa

Devant le jury composé de :

Président : Mme Belbachir Hanane. MCA. UNIVERSIT2 Oran 2

Rapporteur : M. Touati Mohamed. MCA. UNIVERSIT2 Oran 2

Examineur : Mme Belbachir Naziha. MCA. Université Mostaganem

Année 2016

« Intitulé »

Résumé :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Mots clés :.....

« Title »

Abstract :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Key words :.....

" العنوان "

الملخص:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

..... **كلمات مفتاحية :**.....

SOMMAIRE

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
Situation actuelle de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère en Algérie.	3
1. Le statut de la langue française en Algérie.	3
2. Objectifs de l'enseignement de la langue française.	3
2.1 Qu'est ce qu'enseigner ?	5
2.2 Qu'est ce qu'apprendre?	5
2.3 Apprendre selon la conception cognitiviste.	5
2.4 Apprendre selon la conception behavioriste	6
2.5. Les caractéristiques décelées par Perrenoud.	6
3. L'approche par les compétences.	7
3.1 Le concept de compétence.	7
3.2 Programme de français et compétences terminales.	9
3.3 Les compétences globales de la 4 ^{ème}	11
4. Le concept d'objectifs :	12
5. Objectif d'intégration :	13
6. Concept de projet	15
7. La production de l'écrit dans une perspective intégratrice	18
8 .L'écrit dans une perspective d'intégration.	22

9. Evaluation.	23
10. Conclusion.	28

CHAPITRE 2

Analyses des réponses aux Questionnaires à l'intention
des enseignants et des élèves.

1. Analyses des réponses au questionnaire de (1à 12) adressé aux enseignants.	30
2. Synthèse relative à l'analyse du questionnaire pour enseignants.....	52
3. Analyses des réponses au questionnaire de (1à 6) adressé aux élèves.	53
4. Synthèse relative à l'analyse du questionnaire pour élèves....	67

CHAPITRE 3

Analyse des copies d'élèves.

1. Evaluation des copies (1 à 16) du groupe élèves	69
2. Synthèse d'évaluation des copies (1 à 16) d'élèves.....	87
3. Conclusion.....	89

CONCLUSION GENERALE.....	90
---------------------------------	----

BIBLIOGRAPHIE	93
----------------------------	----

TABLE DE MATIERE.....	94
------------------------------	----

ANNEXE.....	96
--------------------	----

INTRODUCTION

L'acquisition d'une langue étrangère de nos jours s'impose en condition sine qua non pour accéder à tout progrès scientifique et technologique, dans cette effervescence de globalisation que connaît le monde actuel.

¹Outre les enjeux politiques et éthiques, la langue française en Algérie, quelque soit son statut de langue seconde « *tout idiome dont se servent les humains pour communiquer et qui n'est pas leur langue maternelle* » ou étrangère devrait être réapproprié pour aller de l'avant et ne pas rester en marge de tout progrès.

Dans cette perspective de redynamisation du système éducatif algérien, conscient de l'enjeu majeur de la langue française, langue étrangère, des changements seront entamés et ce en instaurant une nouvelle pédagogie du projet avec une nouvelle approche qui se veut qualitative, une approche dite par les compétences

En effet, les trois dernières décennies la langue française a marqué un net recul alors qu'elle jouissait au lendemain de l'indépendance d'une place prépondérante, utilisée comme outil de travail dans tous les secteurs : l'administration, la justice, l'économie, l'état civil, et l'enseignement....

Ainsi, l'enseignement /apprentissage de la langue française (FLE) vise à installer ou à asseoir chez nos apprenants, au centre de l'intérêt de toute action pédagogique, des compétences à savoir discursives et scripturales leur permettant par conséquent la réalisation de leurs projets de classe, que ces derniers soient collectifs ou individuels.

Ces compétences escomptées en langue française, langue étrangère et selon les objectifs d'apprentissage stipulés par les acteurs de l'institution éducative, devraient se manifester chez nos apprenants en fin de cursus scolaire en pratique de classe lors de l'évaluation formative, ou sommative et au final certificative à travers un produit écrit qu'est « *l'activité ou situation d'intégration* » comme le souligne Rogiers « *l'apprenant en classe de français s'inscrit dans une démarche de l'intégration, il mobilise et intègre ses acquis antérieurs²* », l'apprenant intégrera

¹Elimam A. l'exception linguistique en didactique Edition dar Elgharb page 55

² Roegers Xavier, une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck 2^{ème} Edition 2001 page

ses connaissances et ses savoirs disciplinaires acquis en amont en pratique de classe de français langue étrangère.

Dans cette optique et en perspective d'intégration des acquis disciplinaires et des savoirs pédagogiques, nous sommes interpellés par le questionnement suivant

Quel changement concret apporte l'approche par les compétences à l'activité de l'intégration ? L'apprenant au cœur de cette transaction pédagogique arrive-t-il réellement à mobiliser ses acquis et les intégrer dans une situation d'intégration ? et arrive-t-il à exercer sa compétence scripturale pour un produit finalisé, performant et évaluable ?

Ceci étant, nous formulons notre hypothèse de départ comme suit :

L'apprenant en classe de français langue étrangère, serait capable de faire appel à ses acquis antérieurs, à exercer sa compétence sur un contenu proposé, en réinvestissant du moins quelques acquis en les intégrant de manière à produire un texte argumentatif cohérent.

Afin de donner réponse à notre questionnement et de vérifier notre hypothèse de départ, notre recherche comportera :

Un premier chapitre : qui étudiera l'enseignement apprentissage actuellement en Algérie au sein de la nouvelle refonte pédagogique.

Un second chapitre : sera consacré à l'analyse d'un questionnaire adressé aux apprenants de classe de fin de cycle 4AM.

Et un questionnaire adressé aux enseignants du cycle moyen.

Un troisième Chapitre : sera consacré à l'évaluation d'une activité d'intégration écrite. Cette évaluation des acquis se fera grâce à une grille de correction avec des critères bien définis.

Chapitre 1

Situation actuelle de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

1 Le statut de la langue française en Algérie.

Les textes officiels ne sont pas très explicites quant au statut de la langue française.

Ils oscillent constamment entre le statut de la langue étrangère privilégiée, celui de langue seconde, et celui de langue scientifique technique et celui de langue fonctionnelle. Une diversité de concepts qui rend compte de la difficulté à définir le statut de celle de la langue.

L'ordonnance du 16 avril 1976 assigne à l'enseignement de la langue française, première langue étrangère les objectifs suivants :

1. L'accès à une documentation simple.
2. La connaissance des civilisations étrangères.
3. Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

2 Objectifs de l'enseignement de la langue française.

L'enseignement d'une langue étrangère permet généralement de répondre à deux types d'objectifs : les objectifs culturels et communicatifs, ces derniers ont changé et évolué depuis longtemps en Algérie. « *On est alors passé d'une vision purement « culturelle » à une vision « instrumentale » ensuite « fonctionnelle ».* Le premier était l'œuvre de la conception traditionnelle qui privilégie l'enrichissement culturel et la formation intellectuelle. Le second, par contre, a un rapport avec l'enseignement des langues de spécialité, des langues fonctionnelles, il se charge d'exprimer des contenus de savoirs spécialisés. Ce qui a généré la réorientation des programmes de français vers des objectifs moins ambitieux voire limités. Ce changement était imposé par un certain nombre de facteurs dont la remise en cause du modèle audio-visuel et la reconsidération du statut de la langue française après l'indépendance¹. »

¹ Malika Sabri les textes officiels, in statuts de la langue française, L'éducateur N°9 NOV-DEC 2007

Dans la nouvelle réforme pédagogique et par l'adoption de l'approche par les compétences, l'objectif de l'enseignement du français comme première langue étrangère, n'a plus seulement pour objectif la communication dans cette langue sur des thèmes simples et l'accès à une documentation de niveau abordable mais son 'enseignement viserait beaucoup plus une maîtrise suffisamment élevée de la langue pour l'utiliser¹ :

- *Comme outil de communication dans des situations élaborées voire complexes, d'accès direct à la pensée et aux connaissances universelles*
- *Comme outil d'acquisition des connaissances et des compétences se rapportant à certaines disciplines, filières et spécialités de l'enseignement supérieur.*

Il nous semble par conséquent primordial de définir les deux concepts de bases à tout action éducative comme ceux de l'enseignement/ apprentissage avant même d'aborder l'étude de l'état de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

¹ -Benbouzid B. *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeu et réalisation*, Ed. Casbah ALGER page 49

2.1 Qu'est ce qu'enseigner ?

Le grand Larousse¹ définit l'acte d'enseigner à quelqu'un quelque chose : « c'est lui faire acquérir un savoir faire, une connaissance »

« *Enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissage* »²

Ces situations d'apprentissage telles consignées dans le guide d'accompagnement du manuel de français de 4^{am} se définissent comme des situations ou différents types d'activités proposées à l'élève permettant l'acquisition des ressources nécessaires à la compréhension et à la production de textes argumentatifs au niveau phrastique et au niveau textuel et à l'enseignant d'exercer tout son génie afin de réussir à atteindre ces objectifs d'apprentissage et à installer la ou les compétences visées en classe de langue.

2.1 Qu'est ce qu'apprendre?

Le grand Larousse³ définit l'acte d'apprendre : c'est acquérir par l'étude par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir faire, quelque chose d'utile.

2.3 Apprendre selon la conception cognitiviste ⁴:

1. C'est comprendre.
2. C'est acquérir des informations, des capacités.
3. C'est intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive.
4. C'est modifier ses représentations.

Apprendre pour Piaget, c'est donc acquérir de nouveaux schèmes d'actions .

Pour Piaget le concept d'équilibration est le concept central de l'apprentissage qui passe par plusieurs étapes :

^{1& 3} Dictionnaire grand Larousse édition 2014.

⁴ Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive Françoise Raynal, Alain Rieuner page 32

La succession :

a) équilibre 1

- Rencontre d'une nouvelle situation
- création du déséquilibre
- assimilation/ accommodation
- modification du schème ancien
- création d'un schème nouveau

b) Equilibre 2

Représente le schème de l'apprentissage, selon Piaget le couple assimilation accommodation permet d'expliquer ce phénomène d'adaptation.

C'est l'interaction permanente entre l'individu et les objets (le monde qui permet de construire des connaissances d'où le nom de constructivisme attribué à cette théorie de l'acquisition de cette connaissance.

2.4 Apprendre selon la conception behavioriste¹.

- 1) C'est modifier durablement son comportement.
- 2) C'est donner une nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimuli qui ne la provoquaient pas auparavant.

La nouvelle didactique tente de mettre davantage l'apprentissage au centre des préoccupations de l'enseignant dont les activités visent à gérer et à faciliter les tâches d'appropriation de l'élève.

Perrenoud ² (1994) décrit cette nouvelle approche didactique en y décelant des caractéristiques dont nous puiserons les plus pertinentes et qui répondent aux objectifs à atteindre avec nos apprenants en pratique de classe de langue.

2.5 Les caractéristiques décelées par Perrenoud.

- Accent mis sur l'élève comme sujet actif de son apprentissage, plus que sur le maître dispensateur de savoir.
- La volonté d'ouvrir l'école sur la vie, d'ancrer les apprentissages scolaires dans les expériences quotidiennes, le « vécu » des élèves.

¹ Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive Françoise Raynal, Alain Rieuner page 32

² Minder Michel, didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluations 8^{ème} édition 1999 Page 17

- La valorisation de l'autonomie de l'enfant du self-government du groupe- classe du moins dans certaines limites.
- L'importance accordée aux aspects coopératifs du travail scolaire et du fonctionnement du groupe classe par opposition aux tâches strictement individuelles et à la compétition entre élèves.

3 L'approche par les compétences :

Le programme de français dans nos classes de FLE a été élaboré par référence à la nouvelle approche lors de la refonte éducative en Algérie en 2003.

« Dérivé du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions, et réactions face à des situations problèmes »¹

3.1 Le concept de compétence :

Le terme **compétence**² revêt diverses significations et il est différemment utilisé dans le vocabulaire usuel.

- Avoir une compétence, c'est posséder un savoir ou un savoir faire d'une qualité reconnue dans un domaine déterminé.
- Etre compétent, c'est faire preuve de savoir expert dans le domaine considéré
- La compétence représente aussi ce qu'un individu est capable de réaliser.
- Dans la conception moderne de la psychologie cognitiviste, une compétence correspond à la capacité pour un individu de puiser lui-même dans son répertoire des connaissances et d'habiletés, celles qui sont pertinentes nécessaires pour résoudre un problème complexe ou une classe de problèmes.

- *LeBoterf (1995) définit la compétence³ comme un « savoir agir », c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser, et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes....) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche »*

¹ -Benbouzid B. *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeu et réalisation*, Ed. Casbah ALGER page 29

² Harrouchi A. *La pédagogie des compétences guide à l'usage des enseignants et des formateurs édition le fennec année 2003.*

³ LeBoterf cité par Roegers Xavier, *une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck 2^{ème} Edition 2001 page 66

Les enseignants sont appelés à proposer des situations d'intégration c'est à dire des situations dans des activités d'écriture ou de production de l'écrit et ou l'élève devrait être capable, en terme de capacité, d'abord à mobiliser ses ressources et les intégrer afin de réaliser la compétence escomptée dans un produit fini évaluable.

Dans le même ordre d'idées De Keetele¹ fait ressortir trois composantes de la compétence à savoir le contenu, la capacité et la situation. *Selon lui, « la compétence est un ensemble ordonné de capacités (d'activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie de situations pour résoudre des problèmes posées par celles-ci ».*

Dans cette nouvelle dynamique d'enseignement /apprentissage avec la nouvelle approche par les compétences que se définissent les compétences globales à réaliser dans nos programmes de classe de français langue étrangère (FLE) pour des apprenants de 4AM en fin de cycle scolaire.

¹ De Keetele Roegers Xavier, *une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.*
De Boeck 2^{ème} Edition 2001 Page 65

3.2 Programme de français et compétences terminales¹ :

A Profil d'entrée de 4am.

L'élève est capable de :

a) A L'oral/Compréhension :

Se positionner en tant qu'auditeur.

Analyser un récit pour retrouver ses composantes.

b) A l'oral/Production :

Restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,

Reformuler pour lever les obstacles à la communication,

Résumer une histoire écoutée,

Produire un récit cohérent et compréhensible.

c) A l'écrit/Compréhension :

Analyser un récit pour construire du sens,

Différencier les genres de récits,

Prendre des notes et les organiser,

Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

d) A l'écrit/Production :

Résumer un récit,

Se positionner en tant que scripteur,

Structurer un récit

Produire un récit.

B. Le profil de sortie :

L'élève sortant de 4am est capable de :

a) A l'oral/compréhension :

Se positionner en tant qu'auditeur,

¹Guide du manuel de français de 4^{ème} année moyenne 2013-20147

Retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif

b) A l'oral/ Production :

Restituer l'essentiel d'un argumentaire écouté,

Analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments,...)

Synthétiser l'argumentation d'un locuteur ;

Interagir en affirmant sa personnalité,

Défendre son point de vue en respectant l'avis des autres,

Produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels.

c) A l'écrit/compréhension :

Analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver des arguments,...)

Dégager la fonction du texte argumentatif.

Prendre des notes et les organiser.

Lire de façon expressive un texte argumentatif.

d) A l'écrit/production :

Résumer un texte argumentatif,

Produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue.

L'étude de la typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques.

Ainsi, au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

3.3 Les compétences globales de la 4AM :

Voici les compétences terminales/leurs composantes et objectifs d'apprentissage :

Compétence globale de la 4AM			
A la fin de la 4am, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.			
Domaine	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement /apprentissage
Oral : écouter /parler	CT1 Comprendre / Produire oralement des textes argumentatifs	Se positionner En tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres de la situation de la communication : (lieu, époque, locuteur (s) ou interlocuteur ...). - Identifier le thème de la problématique. - Repérer éléments prosodiques et para verbaux pertinents
		Analyser en texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le point de vue du locuteur (la thèse) - Retrouver les arguments qui appuient la position du locuteur. - Retrouver l'organisation d'un texte argumentatif.
		Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Restituer la thèse développée. - Distinguer les arguments de leurs illustrations. - Restituer les arguments en respectant l'ordre de présentations.
		Prendre sa place dans un échange à eux ou plusieurs interlocuteurs.	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler le point de vue d'un locuteur. Pour assurer la compréhension de sa thèse. - Soutenir le point de vue d'un locuteur en présentant d'autres arguments. - Développer des arguments pour défendre son propre point de vue
		Elaborer un texte argumentatif cohérent et compréhensible.	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son point de vue sur un problème posé. - Présenter des arguments par ordre d'importance pour soutenir son point de vue. - Illustrer les arguments par des exemples.
Ecrit : lire	CT2 Comprendre / les textes argumentatifs	Analyser en texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres de la situation de la communication. - Identifier le point de vue de l'auteur de la thèse. - Différencier les arguments des exemples. - Expliquer l'ordre de présentation des arguments.
		Dégager la fonction du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les indices linguistiques d'une argumentation. - Repérer les marques de modalisation. - Identifier l'intention de l'auteur du texte. - Lire d'une manière expressive un texte argumentatif.
Ecrit : écrire	CT3 Produire un texte argumentatif	Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler le point de vue d l'auteur (la thèse). - Différencier les arguments des exemples ; - Reformuler les arguments présentés.

	pour défendre un point de vue.	Elaborer un texte argumentatif structuré.	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler une opinion, une prise de position. - Appuyer, par trois arguments, une prise de position sur question (problématique donnée). - Illustrer, les arguments développés. - Organiser son argumentation selon un plan d'inventaire. - Améliorer sa production à partir d'une grille d'évaluation.
--	---------------------------------------	---	--

4 Le concept d'objectifs :

Le métier d'apprenant et le métier d'enseignant se rejoignent dans un objectif commun : la maîtrise d'une langue étrangère. Tous les deux ne sont cependant pas sur un plan d'égalité dans cette quête.

L'avantage de l'enseignant consiste à connaître les moyens qu'il va utiliser pour permettre à l'apprenant d'atteindre son but. ces moyens résident principalement en un découpage habile et hiérarchisé d'une série d'objectifs d'apprentissage.

Des objectifs terminaux¹ en passant par des objectifs intermédiaires, des objectifs généraux divisés en objectifs spécifiques : le programme d'enseignement et la progression de cet enseignement ne sont qu'une longue suite d'objectifs à atteindre.

1) Objectif général :

Il s'agit d'un énoncé d'intention relativement large ; l'objectif général peut également être appelé objectif terminal d'intégration.

2) Objectif intermédiaire :

Enoncé d'intention plus réduit, intermédiaire entre l'objectif général et les objectifs spécifiques.

3) Objectif spécifique :

Enoncé d'intention relatif à la modification du comportement de l'apprenant après une activité d'apprentissage limitée dans le temps.

Pour tous les objectifs suscités ' l'objectif d'intégration est le plus cité par les enseignants en classe ou en formation. l'objectif spécifique est remplacé par l'objectif d'apprentissage dans le déroulement ou la progression du projet en étude. Tous ces objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou des

• ¹Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive Françoise Raynal, Alain Rieunier

compétences évaluables dans des situations d'intégration proposées en classe de français langue étrangère.

