

**Le transfert de la connaissance
dans la classe du FLE**



Knowledge Transfer in the FFL Class

Boumediene Fouad

Centre Universitaire d'Aflou, (Algérie), fouadboumediene@yahoo.fr

Résumé:

Notre travail de recherche est une lecture des différentes opérations liées à la transmission des informations dans le contexte d'enseignement /apprentissage du Français langue étrangère. Nous visons, à travers notre recherche, à connaître les obstacles qui entravent l'installation de la connaissance chez les apprenants. Cette lecture a pour objectif de déterminer les conditions favorables au traitement et réutilisation des informations reçues lors d'un apprentissage d'une langue étrangère.

Mots clés: Savoir, compétence, transmission, transfert, intégration.

Summary:

Our research work is a perusal of the various operations linked to information transmission in the context of teaching/learning French as a foreign language. We aim, through our research, to know the obstacles that hinder the knowledge installation in learners. The purpose of this perusal is to determine the favorable conditions to the processing and reinvestment of the received information during learning a foreign language.

Keywords: Knowledge; skill; transmission; transfer; integration.

1. Introduction

Actuellement, les Programmes et les méthodologies d'enseignement suscitent beaucoup d'intérêt vu leurs impacts sur le rendement des enseignants et la progression des connaissances des apprenants. Ces outils visent à régler les apprentissages et à adopter les stratégies fiables et compatibles avec le contexte réel de la classe.

Notre travail s'inscrit dans ce cadre de recherche, c'est-à-dire de vérifier, à travers une analyse d'une situation vécue, l'efficacité des méthodes et des stratégies adoptées par nos enseignants et nos apprenants. L'objectif principal de ce travail est de faire une lecture des relations existantes entre les savoirs et les savoirs-faire.

Ce choix est fait par rapport aux observations recueillies sur le terrain, au cours d'une pré-enquête, qui ont montré que les élèves ne possédaient pas les moyens linguistiques suffisants pour arriver à décrire, analyser et exploiter certains éléments et aspects de la langue.

Ces constatations nous ont poussé à mener un travail de réflexion sur ce sujet, par le biais d'une approche basée sur :

- Une présentation de la situation de l'enseignement dans nos classes.
- Une analyse assurant de donner des réponses à nos interrogations.

L'intérêt de la recherche est, alors, l'explication des phénomènes linguistiques en repérant les obstacles qui ne permettent pas aux apprenants d'exploiter les connaissances acquises lors des différentes séances, ce qui pourrait nous permettre de trouver des argumentations cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques de la classe.

Nos motivations sont plusieurs, la plus importante est que l'écriture occupe une place importante à tous les niveaux de la scolarité, alors qu'en matière de production des difficultés d'apprentissages et de blocages surgissent souvent. Donc, nous avons prévu d'explorer cet environnement.

Notre problématique est : Pourquoi l'apprenant n'arrive-t-il pas à faire le lien entre les connaissances (orales/écrites) apprises en classe et ses productions?

Pour arriver à notre objectif, qui est de comprendre ce problème, nous avons prévu deux hypothèses :

- 1-Les stratégies d'enseignement adoptées en classe ne permettent pas aux apprenants de développer leurs compétences en matière de production écrite.
- 2-L'enseignement des langues étrangères dans nos classes peut défavoriser le développement de la réflexion et le passage du savoir vers le savoir-faire.

Pour vérifier ces éléments, nous nous inscrivons dans une démarche analytique basée sur la prise en charge des différentes composantes de l'acte d'enseigner : c'est-à-dire, l'enseignant (son discours, sa démarche, ses pratiques en classe) et l'apprenant (sa production écrite et/ou orale).

2. La compétence

Dans le cadre de notre travail, nous avons jugé utile d'entamer l'analyse de certains concepts en relation avec le savoir. Le plus important est définir la compétence et ses composantes.

