

La démarche de l'intégration des acquis : une innovation didactico-pédagogique en classe de FLE

خطوات ادماج المعارف: تجديد تعليمي بيداغوجي لتعليم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية

Lamia Halassi, Université de Guelma, Algérie .

تاريخ التسليم: (2017/11/14)، تاريخ القبول: (2017/12/29)

le résumé :

Notre article traite de l'intégration des acquis en classe de FLE. Avec la mise en application de l'approche par compétences dans l'optique d'intégration, l'enseignement / apprentissage se déroule en deux temps : dans un premier temps, à travers les activités de la séquence intégrée dans un projet didactique, l'apprenant acquiert des savoirs, savoir – faire et savoir – être. Puis dans un second temps, il est confronté à une activité d'intégration dans laquelle il va devoir mobiliser et intégrer les acquis de la séquence d'étude. Mais l'apprenant en classe de FLE est – il capable d'intégrer de lui – même ou faut – il le lui apprendre ? C'est à cette question que nous avons essayé d'apporter un élément de réponse en tenant compte des constats établis lors de l'expérimentation interposée menée.

Mots clé : approche par compétences , situation d'intégration , intégration des acquis , classe de FLE, expérimentation interposée.

ملخص :

يتطرق هذا المقال لإشكالية إدماج المعارف أو المكتسبات في تدريس اللغة الفرنسية لغة أجنبية. مع تطبيق المقاربة بالكفاءات في خضم بيداغوجية الإدماج، أصبح التدريس و التعليم يسرى في مرحلتين: المرحلة الأولى و يكتسب أو يتحصل المتعلم على معارف و قدرات و كفاءات و مهارات من خلال وحدة تعليمية مدمجة في مشروع تعليمي. أما في المرحلة الثانية فيوظف المتعلم جميع مكتسبات الوحدة التعليمية في حل وضعية إدماجية. لكن هل المتعلم لديه القدرة أو هل بإمكانه أن يدمج هاته المعارف أو يوظفها بنفسه وتلقائيا أم يستلزم علينا أن نعلمه كيف يوظفها و يدمجها في حل وضعية إدماجية. في هذا السياق حاولنا أن نقدم بعض التوجيهات والمقترحات مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج المتحصل عليها من خلال التجربة الميدانية المكلفة التي قمنا بها.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات
الوضعية الإدماجية، إدماج المعارف، قسم
اللغة الأجنبية اللغة الفرنسية، التجربة المكلفة.

Introduction :

La réforme du système éducatif en Algérie se réfère à l'approche par compétences. Cette nouvelle approche exige la mise en place de « situations problèmes » que l'apprenant tâchera de résoudre pour apprendre à agir et à interagir en français dans le contexte scolaire et extrascolaire. La résolution des problèmes est le style convenable pour un apprentissage efficient. Elle permet à l'apprenant de construire son savoir (au sens large) en intégrant les nouveaux acquis à ses acquis antérieurs.

La résolution des problèmes résulte d'un mouvement didactique des années 1980 et 1990. L'introduction des situations problèmes a entraîné un changement pédagogique. « Quel que soit le niveau considéré, les pratiques d'enseignement/apprentissage consistent à articuler des situations relatives aux ressources et des situations d'intégration¹ » (Roegiers, 2010 : 27). De son côté Perrenoud, Ph. (1996) souligne fort bien ce changement, cette nouvelle orientation dans la façon d'enseigner et de faire apprendre : « si on veut développer des compétences plutôt que des savoirs, il faut évidemment créer des situations qu'on appellera des situations problèmes (ou situations ouvertes – notion voisine). Ce sont des situations où la solution du problème n'est pas obtenue par une application immédiate du bon algorithme. Dans les situations problèmes (ouvertes), on développe des compétences parce qu'on investit des compétences ! On se trouve dans la situation que décrit Meirieu " faire ce qu'on ne sait pas pour apprendre à le faire" (.....)».

Les situations problèmes didactiques de la séquence didactique ou situations d'apprentissage mises en place sont résolues individuellement et/ ou en petits groupes. Les apprentissages se font en actions, celles de l'apprenant bien entendu. Ces apprentissages à tous les niveaux qu'on appellera « ressources » qu'ils soient des capacités, des compétences, des savoirs ne pourraient être fonctionnels et opérationnels que s'ils sont mobilisés, intégrés puis transférés par l'apprenant dans et vers des situations simulées et/ ou réelles de communication.