5 Objectif terminal d'intégration :

Pour Jean Marie De Ketele, un objectif terminal d'intégration¹ décrit « une compétence ou un ensemble de compétences :

- a) *s'exerçant sur une situation comprenant tant de l'information essentielle ou parasite*
- b) *nécessitant l'intégration (et non la juxtaposition) de tous les savoirs et savoir-faire antérieurs considérés comme fondamentaux et minimaux,*
- c) *développant des savoirs être et des savoirs-devenir orientés vers les finalités choisis pour le système éducatif.*

Ce concept selon Rogiers est un concept fondateur de l'intégration des acquis et n'est autre comme le souligne De Keetele qu'une macro compétence²

5.1 Enseignement/ Apprentissage :

Dans l'acte éducatif les deux concepts « enseigner et apprendre » sont indissociables, ces deux concepts s'opérationnalisent dans un lieu habituel « l'école » et par extension « la classe »

A ce propos Michel Minder³ souligne que enseigner est en principe la part du formateur et c'est sa tache privilégiée tandis que apprendre correspond à la part de l'élève, c'est la tache spécifique dévolue au formé »

« L'apprentissage est un processus actif visant l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances (intellectuelles, sociales, affectives et motrices) dans le but de pouvoir les réutiliser fonctionnellement »

Ces caractéristiques définissent en grand les finalités et les aspirations de notre système éducatif dans sa nouvelle pédagogie du projet et sa nouvelle approche par les compétences :

- L'élève est centre d'intérêt de cette action pédagogique
- le travail de groupes dans la réalisation des projets de classe

^{1&2}Roegers Xavier, *une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck 2^{ème} Edition 2001*

³Minder Michel, *didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluations 8^{ème} édition 1999 Page 16.*

- les apprentissages scolaires puisés des expériences de la vie quotidienne, ce qui s'appelle apprendre en situation concrète *et réelle et que les enseignants proposent dans leurs activités d'écriture : des situations d'intégration*
- *l'éducation à une autonomie : l'élève apprend à devenir autonome*
- *un enseignement/apprentissage socialisant qui s'inscrit dans une perspective de transversalité une des fonctions de la pédagogie de projet.*

5.2 Quel projet didactique dans une classe de FLE ?

Enseigner le français en classe de FLE est la nouvelle méthodologie adoptée par notre système éducatif à partir de l'année 2003 et cela pour un enseignement/apprentissage centrant tout l'intérêt sur l'apprenant, un apprenant qui sera placé au cœur de cette 'apprentissage et au centre de toute action éducative.

5.3 Le projet didactique :

Il remplace le dossier et l'unité didactique dans l'enseignement fondamental de la pédagogie par objectifs la (PPO).

Le guide du manuel de français de 4^{ème} année moyenne mentionne «¹ *que dans l'approche par les compétences, la réalisation d'un projet est une situation ou le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens. Le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Il est, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages. Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs d'apprentissage* ».

C'est la pédagogie de projet qui prône toute l'action pédagogique actuellement dans notre système éducatif, une pédagogie qui traduit l'approche par les compétences.

¹Guide du manuel de français de 4^{ème} année moyenne 2013-20147

5.4 Pédagogie du projet ou pédagogie du centre d'intérêt :

Un projet permet « l'activité spontanée et coordonnée d'un groupe restreint d'élèves s'adonnant méthodiquement à l'exécution d'un travail formant une globalité et choisi librement par les enfants : ils ont ainsi la possibilité d'élaborer un projet¹ en commun et de l'exécuter en se partageant la tâche »

Cette définition reflète exactement la démarche adoptée en pratique de classe de langue et en activité de l'écrit et dans la réalisation du projet de classe où tous les élèves s'investissent dans un travail de groupes, dans un esprit d'échange et en se départageant les tâches à exécuter.

6 Concept de projet :

« Projet » apparaît au xv siècle. Selon Sylvaine Feuilladiou-Gely², projet est un terme dérivé du verbe « projeter » qui signifie « jeté dehors, au loin, en avant ». Au départ, il s'agit de projet architectural » première forme de division de travail, puis apparaît le projet de « société » au XVII^e siècle qui sera porté par la philosophie des lumières. Ensuite au XIX^e siècle s'impose le projet existentiel, concept philosophique de la phénoménologie et de l'existentialisme. Enfin, au XX^e siècle, vers le milieu des années 70, dans tous les secteurs, on parle de « projet individualisé ». Et si on en parle tellement en cette période de crise « c'est pour demander à l'individu d'orienter lui-même ses actions, dont la société n'en produit plus le sens et n'en offre plus les cadres de référence, en l'absence d'un projet social global »

Le projet est en effet : « une image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre » (Le Petit Robert)³; « tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même, dans un sens donné » (Le Petit Robert).

¹ _Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive Françoise Raynal, Alain Rieunier

²⁻³ Encadreurs de L'I.N.F.P.E, enseigner le français : approches et méthodes année 2006. Page 155

6.1 Quel projet pédagogique en classe de FLE ?

Selon Sylvaine Feuilladiou-Gely, le projet pédagogique¹ est « un projet opératoire qui répond à un projet éducatif. Il porte sur la situation d'apprentissage, la pratique professionnelle de l'enseignant, et, concerne donc de façon privilégiée les élèves et leurs professeurs ».

En classe de FLE, et selon les prescritifs institutionnelles éducatives, le projet ne réside pas seulement dans la progression des séquences à réaliser avec les élèves en classe de langue (cf. séquences annexe) mais il se veut un projet réalisé avec des élèves après négociation et au fur et à mesure que la séquence progresse c'est à dire que le projet est un projet d'écriture et cela après la conjonction de certaines conditions au préalable comme le souligne J-P Bourdinet² « certaines conditions doivent être réunies pour qu'un projet pédagogique ne soit pas seulement le projet de l'enseignant. Tout d'abord, il doit faire l'objet d'une négociation élève/enseignant, l'action pédagogique étant conçue comme une action partagée dans laquelle l'élève est actif. Il est donc un projet collectif. De plus, pour exister et fonctionner dans le système pédagogique, il doit s'articuler aux projets avec lesquels il entre en interaction : celui du professeur, de l'élève, des autres classes de l'établissement. Enfin, pour être transposable en actions concrètes, il doit s'appuyer sur des objectifs pertinents et réalistes, et s'inscrire dans un temps aisément gérable et approprié à l'âge des élèves.

En classe de FLE, le projet se démultiplie³ en séquences qui se démultiplient en situations d'apprentissage, en activités d'apprentissage, un ensemble qui définit le concept de projet pédagogique.

Le français en projet dans nos classes de langue actuellement se pratique à travers les activités d'apprentissage proposées par le programme et présentées dans le manuel scolaire de l'apprenant. Et chaque séquence déroulée débouche sur une activité d'intégration ou une production de l'écrit où l'apprenant est appelé à s'investir en intégrant ses savoirs et ses acquis de la séquence précédente ou des autres séquences étudiées en amont.

Le projet prendra un autre sens pour l'enseignant et l'apprenant, une fois arrivé à son terme, après le déroulement des trois séquences programmées, celui d'un

¹⁻² Encadreurs de L'I.N.F.P.E, enseigner le français : approches et méthodes année 2006. Page 155,156

produit fini et finalisé que l'apprenant présentera avec son groupe et qui sera évalué.

6.2 La séquence pédagogique :¹

Dans le sens « micro » contrairement au sens « macro » utilisé dans le cadre de la formation, la séquence et dans le cadre de l'analyse de l'acte pédagogique est définie par Postic et De Keetele de la façon suivante :

« Enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre e telle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique »

6.3 Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant en classe de FLE actuellement déploie tous ses efforts en vue de s'inscrire dans la démarche de projet et dans l'approche par les compétences. son rôle telle redéfinit par la nouvelle didactique est de changer de posture, d'un enseignant dispensateur de savoir vers un enseignant accompagnateur de l'élève dans sa période d'apprentissage et de construction cognitive.

Dans une classe de langue étrangère la communication entre les deux protagonistes 'enseignant/enseigné est primordial et permet de propulser tout acte éducatif vers l'avant .l'élève apprend en communiquant et l'enseignant apprend à son tour et découvre les potentialités et les carences de ses élèves à ce propos un didacticien compare un professeur qui ne susciterait pas des discussions en classe à un pilote qui refuserait d'utiliser un radar dans le brouillard. Le projet s'avère par conséquent l'activité la plus propice où communication entre les deux partenaires se ferait de manière spontanée et sans appréhensions.

Mais la pauvreté en matière linguistique chez l'élève bloque toute communication et rend la tâche de l'enseignant plus ardue, les élèves en grande majorité ne maîtrisent pas la langue voire même les rudiments de la langue ce qui entrainerait une inhibition de la part de l'apprenant au point de tourner le dos à cette langue étrangère.

¹ Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive Françoise Raynal, Alain Rieunier page 337

Dans l'approche par les compétences, les didacticiens parlent de compétences de perfectionnement apprises à l'école primaire qui deviennent des compétences de base au collège ; alors quel projet pour des élèves souffrant encore de carences et de lacunes en langue française ? dans quel projet vont-ils s'inscrire avec un socle linguistique de plus en plus fragile

6.3 Le rôle de l'apprenant.

Dans la didactique de projet, l'apprenant est considéré comme sujet actif prenant en main les rênes de son propre apprentissage, un sujet manifestant une volonté d'autonomie. La pratique de classe actuellement se trouve confrontée à une autre réalité, celle de la langue, un obstacle linguistique tellement pesant que l'élève se désintéresse complètement et rejette cette langue. L'apprenant dans nos classes de FLE vit au quotidien des conflits cognitifs insurmontables.

« L'apprentissage d'une langue étrangère¹ est un processus qui entraîne une régression, on a des idées mais on ne sait pas les dire, on redevient comme des enfants qui balbutient des mots aux professeurs, comme ils le faisaient avec leur maman, dans l'espoir qu'ils vont les comprendre »

C'est ce que vivent nos apprenants en classe de langue française, ces difficultés sont palpables et à l'oral et à l'écrit. Les idées sont là mais la matière est absente, et face à ce sentiment de frustration généré par cette situation problème, le rejet de cette langue devient pour la plupart inévitable.

7. La production de l'écrit dans une perspective intégratrice.

Le principe fondateur de la nouvelle approche par les compétences est la mobilisation des ressources acquises en pratique de classe de langue dans des situations d'intégration proposées par l'enseignant et qui sont toutes des situations d'écriture et de production de l'écrit.

L'écrit est donc l'activité où l'apprenant devra s'exprimer tout en réinvestissant et intégrant ses acquis ou ses savoirs.

En classe de langue de 4AM qui est le cas de notre étude, le type de texte argumentatif est le type étudié en fin de cursus et cela après avoir

¹ *Le français dans le monde, recherches et applications, La didactique au quotidien N°spécial juil.-1995 page 34*

étudié les autres types en 1AM, 2AM, 3AM .l'apprenant est censé maîtrisé plus au moins des types de textes étudié en amont, à savoir explicatif, narratif, descriptif, prescriptif qui viennent se greffer à l'argumentatif, le type phare de la dernière année du cursus scolaire.

7.1 Lecture/écriture :

La lecture /compréhension de l'écrit est considérée comme une activité ayant pour objectif de faire de l'apprenant un lecteur autonome, elle aide nos apprenants à intérioriser les notions de cohérence textuelle et à prendre connaissance avec la structure des différents types de texte.

Sophie Moirand émettra cette hypothèse : « *qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrit, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques, le recueil des matériaux s'avère plus aisé que pour l'oral* »¹. Moirand dans une perspective d'écrit dans une langue étrangère s'accorde que l'acte de lecture se révèle indispensable pour accéder à l'écrit et que tous les types de textes de préférence authentiques contribueraient à cet acte scriptural.

La lecture² dans nos pratiques de classe n'est pas fortuite mais viserait à asseoir chez nos apprenants plusieurs compétences. *Sophie Moirand à ce propos considère que la compétence de lecture reposerait sur une triple compétence :*

- *une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue ;*
- *Une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique), et de leurs dimensions pragmatiques (situations d'écrits) ;*
- *Enfin, Une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoirs faire, le bagage socioculturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde) ; ces trois compétences intervenant simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et, à fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère »*

La lecture par conséquent est un cheminement vers l'écrit, l'interrelation lecture/ écriture permet de faire de l'apprenant un lecteur/scripteur qui développera ses propres stratégies pour la construction de son propre texte sur le plan structure et sens.

Pour ce faire, en pratique de classe de langue , le cheminement vers l'activité d'intégration passe par l'activité de la lecture/ compréhension de l'écrit dans le but que les apprenants se familiarisent avec la structure des textes de différents types et intériorisent les schèmes , assimilent le lexique thématique pour être enfin réexploiter dans n'importe quelle situation d'intégration proposée par l'enseignant ou celle proposée lors de l'examen final pour une évaluation sanctionnelle et ou certificative.

« On¹ devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est qu'on le veuille ou non, toujours plus développé que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension »

7.2 Les modèles de production écrite ²:

- Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite
- Nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories : celles qui sont linéaires et celles qui sont récursifs, non linéaires
- Les modèles linéaires : proposent des modèles très marquées et séquentielles.
- Les modèles non linéaires : insistent sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de différents niveaux.

a) Le modèle linéaire : Conçu par Rohmer (1965).

Il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais maternelle son modèle consiste en 3 étapes :

- La pré écriture.
- L'écriture.

¹Moirand S., *Situations d'écrit compréhension/production en français langue étrangère, université Paris III page 98*

²http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html

- La réécriture.

b) Les modèles non linéaires :

- Les modèles de Hayes et Flower
- Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)
- Le modèle Deschenes

c) Le modèle de Hayes et Flower (1980) :

- L'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite
- S'intéresse à une démarche de résolution de problèmes (le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture).

d) Le modèle Deschênes (1988) :

- Model original en expression écrite pour les français langue maternelle
- Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité Compréhension écrite
- Il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques.
- Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

e) Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adulte pendant l'acte d'écriture :

- Knowledge-telling model – modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfant qui éprouvent des difficultés à se distancier de leurs façon de penser.
- Knowledge-transforming model – présente le scripteur comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

- *En classe de langue, la pré écriture correspond au 1^{er} jet c'est-à-dire le travail esquissé au brouillon avant la mise en page définitive. la réécriture n'est pas réalisé et cela à cause du timing qui restreint cette activité rédactionnelle. Quant à la situation problème à résoudre dans le modèle Hayes et Flower, nos apprenants ressentent cette difficulté qui est souvent surmonté avec l'aide de l'enseignant où abandonner surtout par ceux qui ne maitrisent pas la langue.*

8 L'écrit dans une perspective d'intégration.

8.1 Différentes acceptions du terme « intégration »

Quand on évoque l'intégration, on pense tout naturellement à l'intégration de personnes ¹

- De cultures différentes (intégration interculturelles)
- De races différentes (intégration raciale)
- D'âge ou de générations différentes (intégration transgénérationnelle)

8.2 Le concept de l'intégration² :

« L'intégration des savoirs désigne(...) le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis »

L'intégration est définie comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.

Le but visé est que les apprenants réinvestissent leurs connaissances, leurs acquis ponctuels, et antérieurs des premiers, deuxièmes et troisièmes paliers du cycle moyen, acquis conceptualisés dans une situation de l'écrit. Des acquis répondant à l'objectif fixé par l'enseignant et à la compétence que ce dernier voudrait vérifier lors d'une évaluation formative ou sommative. En 4AM, année de fin de cycle scolaire, les compétences déjà installées chez l'apprenant les années antérieurs devraient se manifester

^{1&2}Roegers Xavier, *une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck 2^{ème}*
Edition 2001 page 24

dans une situation d'intégration évaluable avec pour objectif, un objectif terminal d'intégration.

9 Evaluation.

Evaluer, au sens étymologique du terme, évaluer », c'est-à-dire « extraire la valeur de », faire ressortir la valeur de »

De keetele¹ (1989) donne la définition suivante et qui reste la plus opérationnelle et la plus complète parmi les autres définitions, pour lui évaluer signifie :

- *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés au cours de route, en vue de prendre une décision.*

Pendant l'apprentissage, la fonction de régulation de l'apprentissage au niveau de chaque élève : on l'appelle en général évaluation formative, ou évaluation formatrice. Elle vise à détecter les difficultés de l'élève en vue d'y remédier. Tout comme l'évaluation d'orientation, l'évaluation formative procède par un diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève, moins complet toutefois que dans l'évaluation d'orientation, dans la mesure où on cible plutôt quelques acquis à évaluer.

En fin d'apprentissage, la fonction de validation des acquis de chaque élève : c'est l'évaluation certificative. Elle vise à déterminer si l'élève a les acquis nécessaires pour entamer un autre niveau d'études. Dans certains cas, elle provoque l'orientation de l'élève dans une filière ou dans une autre, en fonction de ses résultats.

¹Roegers Xavier *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves* De Boeck 1ère Edition 2006 page 44.

9.1 Quelques types d'évaluation¹.

Dans la littérature, on a souvent tendance à évoquer différents types d'évaluation : évaluation d'orientation, évaluation de régulation, évaluation certificative, évaluation sommative, évaluation en termes d'intégration, évaluation critériée, évaluation normative, évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation formatrice, etc.

a) L'évaluation sommative :

Évaluation ayant pour but de sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage, afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection.

Tous les formateurs connaissent ce type d'évaluation, puisque tous (ou presque) mettent des notes sur 20. Tous font des sommes (d'où le nom de sommative) et des moyennes, afin de certifier que l'élève X est bien compétent dans telle ou telle discipline.

b) L'évaluation formative ou évaluation formatrice :

Cette évaluation vise à détecter les erreurs des élèves apprenants et à y remédier. Tout comme l'évaluation d'orientation, l'évaluation formative procède par un diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève. Il s'agit d'une évaluation de régulation qui est directement mise au service de l'individu. Comme le dit Alet (2001) « *l'évaluation formative est cette forme qui accompagne l'apprenant, le guide tout au long de son processus d'apprentissage, le renforce, régule cet apprentissage et apporte des remédiations, si nécessaire* »

c) L'évaluation d'orientation :

Elle vise à détecter les forces et les faiblesses d'un élève en vue d'y remédier, ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté. Certains parlent d'évaluation diagnostic car elle procède par un diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève.

¹Roegers Xavier *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves* De Boeck 1ère Edition 2006 page 56.

d) L'évaluation formatrice :

«l'évaluation formatrice (Nunziati1990)est un type particulier d'évaluation formative ,qui implique les élèves dans le processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation ,et en les responsabilisant face au processus de gestion des erreurs¹ ».

e) L'évaluation certificative :

Elle vise à déterminer si l'élève a les acquis nécessaires pour entamer un autre niveau d'études. C'est une source d'informations pour ce qu'on appelle l'évaluation institutionnelle, visant à faire le point sur l'efficacité des apprentissages à différents niveaux : au niveau d'une classe, d'une école, d'une circonscription, d'une région.

La trilogie de V. et G. de Landsheere²

L'originalité de cette trilogie tient au fait que ces deux spécialistes visent directement une évaluation totalement intégrée à l'apprentissage. Ils reclassent les concepts de Bloom en trois objectifs qui, à court, moyen et long terme, permettent d'évaluer les acquis.