Le terme suppose plusieurs significations en fonction des domaines et des situations proposés. Selon Le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, p4) la compétence est : « Un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Cette

présentation exige le recours à plusieurs aspects. D'abord, l'installation d'un savoir agir, c'est-à-dire, cette capacité de faire le lien entre les connaissances et la vie quotidienne. Puis, une mobilisation des éléments acquis dans différentes situations variées et enfin faire appel aux ressources. La compétence est la possibilité d'un individu d'aller au-delà des automatismes. Elle est la mobilisation intériorisée des ressources basée sur une utilisation des savoirs, des savoirs-être et des savoir-faire afin de résoudre des situations-problèmes. C'est une suite de tâches cognitives complexes exigeant une prise en charge par l'apprenant et l'enseignant. Cet exercice de maîtrise

et d'application des connaissances assure une autonomie à l'apprenant dans sa réflexion et sa construction des idées.

2.1. Le savoir-intégrer

Le terme savoir dans le domaine de la didactique signifie plusieurs significations et suppose plusieurs utilisations. Il est lié dans sa conception avec le contexte d'utilisation et parmi ses choix « L'intégration du savoir ». Pour certains pratiquants de la langue, intégrer signifie ajouter ou superposer des informations, ce qui vide le terme de sa valeur didactique. Roegiers (2000) le définit ainsi : « On dit que plusieurs éléments sont intégrés lorsque des éléments qui étaient dissociés au départ sont rendus interdépendants » Cela veut dire que le processus de l'intégration des informations dépasse le stade du cumul des idées, il est la combinaison entre toutes les informations (anciennes et nouvelles) assurant une utilisation dans toutes les situations rencontrées. Nous pouvons nous référer aux travaux de la psychologie cognitive qui parle du traitement de l'information ou d'une autre manière « l'installation de l'information ». Ils précisent que le cerveau humain traite l'information en faisant le lien entre les anciennes connaissances et les nouvelles afin de permettre à l'individu de maîtriser l'information. En même temps, assurer cette capacité d'exploiter l'information dans toutes les situations. C'est une adaptation du savoir dans un contexte réel.

Dans cette optique, nous devons ajouter un point très important ; Selon De Ketele (cité par Scallon G, 2004) « Une situation d'intégration est une situation complexe qui contient des informations essentielles et des informations parasites, et qui sollicite les apprentissages antérieurs ». Cela suppose, une lecture attentive de la situation d'apprentissage où l'apprenant est censé :

- Classer les informations selon leur importance dans le processus d'apprentissage et selon les besoins langagiers des apprenants.

- Faire recours aux connaissances anciennes de manière à assurer les liens existants entre eux et les nouveaux acquis.

Ce qui rend la tâche d'intégration des connaissances compliquée et nécessitant des efforts cognitifs importants de la part des enseignants et des apprenants.

2.2. Le savoir-Transférer

Toujours en relation avec cette opération de transmission de la connaissance, Legendre (cité par Scallon G, 2004, p109) parle de transfert. Il le définit ainsi : « L'usage fait des connaissances acquises dans une situation nouvelle ». Ce qui suppose qu'une opération de transfert est une réutilisation des informations apprises dans le contexte scolaire soit dans les différentes situations dans la vie soit dans la production des énoncés. Ce qui constitue un élément fondamental dans la progression des capacités cognitives des apprenants et dans leurs qualités productives soit à l'oral soit à l'écrit.

Le concept de transfert a vécu une évolution le long de sa définition. A titre d'exemple, Tardif et Meirieu (cité par Scallon G, 2004, p. 109) le considère comme un acte de recontextualisation d'une connaissance. Pour eux, il est l'opération de transport d'une information d'une situation dite « Situation source » qui est le point de départ de l'information, avant de subir des opérations de recontextualisation, vers une ou des situations « cible (s) » où l'apprenant acquiert un savoir lui permettant de réutiliser cette information dans les différentes situations rencontrées. La seule contrainte citée par les spécialistes (Perrenoud) (cité par Scallon G, 2004, p. 109) est que le transfert doit s'opérer dans des contextes identiques où l'apprenant repère des convergences avec la situation source. L'apprenant imite et transporte des connaissances, il applique le principe de l'analogie entre les problèmes. Pour Le Boterf (cité par Scallon G, 2004, p. 109), il s'agit d'une adaptation du savoir.