En effet, l'approche par compétences appelle le recours à un autre type de situation : « la situation d'intégration qui vient couronner l'apprentissage ou un ensemble d'apprentissages » (Roegiers, 2003).

Au cours, de chaque séquence d'un objet d'étude intégrée dans un projet didactique, l'apprenant fait un ensemble d'activités d'apprentissage (des activités de lecture, d'écriture, de langue) pour acquérir des savoirs (grammaticaux, lexicaux, culturels), maîtriser des savoir – faire (savoir lire, traiter des informations, écrire des textes, etc.) et savoir – agir en situation (maîtrise des rituels de la communication orale et écrite).

Ensuite, l'apprenant doit réaliser au terme de la séquence d'apprentissage une production qui mobilise l'ensemble des acquis de la séquence. En quelque sorte, il apprend à intégrer ses acquis en résolvant la situation d'intégration proposée.

Mais l'apprenant en classe de FLE est – il en mesure de résoudre une situation d'intégration, de faire fi à une situation d'intégration soumise, de pouvoir intégrer de lui-même ses acquis d'apprentissage ou faut – il le lui apprendre ?

1. Déroulement de l'expérimentation interposée : Pour cerner notre problématique, nous avons entrepris une recherche exploratoire. Nous avons mené une expérimentation interposée dans le cycle secondaire et qui a consisté à soumettre aux élèves une situation d'intégration et à leur demander de la résoudre. En quelque sorte, il s'agit d'une démarche d'intégration des acquis à travers la résolution d'une situation d'intégration.

Notre expérimentation interposée a été réalisée en deux moments :

1. Une expérimentation partielle qui a concerné un seul niveau du secondaire : la première année secondaire « 1^{ère} AS ».

2. Une expérimentation généralisée qui a concerné les trois niveaux du secondaire : 1^{ère} année secondaire – 2^{ème} année secondaire – 3^{ème} année secondaire.

1.1. L'expérimentation partielle:

L'objectif recherché par l'expérimentation préliminaire et partielle qui rappelons – le n'a concerné que le niveau de 1^{ère} AS était de voir si les élèves de la 1^{ère} AS échantillon de notre expérimentation étaient ou seraient capables de résoudre la situation d'intégration proposée par leur professeur et par la – même d'intégrer leurs acquis.

Cette expérimentation a concerné deux classes de 1^{ère} AS encadrées par le même professeur et réparties pour l'expérimentation en deux groupes : Un groupe témoin (sans canevas) et un groupe expérimental (avec canevas).

Le canevas d'exploitation qui consiste en une démarche de résolution de problèmes, nous a été inspiré des travaux de Tardif (1997) et de Roegiers (2010). Mais nous l'avons adapté à notre recherche.

Tardif (1997 : 194) propose un canevas ou connaissance procédurale pour produire un texte (écrit ou oral) que nous reproduisons fidèlement et intégralement :

<p>« si je veux produire un texte Alors j'évalue la tâche d'écriture et Je vérifie ce que je connais déjà du sujet de la tâche et Je fais un plan et Je rédige le texte et Je fais la révision du texte. »</p>
--

Représentation productionnelle de l'écriture (production) d'un texte.

Quant à Roegiers (2010 : 248 – 254) dans la rubrique « **préparer l'élève à pouvoir intégrer** » propose un canevas ou outillage de l'élève en termes de démarches en vue de préparer l'intégration. Nous reproduisons fidèlement et intégralement l'outillage de l'élève selon Roegiers :

« Comment outiller l'élève ? Etudions trois pistes qui consistent :

- A l'amener à entrer dans une situation, à comprendre celle – ci → 1^{ère} piste : Démarche de compréhension d'une situation d'intégration
- A l'amener à sélectionner une démarche de résolution → 2^{ème} piste : Sélection d'une démarche de résolution.
- A l'amener à valider une production, et à l'ajuster en conséquence → 3^{ème} piste : Démarche de validation d'une production ».

Préparer l'élève à pouvoir intégrer

Présentation du canevas de l'expérimentation partielle

Notre canevas comporte trois phases et chaque phase comprend des moments :

1^{ère} phase : lecture – compréhension de l'énoncé de la situation d'intégration proposée.