- *La maîtrise : elle peut s'évaluer dans le court terme. Elle correspond aux niveaux inférieurs de « connaissance » et « compréhension » définis par Bloom. Les tests, bien cadrés, ne demanderont à l'élève qu'un choix à faire parmi un nombre limité de réponses prévisibles.*
- *Le transfert : cette capacité de transférer des maîtrises de connaissances à un champ d'application est essentielle dans le processus de l'apprentissage et de l'éducation. Elle est évaluée soit dans le moyen terme, en cours de cursus, soit dans le long terme, lorsque l'élève devra, dans sa vie d'adulte professionnelle ou sociale, utiliser des savoirs et savoir-faire acquis en situation scolaire. En classe, l'évaluation des transferts sera critériée, les performances de l'élève devront être observables, mais elles ne seront pas tant mesurées qu'appréciées. Selon les niveaux définis par Bloom, le transfert recouvre les domaines compris entre les activités d'analyse' et celles de « synthèse ».*
- *L'expression : elle touche les niveaux supérieurs (les mécanismes intellectuels complexes) de la taxonomie de Bloom. La performance attendue de l'élève n'est*

¹Roegers Xavier L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves De Boeck 1ere Edition 2006 page 57.

²Tagliante Christine, l'évaluation pages 21-22.

plus du tout aussi prévisible. La tâche demandé fait non seulement appel aux savoirs et aux savoir-faire acquis, mais également à la personnalité de chaque élève, à sa propre créativité.

9.2 La grille de correction à critères.

Pour toute évaluation de situation d'intégration une grille de correction se révèle incontournable pour mener à bien cette opération et approcher de manière objective les erreurs commises, les insuffisances et les lacunes des apprenants. la grille cependant servira à l'enseignant d'évaluer ses stratégies d'apprentissage , de modifier, si besoin est, son approche et de prévoir en l'occurrence une remédiation à la hauteur des insuffisances dont souffrent les apprenants en classe de langue de français langue étrangère.

« On peut définir une grille¹ de correction comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. En termes stratégiques, elle répond à un souci de standardisation de la correction et en termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves dans deux buts précis : pour garantir un maximum d'objectivité dans la correction et constituer un appui pour les enseignants débutants ou ceux qui veulent changer leurs pratiques d'évaluation. »

<i>Pertinence et respect de la consigne</i>	<i>Cohérence Sémantique</i>	<i>Cohérence syntaxique</i>	<i>Originalité</i>	<i>Profondeur</i>	<i>Qualité de la présentation</i>	<i>Autonomie et initiative</i>

¹Roegers Xavier *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves* De Boeck 1ere Edition 2006 page 269.

9.3 Les critères de correction¹.

Dans notre travail d'évaluation formative nous avons opté pour une grille à critères que nous avons choisi en fonction de notre objectif d'investigation. Les critères nous permettront de mieux appréhender les écrits des apprenants et de mieux cerner leurs lacunes. A propos des critères Christine Tagliante souligne « *il s'agit ici pour déterminer le seuil d'erreurs accepté pour considérer l'objectif comme néanmoins atteint²* »

- Critère de pertinence : *adaptation du produit fini par rapport à ce qui est demandé.*
- Cohérence sémantique : présence d'enchaînement logique dans la production de l'apprenant, utilisation de mots de liaison. Phrases écrites par l'apprenant porteuses de sens.
- Cohérence syntaxique : la production de l'élève respecte les règles de grammaire et d'orthographe contenues dans le curriculum de l'école.
- Profondeur : les notions de la discipline utilisées
- Originalité : apport d'idées nouvelles.
- Qualité de présentation : la mise en page de l'écrit, propreté de la copie et lisibilité (aéré, pas de ratures)
- Autonomie et initiative : choix réfléchis et travail autonome de l'apprenant.

¹ Louis Bélair cité par Roegers Xavier *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves* De Boeck 1ere Edition 2006 page 216.

² Tagliante Christine, *l'évaluation, technique de classe*, Paris , CLE International 1991 page 25

10 Conclusion.

Nous clôturons ce chapitre dans lequel nous avons abordé d'une manière générale la situation actuelle de l'enseignement apprentissage de la langue française, langue étrangère (FLE) avec sa nouvelle approche par les compétences inscrite dans une pédagogie de projet et d'intégration. Aussi, nous avons abordé les nouveaux concepts qui accompagnent cette transaction éducative avec les deux protagonistes enseignant/apprenant dont le rôle a été redéfini. Pour l'apprenant, il devient le centre d'intérêt de tout acte pédagogique, et où, il devient partie actif dans cette action didactique. D'autre part, l'enseignant devient un accompagnateur de l'apprenant dans sa quête de savoir plutôt qu'un dispensateur de ce savoir. Nous avons aussi évoqué le programme avec les objectifs visés par l'institution, le profil d'entrée et le profil de sortie attendu de l'apprenant en fin de cycle scolaire. Le programme avec ses quatre skills ou compétences définis dans le curriculum à savoir l'oral/ compréhension, l'oral/ production, l'écrit /compréhension, l'écrit/ production. Toutes ces activités de lecture, de l'oral, de langue c'est à dire de grammaire de lexique et d'orthographe desserviront toutes une activité finale, celle de l'intégration des acquis dans un produit évaluable. C'est à travers l'évaluation formative ou formatrice qui va servir comme critère indicateur de l'aboutissement et la réalisation des objectifs d'apprentissage de l'année en cours ou des années précédentes, que nous enseignants pourrons se prononcer sur la concrétisation de l'objectif terminal d'intégration.

Nous étudierons dans le 2^{ème} chapitre deux questionnaires, l'un à l'intention des apprenants et l'autre à l'intention des enseignants. Dans les questionnaires, nous sonderons les avis des deux protagonistes de l'opération pédagogique sur la notion de l'intégration et sa mise en pratique dans une classe de français langue étrangère.

Chapitre 2

Analyses des réponses des Questionnaires à l'intention des enseignants et des élèves.

Le questionnaire à l'intention des enseignants de français langue étrangère (FLE) du 3^{ème} palier a été réalisé dans le but de sonder les avis quant au fonctionnement et à la pratique de classe de FLE actuellement avec l'adoption du projet éducatif et l'approche par les compétences.

Il s'agira aussi de rendre compte sur les pratiques scripturales dans leurs classes avec des apprenants en fin de cursus scolaire.

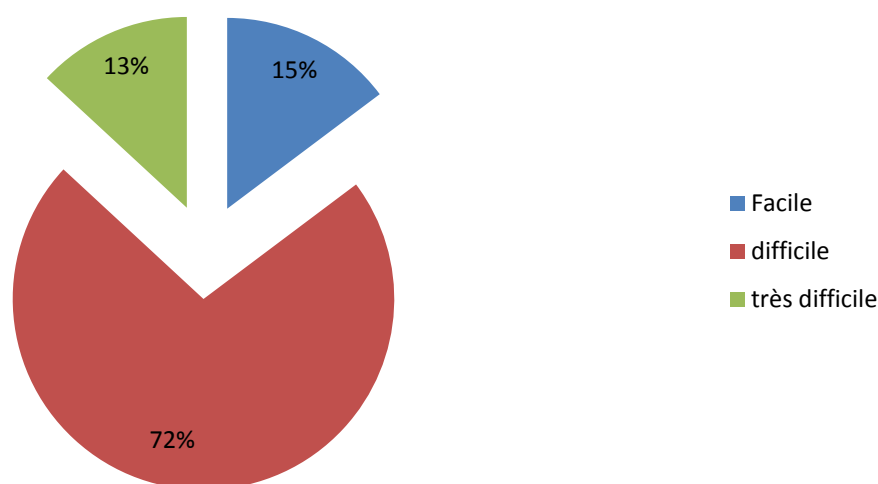
Les questions s'adressées aux enseignants sur leur pratique de classe de la situation d'intégration ne pouvaient être abordées sans les autres activités en corrélation avec cette activité finale. Ces activités, accompagnent étroitement cette dernière, à savoir l'oral, la lecture/compréhension de l'écrit, les points de langue, et le projet de classe qui tous entretiennent avec eux dans cette nouvelle approche par les compétences, une relation d'interdépendance.

3. Analyses des réponses au questionnaire de (1à 12) adressé aux enseignants de classe de langue française, langue étrangère(FLE)

1.1. Question N°1

De nos jours, enseigner le français en classe de français étrangère (FLE) est – il pour vous une tâche.

Objectif : saisir de manière globale les représentations des enseignants sur l'enseignement de la langue française en classe de FLE.



72° des enseignants jugent qu'enseigner du FLE actuellement est une tâche très difficile. Difficulté vécue sur le terrain : la langue française devient alors une langue vraiment étrangère car pour des élèves du collège et en fin de cursus la transmission même de savoirs basiques c'est-à-dire les rudiments de la langue est une tâche ardue.

Le difficile 15°de réponses récoltées : la difficulté subsiste malgré la suppression de « très » adverbe d'intensité.

Alors que les 13°pensent que enseigner de nos jours le français est une tâche facile, sans doute ils ont compris que pour eux enseigner est facile, un acte pédagogico-didactique facile, ils pensent à leur personne enseignante en teaching

sans se soucier de l'autre l'apprenant en posture de Learning, c'est à dire en apprentissage/acquisition.

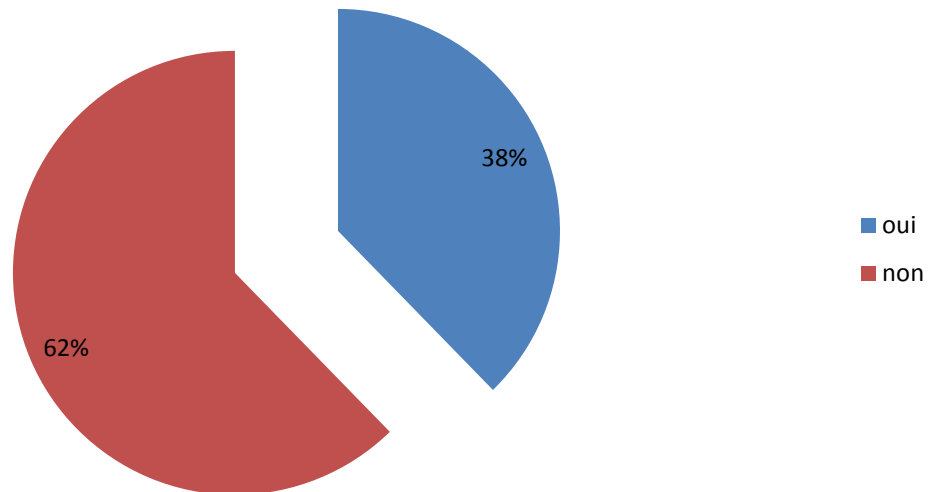
Analyse et interprétation :

Dans nos classes actuellement de langue française, langue étrangère, la transmission d'un savoir en langue est difficile car hormis les quelques apprenants qui manipulent plus au moins la langue, les autres apprenants rencontrent des difficultés même s'ils montrent une volonté d'apprentissage. L'enseignant qui au lieu de s'inscrire dans une continuité par rapport au programme imposé, se trouve à colmater toutes les brèches et à progresser au ralenti souvent sans résultats palpables.

1.2 Question N°2

Selon vous, les élèves s'intéressent-ils à la langue française ?

Objectif : cette question est posée dans le but de comprendre l'intérêt que portent les apprenants à la langue française en tant que langue étrangère.



62° des enseignants s'accordent à répondre que les élèves ne s'intéressent pas à la langue française

. C'est une réponse qui malheureusement reflète de manière objective un état actuel, une réalité .la langue française bien que considérée étrangère ne jouit plus de son aura de jadis, elle perd de plus en plus de son importance dans le milieu scolaire.

Les 38° qui pensent que les élèves s'intéressent à la langue certainement il s'agit de la poignée d'apprenants qui maîtrisent la langue et baignent de manière directe ou indirecte dans un bain sonore, linguistique francophone ou bilingue. Des apprenants qui aiment apprendre cette langue, qui montrent une prédisposition, une motivation à l'acquisition de cette langue étrangère. N'a t'on pas dit que l'élève n'apprend que ce qu'il aime.

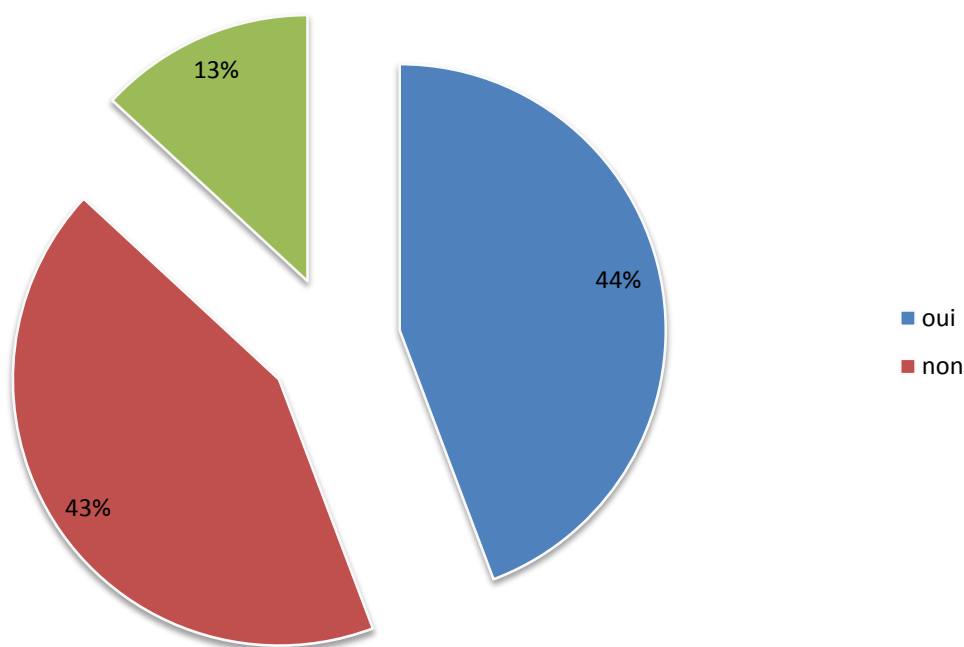
Analyse et interprétation :

Les apprenants d'après leurs réponses ne confèrent plus d'importance à la langue française qu'ils jugent difficile à manier et à comprendre. Aussi ce désintérêt ne proviennent-ils pas du rejet des adultes et de la quasi-totalité de notre société de cette langue étrangère qui de manière consciente ou inconsciente transmettent à l'enfant ce désamour pour cette langue.

1.3 Question N°3

Pensez-vous que l'approche par les compétences est efficace dans vos pratiques de classe de l'enseignement/apprentissage du FLE ?
Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Objectif : la question a pour objectif d'appréhender le degré de compréhension de la notion de l'approche par les compétences et sa mise en œuvre par les enseignants.



44% des enseignants pensent que oui.

43% des enseignants pensent que non.

Le pourquoi a suscité différentes réponses que nous classons par ressemblance du moins approximative.

1 l'élève reste inactif, le professeur est le dispensateur du savoir à la traditionnelle.

2) pas de bagages linguistiques, ni de connaissances, ni acquis antérieurs ce qui ne favorise pas la pratique de la langue.

- 3) l'élève ne peut mobiliser ses savoirs.
- 4) le niveau des élèves en langue est faible.
- 5) Grande lacune en langue. Ils ne comprennent pas la langue cible.
- 6) le nombre d'élèves ne favorise pas l'approche.
- 7) l'approche exige un certain niveau, l'élève a de grandes lacunes en langue.
- 8) les élèves considèrent l'enseignant la seule source de savoir.
- 9) non ! Car l'élève s'est habitué à écouter et à écrire et le professeur fait le cours seul.
- 10) Ils n'ont pas le niveau requis.
- 11) l'élève ne peut s'en sortir tout seul.

Il est à constater que pour la question N°3 des réponses ont été jugées incohérentes. Ces dernières révèlent le niveau actuel de certains enseignants de la langue française.

- ✓ Power point nécessaire mais difficile à réaliser, nécessite un laboratoire de langue.
- ✓ Mauvaise orientation et condition de travail.
- ✓ Ils emploient mal les nouvelles méthodes technologiques /internet ce qui les rend plus dépendants.
- ✓ Tout simplement parce que nos élèves pour la plupart n'ont pas les bases suffisantes, on devrait aborder cela d'une toute autre manière.
- ✓ La clé de voûte réside dans l'implication et la motivation de l'enseignant/rénovation des programmes et réorganisation des cycles d'enseignement et le renforcement.

Nos apprenants ont besoin d'une pédagogie différenciée, l'enseignant a besoin d'avoir une certaine liberté aux choix de sa méthode de travail qui change d'une classe à une autre.

Le concept « compétence » est tout simplement un mot ajouté dans le programme. C'est comme un bébé qui vient de naître, on peut enseigner parfaitement, il suffit de choisir les meilleurs atouts et de créer la volonté pour apprendre.

Sur les 43/°des réponses « oui comment ? » peu d'enseignants ont répondu conformément à la question . Quant aux autres, les réponses ne concordaient pas avec l'objectif de la question .la majorité des réponses relevaient plutôt de la théorie sur l'approche par les compétences, les autres vacillaient entre le déroulement du cours en classe, les stratégies adoptées et ambiguïté totale. Nous citons quelques des réponses affirmatives sur le comment de l'efficacité de l'approche en pratique de classe.

Elle détecte les lacunes et cible le niveau réel de l'élève pour le pousser à améliorer ses besoins.

Après à l'aide d'une stratégie adéquate faite par l'enseignant.

Il ne s'agit plus de s'attarder dans les structures grammaticales à apprendre par cœur mais dans la compétence, l'apprenant est au centre de l'apprentissage, actif dans l'acquisition du savoir alors que le professeur est là pour l'orienter et le guider.

Le professeur donne l'idée, l'élève développe et analyse l'idée. apprenant fait le point.

Les compétences sont utiles, aident les élèves surtout qu'elles sont réparties en activité.

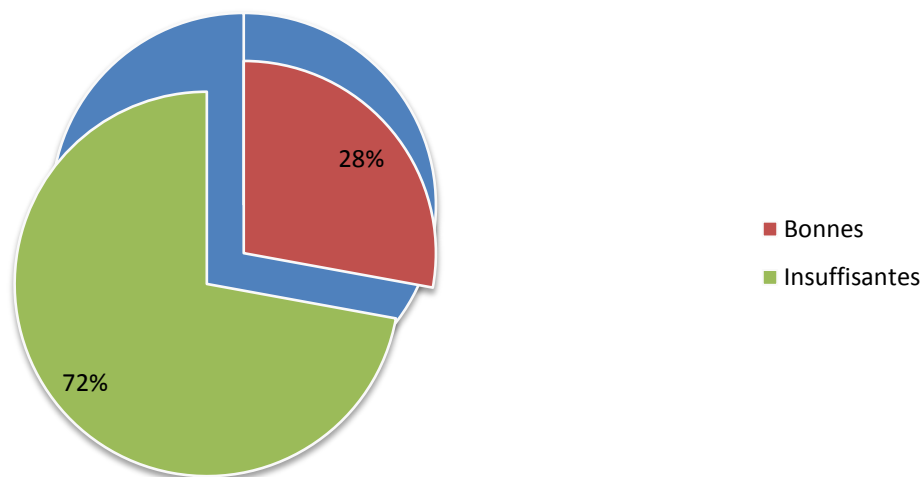
Analyse et interprétation :

Les réponses données ne répondent pas à la question , les enseignants auraient pu parler de leur exercice de la compétence en classe de langue dans une réalité de classe loin de la théorie récoltée lors de leur formation ressassée par leurs formateurs les réponses incohérentes de la majorité des enseignants révèlent la non compréhension de la question et mettent à nu leurs représentations mentales quant à la notion de l'approche. Les réponses constituent un indicateur révélateur de leur ignorance et leur manque de formation qu'elle soit auto formation ou formation dirigée par un formateur.

