

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem

Faculté des lettres et des arts

Département de français

Option : didactique des langues

Mémoire de magistère

Le rapport de cause dans la production écrite des apprenants de 4ème A.M.
Contraintes de mobilisation

Présenté par :

M. Kerrouzi Redhouane

Devant le jury composé de :

Président : M. Braik Saadane *Université de Mostaganem*

Rapporteur : M. Fari Bouanani Gamel El Hak *ENSET d'ORAN*

Examinatrice 1 : Mme Bensekat Malika *Université de Mostaganem*

Examineur 2 : M. Amara Abdrazak *Université de Mostaganem*

Mostaganem, Octobre 2011

Dédicace

Nous dédions ce modeste travail à notre défunte mère qui nous a quittés il y a deux ans, à notre cher père qui nous a encouragés jusqu'au dernier moment de la réalisation de cette recherche, à toutes mes sœurs et à tous mes frères, à mes deux petits anges Norhane et Mohammed Walid, à toutes mes nièces, mes neveux et à toute la famille.

Notre dédicace s'adresse aussi à toute l'équipe pédagogique de l'école moyenne Abdelhamid Ben Badis- Sendjas, à tous mes amis : Mehdi Mekkaoui, Mohamed Abdnour Mihoubi, Lakhder Salhi à Paris, Fayçal Kouadri Boudjeltia, à tous mes collègues de la promotion de magistère 2009/2011 notamment ceux du groupe didactique ; nous citons Mokhtar Medjahedi, Abdelkader Nekhouet Bellaleug, Bachir Houcini, Nadir Medjahed, Mohamed Labane, Adel Mustafa, Mermouchi Mohand...

Remerciements

Nous remercions notre directeur de recherche Monsieur Fari Bouanani pour ses remarques pointues, ses conseils précieux et ses orientations donnés tout au long de la réalisation de ce travail de recherche.

Nous remercions également tous les enseignants qui ont assuré notre encadrement durant l'année théorique de magistère et à leur tête M. Braik Saadane, responsable de l'Ecole doctorale de Mostaganem.

Nous tenons à remercier énormément les deux enseignants du cycle moyen : Monsieur Benferhat Mohamed et Mademoiselle Mehamedia Ilham d'avoir eu la gentillesse de contribuer à la réalisation de ce travail de recherche. Nous remercions vivement Messieurs Nekrouf Bouhenni, Mihoubi Mohamed Abdnour et le beau frère Arous Mahfoudh pour leur aide en matière informatique.

Nous adressons aussi nos remerciements à tous les enseignants de quatrième année moyenne de la wilaya de Chlef ayant accepté de mettre à notre disposition tous les documents et les renseignements nécessaires.

C'est grâce à la volonté de Dieu et à toutes ces personnes que ce présent mémoire de magistère a pu voir le jour.

Résumé

Le rapport de cause, un point de langue de grammaire, étudié durant les trois premières années du collège (première année moyenne, deuxième année et troisième année), mais qui demeure encore non maîtrisé par les apprenants de quatrième année moyenne (une classe d'examen).

Ces derniers se manifestent incapables de mobiliser cet acquis (la cause) quand ils sont sollicités pour rédiger un texte argumentatif : l'objectif principal de l'enseignement du français en quatrième année du collège.

En effet, les collégiens de quatrième année moyenne ne réussissent pas le transfert de cette connaissance dans leurs productions écrites autrement dit ils n'arrivent pas à mettre au service de leur écrit l'expression de cause.

Nous allons essayer à travers ce travail de recherche de répondre à toutes les inquiétudes relatives aux obstacles empêchant le réinvestissement de la cause par ces apprenants et ce, en mettant l'accent surtout et sur les productions écrites de ces élèves et sur le type de grammaire préconisé par les enseignants lors de l'enseignement- apprentissage de l'expression de cause dans les classes de quatrième année moyenne du collège algérien.

Mots-clés : rapport de cause - apprenant de 4^{ème} A.M. - texte argumentatif - grammaire - transfert (réinvestissement-utilisation-mobilisation).