Moment 1 : Lecture de l'énoncé : lisez attentivement l'énoncé et soulignez les mots clés.

Moment 2 : Lecture – compréhension de la consigne : interprétez la consigne.

Moment 3 : Identification du thème : soulignez les mots qui renvoient au thème (de quoi dois – je parler ?)

Moment 4 : Détermination de la tâche attendue : encadrez les mots qui renvoient à la tâche (ce que je dois faire).

Moment 5 : Définition de la situation de communication : dégagez la situation de communication (qui ? à qui ? à propos de quoi ? où et quand ? dans quel but ?)

2^{ème} phase : Résolution de la situation proposée

Moment 1 : Détermination de la structure du texte à produire ou planification.

Moment 2 : Respect des caractéristiques du type de texte à produire (se rappeler du lexique, de la syntaxe relatifs au type de texte).

Moment 3 : Mise en texte au brouillon ou rédaction.

3^{ème} phase : Révision du texte produit

Moment 1 : Relecture du texte pour y apporter les correctifs et les retouches nécessaires.

Moment 2 : Réécriture au propre du texte révisé.

Le but de ce canevas est d'aider les apprenants dans leur démarche d'intégration des acquis.

1.2. Recueil des données et analyse des copies « productions » de l'expérimentation partielle interposée :

Une fois les copies ou les productions des deux groupes classes de 1^{ère} AS échantillon de l'expérimentation partielle ont été collectées, nous avons procédé à leur examen et analyse.

Pour analyser et apprécier les copies collectées des élèves, nous nous sommes inspirée des travaux de Xavier Roegiers sur l'évaluation.

Dans son ouvrage « **l'école et l'évaluation** » l'auteur traite des critères pour l'évaluation d'une tâche complexe. Notre priorité est de mettre en évidence ce que l'élève a appris et ce dont il est capable. Il s'agit également d'identifier clairement si la compétence visée est atteinte, acquise, installée voire maîtrisée. La meilleure information dans ce sens réside dans les critères d'évaluation d'une tâche complexe ouverte (Roegiers : 2010 :210) : « Les critères mettent en relation l'énoncé d'une part et la production d'autre part, à travers deux médias qui sont les idées (ce que traditionnellement on appelle " le fond") et les outils de la discipline (ce que traditionnellement on appelle " la forme"), les outils de la discipline sont les concepts, les techniques, les procédures, etc. »

De l'ensemble des critères en langues suggéré par Roegiers (2010) « **In l'école et l'évaluation** », nous en avons retenus les critères ci –après et nous les avons adaptés à notre travail. Les critères sont au nombre de quatre : 1- Le critère pertinence/ 2- Le critère cohérence/ 3- Le critère langue / 4- Le critère présentation.

1.3. Données dégagées de l'expérimentation partielle interpose:

L'appréciation des productions, nous a permis de dégager des données que nous reproduisons sous forme de tableau.

***Niveau : 1^{ère} année secondaire - filière : lettres « 1^{ère} A.L1 » groupe témoin : 30 élèves « sans canevas »**

Adéquation		cohérence textuelle		Langue		Présentation	
oui	non	oui	non	Oui	Non	oui	Non
13	17	03	27	03	27	06	24
43,50%	56,50%	10%	90%	10%	90%	20%	80%

***Niveau : 1^{ère} année secondaire – filière : lettres « 1^{ère} AL2 » groupe expérimental : 27 élèves « avec canevas »**

Adéquation		Cohérence textuelle		Langue		Présentation	
Oui	non	oui	non	Oui	Non	oui	non
20	07	04	23	05	22	06	21
75%	25%	15%	85%	15%	85%	21%	79%

Synthèse des données dégagées de l'expérimentation partielle

Le traitement des données recueillies fait ressortir un certain nombre de constats communs aux deux groupes « groupe témoin et groupe expérimental » à savoir :

1^{er} constat :

La compréhension de l'énoncé pose problème ; c'est un obstacle à surmonter. Cela nécessite un apprentissage spécifique.

2^{ème} constat :

La non disponibilité des acquis à intégrer relatifs à la situation à résoudre constitue un obstacle, un handicap.

3^{ème} constat :

La compétence à exercer n'est pas installée. Les acquis n'ont pas été assimilés.