1.4 Question N°4 :

Quelles sont les compétences de vos élèves à l'oral ?

Objectif : le but de cette question est de comprendre si les apprenants sont plus performants à l'oral qu'à l'écrit.



72°des enseignants estiment que les compétences des élèves à l'oral sont insuffisantes. L'enseignement/apprentissage de l'oral revêt une grande importance dans nos pratiques de classe et cela pour l'acquisition de la langue. Savoir s'exprimer dans une langue étrangère, c'est est un tremplin pour sauter de l'avant vers les autres types de communication en langue étrangère. Les élèves ne possèdent pas les capacités requises pour s'exprimer et installer par conséquent des compétences à l'oral.

28°des enseignants pensent que les compétences à l'oral sont bonnes, il s'agit toujours de cette minorité qui s'intéressent à la langue car elle possède les compétences de base déjà installées au primaire et dans leur milieu de proximité.

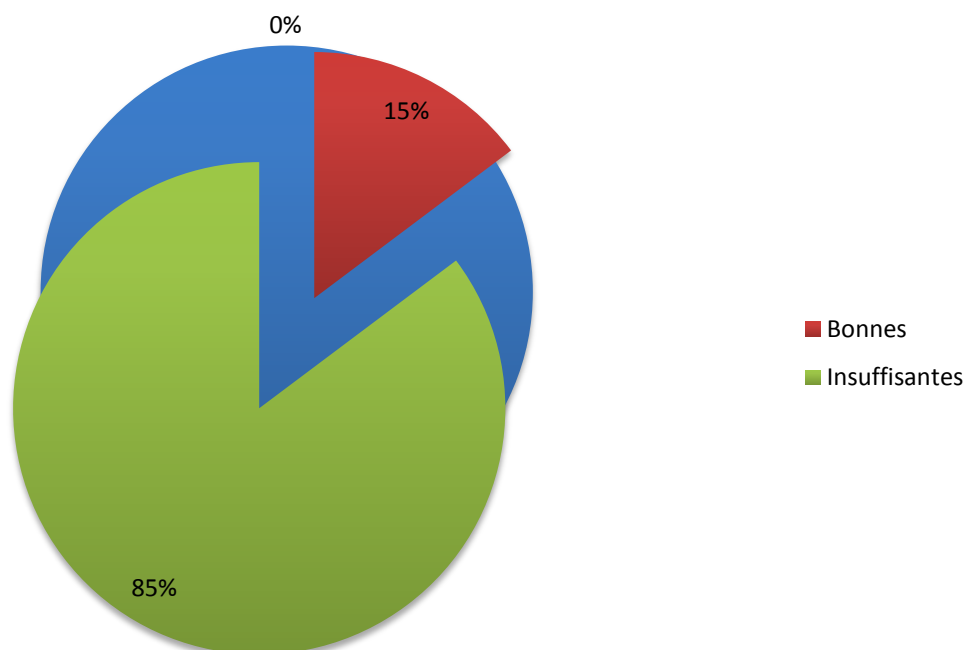
Analyse et interprétation :

L'oral constitue une autre difficulté pour les apprenants, par expérience de pratique de classe de FLE, les apprenants ne sont pas capables de s'exprimer spontanément sans avoir recours à leur langue maternelle l'arabe dialectal. L'oral est un vrai handicap pour les apprenants qui ne sont en contact avec cette langue étrangère qu'en classe.

1.5 Question N°5:

Quelles sont les compétences de vos élèves à l'écrit ?

Objectif : c'est de savoir si les apprenants possèdent de réelles compétences dans cette activité de l'écrit.



Insuffisantes pour 85° des enseignants, c'est à l'instar de l'oral. Les élèves sont incapables de s'exprimer à l'oral comment pourraient-ils le faire à l'écrit ? ils n'aiment pas écrire car ils ressentent la difficulté, ils sont frustrés donc ils abandonnent l'activité de l'écrit. La difficulté émane de cet appauvrissement linguistique. Même si les idées sont présentes, la matière est absente.

15° jugent qu'elles sont bonnes, qu'elles que soient les raisons ça reste minime par rapport à la grande majorité des réponses.

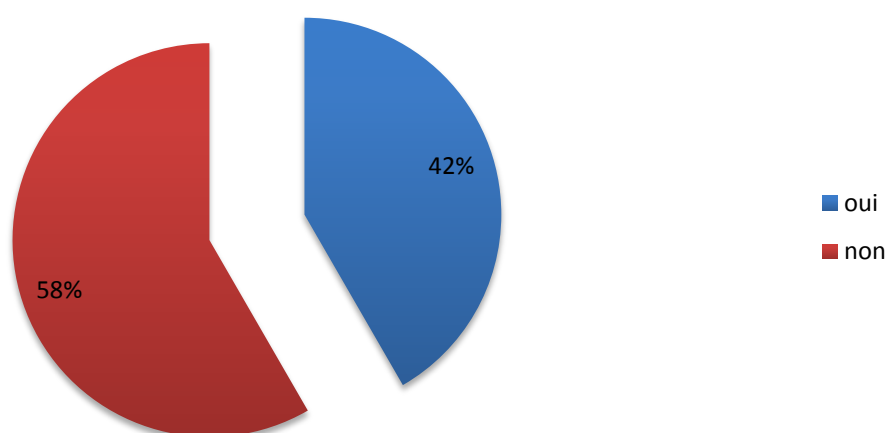
Analyse et interprétation :

L'écrit en classe de langue française, langue étrangère est la finalité que tout enseignant tend à atteindre, c'est l'aboutissement de toute action pédagogique. L'écrit constitue pour les apprenants un vrai conflit cognitif, une situation problème qu'ils ne peuvent surmonter vu leurs carences en langue française qu'ils traînent depuis le primaire dont la tâche majeure est de consolider leur socle basique en langue.

1.6 Question N°6

Dans une activité de l'écrit, les élèves arrivent-ils à intégrer aisément leurs acquis antérieurs (des séances précédentes) ?

Objectif : le but de cette question est de savoir s'il y a impact des connaissances acquises au cours de la progression du projet sur l'activité de l'écrit.



Intégrer aisément, 58°des enseignants disent non ! Ils ont fait leur propre constat à travers l'évaluation des travaux d'élèves de leurs élèves.les élèves n'intègrent pas de par la non maîtrise de la langue. Comment pourraient- ils faire appel à des schèmes, à des connaissances, à des acquis ponctuels alors qu'ils n'assimilent pas ce qu'ils ne comprennent pas.

42°pensent que oui et aisément pour une langue étrangère difficile à transmettre, faire appel à ses acquis antérieurs et les intégrer dans un écrit de manière facile relève de nos jours de l'utopique en classe de langue.

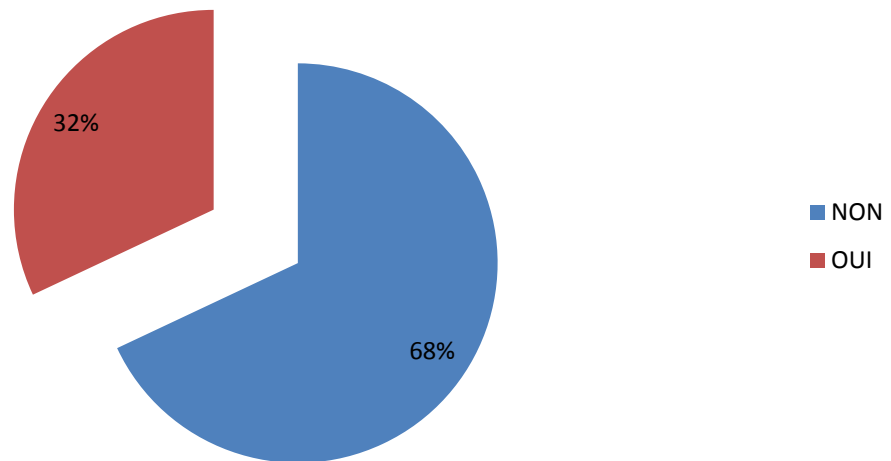
Analyse et interprétation :

Si les compétences des apprenants à l'écrit sont insuffisantes selon les réponses des enseignants de l'item 5, comment peuvent-ils intégrer facilement leurs acquis ? Il ya là contradiction, les apprenants éprouvent des difficultés à écrire, et à mobiliser leurs acquis ponctuels et antérieurs.

1.7 Question N° 7

Les élèves portent-ils un intérêt pour l'activité de la lecture en compréhension de l'écrit ?

Objectif : est de comprendre si les apprenants aiment ou rebutent cette activité.



68% des réponses enseignantes sont négatives. Aucun intérêt à l'activité de lecture/compréhension, activité à laquelle s'adonnent corps et âme l'ensemble des enseignants qui pensent que cette activité apporte une grande aide à l'apprenant dans l'appropriation de la langue et sa maîtrise sur le plan sémantique, syntaxique, textuel, rhétorique.....

Un désintérêt complet sans aucun doute l'obstacle omniprésent de l'outil linguistique : une langue inaccessible à leur compréhension, des textes imposés par l'institution au niveau de la lecture dépassant le niveau instructif de l'élève, aucun stock lexical ou un lexique trop fort .la lecture devient source d'ennui pour la plupart des apprenants qui font semblant de lire. C'est l'enseignant qui par compétence facilite la compréhension du texte et poussent les apprenants à faire une lecture recherche.

32/°disent que les élèves portent un intérêt pour cette activité cela est du peut être au génie de l'enseignant qui suscite l'intérêt chez l'apprenant qui généralement manipule bien la langue et dans le cas contraire l'intérêt est momentané, ne s'inscrit pas dans la durée.

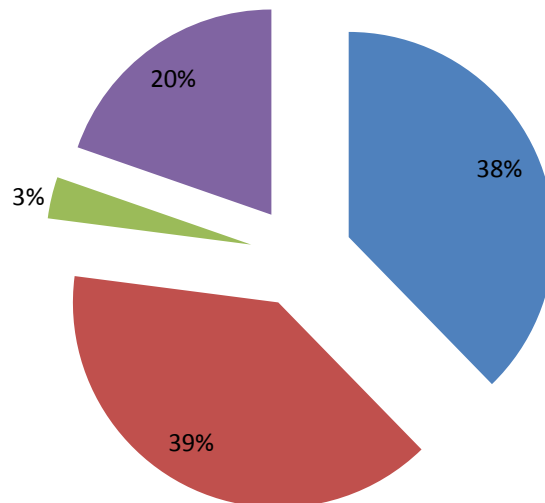
Analyse et interprétation :

Les apprenants de classe de FLE n'aiment pas lire car pour la majorité les textes ne les attirent pas. Ils font souvent semblant de lire par peur de l'enseignant ou pour le satisfaire. Les apprenants rebutent le texte vu le lexique inaccessible à leur compréhension. Le niveau actuel des apprenants en langue française ne concordent pas avec ce qui est proposé dans les textes malgré leur grand apport en langue.

1.8 Question N°8

Comment pouvez-vous expliquer l'intérêt ou le rejet de l'activité de compréhension de l'écrit par les élèves ?

■ il y a intérêt ■ Rejet ■ pas de réponse ■ Réponse hors sujet



En ce qui concerne les réponses sur le rejet de l'activité de lecture/compréhension par les élèves, nous avons récoltés peu de réponses enseignantes concordantes avec l'item et que nous allons citées ci-dessous.

Les élèves n'aiment pas lire, des textes non motivants, sur les 60 enseignants seulement 7 ont donné cette réponse.

Les élèves souffrent de carence en vocabulaire, seulement 4 enseignants ont donné cette réponse.

Les 'élèves ne savent pas lire, n'arrivent pas à lire correctement le support proposé, ils sont incapables de lire donc de comprendre. Des réponses données par 4 enseignants.

Ils n'assimilent pas, ne comprennent pas à cause de l'obstacle de la langue. 4 enseignants ont répondu de la sorte.

Ils n'aiment pas la matière (le cours de français) la lecture pour eux est une activité non indispensable. 2 enseignants ont donné cette réponse.

Pour la réponse sur l'intérêt que porte l'élève à la lecture/compréhension /compréhension, nous allons citer les quelques réponses qui ont été données par les enseignants : réponses en adéquation avec l'item.

Les enseignants sont unanimes sur « le texte à lire » car selon eux, l'élève s'intéresse lorsque le thème étudié est intéressant et d'actualité. Il s'y intéresse encore d'avantage si le texte à étudier est abordable.

Ils aiment lire pour découvrir le sens du texte pour pouvoir répondre aux questions.

L'intérêt pour la lecture pour certains est plus pour l'obtention de bonnes notes lors d'une évaluation sommative savoir devoirs et compositions.

Les autres réponses données par les enseignants et qui sont nombreuses, ne sont pas cohérentes. Nous citons quelques unes dans le but de démontrer l'incapacité de certains enseignants à saisir le sens de la question . Ils parlent plutôt de l'objectif de cette activité et le déroulé de cette dernière que de l'intérêt qu'elle suscite chez les apprenants.

La lecture/compréhension permet à l'élève de lire, de comprendre et d'émettre des hypothèses de sens, de dégager le champ lexical du thème, et le type de texte étudié.

L'intérêt de vouloir apprendre à lire et écrire.

Les élèves anticipent à partir des images, du titre, type de documents, certains éléments connus et les mettre en relation.

Analyse et interprétation :

D'après les réponses suscitées, nous pourrions dire que la non maîtrise de la langue cible, le manque de vocabulaire qui permet l'accès à la compréhension font que l'élève rejette la lecture qui elle même devient pour lui un grand obstacle. De même, les apprenants de classe de français langue étrangère ne lisent que ce qu'ils aiment ou lisent par motivation. Par expérience de pratique de classe, nous constatons que les lectures répétées en elles mêmes n'aboutissent à aucun résultat mais des lectures prises en charge par les

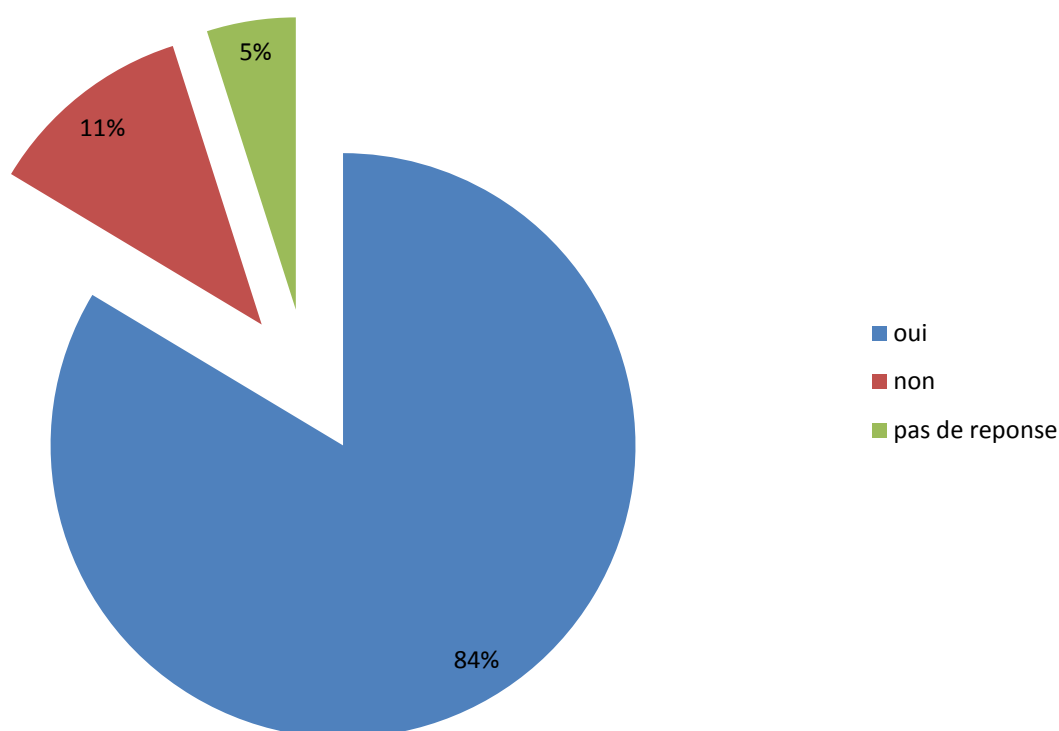
apprenants eux-mêmes pour une recherche de réponses à des questions posées sont plus didactiques et stimulent l'envie de lire chez ces derniers.

Pour les élèves qui lisent mal, qui n'arrivent pas à lire correctement voire qui déchiffrent, la compréhension pour eux est quasi impossible car en lisant, ils focalisent plus sur l'opération de lecture, déchiffrage que de saisir le sens du texte.

1.9 Question N°9

Pensez-vous qu'il y a un impact des séances répétées de lecture sur les écrits de l'élève ?

Objectif : cette question a été posée pour savoir si les écrits des apprenants s'imprègnent des lectures faites en classe et si les enseignants eux-mêmes détectent les marques de ces dernières dans les écrits de leurs apprenants.



84°de oui, les séances de lecture à savoir la compréhension de l'écrit influencent positivement les écrits des apprenants .réponses en totale contradiction avec les réponses de la 7 question: ils n'arrivent pas à intégrer .quels sont donc les indices (marqueurs) de cet impact positif sur les productions de l'écrit ?

11°pensent le contraire. Nous pensons que c'est une réponse sincère et reflète la réalité du terrain ou de la classe de langue.

Les 5°n'ont pas émis d'avis ou de réponses, sans doute parce qu'ils sont encore en phase de formation et d'apprentissage.

Certainement l'impact se fait sentir au niveau de la structure du texte argumentatif dont il est objet en 4AM et les quelques connecteurs logiques distribués sans plus, tel que nous le remarquons dans les écrits de nos élèves lors d'une évaluation sommative ou certificative quand, nous évaluons les produits des apprenants pour l'examen final du BEM. Si la lecture est selon leurs réponses un moteur propulseur de l'écrit, nous pourrions déduire que l'état actuel de l'écrit en classe de FLE est en bonne posture dépassant ainsi l'oral et qu'il y a par conséquent accommodation avec la langue et ses composantes.

11/°pensent le contraire. Nous pensons que c'est une réponse sincère et reflète la réalité du terrain ou de la classe de langue.

Les5/°n'ont pas émis d'avis ou de réponses, sans doute parce qu'ils sont encore en phase de formation et d'apprentissage.