ملخص

إن عبارة السببية أو العلية - والتي هي مدرجة في برنامج اللغة الفرنسية للسنوات الأولى الثلاث من التعليم المتوسط (أولى، ثانية و ثالثة متوسط) - تشكل صعوبة كبيرة و عقبة أمام تلميذ السنة الرابعة متوسط. هذا الأخير يجد نفسه عاجزا في استثمار و استعمال مكتسباته القبلية حول السببية خاصة حينما يطلب منه تحرير نص تبريري (الهدف الأساسي لتعليم اللغة الفرنسية للسنة الرابعة متوسط) .

و بالفعل فان تلاميذ هذا المستوى لا ينجحون في أغلب الأحيان في توظيف مكتسب السببية أثناء قيامهم بانجاز التعبير الكتابي .

سنسعى من خلال هذا البحث الإجابة عن كل التساؤلات و الانشغالات المتعلقة بالعوائق التي تحول دون توظيف و استثمار هذا المكتسب من طرف هؤلاء التلاميذ و ذلك بتسليط الضوء على التعبير الكتابي المنجز من طرفهم و كذا المنهجية المتبعة من طرف الأساتذة داخل أقسام المستوى المذكور في المتوسطة الجزائرية قصد معرفة أسباب هذا الإخفاق و من ثم اقتراح الحلول الممكنة .

الكلمات- المفتاح: السببية (اللية) - تلاميذ السنة الرابعة متوسط - نص تبريري - القواعد - نقل المعلومات (استثمار - استعمال - توظيف) .

Summary

The report of cause, a point of language grammar, studied during the first three years of Middle School (First year, second and third year), but still not mastered by fourth year students (a class review).

These manifest themselves unable to mobilize this acquired (the cause) when they are asked to write an argumentative text: the main objective of the teaching of French in the fourth year of Middle School.

Indeed, the fourth-year students do unsuccessful transfer of this knowledge in their written work i.e. they fail not to serve their written expression cause.

We will try through this research work to answer any concerns about obstacles prevent the reinvestment of the cause of these learners and that focusing on particular and written expression of students and the type of grammar recommended by teachers at teaching and learning because of the expression in the classes of the Algerian fourth year Middle School.

Keywords: cause report - learning from the fourth AM - argumentative essay - Grammar - transfer (Reinvestment-use-mobilization).

Table des matières

Dédicace	2
Remerciements	3
Résumé.....	4
Table des matières.....	7
Introduction	9
I/-Partie théorique :	
Chapitre01 : Le transfert de connaissances	14
1/-Définitions possibles du concept.	14
2/-La réalisation du transfert	15
3/-Les taxonomies :	18
3.1-La taxonomie de BLOOM	19
3.1.1 La connaissance	19
3.1.2 La compréhension.....	20
3.1.3 L'application.....	21
3.1.4 L'analyse.....	22
3.1.5 La synthèse.....	23
3.1.6 L'évaluation.....	23
3.2-La taxonomie de DE LANSCHHEERE.....	24
3.2.1 La maîtrise	24
3.2.2 Le transfert	24
3.2.3 L'expression.....	25
3.3-La taxonomie de D'HAINAUX	26
3.3.1 La reproduction	26
3.3.2 La conceptualisation	27
3.3.3 L'application	27
3.3.4 L'exploration du réel.	27
3.3.5 L'exploration du possible.	28
3.3.6 La mobilisation convergente.....	28
3.3.7 La mobilisation divergente.....	28
3.3.8 La résolution de problème.....	29
Chapitre 02 : Le rapport de cause : un point de langue.....	30
2.1 Définition (s) de la grammaire.....	30
2.2 Types de grammaire.....	31
2.2.1 La grammaire selon son objet d'enseignement:.....	32
2.2.1.1 La grammaire traditionnelle.....	32
2.2.1.2 La grammaire structurale.....	33
2.2.1.3 La grammaire du sens et de l'expression.....	34
2.2.1.4 La grammaire de discours ou du texte.....	35
2.2.2 La grammaire selon sa méthode d'enseignement.....	36
2.2.2.1 La grammaire normative	36
2.2.2.2 La grammaire descriptive.....	36
2.2.2.3 La grammaire explicative.....	37
2.3- Le rapport de cause.....	38
2.3.1- Le groupe prépositionnel complément circonstanciel	39
2.3.2- La proposition subordonnée circonstancielle.....	39
2.3.3- La conjonction de coordination « car »	43
II/- Partie méthodologique :	
I/-Public ciblé et corpus retenu	45
1.1 Présentation du public ciblé	45