4^{ème} constat :

Les productions laissent à désirer : l'enseignement/ apprentissage du FLE est déficient, les apprenants n'ont pas le niveau requis.

En somme, l'expérimentation partielle interposée a démontré les difficultés éprouvées par les élèves de 1^{ère} année secondaire « 1^{ère} AS » lors de la résolution de la situation soumise.

Les résultats de l'expérimentation partielle, nous ont amené à généraliser l'expérimentation interposée, à l'appliquer aux trois niveaux du cycle secondaire, pour cerner notre problématique et pour voir si les difficultés rencontrées par les deux classes de 1^{ère} année secondaire concernent également les niveaux de 2^{ème} année secondaire et de 3^{ème} année secondaire.

2. Canevas remodelé et sa mise en application lors de l'expérimentation généralisée :

Pour l'expérimentation généralisée, nous avons reconduit la méthode de recueil des données utilisées lors de l'expérimentation partielle (deux groupes classes par niveau : un 1^{er} groupe classe témoin et un 2^{ème} groupe classe expérimental) mais nous avons remodelé, réajusté, apporté des modifications au canevas utilisé lors de l'expérimentation préliminaire.

2.1. Présentation du canevas remodelé:

Le canevas remodelé pour l'expérimentation interposée généralisée à tout le cycle secondaire avec ses trois niveaux : 1^{ère} année secondaire – 2^{ème} année secondaire – 3^{ème} année secondaire est composé de trois moments :

1^{er} moment : Lecture – compréhension de l'énoncé de la situation soumise à savoir :

- Lire et relire attentivement l'énoncé tout en soulignant les mots clés.
- Consulter des outils de référence (dictionnaire) pour chercher le sens des mots et des expressions difficiles, qui posent problème.
- Lire la consigne et dégager la situation de communication par le recours au tableau : Qui ? A qui ? Quand et où ? Pourquoi ? A propos de quoi ? Comment ? (Identification du thème à traiter et détermination de la tâche attendue) ou du type de discours.

2^{ème} moment : Production (mise en texte) au brouillon.

Mobilisation des moyens linguistiques appropriés au thème à traiter et au type de production attendue.

- Lexique thématique – lexique relationnel.
- Les constructions syntaxiques et la technique d'expression écrite et orale.

- Contenu.
- Organisation.
- 3^{ème} moment : Révision

Vous réviserez votre 1^{er} jet au brouillon et vous apporterez les retouches et les corrections nécessaires, puis vous le recopierez au propre après avoir :

- Vérifié l'orthographe, les constructions syntaxiques, la ponctuation
- Détecté les ambiguïtés et les contradictions.
- Vérifié la cohérence du texte produit
- Vérifié la cohésion du texte.

2.2. Recueil des données et analyse des productions de l'expérimentation généralisée

Une fois les copies ou les productions des trois niveaux du cycle ont été collectées, nous avons procédé à leur examen et analyse. Les copies collectées ont été appréciées par nous. Elles ont fait l'objet du même traitement (grille comportant critères et indicateurs) que lors de l'expérimentation partielle.

2.3. Données dégagées de l'expérimentation généralisée

L'appréciation des copies nous a permis de recueillir des données par niveau, filière, groupe classe témoin « GT » et groupe classe expérimental « GE ».

Nous reproduisons les données recueillies de l'expérimentation généralisée interposée sous forme de tableau niveau après niveau.

• Niveau 1^{ère} année secondaire : Filière sciences expérimentales « SE1 » groupe témoin : 26 élèves « sans canevas »

Pertinence		Cohérence		Langue		Présentation	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
06	20	14	12	16	12	11	15
23%	77%	54%	46 %	61,5%	38,5%	42%	58%

• Niveau 1^{ère} année secondaire : Filière sciences expérimentales « SE2 » groupe expérimental : 26 élèves « avec canevas »

Pertinence		Cohérence		Langue		Présentation	
Oui	Non	Oui	Non	oui	Non	Oui	non
14	12	11	15	10	16	12	14
54%	46%	42%	58 %	38,5%	61,5%	46%	54%

• Niveau 2^{ème} année secondaire : Filière sciences expérimentales « SE1 » groupe témoin : 13 élèves « sans canevas »