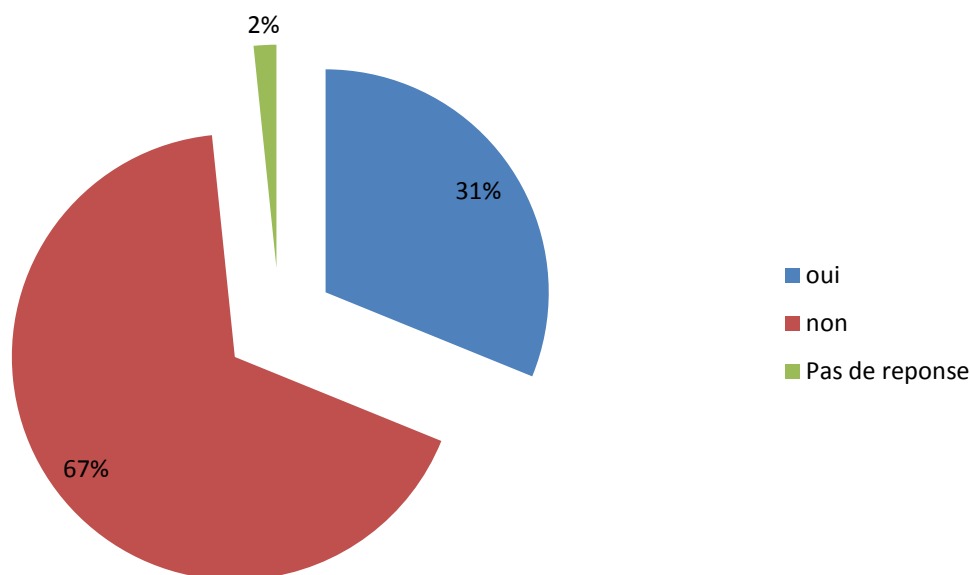
Analyse et interprétation :

Certainement l'impact se fait sentir au niveau de la structure du texte argumentatif dont il est objet en 4AM et les quelques connecteurs logiques distribués sans plus, tel que nous le remarquons dans les écrits de nos élèves lors d'une évaluation sommative ou certificative, quand nous évaluons les produits des apprenants pour l'examen final du BEM. Si la lecture est selon leurs réponses un moteur propulseur de l'écrit, nous pourrions déduire que l'état actuel de l'écrit en classe de FLE est en bonne posture dépassant ainsi l'oral et qu'il y a par conséquent accommodation avec la langue et ses composantes.

1.10 Question N°10

L'élève, est-il créatif et original dans ses productions de l'écrit ?

Objectif : c'est de savoir si les apprenants apportent un plus en créativité et originalité à leurs productions qui seront un indicateur de leurs performances en langue.



67°répondent négativement, si ces apprenants n'arrivent pas à mobiliser leurs acquis, leurs ressources de manière générale, ils ne pourront pas passer à l'étape de créativité et l'originalité. L'obstacle de la langue subsiste. la compétence linguistique pas installée, la langue pas encore conceptualisée, aucune créativité n'est escomptée.

31°pensent qu'il est original et créatif, ce qui sous-entend que les élèves ont une certaine maîtrise de la langue cependant, au delà de la

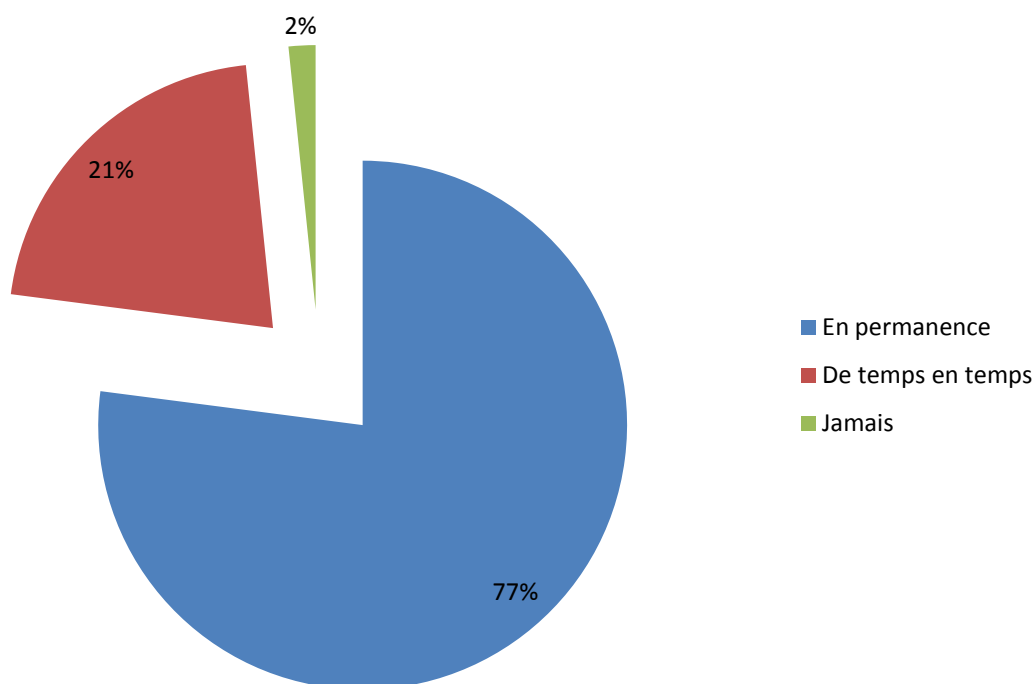
Analyse et interprétation :

Dans un acte d'écriture, de production de l'écrit, s'il ya créativité et originalité, on la retrouve chez des apprenants manipulant à la perfection la langue française. Pour les autres apprenants, encore en phase de construire leurs savoirs et d'asseoir les mécanismes de l'écrit dans leurs conceptions ne peuvent prétendre à l'originalité qui est un surpassement en soi pour ceux qui la pratiquent.

1.11 Question N°11

Pendant l'acte d'écriture, l'élève sollicite votre aide ?

Objectif : le but de cette question est de savoir si l'acte de production se fait de manière spontanée chez les apprenants ou contrairement guidé par les enseignants.



En permanence, l'élève sollicite l'aide de l'enseignant pour les 77% des réponses. Il transparaît par ce taux de réponses qu'il y a incompatibilité entre la pratique de classe de langue et l'approche par les compétences adoptée, cette dernière fait de l'élève un apprenant autonome qui devant une situation problème ou conflit cognitif utilise toutes ses capacités pour trouver une issue à son problème, l'enseignant est censé l'accompagner, et le guider (le co-guidage) dans son apprentissage, non, lui apporter la solution. Cela donc confirme la thèse que la langue constitue une grande barrière pour les apprenants.

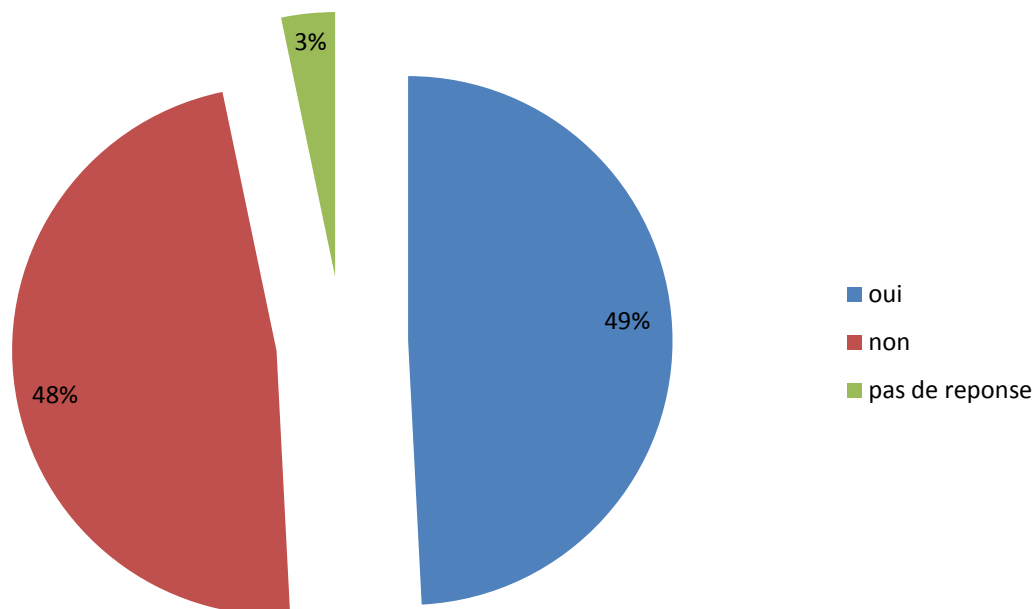
Analyse et interprétation :

Les apprenants actuellement en classe de langue et surtout en activité d'intégration sollicitent en continu l'aide de l'enseignant surtout en vocabulaire peu importe la syntaxe de la phrase. Les apprenants n'arrivent pas à réfléchir dans cette langue étrangère et recourent toujours à la traduction de leur langue arabe voire même dialectale vers la langue française pour pouvoir rédiger. Si les séances de lecture/compréhension avaient eu un impact réel sur les apprenants, ils auraient été dans la capacité de travailler de manière autonome tout en réinvestissant leurs connaissances lexicales dans leurs écrits.

1.12 Question N°12

Le projet proposé aux élèves est-il réalisé en classe ?

Objectif : le but de cette question est de savoir si les enseignants ont la même conception quant à la démarche entreprise pour sa réalisation.



49/°pensent que oui.et 48/°pensent que non.

Si oui, comment est-il réalisé en classe de langue ? Le projet est un projet d'écriture qui nécessite un timing spécifique alloué pour sa réalisation. Ce ne sont pas les séances de pause ou de station projet telle appelée dans les séquences de progression ou de projet. Il devrait être supervisé, depuis sa mise en chantier jusqu'à sa finalisation,

avec une phase de rédaction ou d'élaboration par étapes, suivi et guidé par l'enseignant, alors que le temps alloué à cette activité selon le guide du manuel est de 4heures. L'enseignant est tenu par un projet à dérouler, des séquences à réaliser, des activités et des tâches à exécuter et à évaluer en continu. Alors, Quel projet d'écriture en classe de langue ! ?

Pour les 48/°, nous pensons que leurs réponses sont plus plausibles et miroitent une réalité de classe de langue actuelle en butte à ses difficultés.

Analyse et interprétation :

Quelques soient leurs réponses, la réalité du terrain ou de pratique de classe est autre. Dans une démarche de projet qui est elle-même une démarche intégratrice, les apprenants sont appelés à le réaliser en classe avec le guidage de l'enseignant. Le projet lui-même est la phase terminale des séquences ou les apprenants exercent leurs compétences acquises durant la progression du projet. Alors, si le projet de classe est réalisé en classe, il prendra des semaines entières pour sa finalisation, ce qui est impossible vu le temps alloué au déroulement du programme. Il semble que la vraie démarche du projet n'est assimilée par la plupart des enseignants qui se contentent d'un travail apporté par les élèves, souvent pas présentés par ces derniers.

2. Synthèse relative à l'analyse du questionnaire pour enseignants

A travers ce sondage, un constat se dégage et celui que nombre d'enseignants appréhendent mal la question posée.

Cela révèle la difficulté que rencontrent les enseignants à saisir la nouvelle approche par les compétences inscrite dans une démarche de projet.

Leurs réponses ont été presque des théories (théoriques sans conceptualisation) qu'ils récitent mais aucunes vraies réponses sur la pratique de classe avec cette nouvelle approche c'est à dire sur le plan opérationnel et procédural. Néanmoins peu d'entre eux touchent aux points névralgiques de leurs pratiques de classe et parlent de la difficulté rencontrée dans de l'activité d'intégration en raison de l'obstacle linguistique qui engendre un rejet quasi total de cette langue de la part des apprenants. Ce Questionnaire révèle de un autre côté la réalité de la classe de langue française actuellement en Algérie, une classe où l'enseignant accomplit sa tâche difficilement sans pouvoir remédier à toutes les lacunes dont souffrent les apprenants.

Conclusion : Après avoir sondé les avis des enseignants sur l'activité d'intégration en pratique de classe de français langue étrangère(FLE) et sur les autres compétences à installer chez les apprenant.les compétences de l'oral/ compréhension, de l'oral/ production, de l'écrit/compréhension et de l'écrit/production, toutes ces compétences qui dans un travail en synergie aboutissent à un travail final évaluable qui statuera sur le profil de sortie de l'apprenant en fin de cycle scolaire.

Nous aborderons dans la suite de cette recherche, le questionnaire adressé aux apprenants de fin de cycle du 3^{EME} palier la 4AM. Dans ce questionnaire, les apprenants essaieront de répondre à des items concernant l'activité d'intégration, son impact sur leurs écrits et sa mise en pratique par l'enseignant de classe de langue française, langue étrangère.

Analyses des réponses au questionnaire adressé aux élèves

Le questionnaire adressé aux élèves, a été réalisé en 2011 dans l'intention première était de juger des représentations des élèves sur le concept de l'intégration ou situation d'intégration. Ce nouveau concept très usité par les enseignants de FLE et des autres disciplines et ce dès l'adoption du nouveau programme avec la pédagogie de projet et l'approche par les compétences.

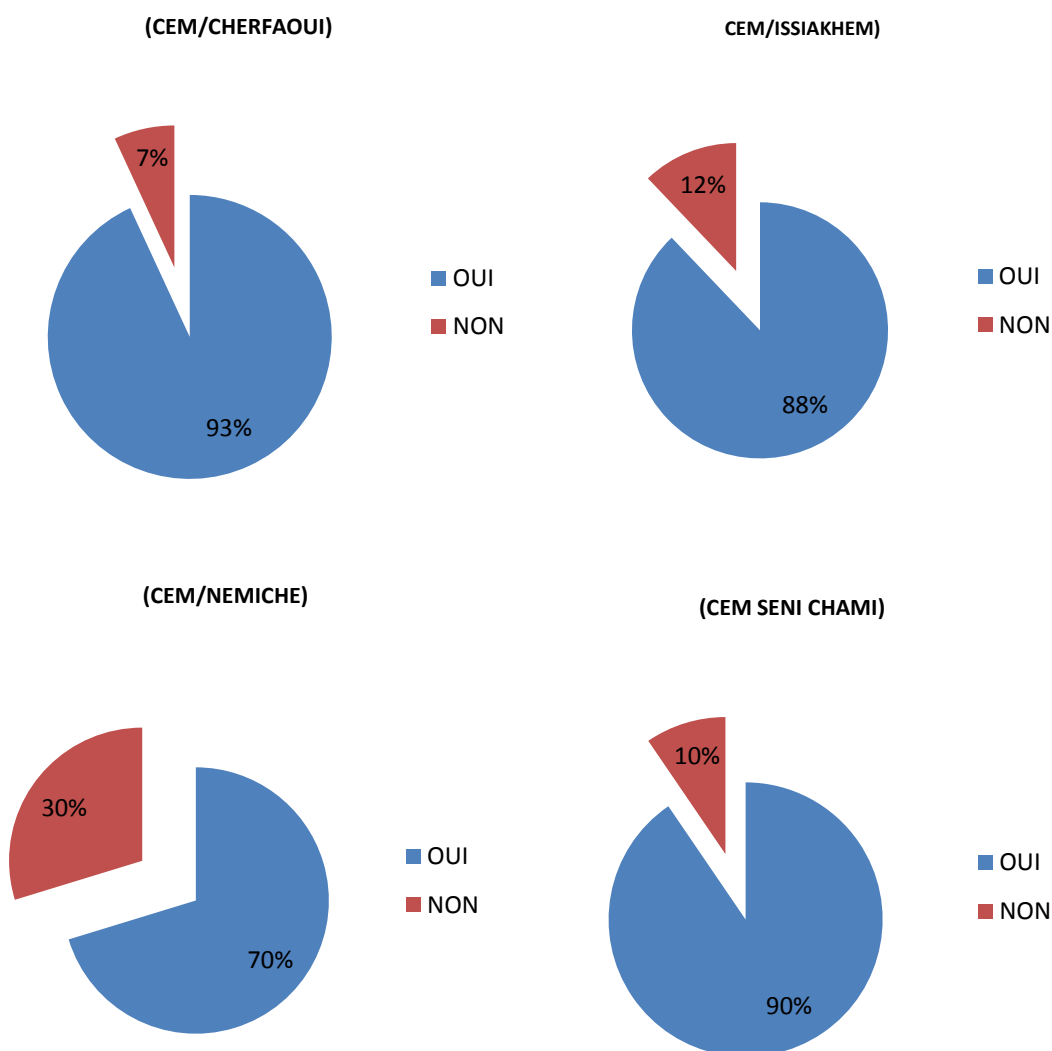
Néanmoins nous avons changé notre objectif d'études quant aux représentations et jugé utile d'exploiter autrement ce questionnaire et ceci dans le but de poser un diagnostic sur l'état actuel de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit /intégration en classe de FLE en fin de cursus qu'est la 4AM. Sachant d'emblée que nombre d'apprenants seront incapables de comprendre certains concepts d'alors récents et nouveaux. Et, pour ne pas perdre du temps à expliquer, un temps emprunté à l'enseignant, les questions ont été posées dans les deux langues l'arabe et le français. Nous nous sommes adressés à 4 établissements de la même circonscription à savoir le CEM Cherfaoui, Némiche, Issiakhème, et Senni Chami aux 200 logements Sénia.

3. Analyses des réponses au questionnaire de (1à 6) adressé aux élèves

3.1 Question N°1 :

Est-ce que vous pratiquez la situation d'intégration avec votre professeur de langue française.

Objectif : le but de cette question est d'appréhender les représentations des apprenants sur cette nouvelle notion d'intégration.



Sur la pratique de la situation d'intégration, toutes les réponses sont positives, un oui majoritaire.

A l'exception du CEM Nemiche avec 30° de Non ce qui sans doute est dû à la non familiarisation avec le nouveau concept, qui n'est pas utilisé par l'enseignant en classe.

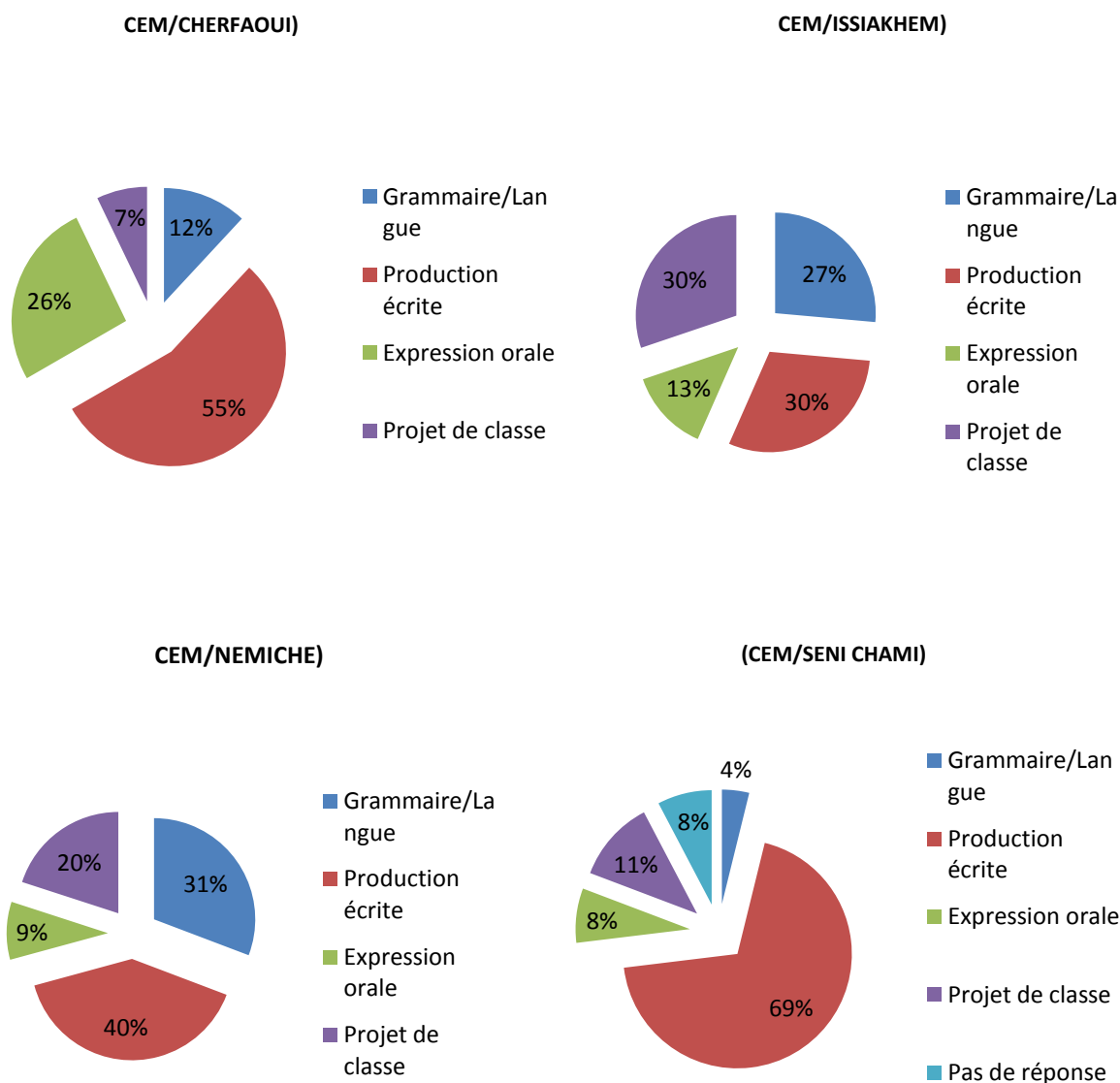
Analyse et interprétation :

Les réponses des apprenants révèlent que la situation d'intégration est une activité pratiquée en classe de langue française, langue étrangère. Cette appellation se substitue à celle de production écrite ou expression écrite selon que l'enseignant opte pour la première dénomination ou la deuxième. Outre cette appellation reste à appréhender la mise en pratique réelle de cette dernière par les enseignants et son exécution par les apprenants. La question aussi banale que semble-t-elle, nous mènera à cerner en mieux dans la question qui suit le concept d'intégration entre représentations et réalité chez les apprenants.