1.2 Description et présentation du corpus retenu	46
1.3 Démarches à suivre	47
III/- Partie pratique :	
1/-Lecture et interprétation du questionnaire élaboré.....	49
1.1 Analyse du questionnaire	49
1.1.1 Outil méthodologique.....	49
1.1.2 L'enquête.....	50
1.1.3 Les variables.....	50
1.1.4 L'échantillonnage et passation du questionnaire	50
1.1.5 Le dépouillement	50
1.2 Etude des paramètres du questionnaire.....	50
1.3 Analyse des questions posées	56
2/- Etude comparative : Manuel de l'élève/ fiche pédagogique de l'enseignant	60
2.1 Manuel de l'élève (cours et exercices proposés)	60
2.2 Fiche pédagogique de l'enseignant	62
2.3 Etude comparative.....	65
3/-Analyse des phrases isolées	67
4/-Analyse des productions écrites des apprenants	69
4.1 Analyse quantitative	71
4.1.1 Statistiques.....	71
4.1.2 Analyse des résultats.....	72
4.2 Analyse qualitative	73
4.3 Commentaire.....	91
5/-Suggestions proposées (solutions possibles) au transfert	93
Conclusion	100
Bibliographie	102
Appendices	105

Introduction :

L'objectif primordial de tout enseignement – apprentissage d'une langue étrangère est d'installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, plutôt que d'acquérir des savoirs savants. Ainsi, il sera en mesure de produire des énoncés intelligibles et cohérents dans diverses situations, se donnant la possibilité, par conséquent, de transmettre et comprendre un message entre lui et son interlocuteur.

Cela implique aussi la transformation de son savoir à l'état brut en comportements observables. L'apprenant sera en mesure donc d'exploiter ses acquis antérieurs en classe afin de surmonter un obstacle auquel il sera confronté.

L'acquisition des connaissances ne sera pas alors une fin en soi mais au contraire un moyen permettant la réalisation de l'objectif terminal de la séquence d'apprentissage. Cela signifie donc le réinvestissement de ces connaissances.

La plus grande difficulté, pour l'apprenant, se situe dans le fait qu'il rencontre des difficultés à mettre la langue au service du discours car il s'est habitué souvent à la restitution mécanique d'un appris plutôt qu'à son emploi.

Le réinvestissement de ses acquis, au moment propice, surtout quand il doit produire des énoncés intelligibles et cohérents n'est souvent pas assuré, alors que c'est cette action qui constitue l'enjeu majeur de l'enseignement.

Cependant, si ce réinvestissement n'est souvent pas réussi, cela trouverait en partie son origine dans la manière même dont ces acquis ont été assimilés. Nous serions donc amenés à analyser toute la situation d'enseignement/-apprentissage avec ses principales composantes, entres autres, la notion enseignée et la méthode mise en œuvre.

La grammaire constitue, en effet, un exemple significatif de cette situation où les connaissances que les élèves ont de la langue apprise sont rarement mises au service de

l'expression écrite. Le constat est que ces élèves sont incapables de se servir des règles de grammaire qu'ils sont pourtant en mesure de restituer par cœur.

Ainsi, la maîtrise de la langue reste indispensable dans le sens où la méconnaissance des règles de fonctionnement d'une langue empêche certainement son bon usage.

Or, il faut mettre en évidence qu'une simple connaissance de la langue ne traduit pas forcément une maîtrise linguistique.