2.3. La mobilisation

Dans sa définition Scallon (2004) précise que : « Pour affronter un défi ou résoudre un problème, l'individu fait appel à toutes les ressources dont il dispose, les siennes comme celles qui l'entourent ». Nous reprenons dans ce passage l'idée développée, précédemment, à propos des situations problèmes. L'auteur évoque l'idée de puiser dans les ressources existantes à l'intérieur de l'individu et l'exploitation des données composantes l'environnement de l'information. L'apprenant ira au-delà de la simple imitation d'une connaissance, il fera appel à la réflexion et à l'utilisation des habilités. Perrenoud le précise clairement dans ce passage (cité par Scallon G, 2004, p. 109) : « mobiliser ne signifie pas seulement transporter ou déplacer des connaissances, comme le cas du transfert, mais aussi transformer ces connaissances ». En essayant d'analyser cette citation, nous remarquons que l'auteur donne plusieurs critères :

-Mobiliser c'est transporter, déplacer mais surtout transformer l'information de manière à la rendre opérationnelle dans les différents contextes proposés d'où le développement chez l'apprenant des capacités réflexives facilitant la tâche d'exploiter l'information.

-Elle est un exercice d'habileté ou de développement d'un savoir-faire, c'est une assurance d'exploitation convenable des ressources.

Enfin, ce qu'il faut retenir de cette présentation des opérations engagées dans l'exercice de la compétence, c'est qu'elles sont complémentaires et relatives aux processus d'apprentissage. Il ne pourrait y exister un d'eux sans le recours à l'autre (savoir-mobiliser/ savoir-intégrer/ savoir –transférer).

3. L'observation des pratiques de langue en classe

3.1. Le protocole d'étude

3.1.1. Le discours oral des apprenants

Concernant cette étape de la recherche, nous avons opté pour une démarche basée sur les activités des élèves en classe, afin de comparer les objectifs visés par l'institution avec la réalité de la classe.

Pour cette raison, nous avons classé les éléments observés, lors de notre présence en classe, en deux catégories :

-La première est une grille d'observation qui a pour objectif de vérifier la nature des interventions des élèves (celles qui relèvent de la compréhension et celles qui relèvent de l'analyse grammaticale).

-La deuxième est un bilan des observations recueillies au cours de la leçon surtout concernant le comportement des enseignants.

L'observation était faite, chez les classes de 3A.S Lettres et langues vivantes étrangères, lors de la réalisation d'une séance d'évaluation formative du projet de l'appel (texte exhortatif). Nous voulons à travers cette opération vérifier l'installation des compétences de production.

Quant au choix de la séance de l'évaluation formative, il est lié avec plusieurs critères :

a- Une séance qui évalue celles de compréhension, de productions écrite et orale et des activités de langue (lexique et grammaire), ce qui fait que l'apprenant doit acquérir certaines connaissances grammaticales pouvant être exploitées dans la production de son discours oral.

b- C'est une séance qui a pour objectif d'amener l'élève à exploiter les connaissances précédemment acquises.

c- Nous pouvons par le biais de cette séance voir l'application des nouveautés apportées à l'enseignement du français.

Enfin nous voulons préciser que ces observations sont faites chez une seule classe, donc, les informations ne sont pas exhaustives mais, elles forment seulement un appui pour comparer ce que dit la théorie avec ce qui existe dans la réalité.

3.1.2. Les productions écrites

En essayant de cerner le problème de l'utilisation des éléments grammaticaux et étant convaincu de la relation qui lie les différentes activités enseignées en classe de FLE. Nous avons jugé, aussi, qu'il est nécessaire d'étudier les productions écrites des apprenants pour faire une comparaison entre le discours oral et écrit, et de vérifier en même temps si le problème se situe à tous les niveaux de productions ou seulement à celui de l'oral.

Ce travail s'est déroulé à court terme, nous avons prévu de faire les séances d'observation avec la même classe(3LV) pour assurer une certaine continuité et régularité des analyses (le même contexte de travail).

Concernant la consigne proposée, elle est prise du manuel des élèves page137 parlant des gaz nocifs : « **Le gaz s'échappant des moteurs mal réglés sont nocifs. *Réalisez une affiche pour sensibiliser les propriétaires de véhicules à ce problème et à entretenir régulièrement leurs engins** ». Cette dernière s'inscrit dans le cadre de la réalisation du projet de l'appel (texte exhortatif). Ce qui ne sort pas du contexte de nos choix précédents.