3.2 Question N°2

Quelle séance est consacrée à la situation d'intégration?

Objectif : c'est pour affirmer ou infirmer les réponses positives données dans la 1^{ère} question et comprendre où les apprenants situeraient réellement l'activité d'intégration dans la progression séquentielle du projet étudié.



Pour le CEM n°1, 55% optent pour la production écrite

30% pour le CEM N°2, 40% pour le CEM N°3 et 69% pour le CEM N° 4. Les autres réponses sont distribuées entre les quatre activités avec des pourcentages variés.

Ce qui démontre là que malgré les réponses positives données sur la pratique de la

situation d'intégration, les élèves dévient dans leurs réponses et parlent de grammaire, de l'oral, En ce qui concerne les réponses sur l'activité du projet si elles ne sont pas données de manière aléatoire, le projet est une situation d'intégration si cela est réalisé en classe avec l'enseignant en atelier d'écriture.

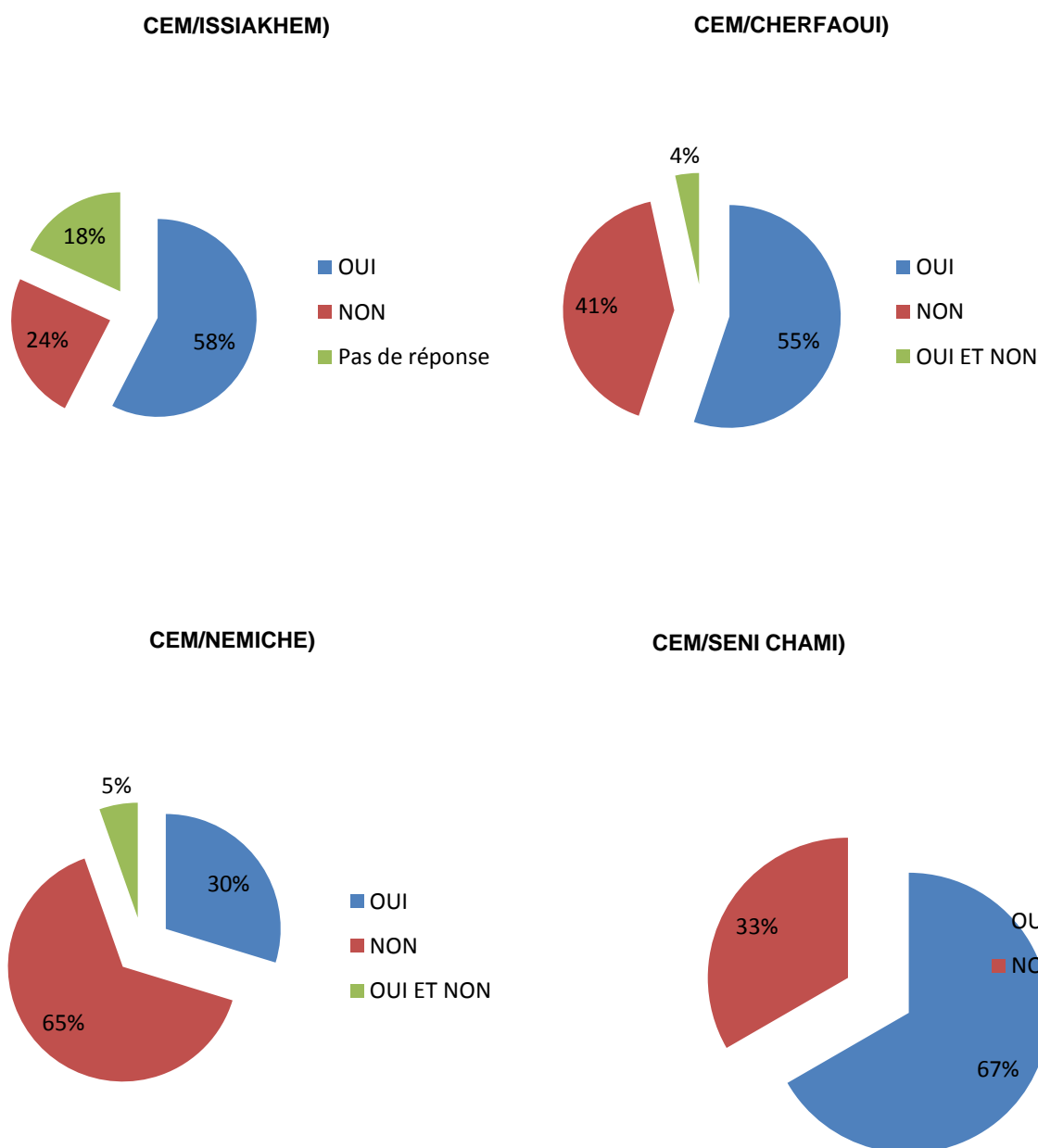
Analyse et interprétation :

Nous constatons que les apprenants situent l'activité d'intégration dans toutes les autres activités de la séquence, alors que la réponse exacte aurait été la séance de l'écrit ou production écrite. Nous ne déduisons que le oui majoritaire dans les réponses de l'item n°1 étaient données pour la plupart de manière aléatoire.

3.3 Question N°3

Est-ce que vous arrivez à intégrer les acquis des séances précédentes dans une situation d'intégration proposée par le professeur?

Objectif : le but est de comprendre si les apprenants font appel à leurs acquis et arrivent à les réinvestir dans une situation d'intégration.



Pour les élèves du CEM Issiakhème, la majorité des élèves ont donné une réponse positive : pour eux, ils mobilisent leurs acquis antérieurs vu la similitude des leçons

et leur interrelation. Cette continuité leur facilite la réalisation de cette activité scripturale

Pour le « non », les apprenants trouvent la situation d'intégration .ils sont face à une situation problème qu'ils ne peuvent surmonter faute d'outil linguistique.

« Les leçons sont difficiles, je ne peux m'exprimer » « mes idées sont là en arabe mais je ne peux les traduire » certains avouent même de ne pas savoir conjuguer les verbes.

Pour les élèves de Cherfaoui, le oui et le non sont à pied d'égalité. Le oui, est plus subjectif car la plupart ne tarissent pas d'éloges envers leur enseignante. Ils n'ont pas de difficulté quant à l'objet langue car c'est une langue pratiquée dans leur entourage proche par conséquent la mobilisation des acquis leur semble une opération aisée.

Pour le « non » qui semble plus objectif, les élèves trouvent des difficultés car ils ne maîtrisent pas bien la langue, que les leçons sont difficiles, compliquées, alors, ils oublient, et ne retiennent rien.

Pour les élèves de Nemiche, 30 certains élèves trouvent que c'est facile pour eux de mobiliser des acquis car ils retiennent les leçons et qu'ils ont à répondre des mêmes tâches à l'examen final BEM.

Le « non » est majoritaire à 65 ils trouvent difficile d'écrire, d'agencer des phrases, incapacité d'intégrer des acquis et de maîtriser le vocabulaire.ils déclarent ne posséder aucun niveau en langue et à l'oral et à l'écrit. Langue mal apprise et mal assimilée au primaire.

Pour les élèves de Senni Chami, ils sont plutôt optimistes, ils sont capables de mobiliser et réinvestir leurs acquis antérieurs que tout est gravé dans leur mémoire.la langue les intéresse.

Pour le « non » c'est la non maîtrise du vocabulaire, leur incapacité à s'exprimer en langue française, le sujet de l'écrit est incompréhensible, les thèmes qui varient ajoutent à la difficulté et la rupture entre les leçons pousse à l'oubli : ils ne retiennent rien.

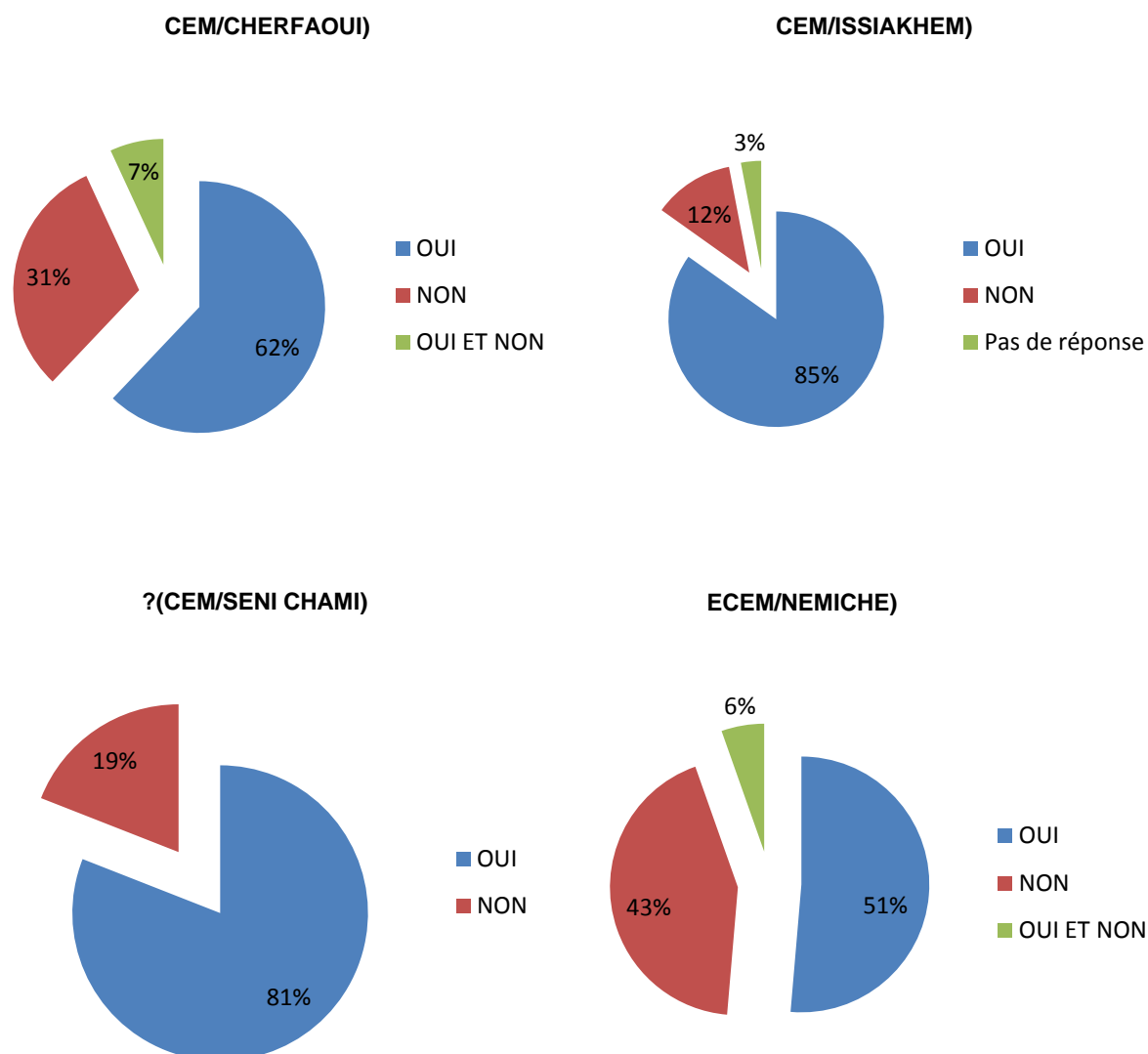
Analyse et interprétation :

Nous avons constaté lors du déroulement du questionnaire, les apprenants qui en présence de leurs enseignantes répondaient positivement à la question et cela pour ne pas déplaire à ces dernières et remettre en cause leurs enseignements. Les réponses positives des apprenants sur leurs capacités à mobiliser leurs acquis compromettaient les réponses recueillies dans le questionnaire des enseignants qui estiment que les compétences des apprenants à l'écrit sont très insuffisantes donc une intégration difficile.

3.4 Question N°4 :

Est-ce que les thèmes proposés dans la situation d'intégration sont motivants pour vous?

Objectif : Le but de cette question est de savoir si les apprenants sont attirés par les thèmes à développer en intégration.



Pour la réponse à l'item N°4, les élèves de Issiakhème presque à l'unanimité trouvent les thèmes étudiés en classe de langue intéressants, le mot est récurrent car ces thèmes traitent du quotidien et de la société qui est la leur. ces thèmes constituent pour eux une culture générale, un moyen de récolte de connaissances, enrichissent leur vocabulaire, faciles et améliorent leurs écrits et les aident à s'exprimer à l'écrit de part leur interrelation.

La même réponse pour les élèves de Cherfaoui, des thèmes motivants et stimulent notre envie d'écrire

Pour le « non » ils trouvent les thèmes étudiés et les sujets traités à l'écrit pas intéressants, des sujets répétés, pas de nouveauté et la plus grande barrière c'est la langue française, barrière difficile à franchir.

Nemiche : la même réponse pour le « oui' » que les autres CEM cités précédemment.

Pour le « non » les élèves déclarent n'avoir aucune envie d'écrire, on n'aime pas la langue française, elle est difficile, et les thèmes traités dépassent notre niveau de compréhension.les thèmes traités ne sont pas de notre âge

Senni Chami : la même chose, les thèmes sont intéressants, traite de leur quotidien et de leur vécu, ils leur donne de la matière pour écrire et s'exprimer .les thèmes sont en accord avec les sujets traités à l'écrit, ce qui leur facilite la tâche.

Pour le « non » peu d'élèves trouvent que c'est difficile à comprendre et la carence en vocabulaire entrave leur activité scripturale.

Analyse et interprétation :

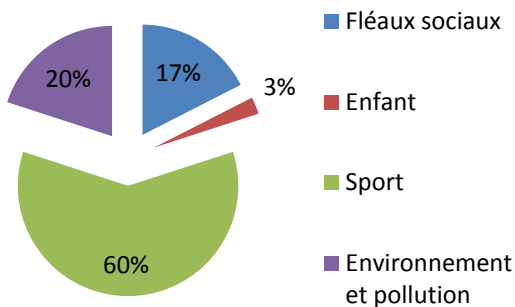
Nous déduisons à travers les réponses données, quelles soient positives ou négatives que de manière générale les thèmes traités en classe de langue sont des thèmes intéressants, motivants, relatant le quotidien et le vécu donc des thèmes de réalité qui sont d'un apport fructueux pour les apprenants en terme de connaissances et de vocabulaire. En revanche, les apprenants en difficulté de langue ne peuvent ressentir l'impact de ces thèmes.et pour arriver à ce niveau de compréhension, beaucoup de lacunes devraient être comblées.

3.5 Question N°5 :

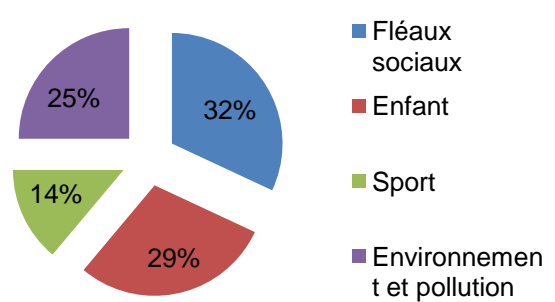
Quels thèmes aimeriez-vous traiter en situation d'intégration? Citez lesquels?

Objectif : le but de cette question est de comprendre si les apprenants restent cantonnés aux thèmes proposés dans les manuels scolaires de 4AM

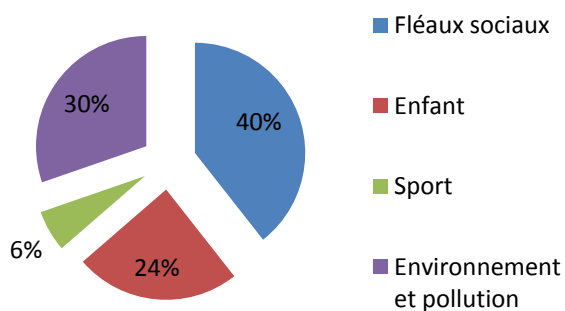
CEM/CHERFAOUI)



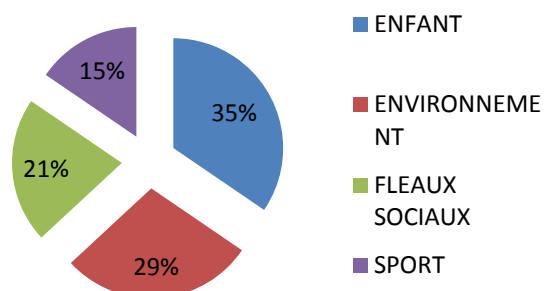
CEM/ISSIAKHEM)



(CEM/SENI CHAMI)



CEM/NEMICHE)



Issiakhem : 32°pour les fléaux sociaux, 25°pour l'environnement, 29°pour l'enfant'.14°sport.

Cherfaoui : 17/° pour les fléaux sociaux, 20/° pour l'environnement, 3/° pour l'enfant, et 60/° pour le sport.

Nemiche : 21/° pour les fléaux, 29/° pour l'environnement, 35/° pour l'enfant, 15/° pour le sport.

Senni Chami : 40/° Pour les fléaux, 30/° pour l'environnement, 24/° pour l'enfant, 15/° sport.