L'apprenant qui ne fait que mémoriser des règles, qu'il est incapable d'expliquer et plus précisément d'appliquer, n'aura aucune chance de réaliser des messages intelligibles. En effet, nous avons besoin pour cela, en plus de l'application de règles de grammaire, de la maîtrise d'autres facteurs, relatifs à l'organisation de tous les discours. En effet, la réalité des classes, nous révèle que la production écrite, censée être le point de convergence de tous les apprentissages, offre à l'enseignant l'occasion d'évaluer le degré de réalisation des objectifs fixés au départ et du coup, l'impact de son enseignement sur l'apprenant.

Aussi, ayant choisi de travailler sur des collégiens de quatrième année moyenne dont le programme est essentiellement centré sur l'argumentation¹, avons-nous pris, à titre illustratif, un point de langue bien précis dont les apprenants auront fortement besoin lorsqu'il leur sera demandé, à la fin de la séquence ou du projet didactique, de réaliser un texte argumentatif ou à visée argumentative répondant aux caractéristiques étudiées : il s'agit du rapport de cause.

L'expérience a montré qu'il est moins difficile pour l'apprenant de relier deux phrases simples en utilisant la conjonction de subordination **parce que** ou encore la conjonction de coordination **car** que d'employer le même procédé lors de la rédaction d'un texte argumentatif par lui-même.

Cela se manifeste souvent soit par le non recours à ce moyen transformationnel, soit par son emploi erroné. Ce qui nous permet de parler d'absence de transfert dans la mesure où la notion étudiée n'est, dans les deux cas, pas mise au service de la production écrite.

¹ Le programme officiel de quatrième année moyenne met en exergue le verbe « *argumenter* », figurant dans les trois projets didactiques : Projet 01 Argumenter en décrivant, projet 02 Argumenter en racontant, projet 03 Argumenter en expliquant.

Ces mêmes apprenants réussissent à effectuer les opérations nécessaires lorsqu'il ne s'agit que de phrases isolées, répondant ainsi à des consignes clairement formulées. Le travail mécanique s'avère être plus aisé car il relève d'un simple réflexe conditionné ; contrairement au réinvestissement proprement dit qui, lui, nécessite plutôt d'effectuer des opérations cognitives hiérarchisées.

Ainsi, cette situation devrait-elle nous amener à nous poser des questions sur le type de grammaire qui est enseigné dans le collège algérien, en nous référant aussi bien aux documents officiels (programmes, manuels, documents d'accompagnement du professeur...etc.), qu'aux pratiques pédagogiques des enseignants qu'il sera indispensable d'observer puis d'analyser. Car, s'il est vrai que la mobilisation des connaissances reste un problème qui ne concerne pas exclusivement la grammaire mais qui touche à toutes les autres disciplines enseignées, il n'en demeure pas moins, qu'en classe de langue, l'apprenant ne saurait progresser sans une reconstruction permanente de la langue apprise, et sans une réflexion objective sur celle-ci.

En effet, dans une approche méthodologique qui privilégie l'appropriation de la langue à des fins communicatives, la grammaire ne devrait nullement être conçue comme une activité isolée se suffisant à elle-même, mais plutôt comme une phase dans le processus d'acquisition de la langue qui aboutit à une utilisation adéquate et une reconstruction personnelle voire autonome c'est ce qui appelé aujourd'hui l'approche par compétences.

Qu'en est-il alors de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les collèges algériens ?

A travers cette étude et comme nous l'avons déjà mentionné, les éléments sur lesquels nous comptons fonder notre analyse sont de deux types. Il s'agira dans un premier temps de documents dans lesquels sont définis et les objectifs assignés à cette activité et les contenus à enseigner. Cela nous permettra d'identifier clairement l'approche linguistique adoptée et les implications didactiques sous jacentes. Les pratiques des enseignants constituent le second

type, en ce sens que ce qui se fait sur le terrain ne correspond pas toujours aux finalités et autres intentions déclarées.