Pertinence		Cohérence		Langue		Présentation	
Oui	non	oui	non	oui	Non	Oui	Non
04	09	05	08	04	09	06	07
31%	69%	38,5%	61,5%	31%	69%	46%	54%

- Niveau 2^{ème} année secondaire : Filière sciences expérimentales « SE2 » groupe expérimental : 13 élèves « avec canevas »

Pertinence		Cohérence		Langue		Présentation	
oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
10	03	03	10	05	08	06	07
77%	23%	23%	77%	38,5%	61,5%	46%	54%

- Niveau 3^{ème} année secondaire : Filière Maths « M1 » groupe témoin : 25 élèves « sans canevas »

Pertinence		Cohérence		Langue		présentation	
oui	non	oui	non	oui	Non	oui	non
11	14	10	15	10	15	12	13
44%	56%	40%	60%	40%	60%	48%	52%

- Niveau 3^{ème} année secondaire : Filière Maths « M2 » groupe expérimental : 25 élèves « avec canevas »

Pertinence		Cohérence		Langue		Présentation	
oui	non	oui	non	oui	Non	Oui	Non
21	7	11	17	10	18	10	18
75%	25%	44%	56%	35%	65%	35%	65%

2.4. Synthèse des données dégagées de l'expérimentation généralisée interposée

Le traitement des données de l'expérimentation généralisée a généré les mêmes constats que lors de l'expérimentation partielle à savoir :

- La compréhension de l'énoncé d'une situation d'intégration pose problème et constitue un obstacle à surmonter pour pouvoir entrer en action.

- La disponibilité des acquis de base fait largement défaut. En outre, les compétences de base (profil de sortie) de l'enseignement fondamental ne sont pas maîtrisées voire installées par et chez beaucoup d'élèves du secondaire.

- La production (la mise en texte) n'est pas maîtrisée: la structure et les caractéristiques propres à chaque type de texte à produire ne sont pas assimilées. De même les points de langue propres à chaque type de texte à produire ne sont pas maîtrisés. Les techniques d'expression écrite et orale sont ignorées.

En somme, nous pouvons caractériser ce dysfonctionnement: de l'échec en français dans le cycle secondaire compte tenu des données qui ont été mises en évidence par l'expérimentation généralisée.

Pour déterminer les facteurs d'échec en FLE, nous avons entrepris un entretien avec les professeurs de l'enseignement secondaire de FLE des neuf « 09 » lycées que compte la ville de Guelma.

L'objectif visé par l'entretien est de connaître les causes de ces défaillances et de déterminer les facteurs explicatifs de l'échec constaté.

Les réponses des interrogés ont été soumises à une analyse de contenu par le biais de la technique de Berelson qui définit la technique d'analyse de contenu comme : « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » [Berelson (1952) Ghiglione R., Matalon, B., (1978) Les enquêtes sociologiques, A Colin, Paris, p 155].

Cela veut dire que le discours des personnes interviewées ainsi que les réponses aux questions ouvertes contiennent des informations, des données brutes dont il faut découvrir le sens, décortiquer.

Selon les professeurs interrogés, les facteurs explicatifs de l'échec en FLE dans le secondaire sont de trois ordres : Des facteurs liés à l'élève : 50% -Des facteurs liés à la discipline (matière) : 30% -Des facteurs liés à la filière (coefficient et volume horaire) : 20%

En conclusion les résultats de l'expérimentation interposée menée dans le cadre de notre recherche ont mis à nu, ont révélé les insuffisances et les besoins des apprenants lors de la démarche d'intégration des acquis.

Les insuffisances se caractérisent par l'absence du niveau requis en FLE des apprenants et de leur incapacité à pouvoir résoudre une situation d'intégration.

Pour remédier à cette situation, il serait impératif de mener en profondeur le travail sur les ressources « acquis » durant chaque séquence didactique d'un objet d'étude intégrée dans un projet et le travail sur la ou les compétence (s) à développer en soumettant aux apprenants au terme de chaque séquence didactique une situation d'intégration pour leur permettre d'exercer la compétence visée par la séquence d'une part, d'autre part il serait aussi impératif d'outiller les apprenants en démarches, processus, techniques, stratégies pour les préparer à pouvoir intégrer leurs acquis d'apprentissage.