Une remarque à ajouter, c'est que notre analyse ne portera pas sur les erreurs commises par les apprenants lors des productions, mais l'objectif principal et de rendre compte des compétences mises en application (compréhension / outils grammaticaux/ utilisation de ces éléments lors des productions écrites des élèves).

3.2 Résultats

3.2.1 Résultats du discours oral des apprenants

Le tableau récapitule l'ensemble des interventions des élèves lors de la séance proposée :

Nombre D'élèves	Nombre D'interventions	Réponses en Compréhension	Réponses En grammaire		Réponses Courtes	Réponses détaillées
			impératif	Expression de but		
30	27	18	02	07	25	02

Ce tableau présente seulement les interventions des élèves sans donner les détails du contexte du travail (classe), parce que nous visons surtout le discours des apprenants et non le contexte dans lequel il a été réalisé.

La deuxième partie des observations sera classée en deux catégories selon la nature de l'intervenant.

A- L'enseignant

-Le professeur a proposé à ses élèves six questions dont quatre de compréhension et deux seulement de grammaire. Les questions posées étaient simples, elles ne favorisaient pas la réflexion grammaticale chez les apprenants.

-Il monopolise plus la parole et ne motive pas les élèves à participer et s'intégrer dans le processus de l'apprentissage et de construction du savoir.

B- L'apprenant

A propos des productions écrites, nous avons essayé de vous présenter toutes les observations nécessaires mais vu les conditions matérielles existantes, nous vous proposerons seulement les informations qui ont un lien avec notre objet de recherche :

-Les informations transmises lors des séances précédentes sont mémorisées, d'ailleurs lors du rappel, les apprenants ont donné à leur enseignant toutes les réponses demandées et de façon correcte.

-Les réponses sont courtes et directes, ce qui ne permet pas à l'apprenant de manipuler la langue de façon plus convenable.

-Les interventions des apprenants sont souvent collectives surtout celles des apprenants qui ne veulent pas prendre la parole.

3.2.2. Résultats des productions écrites

Notre lecture des copies nous a permis de repérer plusieurs éléments et remarques sur tous les plans de la production, nous les résumons ainsi :

-Généralement, le niveau des productions écrites est moyen et quelques fois nous ne trouvons pas des travaux satisfaisants.

-Au niveau de la présentation, les travaux sont organisés ce qui démontre que les élèves n'ont pas des représentations négatives à l'égard de la langue française. Ils sont motivés à l'apprentissage.

En ce qui concerne notre objet d'étude nous avons établi une grille portant sur les éléments les plus importants :

Nombre de copies	Interventions	En compréhension	Outils	Grammaticaux	(usage)
	Respect	Non-respect de la consigne	Infinitif	Impératif	Expression de but
30	24	06	16	06	18

Avant de passer à l'analyse des informations recueillies, nous devons vous donner quelques précisions concernant le tableau :

-Pour la compréhension, les chiffres donnés sont relatifs aux nombres de textes où il y a soit le respect de la structure du texte exhortatif ou non.

-Pour l'analyse, les chiffres donnent le nombre de fois où on a fait appel aux constructions grammaticales lors des rédactions.

a- Les expressions de but utilisées varient entre deux structures :

-Pour + infinitif

-Afin de + infinitif.

-Autres structures

b- Infinitif (verbes non conjugués)

c- Impératif (surtout en utilisant le-vous).

3.3. Analyse des résultats

3.3.1. Analyse des résultats du discours oral

L'analyse des résultats portera sur quelques points qui nous paraissent les plus importants :

3.3.1.1. Les interventions des apprenants

-Nous avons constaté qu'elles n'étaient pas longues, en plus, les réponses étaient souvent courtes. Cela veut dire que les élèves évitaient de s'exprimer longtemps en langue française. Nous pourrions peut-être lier ce fait aux difficultés rencontrées lors de la construction des passages longs et corrects.