Analyse et interprétation :

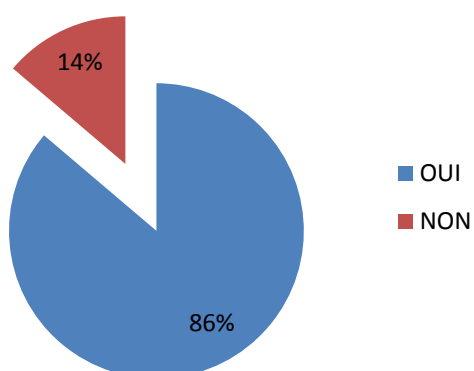
C'est les mêmes thèmes qui reviennent, qui sont récurrents, des thèmes étudiés en classe de langue de fin de cursus en 4AM. Nous déduisons que les élèves reproduisent même lorsqu'il s'agit de répondre librement et d'exprimer leurs choix, ils restent cantonnés à l'univers de la classe et du programme scolaire. A l'exception du CEM Cherfaoui dont les élèves ont opté pour le sport, sans doute ils ont bien saisi la question et compris que la réponse se trouve en dehors de l'artificialité de la classe et en dehors du programme, de la thématique du projet de classe. Les enseignants en l'occurrence, devraient de leurs côtés varier les textes et diversifier les thèmes pour émanciper les apprenants et enrichir leurs ressources langagières.

3.6 Question N°6 :

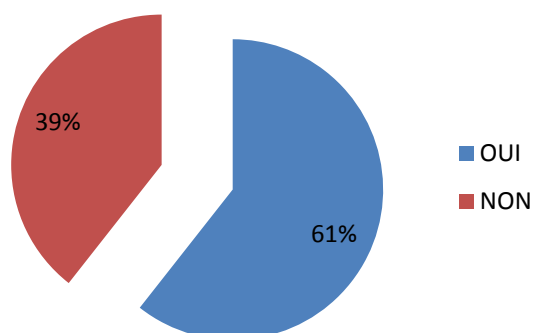
Est-ce que la situation d'intégration a amélioré votre niveau en langue française de manière à produire un écrit sans difficulté ?

Objectif : le but est de sonder les avis des apprenants sur leurs compétences scripturales en exerçant la démarche intégratrice.

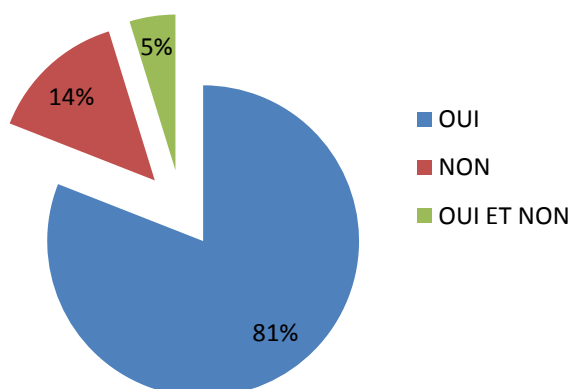
(CEM/CHERFAOUI)



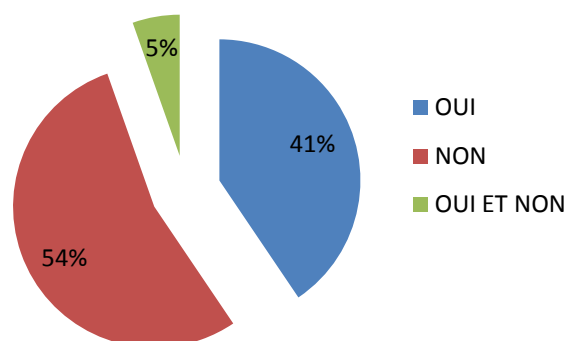
CEM/ISSIAKHEM)



(CEM/SENI CHAMI)



CEM/NEMICHE)



Le oui est au devant du non sauf pour les élèves de Nemiche qui répondent avec 54% de non. Des élèves qui rendent compte de leur propre constat, en faisant sans doute leur autoévaluation...

Analyse et interprétation :

A juger des réponses positives des élèves, la situation d'intégration ou la production de l'écrit en classe de langue est en bonne posture, les élèves s'améliorent malgré les difficultés rencontrées, ce qui n'est pas de l'avis des enseignants interrogés dans l'enquête par le Questionnaire. Dans ce cas de figure, les apprenants pensent ils réellement que leurs écrits s'améliorent ou ce ne sont là que leurs propres représentations.

4. Synthèse relative à l'analyse du questionnaire pour élèves

L'analyse objective du questionnaire adressé aux élèves a révélé que l'activité de la production de l'écrit sous sa nouvelle appellation « situation d'intégration » n'a pas évolué, pis encore nos apprenants ressentent de plus en plus la difficulté à exercer cette activité et la rebute en raison de leurs lacunes en langue française et de sa non maîtrise.

Même si les thèmes traités en projet de classe sont parfois intéressants pour certains, la majorité pensent le contraire car

Ils trouvent les textes dont les thèmes proposés par les enseignants très inaccessibles à leur compréhension. Les textes eux-mêmes étudiés en classe dans le manuel scolaire sont d'un niveau linguistique dépassant celui des apprenants en phase d'apprentissage et dont les compétences en langue demeurent encore limitées.

Cette situation de conflit cognitif chez les apprenants crée un sentiment de frustration et inhibe toute volonté d'apprentissage et d'acquisition de cette langue étrangère.

Conclusion :

Nous clôturons ce chapitre après avoir questionné et analysé les réponses des apprenants de classe de français langue étrangère(FLE), des apprenants de 4AM, en fin de cursus scolaire et qui dans une évaluation certificative devraient se montrer capables de mobiliser leurs ressources et les intégrer en situation. Nous avons par ailleurs récolté leurs avis du moins leurs représentations et conceptions de cette activité d'intégration, son degré d'intérêt ou de motivation chez ces derniers, et dont l'objectif terminal d'intégration est la récolte d'un produit écrit cohérent et évaluable.

Nous aborderons par la suite le 3eme chapitre consacré à l'évaluation d'une situation d'intégration proposée par l'enseignant de classe de FLE à des apprenants de fin de cycle scolaire. Notre étude se portera sur une analyse objective pour mieux appréhender la mise en pratique de cette nouvelle démarche intégratrice et les améliorations apportées en activité scripturale de classe de langue française, langue étrangère. Pour ce faire nous avons établi une grille d'évaluation à critères pour mieux réussir à saisir l'impact de cette nouvelle approche par les compétences en situation d'intégration.

Chapitre 3

Analyse des copies d'élèves.

1Évaluation des copies (1 à 16) d'élèves.

Nous avons dans le cadre de notre recherche didactique choisi des apprenants d'une classe de 4^{ème} année ,en fin de cycle scolaire ,en passe d'examen certificatif et cela pour mieux appréhender l'aboutissement en classe de langue c'est à dire comprendre à travers l'évaluation des copies d'élèves mesurer et comprendre à quel degrés l'objectif terminal d'intégration a été opérationnel du moins réalisé.

A savoir que tous les programmes étudiés depuis la première jusqu'à la quatrième année et qui s'inscrivent dans une continuité sans rupture, ont eu un impact positif sur leurs apprentissage de la langue française.

Comme il s'agit d'une classe au terme de son cycle scolaire, cette dernière constitue un champ propice pour analyser et évaluer leurs acquis en langue et se prononcer sur leur réussite ou leur échec quant aux compétences scripturales.

Les apprenants en classe de 4AM sont appelés à rédiger au cours de l'année scolaire et en final du cycle un texte argumentatif qui a fait l'objet de leur étude tout au long du cycle. Ils sont appelés donc à mobiliser leurs acquis ou leurs ressources pour non seulement écrire mais partager, donner leurs opinions dans un enchaînement d'arguments (idées) logiques et cohérents.

Pour ce faire, nous avons conçu une grille d'évaluation à critères pour analyser des copies d'apprenants d'une même classe. Notre grille a été inspirée de celle de Roegiers et de Louise Bélair cité par Roegiers, de

chacun, nous avons puisées des critères répondant à notre objectif d'évaluation et cela afin de mener à bien cette opération.

Il ne sera pas question de faire la description de l'erreur mais plutôt d'évaluer de manière globale l'écrit d'un texte argumentatif suivant les critères indicateurs proposés dans la grille de correction qui en terme pédagogique constitue un outil d'aide pour la correction des copies avec un maximum d'objectivité.

Grille d'évaluation à critères

<i>Pertinence et respect de la consigne</i>	<i>Cohérence Sémantique</i>	<i>Cohérence syntaxique</i>	<i>Originalité</i>	<i>Profondeur</i>	<i>Qualité de la présentation</i>	<i>Autonomie et initiative</i>

Nous avons effectué notre travail de la mise en pratique de l'écrit dans un autre CEM pour plus d'objectivité dans le déroulement de cette expérience. Le sujet de la situation d'intégration a été conçu par l'enseignante de la classe de 4AM du CEM Mhamed Issiakhème sis à Maraval.

L'enseignante a conçu un sujet répondant à la thématique du projet 2 qui étudie les fléaux sociaux. Le travail s'inscrit dans le respect de la progression du projet et des objectifs d'apprentissage fixés.

Le sujet de la situation d'intégration :

A la sortie des classes, tu vois un de tes camarades lancer des pierres sur le portail de l'école. Quel est ton avis sur cet acte ?

Rédige un texte argumentatif dans lequel tu justifies tes points de vue en donnant 2 ou 3 arguments.

CHAPITRE 3

La violence est un acte avec le port
de la main négative
D'abord de l'écrire que le premier
responsable de ce genre de chose
c'est les parents
il faut que les faire ces conseils
pour les enfants
il faut pas amiser les amis
mal élevés
il faut lasser des programme

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie initiative
E 1	Traite le sujet de la violence Aucune mise en forme du texte argumentaire indiquant un enchaînement	Phrases mal exprimées Emploi du connecteur logique « d'abord qui entame le premier argument avec absence de développement »	Emploi incorrect du verbe après la tournure il faut que + infinitif à la place du subjonctif présent	aucune	Quasi absence des notions enseignées en classe de 4eme année	-	aucune « l'élève sollicite sans cesse l'enseignant ou les meilleurs éléments »

La violence form des chose dangereux est
des problème

Il y a des jeune dans l'école qui ils
empalé et qui il forment des action dangereux

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 2	<p>Pas de hors sujet. Pas de mise en forme : aucune ne structure du texte argumentatif.</p> <p>Trois phrases en guise de texte sans introduction ni développements « un écrit aride »</p>	<p>Absence totale de mot de liaison Aucune enchainement logique. Interférence entre les deux langues (arabe et française) ex : la violence forme.</p>	<p>Ecrit très concis d'où erreurs d'orthographe Peu fréquentes</p> <p>Anomalies en conjugaison des verbes : phrases verbales sans un emploi correcte des verbes Accords non/ adjectif incorrecte.</p>	aucune	<p>Texte concis : notion disciplinaire absente (la concision des textes ne permet pas une bonne exploration quand au savoir pédagogique</p>	<p>Copie propre Lisible Mais avec absence de mise en forme La mise en page à l'aspect d'un brouillon</p>	aucune

- la violence de l'école est un geste pas bien pour la soustige
 D'abord, je te conseille pour pas élarges dans le chemin négative.
 Il faut que tu faire des bons amis
 Il faut ~~pas~~ que tu fasses ces gestes
 La conclusion, en disant ça c'est pour ton avenir est très importante pour l'enfant.

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 3	Traite le sujet de la violence Forme plus au moins respectée : ébauche du texte avec thèse	Sens interférent avec la langue maternelle est un geste fautif. Du mal dit / mal propre dans le jargon enseignant « apprendre au lieu de prendre : sens saisi mais l'emploi est erroné. Pauvreté du vocabulaire. Schéma du texte reproduit sans développement L'apprenant se répète, thèse/premier argument deuxième argument	Emploi incorrect du verbe après la tournure il faut que + infinitif à la place du subjonctif présent Des tirets qui isolent le texte de ses deux phrases « conseilles » l'apprenant s'adresse à l'autre « il dévié de la consigne mère	Aucune	Aucune	Copie lisible pas de ratures Surface claire	aucune

~~A l'entrée d'école il y a un~~
 mon camarade en train de
 lancer des pierres sur le
 portail de l'école et je pense
 que les parents sont responsable
 de ce geste de malveillance.

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 4	<p>Semble comprendre la consigne Aucune structure. Aucune mise en forme.</p>	<p>Opinion avancée avec mauvaise expressivité ex (de ce geste de mauvais). Aucun emploi de connecteur ou de mot de liaison.</p> <p>Amorce son opinion avec (je pense) sans étalé son idée.</p>	<p>Texte concis handicape l'analyse morphosyntaxique du produit. Des erreurs orthographiques visibles en première page dont l'écriture contraste avec celle de la production.</p>	<p>Aucune créativité</p>	<p>Absence des notions et des savoirs disciplinaires.</p>	<p>Aucune aération du texte et ne nécessite pas l'envie d'être lu.</p>	<p>Semble absente vu la brièveté du texte.</p>

je suis pas d'accord avec l'élève qui fait la violence

La violence est un fléau social qui prend les enfants est les jeux pour casser les chose de l'école
il ya beaucoup gens qui se Bagarmer est ture des autre jeux

il faut lancer un programme de médiation contre la violence

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 5	Compréhension acquise du sujet à traiter Structure du texte pas clair	Mauvaise expression avec interférence (il pense en arabe) « fleau social qui prend les enfants » (au lieu de pousse à). Des idées mal exprimées avec pauvreté lexicale flagrante. Absence e connecteur logique.	Verbe pas conjugué employer directement à l'infinitif « l'élève qui faire la violence) avec problème d'interférence. Confusion entre auxiliaire être et la conjonction de coordination et	Aucune	Aucune	Copie propre pas de ratures. Aucun aspect d'un écrit développé	

Bon, je suis pas d'accord pour ce ^{il trouve que} ~~claire~~
 par ce que la violence c'est ne test pas bien pour
 les enfants par ce que ils ~~gag~~ grande avec.
 D'abord, il faut l'éviter.
 Ensuite, la violence laise les enfants cassé et
 désespité.
 Enfin, la violence est un fléau social, donc
 il faut que le ministre faire un programme pour la
 violence pour les enfants.

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 6	SUJET Traité Forme respectée avec emploi de connecteurs sans arguments développés	Des phrases Au sens incompréhensible et problème interférence « pour la violence c'est un test pas bien pour les enfants par ce qu'il grande avec »	A l'incohérence sémantique, incohérence syntaxique. Aucune conjugaison des verbes. Emploi de l'infinitif après « il faut que » erreur d'orthographe présentes	aucune	Aucune notion n'apparait dans ce texte	Propre ,pas de rature ,aspect de surface clair	aucune

expression écrite
 La violence est un acte qui va faire un
 grand mal dans la société.
 D'abord, les parents sont les premiers conseillers
 pour leurs enfants et si il faut faire un
 programme de sensibilisation (avec campagne)
 il faut que tu fasse des bons avis
 " " " par répéter cette manière
 Je trouve que ces conseils sont échangés
 dans le chemin positif
 Enfin, il faut faire un programme

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E7	<p>Traite le sujet de la violence</p> <p>Mise en forme absente « texte en bloc »</p>	<p>Expression médiocre.</p> <p>Problème d'interférence « gestion va faire un grand mal ».</p> <p>Connecteur logique présent sans argument mais plus des conseils</p>	<p>Emploi incorrect du verbe après la tournure il faut que + infinitif à la place du subjonctif présent</p> <p>Enchaînement sans mode de liaison. Présence des tirets pour conseiller le « tu » (pas citée dans la consigne. Confusion phonique et graphique entre campagne et campagne.</p>	<p>Les idées sont les mêmes et se répètent</p>	<p>Quasi absence des notions enseignées en classe de 4eme année</p>	<p>Copie propre mais pas aérée</p>	<p>L'empreinte de l'enseignant se fait sentir par le lexique utilisé mais avec expression incohérente</p>

Emploie des connecteurs argumentatifs
 je pense que la violence est un geste mal évalue.
 j'ai vu un élève est un trait de caractère un faible qui suis parti chez lui et le arrêter et je lui parle
 D'ailleurs, la violence est un geste mal évalue elle peut être une délinquance.
 ensuite, les parents peut être les responsables à ces exeur.
 il faut lance un programme de sensibilisation une campagne

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 8	Traite le sujet de la violence Mise en forme incorrecte	Expression incohérente. Problème d'interférence. Connecteur logique sans argumentation plutôt un constat d' une qualification de la violence	Erreurs d'orthographe confusion entre put passé simple et peut au présent du verbe pouvoir. Non maîtrise du participe passé du verbe partir « parté au lieu de parti. Confusion phonique et graphique entre compagne et campagne.	Aucune	Aucune notion sauf emploi bafoué du connecteur logique.	Copie aérée et propre	Aucune

Je pense que il faut mettre fin à la violence
 D'abord, mettre les dives à actue de la vie
 reslain en situation et en eto. responsable
 D'autre part, la violence dans l'ecol et
 un danger

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 9	Traite le sujet de la violence Forme amorcée mais vite écourtée	Argument 1 Sens incompris texte très court pour l'analyser sémantiquement	Texte court pour étudier les erreurs Présence du mal dit (en etat responsable) « Dives actures » : expression phonique et graphique incorrecte révélant que l'apprenant n'est pas autonome	Aucune	Aucune		S'il y a idée, il y a mauvaise expression autonomie aucune

Consigne d'écriture
 A la sortie des classes tu vois une
 de tes camarades lancer de pierres
 sur le portail de l'école.
 la violence est fléau social
 sur le portail dans l'école.
 de plus, il arrive litouche des
 enfants dans l'école.
 les enfants sont affrontés de
 enfants
 fléau

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 10	Violence traité, pas de hors sujet Mise en forme/aucune. Consigne incluse avec le texte	Aucun sens, aucune application à l'écrit (incompréhensible). Amalgame entre le connecteur « de plus » avec « depuis », aucun argument clair.	Aucune cohérence syntaxique .erreurs phonique et graphique du mot « fléau » écrit « fléu » pas de maîtrise de ce vocable.	Aucune	Aucune	Propre mais pas aspect d'un écrit	Aucune

- la violence de l'école est un geste pas bien pour la société
 D'abord, je te conseille pas de le faire dans le chéri négatif.
 Il faut que tu fasses des bons amis
 Il faut pas que tu fasses ce geste
 En conclusion, en définitif ça c'est pour ton avenir est très important pour l'enfant.