A ce titre, nous recommandons de bien mener les apprentissages « ponctuels » des ressources ou acquis, d'apprendre aux apprenants à se doter d'une banque de données, de notes personnelles, d'un carnet de bord voire d'un portfolio et de prévoir une séance de préparation à la résolution de la situation d'intégration soumise c'est-à-dire une préparation à l'intégration des acquis, à la production par la mise en œuvre d'une démarche explicite, concrète.

Cette séance de préparation à l'intégration des acquis consiste en une préparation psychopédagogique qui vise à décomplexer les apprenants vis-à-vis du FLE, à pallier l'hétérogénéité et à préparer chaque apprenant à pouvoir intégrer ses acquis, à résoudre la situation proposée dans un souci d'équité.

La préparation à la résolution d'une situation d'intégration consiste en une grille procédurale, en un plan d'actions « approche ou démarche actionnelle », en un canevas avec processus d'exploitation.

Le canevas avec processus d'exploitation d'une situation d'intégration préconisé, nous a été inspiré par les travaux de Roegiers et de Crinon, en ce qui concerne la compréhension de l'énoncé de la situation d'intégration, les travaux de Tardif en ce qui concerne l'évaluation de la tâche, la planification, l'activation des connaissances, la production et les travaux de Bisailon en ce qui concerne le processus de la révision.

Notre grille procédurale, notre plan d'actions, notre canevas avec processus d'exploitation d'une situation d'intégration vise à permettre à chaque apprenant de produire, de s'inspirer de la démarche élaborée pour pouvoir résoudre seul d'autres situations et ainsi pourquoi pas accéder à l'autonomie.

La grille procédurale de résolution d'une situation d'intégration ou canevas avec processus d'exploitation d'une situation d'intégration doit faire l'objet d'un entraînement tout au long de l'année scolaire voire tout au long de la scolarité.

Conclusion :

Les résultats fournis par les données recueillies de l'approche intégrative des acquis d'apprentissages dans le cycle secondaire mettent en évidence les constats soulignés par les approches de terrain -constat conclusif généré par les données des études réalisées dans l'enseignement général, primaire et secondaire (Tunisie, Djibouti, Maroc, Sénégal, Côte d'Ivoire, Madagascar, Mauritanie, Cameroun...)- .

La disponibilité des acquis est soulignée fort bien par Roegiers (2010 : 166) : « (...) il faut donc souligner avec force qu'il n'y a pas d'intégration sans ressources (acquis) et qu'on intègre que ce que l'on a acquis (assimilé). Bien au contraire, l'intégration commence avec la mise en place des ressources (acquis) ».

La disponibilité des acquis est mentionnée aussi par Tardif (1997 : 122) : « les connaissances antérieures disponibles constitue la première exigence de l'acquiescement de la tâche, de l'accomplissement de la tâche ».

Ainsi donc, la disponibilité des acquis constitue le soubassement, la plate – forme à l'intégration. Mais d'où proviennent les acquis nécessaires à l'intégration ? Selon les résultats des approches de terrain mis en connaissance par Roegiers « les résultats relatifs à l'approche par l'intégration des acquis dans l'enseignement restent peu nombreux. Ceux dont on dispose cependant montrent, de façon incontestable qu'une approche de ce type confère une plus – value en efficacité des apprentissages. Cela ne veut pas dire toutefois qu'il faille faire table rase des approches ponctuelles, au contraire (...) » (2000 : 40).

Selon Roegiers « une démarche d'intégration des acquis ne doit pas faire oublier que l'élève a besoin de mener pas à pas tout un ensemble d'apprentissages ponctuels, et qu'il est nécessaire que l'enseignant l'outille pour qu'il puisse effectuer ces apprentissages. Faire l'économie de ces démarches d'apprentissage pas à pas risque de renforcer les handicaps des élèves les, plus faibles, alors que la pédagogie d'intégration tente d'armer justement davantage ceux – ci. L'intégration des acquis n'est donc certainement pas une démarche de simplification des apprentissages

ponctuels. C'est une démarche d'enrichissement de ces apprentissages, qui s'appuie solidement sur eux.». (200 :25)

Une fois les apprentissages ponctuels des acquis ont été réalisés, les apprenants sont placés devant une situation d'intégration à résoudre au terme d'une séquence et au terme d'un objet d'étude. Pour pouvoir résoudre la situation proposée, les apprenants doivent mobiliser et intégrer à bon escient les acquis relatifs à la situation à résoudre. Ils doivent montrer qu'ils sont compétents.