-Deuxième caractéristique qui avait attiré notre attention, c'étaient les réponses collectives. Une technique utilisée par les apprenants pour éviter de se

faire remarquer, mais c'est un signe présentant la motivation des apprenants dans la participation dans la construction de leurs savoirs

- A propos des connaissances, elles sont reçues, la preuve est que les apprenants ont pu passer du transfert vers la mobilisation des informations. Cela veut dire que le problème ne se situe pas au niveau des acquis mais au niveau du savoir-faire qui leur permet d'exploiter leurs acquis (soit dans leur discours oral ou écrit).

3.3.1.2. L'influence de l'enseignant

L'enseignant essaie de donner plus d'informations à ses apprenants en oubliant qu'il ne s'agit pas de connaissances, bien au contraire, le plus important c'est de savoir les utiliser. Pour notre cas, l'influence de l'enseignant sur le processus de l'apprentissage est négative pour plusieurs raisons :

-La nature des questions posées ne favorise pas une bonne maîtrise de la langue, car ils répondent souvent par oui ou non. Cela ne leur permet pas de s'exprimer en cette langue étrangère.

-Il monopolise le travail en classe (lecture /écriture) alors que l'élève ne joue que le rôle d'un simple observateur passif. Cette situation n'assure pas le développement des capacités d'intégration des informations chez les apprenants.

Tous ces aspects nous montrent que le rôle de l'enseignant n'est pas assuré de la façon la plus adéquate. Il ne permet pas le bon fonctionnement du processus d'enseignement.

3.3.1.3. Les activités de langue

Elles ne sont pas favorisées lors des pratiques quotidiennes de la classe. Le nombre d'exercices proposés est très limité. L'apprenant ne s'exerce pas de façon suffisante aux pratiques langagières. Chose qui ne permet pas de connaître et transférer les automatismes du fonctionnement de la langue (bien qu'il ait une idée sur ces éléments).

Un autre élément qui n'assure pas la bonne maîtrise de la langue, c'est la méthode et les exercices proposés ; du moment que, l'élève ne réfléchit pas. L'enseignant lui propose la règle à mémoriser directement et même les exercices sont faits pour mémoriser la règle et non pas la comprendre. Le travail de la classe n'est pas convenable pour apprendre une langue étrangère.

Alors, face à tous ces inconvénients, la conception de l'enseignement de la grammaire dans nos classes est à revoir.

3.3.2. Analyse des résultats des productions écrites

A propos des résultats obtenus nous avons opté pour l'analyse des deux axes.

3.3.2.1. L'axe de la compréhension

Pour cet axe, il est important de noter qu'il s'agit d'un texte exhortatif qui, en principe, se compose de trois étapes :

- Le constat négatif (présentation de la réalité vécue).
- La nécessité du changement (conséquences de ce travail).

-L'appel (la partie exhortative du texte).

Nos constats sont les suivants :

- 80% des productions écrites respectent et reprennent cette structure.

Cela veut dire que les apprenants sont arrivés au point de comprendre le but visé par l'enseignant. Ils ont rédigé un texte exhortatif en respectant ses étapes, quoi qu'il faille préciser que le nombre de phrases utilisées dans les productions est très limité. Cette situation a deux significations contradictoires :

-D'un côté, elle a un apport positif dans la mesure où l'élève est capable d'éviter les fautes.

- De l'autre côté, elle peut signifier que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en langue française et à développer de façon plus convenable leurs idées.

Une autre remarque importante, la majorité des apprenants reprennent les idées et les phrases données dans la consigne de la production écrite. Ce qui confirme ce que nous avons dit précédemment à propos de la pauvreté lexicale des apprenants. Ce qui rejoint le constat déjà donné pendant l'étude du discours oral.

3.3.2.2. Le plan grammatical

D'abord, la consigne insiste plus sur les idées, et ne donne aucune importance aux outils grammaticaux à utiliser dans ce type de texte. Ce qui ne favorise pas l'apprentissage de la grammaire.

Pour analyser les copies nous tenterons de découvrir le pourquoi de cette défaillance en grammaire par rapport au support choisi.

A- L'utilisation de l'expression de but

Nous allons d'abord vous donner un aperçu sur la conception de l'expression but dans la grammaire traditionnelle.

Selon le manuel de grammaire (Gribissa A, 1999, p92) l'expression de but exprime l'intention de l'interlocuteur, elle peut être exprimée de deux manières :

1/**Conjonction + subjonctif** : de crainte que, de peur que, pour que, afin que ... etc. + un verbe conjugué au subjonctif.