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E11	Traite le sujet de la violence mise en forme acceptable mais la matière est absente	Problème d'interférence ex : « un geste pas bien pour la société. Très mauvaise expression.	Emploi incorrect du verbe après la tournure il faut que + infinitif à la place du subjonctif présent. Emploi du pronom personnel tu et les tirets pour conseiller l'autre (consigne bafouée). Emploi à répétition de « en conclusion et en définitif »	aucune	Absence des notions disciplinaires	Propre aéré mais aucun aspect d'un produit écrit.	Autonomie aucune

un jour que y restait à l'école je vois
 deux personnes qui étudiaient en une école qui ils lancent
 des pierres sur la portail de l'école -
 (et Action quelle fois) et Moris Action qu'il très
 danger et exprime la violence.
 D'ailleurs j'ai partie par disquette avec ils et je dis " "
 pourquoi faire commettre ces pas biens " "
 " ils vois à moi et parté " "
 " non ils ont pas intérêt à ça " "
 Enfin je dis à conseil très important =
 évitez l'aine sauvage - il faut Area rigoureux
 pouille

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E12	Traite le sujet de la violence mise en Forme semble acceptable	Emploi du connecteur d'abord dans son sens chronologique et pas logique. Expression plus au moins compréhensible au début de l'écrit. Interférence ex « il vois à moi et parté »	Aucun développement verbe à l'état brute à l'infinitif beaucoup d'erreurs d'orthographe Ex « dangre, poullé est égale polie »	Aucune	Emploi des connecteurs chronologiques étudiés en 2 ^{ème} année dans le type de texte narratif.	Hormis quelques ratures la copie semble propre. Ça demeure court pour un texte argumentatif.	Aucune

A la sortie de l'école j'ai vu mon camarade entrain de lancer des pierres il m'a déçu je trouve son comportement médiocre
 - D'une part il peut blesser les gens et même les tuer.
 De plus il faut continuer les études pour mieux apprendre les nocive de la violence.
 Enfin, les parent peuvent nous donner des conseils

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E13	Traite le sujet de la violence. A première vue pas de forme ; thèse et premier argument sur la même trame. Texte court	Sens claire et compréhensible des phrases. Emploi des connecteurs sauf que le connecteur logique de plus annonce un conseil à la place d'un argument.	Pas beaucoup d'erreurs. Non maîtrise de la nominalisation adjectivale du mot nocive. Plus de conseils /recommandations en guise de solutions Absence de la ponctuation : juxtaposition des phrases sans la virgule.	Quelques idées relevant du conseil plutôt que de l'argumentation.	Vu la concision du texte écrit, les notions disciplinaires apprises ne sont mises en relief	Propre, aéré	autonome

l'expression écrite :
 La violence est un geste qui va
 faire un grand mal dans la société
 D'abord, les parents sont les premiers
 conseillers conseillers de pour nos enfants
 et qui il faut faire un programme de
 sensibilisation (une campagne)
 De plus, je te conseille de éloigner de
 cette chemin pour cela je te conseille
 il faut que faire pas des amis mal
 élevés.
 - de geste là je pense que tu ne porte
 dans le mal chemin
 Il faut pas que tu va lancer des pierres
 sur le portail de l'école car les
 responsables ne font une grande
 punition.
 Je te dis tout ça c'est pour
 toi et c'est pour ton avenir.

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 14	Traite le sujet de la violence. La mise en forme d'aucune structure du texte argumentatif plutôt des conseils.	Problème d'interférence presque au niveau de la totalité du texte. Connecteur présent plus pour énumérer des conseils des démarches à suivre dans la lutte contre la violence.	Emploi de la tournure il faut que plus verbe au futur proche « il faut que	aucune	Aucune	Copie propre et pas de rature	Aucune

Un jour, j'ai regardé que
 Mes camarades de ma classe lancent
 des pierres vers le portail de l'école.
 et moi je pense un comportement c'est
 pas bon et mal.
 D'abord, la violence c'est just pour
 blesser les gens.
 par ailleurs, c'est un geste qui rapport
 des problèmes.
 Enfin, pour éviter les gens de comporte
 organiser des campagne de sensibilisation

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 15	Traite du sujet de la violence Aucune mise en forme quant à la structure du texte argumentatif	Confusion sémantique entre regarder et voir Non maîtrise du sens. « c'est pas bon et mal » phrase très mal exprimée « les gens de comportement » amalgame avec « genre »	Aucun raisonnement logique/ aucun développement du point de vue	Aucune originalité	Notions disciplinaires absentes	Pas de rature Copie propre	

Thèse: Je trouve que la violence est un comportement lâche

Arguments:

- D'abord: La violence ne peut pas nous apporter toujours ce que l'on veut

- Ensuite: La violence peut causer beaucoup de dégâts mais aussi beaucoup de bien

- Enfin: La violence est un fléau social et il faut à tout prix éviter

Conclusion: Le ministre de l'éducation juge qu'il faut lancer une campagne de sensibilisation contre la violence.

	Pertinence respect de la consigne	cohérence sémantique	cohérence Syntaxique	Originalité	Profondeur	Qualité de la présentation	Autonomie et initiative
E 16	Vrai pertinence ,avec mise en forme mais sans grand développement . Impression d'un plan de travail avant la rédaction détaillée.	Sens correct :emploi de la personnification pour « comportement lâche ».connecteur logique « enfin » et conclusion ont la même fonction dans ce texte de conseil et solution au fléau.	. maîtrise de l'outil langue.. Erreurs , aucune . Vu l'absence de développement , l'analyse ne peut être approfondie	Pas présente pour un apprenant qui semble bien manipuler la langue. Idées restreintes.	Quelques traces des notions assimilées en pratique de classe de 4AM : verbe 'd'opinion , la complétive infinitive, et la restriction avec « mais » dans le rapport d'opposition	Propre et claire	Travail autonome vu la maîtrise de la langue.

2. Synthèse d'évaluation des copies d'élèves.

L'évaluation et l'analyse des copies des apprenants de classe de français langue étrangère ont révélé de manière générale la situation de l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère, et de la situation de l'activité de l'écrit ou production de l'écrit de manière particulière.

Nous avons remarqué que les apprenants de classe de langue de fin de cycle scolaire et en passe d'examen final, le « BEM » n'écrivent pas et ne produisent pas. Leur production se restreint à la reprise soit de la thèse posée par l'enseignant, soit du thème, juste son titre sans aucun développement. Nous avons constaté que ces apprenants ne peuvent pas transférer leurs ressources, acquis antérieurs ou ponctuels et les intégrer dans une démarche scripturale pour enfin produire un texte cohérent répondant aux exigences d'un texte de type argumentatif. Ils sont affrontés à une vraie situation problème à savoir un conflit cognitif.

Cela est dû à la non maîtrise de l'objet langue. De tous les critères, de la grille de correction, c'est celui de la présentation auquel ils répondent, quant à la pertinence, ils traitent du sujet vu que le thème est un thème récurrent dans leur projet de classe.

Nous avons constaté que les apprenants usent du lexique de la violence sans trop savoir l'employer pour étayer leur argumentation et de ce mauvais usage de ce vocabulaire, les enseignants parleront dans jargon d'un emploi mal propre ou du mal dit. Ajouté à cela le problème d'interférences qui apparaît dans presque la totalité des écrits.

Nous citons quelques exemples de ces incorrections et de ces interférences lexicales.

E3 « la violence est un geste pas bien pour la société ».le mot geste pour parler plutôt de comportement. Nous avons constaté que le mot geste a fait le tour de la classe puisqu'il est repris par la majorité des élèves. Nous déduisons que le mot a été utilisé par l'enseignante elle même dans l'étude du premier projet dont la

thématique est l'environnement et que ce vocable a été transposé par les apprenants pour désigner un comportement.

E1 « la violence prend les enfants et les jeunes à casser les choses ».

Le mot prend pour dire pousse les enfants à casser. L'apprenant dans cette situation problème a opté pour le verbe prend car li n'était pas* en possession du mot approprié.

E2 « la violence forme des choses dangereuse » c'est de la traduction que l'apprenant a usée, il a traduit de l'arabe classique vers la langue française. Dans un français correct, il aurait employé le verbe « constituer ».

E14 « ce geste là, je pense que tu va porter dans le mal chemin ». problème d'interférence chez cet apprenant qui réfléchit d'abord en langue arabe maternelle avec une empreinte palpable de notre culture populaire algérienne.

E15 « c'est un geste qui rapport les problèmes » pareil problème d'interférence lexicale, « rapport » pour le verbe « engendre ou cause » en langue française.

3. Conclusion.

L'évaluation des copies des apprenants dans ce chapitre, nous a démontré combien les carences en langue française sont importantes et que la rémediation à ces lacunes ne pourra se faire en une séance d'exercisation.

Le problème de la langue arabe qui empiète sur la langue française est tellement visible qu'il faudrait préconiser des solutions didactiques afin de stopper ce flux d'interférences qui n'améliorent en rien le niveau linguistique des apprenants dans nos classes de FLE.

Il est important de faire rappeler que durant les quatre années de cursus scolaire, les apprenants ont étudié sans interruption la typologie textuel à savoir le type narratif, l'explicatif, le descriptif, le prescriptif et l'argumentatif, type phare du programme de 4AM. Tous ces types de textes s'y imbriquent dans les textes étudiés au cours de l'année avec pour visée l'argumentation. Mais arrivé au terme du cycle scolaire les apprenants sont dans l'incapacité à exercer leurs compétences acquises en amont de leur apprentissage.

. CONCLUSION GENERALE

Arrivée au terme de notre travail sur la situation d'intégration en classe de FLE, français langue étrangère, avec des apprenants en fin de cursus scolaire et en passe d'une évaluation certificative.

Nous avons déduit de prime abord, après avoir analysé les deux questionnaires adressés respectivement aux enseignants de classe de FLE et aux apprenants de classe de FLE niveau 4AM, que la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage n'a guère évolué et cela malgré la nouvelle approche dite par les compétences.

De même, l'évaluation des copies des apprenants de 4AM, des quatre établissements, a révélé malheureusement le vrai état d'une langue française en déclin dans nos classes. L'évaluation de l'intégration est pour nous un indicateur efficace de la réussite ou l'échec non seulement des apprenants mais des enseignants, de l'approche par les compétences elle-même.

Ce constat, nous pousse à se poser la grande question est comment et pourquoi après quatre années de déroulement d'un curriculum, avec tout ce qu'il implique savoirs pédagogiques répétitifs et évaluation continue, les apprenants ne répondent pas au profil de sortie prédéterminés par l'instance éducative ?

Nous avons cependant essayé de faire quelques propositions didactiques qui pourraient éventuellement apporter un aide quant à la pratique de classe de langue française, langue étrangère.

Il revient tout d'abord ,outre enjeux politiques et éthiques, aux institutions éducatives, au niveau macro social et avec la coopération des autres acteurs de cette institution au niveau des établissements scolaires ,à redéfinir les finalités et les objectifs de l'enseignement/apprentissage de cette langue et d'adapter un programme répondant réellement aux vrais besoins des apprenants en prenant en considération leur niveau actuel en langue.

Par ailleurs, la situation d'intégration devrait s'exercer selon ses principes fondateurs, en lui octroyant un horaire dépassant les deux heures .Sa mise en

pratique devrait se faire dans des ateliers d'écriture et avec un nombre réduit d'apprenants pour que l'enseignant puisse gérer son groupe classe et apporter les reméditations possibles.

Dans ce monde de globalisation et de l'interculturel, l'introduction des nouvelles technologies devient une démarche incontournable dans toute action éducative. Les apprenants seraient plus motivés à faire au préalable de la recherche, construisent leur savoir et ainsi pouvoir enrichir leurs écrits. Cette nouvelle manière de travailler l'intégration, fera des apprenants de nouveaux lecteurs et installera chez eux les mécanismes de la lecture de manière spontanée.

Pour cela, les enseignants eux mêmes devraient surmonter leurs grandes carences en langue en s'auto formant de manière continue et en réactualisant leurs savoirs au gré des changements qui s'opèrent dans le monde.

La remédiation, cette opération post évaluation devrait se faire de manière à intéresser les apprenants pour prendre en charge leurs erreurs. que l'enseignant change de stratégie dans chaque situation de remédiation en introduisant de temps à autre le ludique. C'est en jouant que les apprenants arrivent à fixer certains connaissances à savoir en grammaire, en lexique, en orthographe ou autres.

Enfin, il serait préférable que nos didacticiens se penchent réellement sur l'étude des sources réelles du rejet de cette langue étrangère et de son déclin dans nos classes. Que cette recherche puisse donner naissance à une approche nouvelle spécifique à cette nouvelle génération qui ne peut réfléchir en langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Il serait souhaitable de créer une approche en marche avec la situation actuelle de l'enseignement/ apprentissage du FLE dans nos classes pour pouvoir relancer l'intérêt à cette langue étrangère et faire de nos apprenants de futurs citoyens accédant aux connaissances étrangères sans entraves.

Nous clôturons ce travail avec un questionnement majeur, qui demanderait une étude approfondie en perspective, est comment nos apprenants parviendraient ils à réinvestir leurs acquis ? Comment arriverons nous à accompagner le savoir des apprenants depuis la phase de l'acquisition, accommodation jusqu'à la phase finale qu'est 'la situation d'intégration » ?

Bibliographie

Ouvrages.

Xavier Rogers *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, éditions de Boeck 2006

Xavier Rogers, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, 2^{ème} édition 2004

Harouchi Abderahim. *La pédagogie des compétences : Guide à l'usage des enseignants et des formateurs*, Casablanca, Maroc, 2^{ème} édition 2003.

Benbouzid Boubekour. *La réforme de l'éducation en Algérie enjeux et réalisations*, Alger, casbah édition ,2000.

Guide manuel de Français de 4^{ème} année.

Minder Michel, *didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Bruxelles 8^{ème} édition Boeck, 1999

Enseigner le français : *approches et Méthodes. Support de formation destiné aux enseignants de la langue française* .les encadreurs de L'I.N.F.P.E. 2006.

Moirand Sophie, *situations d'écrit, compréhension/ production en français langue étrangère*, Paris

Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris ? Hachette 1982.

Revue :

Le français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial, Juillet 1995.

L'éducation N°9, revue algérienne de l'éducation, dossier : *L'enseignement des langues étrangères*.

Dictionnaires

Larousse dictionnaire, édition 2014.

Françoise Raynal, Alain Rieunier, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologique cognitive.

Internet.

http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
Situation actuelle de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère en Algérie	
1. Le statut de la langue française en Algérie.....	3
2. Objectifs de l'enseignement de la langue française	3
2.1 Qu'est ce qu'enseigner ?.....	5
2.2 Qu'est ce qu'apprendre?.....	5
2.3 Apprendre selon la conception cognitiviste.....	5
2.4 Apprendre selon la conception behavioriste.....	6
2.5 Les caractéristiques décelées par Perrenoud.....	6
3. L'approche par les compétences.....	7
3.1 Le concept de compétence.....	7
3.2 Programme de français et compétences terminales.....	9
3.3 Les compétences globales de la 4 ^{ème} AM.....	1
	1
4. Le concept d'objectifs :	1
	2
1) Objectif général :	1
2) Objectif intermédiaire :	2
3) Objectif spécifique	1
	2
	1
	2
5.Objectif d'intégration :.....	1
	3
	1

5.1 Enseignement/ Apprentissage :.....	3
5.2 Quel projet didactique dans une classe de FLE ?.....	1
5.3 Le projet didactique :.....	4
5.4 Pédagogie du projet ou pédagogie du centre d'intérêt :.....	1
	4
	1
	5
6. Concept de projet.....	1
6.1 Quel projet pédagogique en classe de FLE ?.....	5
6.2 La séquence pédagogique.....	1
6.3 Le rôle de l'enseignant.....	6
6.4 Le rôle de l'apprenant.....	1
	7
	1
	7
	1
	8
7.La production de l'écrit dans une perspective intégratrice.....	1
7.1 Lecture/écriture :.....	8
7.2 Les modèles de production écrite.....	1
a) Le modèle linéaire : Conçu par Rohmer (1965).....	9
b) Les modèles non linéaires :	2
c) Le modèle de Hayes et Flower(1980) :.....	0
d) Le modèle Deschênes (1988) :.....	2
e) Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)	1
	2
	1

8. L'écrit dans une perspective d'intégration.	2
8.1 Différentes acceptions du terme « intégration ».....	2
8.2 Le concept de l'intégration.....	2
	2
	2
9. Evaluation	2
9.1 Quelques types d'évaluation.....	3
f) L'évaluation sommative :.....	2
g) L'évaluation formative ou évaluation formatrice :.....	4
h) L'évaluation d'orientation	2
i) L'évaluation formatrice :.....	4
j) L'évaluation certificative :.....	2
9.2 La grille de correction à critères.....	4
9.3 Critères de correction.....	2
	4
10. Conclusion	2
	5
	2
	5
	2
	6
	2
	7
	2
	8

CHAPITRE 2

Analyses des réponses aux Questionnaires à l'intention des enseignants et des élèves.

4. Analyses des réponses au questionnaire de (1à 12) adressé aux enseignants.	3
5. Synthèse relative à l'analyse du questionnaire pour enseignants	0
	5
	2

3. Analyses des réponses au questionnaire de (1à 6) adressé aux élèves.....	5 3
4. Synthèse relative à l'analyse du questionnaire pour élèves.....	6
• Conclusion.....	7

6
8

CHAPITRE 3

Analyse des copies d'élèves.

4. Evaluation des copies (1 à 16) du groupe élèves	6
5. Synthèse d'évaluation des copies (1 à 16) d'élèves.....	9
3) Conclusion.....	8 7

8
9

CONCLUSION GENERALE.....	9 0
---------------------------------	--------

BIBLIOGRAPHIE.....	9 3
---------------------------	--------

TABLE DE MATIERE.....	
------------------------------	--

ANNEXE.....	
--------------------	--

« EVALUATION DES ACQUIS A TRAVERS UNE SITUATION D'INTEGRATION : CAS DE 4AM»

Résumé :

Dans le cadre de la nouvelle approche dite par les compétences qui sera traduite à travers une démarche intégratrice et répondant ainsi à un objectif terminal d'intégration 'évaluation critériée d'une situation d'intégration d'apprenants en fin de cursus scolaire moyen permettrait de mieux appréhender et mesurer de manière objective et effective non seulement le degré de réussite des compétences scripturales des apprenants mais aussi la capacité de ces derniers à intégrer et à réinvestir leurs pré requis, leurs acquis ponctuels ,savoirs et connaissances en situation. Dans cette perspective pédagogique et didactique, le sondage des avis des enseignants d'un coté et des apprenants de ce troisième palier se révèle une démarche efficace pour mieux appréhender cette activité phare et sa mise en œuvre en pratique de classe de langue française langue étrangère (FLE).

Les mots clés : évaluation-évaluation critériée-approche par les compétences-les compétences- objectif terminal d'intégration-les pré requis –les acquis ponctuels-intégration.

« EVALUATION OF ACQUIRED ACROSS AN INTEGRATION SITUATION: CASE OF 4AM »

Abstract :

Under the new approach known as by the skills which will be translated through an integrative approach and thus answering a terminal integration objective ' assessment offers of a situation of integration of learners at the end of middle school curriculum would better understand and measure of objective and effective way not only the degree of success of the Scriptural of learners skills but also the ability of these to integrate and to reinvest their pre required their one-time gains, knowledge and knowledge in a situation. In this perspective educational and didactic, the survey of the opinions of teachers on one side and the learners of this third level proves an effective approach to better understand this flagship activity and its implementation in practice of language class French foreign language (FLE).

Key words: Evaluation- criteria of evaluation-competences approach-back ground-aquisitions-integration-knowledge-the terminal objectif of integration- required pre

" الدراسة تخص التقويم المعياري لتلاميذ القسم النهائي لطور المتوسط السنة الرابعة "

الملخص:

من خلال هذا التقويم النوعي نستطيع لمس مدى نجاعة المقاربة بالكفاءات و التي من خلالها نلمس أيضا قدرة التلميذ على استعمال و استغلال معلوماتهم المعرفية المسبقة و الآنية من قدرتهم على تبيان كفاءاتهم في وضعية إدماجية جديدة خاضعة لتقويم معياري. في هذا السياق البيداغوجي بات سير رأي أساتذة الطور المتوسط و تلاميذ القسم النهائي للسنة الرابعة متوسط و هذا من أجل الاطلاع و فهم كيفية تطبيق هذه الوضعية الإدماجية في أقسام اللغة الفرنسية، اللغة أجنبية .

مفتاحية كلمات: المقاربة بالكفاءات- الكفاءات- التقويم- التقويم المعياري- المعلومات المسبقة- المعلومات الآنية- المعرفة- الإدماج- الهدف النهائي للإدماج