En résumé, l'approche intégrative des acquis exige que deux conditions soient réunies : la disponibilité des acquis et le savoir mobiliser les acquis c'est-à-dire l'agir avec compétence.

En effet, placé devant une situation d'intégration à résoudre l'apprenant doit posséder les acquis nécessaires pour pouvoir résoudre la situation proposée, pour pouvoir agir, pour s'acquitter de la tâche soumise. Il faut que l'enseignant l'outille, l'arme en acquis sûrs et solides et que l'apprenant doit assimiler les acquis dispensés.

Posséder des acquis sûrs, avoir assimilé les acquis dispensés c'est bien mais encore faudrait – il que l'apprenant sache et puisse mobiliser ses acquis, les intégrer voire les transférer dans la situation d'intégration proposée en vue de les rendre opérationnels, fonctionnels ou faudrait –il lui apprendre à mobiliser et à intégrer ses acquis.

Roegiers (2010 : 248) dans la rubrique « **préparer l'élève à pouvoir intégrer** » apporte la précision suivante : « (...) pour que les élèves soient en mesure d'intégrer leurs acquis, suffit –il de multiplier les situations d'intégration qui leur sont présentées, ou faut – il envisager de mener des apprentissages qui les outillent en termes de démarche en vue de préparer cette intégration ? La réponse va dans les deux sens. S'il est utile d'outiller l'élève en termes de démarches, il est aussi nécessaire de l'entraîner à l'intégration en le confrontant à une variété de situations d'intégration ».

Les deux conditions énoncées exigent de la part de l'enseignant une bonne préparation de la classe et de la part de l'apprenant une implication, une prédisposition aux apprentissages.

La problématique de l'approche intégrative des acquis soulève une autre problématique : l'introduction de la semaine d'intégration ou module d'intégration.

En effet, dans l'approche intégrative des acquis ce qui importe avant tout, c'est de prévoir des modules d'intégration car c'est lors de ces modules d'intégration que se développent les compétences des apprenants.

Aussi, Roegiers (2010 : 28) pour sa part suggère, recommande l'introduction des modules d'intégration : « (...) Au cours d'une période suivante souvent appelée ' module d'intégration', l'enseignant suspend provisoirement cet apport de nouvelles ressources. Pendant ce module d'intégration et dans tous les cours, les élèves sont invités à résoudre des situations cibles dans lesquelles ils doivent mobiliser ce qu'ils

ont appris les semaines précédentes (les ressources). (...) Plusieurs situations problèmes différentes, nouvelles à chaque fois, mais de même niveau de complexité, sont proposées à l'élève, soit à titre d'entraînement, soit à titre d'évaluation :

- Une situation problème pour s'exercer à travers une résolution inter – active en tout petits groupes.
- Une autre pour s'exercer à travers une résolution individuelle.
- Une autre pour évaluer ses acquis.
- Eventuellement une autre pour remédier à ces difficultés.... ».

De l'expérimentation interposée, nous pouvons déduire ce qui suit : la disponibilité des acquis constitue un préalable à l'intégration car sans acquis il n'y a pas d'intégration.

Aussi les apprenants en classe de FLE ont – ils besoin d'une part d'assimiler les acquis, de les posséder pour pouvoir résoudre une situation d'intégration soumise, d'autre part de développer leurs compétences lors des modules d'intégration à prévoir.

En outre, l'expérimentation interposée a révélé que les élèves du cycle secondaire dans leur ensemble – échantillon de l'expérimentation- sont incapables de résoudre une situation d'intégration soumise et qu'ils ont du mal à produire en français ; certains n'arrivent pas à produire.

Pour pallier ou remédier à cette situation, nous préconisons un canevas avec processus d'exploitation d'une situation d'intégration ou grille procédurale de résolution d'un problème, d'une situation – problème qui explicitera les étapes, les actions, le cheminement à suivre pour pouvoir résoudre une situation d'intégration en guise de préparation à l'intégration des acquis et cela dans le but de décomplexer l'apprenant vis-à-vis du FLE et de pallier à l'hétérogénéité (équité).

En somme, il s'agit d'une préparation psychopédagogique de l'apprenant. Pour conclure, nous allons présenter la grille procédurale de résolution d'une situation d'intégration.