2/**Préposition + infinitif** : pour, de façon à, de peur de,.....etc. + un verbe non conjugué.

Concernant les productions écrites analysées, le premier procédé (conjonction + subjonctif) est inexistant. Pour la simple raison, c'est que l'apprenant sait qu'il doit faire appel à la conjugaison au mode subjonctive chose qu'il évite. Ce qui confirme notre thèse ; c'est la récurrence du deuxième procédé surtout en utilisant « pour et afin de ».

Ce choix des deux outils peut être justifié ainsi :

-« **Pour** » est souvent utilisé dans le discours oral des apprenants.

-L'exercice proposé lors de la séance de grammaire a porté sur l'utilisation des deux outils.

-Enfin, l'utilisation des deux moyens facilite la tâche de l'élève, vu la simplicité de la construction des phrases.

B –l'utilisation de l'impératif

Alors qu'il fait partie des caractéristiques les plus importantes du texte exhortatif, les apprenants ne l'utilisent pas souvent. Ils l'ont remplacé par l'infinitif parce que :

-L'infinitif n'implique aucune valeur de la personne ni une indication de temps. Cet élément leur facilite la tâche de formuler facilement leurs idées. C'est un moyen pour éviter les erreurs.

-En français, chaque temps a des valeurs comme c'est le cas de l'impératif et l'infinitif. Ils expriment les mêmes valeurs (ordre, conseil et demande) ce qui justifie en quelque sorte les choix des élèves.

Enfin, un détail qui nous paraît important. Malgré la présence de ces éléments dans les productions mais leurs utilisations sont limitées par rapport aux besoins de ce type de texte.

3.4. Interprétation des résultats du discours oral

3.4.1. L'installation des compétences de production

Actuellement, l'objectif de l'enseignement n'est plus de fournir aux apprenants un stock d'informations à apprendre par cœur, mais de posséder un savoir –faire assurant la capacité de l'utiliser dans les différents contextes quotidiens sans faire appel à un guide.

Cela suppose que nous devons parler du problème du passage du savoir déclaratif (Vigner, 2004) vers le savoir procédural car selon les résultats obtenus le problème se situe à ce niveau-là de la connaissance.

Les apprenants ont prouvé, en classe, qu'ils ont reçu les connaissances développées lors des séances précédentes, mais ils n'arrivent pas à les exploiter dans les situations authentiques. Ce qui n'est pas en compatibilité avec les objectifs visés par l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

Donc le problème est au niveau de l'intégration et la mobilisation des acquis. L'exploitation des ressources (intégration) (Scallon, 2004) et l'association (transfère) des connaissances anciennes et nouvelles ne se font pas de manière convenable, même la mobilisation des acquis n'est pas assurée. A ce moment, nous pouvons dire que, l'handicap n'est pas chez l'apprenant mais il est au niveau de la transmission et l'installation des informations. L'apprenant ne reçoit pas les outils lui assurant l'exploitation de ses connaissances dans toutes les situations.

3.4.2. L'impact des interactions sur l'apprentissage de langue

La circulation de la parole en classe de langue est très importante pour développer les connaissances des apprenants et situer les lacunes.

Malheureusement, les interventions des élèves sont limitées, ce qui met l'apprenant dans une situation d'étrangeté par rapport à ce nouveau savoir. Cette passivité éloigne et démotive l'apprenant dans l'apprentissage.

L'enseignant doit être un orienteur du savoir et non celui qui expose une suite d'informations. Ce qui est le cas existant dans la plupart de nos classes. Il faut sensibiliser les enseignants à l'importance de la participation de l'apprenant dans la construction de son propre savoir.

3.5. Interprétation des résultats des productions écrites

Selon Cuq(2002) et en s'inspirant des modèles de Hayes et Flower, le processus d'écriture n'est pas une opération simple qui s'appuie seulement sur les idées mais c'est un travail complexe qui nécessite la prise en compte de trois composantes indispensables :

- La production

Notre constat est que le problème des élèves n'est pas au niveau de la compréhension, mais au niveau de la consigne proposée qui ne donne aucune importance à la grammaire. Les producteurs n'insistent que sur le respect du plan du texte. L'apprenant, en essayant de passer de la réception de l'information à la production, éprouve des difficultés au niveau de l'intégration et la mobilisation des acquis dans les situations. Il n'arrive pas à faire les associations et les combinaisons nécessaires entre les différents points étudiés. Ce qui est considéré par les enseignants comme obstacle à l'apprentissage d'une langue.