Grille procédurale de résolution d'une situation ou canevas avec processus d'exploitation d'une situation d'intégration « préparation psychopédagogique

Pour apprendre aux apprenants à résoudre une situation d'intégration, l'enseignant doit :	Tâches à accomplir par l'apprenant
1- Amener les apprenants à comprendre l'énoncé de la situation d'intégration (lecture – compréhension de l'énoncé).	- Lire attentivement le sujet, la consigne de production, l'énoncé (2à 3 fois). - Repérer les mots clés. - Rechercher dans le dictionnaire de langue le sens des mots ou expressions difficiles qui posent problème.

<p>2- Amener les apprenants à reformuler la consigne (lecture – interprétation de la consigne).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture –reformulation de la consigne de production : en se basant sur les mots clés, les apprenants sont amenés à reformuler la consigne avec leur propres mots faire engager des discussions entre eux pour commenter les interprétations qu'ils auraient faites de la situation proposée en vue de régulation. - Comprendre la consigne (la compréhension de la consigne constitue la porte d'entrée dans l'action).
<p>3- Amener les apprenants à anticiper la production attendue (mobilisation des pré requis- activation – conflit socio cognitif – faire émerger les représentations des apprenants).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expression libre et spontanée des apprenants à propos du contenu et des caractéristiques formelles de la production : cette anticipation vise à faire apparaître les représentations mentales ou (modèles explicatifs sous – jacents auxquels les apprenants font référence pour expliquer). Ils donneront leurs avis, opinions, idées, voire conception du travail terminal. Le rôle de l'enseignant serait de valider les conceptions du travail terminal qu'ils estiment pertinentes en aboutissant à des résultats tangibles.
<p>4- Amener les apprenants à produire oralement ou par écrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La séance ou l'activité de production en classe de FLE peut et doit commencer par un moment d'expression orale où chacun va raconter, dire, exposer, argumenter ce qu'il a l'intention d'exprimer oralement ou par écrit tout bonnement « les idées avancées ». <p>Il s'agit de parvenir en quelques minutes, voire en un quart d'heure à ce que chacun soit délivré de la difficulté de trouver des idées.</p>
<p>5- Amener les apprenants à planifier (planification ou pré production).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mise au point d'un plan collectif.
<p>6- Amener les apprenants à rechercher les matériaux (outils) linguistiques relatifs à la production attendue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mise au point d'une boîte à outils qui consistera à apporter aux « faibles » surtout des matériaux qu'ils vont utiliser pour pouvoir rédiger, produire. - La recherche du vocabulaire thématique pouvant être investi. - La recherche des structures lexicales, syntaxiques utilisables pour le type de texte à produire, pour la production attendue.

<p>7- Amener les apprenants à produire (atelier d'écriture).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Commencer à rédiger au brouillon. - Activer ses connaissances. - Utiliser les « aides constitués ». <p>Pour pouvoir rédiger, chaque apprenant doit faire appel à ses notes personnelles de cours ; à se doter d'une banque de données, à s'outiller en grille d'auto –évaluation/ d'évaluation....de tableaux (tableau de types de texte et leurs caractéristiques) ; en techniques d'expression écrite et orale.</p>
<p>8- Amener les apprenants à réviser leur production.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des stratégies de révision (suppressions – renforcements – ajouts – déplacements) afin d'améliorer son 1^{er} jet au brouillon. - Réviser sa production en utilisant la grille d'auto –évaluation proposée par l'enseignant. - Réécrire leur production au propre une fois améliorée.

Bibliographie :

- Bisaillon, J (1996). « L'apprentissage de l'écrit en langue seconde pour un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte ». in Une francophonie Différentielle.
- Meirieu, Ph (1995). Apprendre ...oui, mais comment. Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph (1996). L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Roegiers, X (2011). Curricula et apprentissage au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion. Bruxelles : groupe de Boeck.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : Editions de Boeck Université, 1^{ère} édition.
- Roegiers, X. (2000, 2ed. 2010). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X. (2003, 2ed. 2007). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, les Editions logiques.
- Touzin, G (1997). La contribution de l'approche par compétence à l'intégration des apprentissages. CEGEP DE CHOUTIMI – Volume 8 n° 1. Décembre 1997.