-La mémoire de l'apprenant

L'ensemble des copies a démontré que de ce côté-là, l'apprenant fait un effort et exploite ses acquis, mais ce qui lui cause un problème c'est le savoir – faire. Ce qui rejoint l'idée de la non-maîtrise des techniques d'installation des informations car l'évaluation des acquis ne se fait pas au fur et à mesure. Ce travail crée chez les apprenants des lacunes dans les apprentissages. Les enseignants doivent, obligatoirement, respecter les étapes de la transmission car « pour concevoir une tâche ou une situation problème permettant d'inférer une compétence, il faut interpréter l'énoncé de cette compétence en termes opérationnels : cela exige de traduire les composantes ou les capacités qui sous-tendent cette compétence en ressources à mobiliser » (cité par Scallon, 2004, p. 120)

Ce travail est une étape d'intégration des connaissances et d'implication des apprenants qui assure la participation, la mémorisation et l'acquisition d'un savoir-faire pratique.

-La planification

Elle est bonne est bien maîtrisée et le pourcentage élevé des copies respectant les normes exigées ne fait que le confirmer.

- La mise en texte

Pour cet élément, l'apprenant doit faire un grand effort car ses choix lexicaux et grammaticaux sont très limités, soit à cause de la qualité de l'enseignement reçu (les exercices proposés par l'enseignant ne favorise pas des pratiques réflexives sur le fonctionnement de la langue) soit à cause du contexte

d'apprentissage (absence des matériaux assurant un environnement favorable à l'apprentissage).

4. Conclusion

Nous avons entamé ce travail en posant une question visant à connaître pourquoi l'apprenant ne fait pas souvent le lien entre les cours reçus en classe et les productions écrites. Cela s'est confirmé lors des analyses effectuées sur les travaux des apprenants, c'est-à-dire, il y a une rupture entre la réception et la réutilisation des informations. Nos travaux ont démontré que :

-Les étapes de l'installation ne sont pas respectées. L'apprenant reçoit l'information sans avoir les outils pour la contextualisation dans son environnement. Un inconvénient qui ne lui permet ni d'intégrer les idées proposées, ni de les mobiliser. Ce qui remet en cause les stratégies adoptées par les enseignants.

-Les objectifs des enseignants et ceux des apprenants sont différents, ce qui n'assure pas cette continuité entre les deux partenaires de la classe. L'enseignant ne pousse pas l'apprenant ni à la contextualisation du savoir, ni à faire le lien entre l'école et son vécu (savoir vers savoir-faire).

Pour assurer la remédiation dans l'apprentissage, il est nécessaire de revoir la conception du savoir la classe de langue. Le problème ne se situe pas au niveau de la motivation des apprenants, mais il est lié aux objectifs visés par l'apprentissage et les stratégies adoptées par les enseignants.

Références bibliographiques

1 -**Beacco J-C.** (2010). « *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues* », Ed Didier. France.

2- **Cuq, J.-P. et Gruca, I.** (2002), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Coll. FLE, (éd) Presses Universitaires de Grenoble, 454p, T II.

3- **De Salins, G-D.** (1996). « *Grammaire pour l'enseignement/ Apprentissage du FLE* », Ed Didier/Hatier, France.

4- **Gouvernement Du Québec.** (2001). « *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire et enseignement primaire* », Québec, Ministère de l'Education.

5. **Gribissa, A.** (1999). « *Grammaire, citations, textes* » ELAN DE BAC, Pyramide.

6. **Roegiers. X.** (2000). « *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* ». Ed De Boeck, Bruxelles.

7. **Scallon, G.** (2004). « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* ». Ed. De Boeck, Bruxelles.

8. **Vigner, G.** (2004). « *cours de la maîtrise de la langue dans les apprentissages du français langue seconde* », Académie de Versailles.