C'est sur la base de cette analyse et en fonction des résultats auxquels nous aurons abouti, qu'il nous sera possible de déceler les moments de rupture et les incohérences méthodologiques qui empêchent le réinvestissement par l'apprenant de la notion étudiée, en l'occurrence, le rapport de cause.

Le présent travail s'articule autour de la problématique suivante :

1- Les apprenants de quatrième année moyenne réussissent-ils à utiliser correctement le rapport de cause dans leurs productions écrites quand il s'agit de rédiger un texte argumentatif ?

2- Dans le cas contraire, pourquoi les collégiens de quatrième année moyenne n'arrivent-ils pas à réinvestir le rapport de cause dans leurs expressions écrites lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?

Cela nous pousse à poser d'autres interrogations liées à la problématique déjà énoncée, entres autres :

-Dans quelle situation la notion en question (la cause) est-elle enseignée ?

-Dans quelle séquence du projet didactique s'inscrit-elle ?

-Comment est-elle enseignée ? (La méthode mise en œuvre par l'enseignant)

-Quels sont les objectifs spécifiques fixés pour enseigner cette notion ?

-Quels sont les supports choisis par l'enseignant ? Quelles relations entretiennent-ils avec l'objectif terminal de communication ?

-Comment les règles régissant la notion de cause sont-elles déduites ?

-L'apprenant est-il impliqué dans cet acte d'apprentissage ?

-Quels sont les tests évaluatifs qui lui sont soumis à la fin de la séance (la fin de la leçon) ?

Ce sont, pour l'essentiel, les nombreuses questions auxquelles nous essayerons de trouver des réponses à travers cette étude qui se veut être à la fois didactique et linguistique, dans la

mesure où elle traitera des possibilités méthodologiques qui favorisent un réinvestissement réussi d'un point de langue précis.

Pour répondre à cette problématique, nous avons formulé deux hypothèses qui sont comme suit :

1/-Le point de langue (le rapport de cause) n'est pas complètement assimilé par l'élève pour qu'il soit correctement réinvesti.

2/-Le type de grammaire mis en œuvre ne favorise pas le réinvestissement de cette notion.

Aussi, notre travail se divisera en trois parties complémentaires :

1/-Une partie théorique dans laquelle nous aborderons les définitions des concepts relatifs au domaine de transfert et de la mobilisation des connaissances.

Nous y exposerons également les différentes approches linguistiques et leur rôle dans l'émergence des courants en didactique de la grammaire.

2/-Une partie méthodologique réservée à l'exposé de la démarche à suivre quant au choix du corpus, et des outils d'analyse à y appliquer.

3/- Une partie pratique ou d'analyse proprement dite. C'est à l'issue de celle-ci que seront vérifiées les hypothèses préalablement formulées, et que nous pourrions envisager de nouvelles pistes méthodologiques afin de combler les éventuelles insuffisances décelées tout au long du processus d'apprentissage que nous aurons examiné durant cette esquisse de recherche.

I/- Partie théorique ;

Chapitre 01 : Le transfert des connaissances

Tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère repose sur le degré d'assimilation de l'apprenant. Ce dernier doit en effet maîtriser les règles qui régissent le fonctionnement de cette langue. Pour réussir cet enseignement-apprentissage, il faut garantir le succès de la méthode dont se fait le transfert des connaissances enseignées à l'apprenant.

Il est important de souligner, au départ, que la notion de transfert révèle, le plus souvent, une situation d'échec dans l'environnement scolaire.

En effet, les facteurs déterminants ou plutôt les causes réelles qui sont à l'origine de cet échec constitueront donc la quête majeure que, enseignants et didacticiens, tentent alors de trouver et essayer ainsi de répondre à cette inquiétude afin d'apporter un plus à l'action d'apprentissage en expliquant au passage ces moments de difficulté.

Dans le cadre de ce travail, il nous semble utile de traiter les différentes définitions ayant un rapport direct avec la notion de transfert.

Ces définitions semblent être similaires en ce qu'elles font toutes allusion à une compétence commune. Il nous paraît aussi incontournable de solliciter le point de vue des spécialistes de la discipline (la didactique) sur la question en évoquant d'abord les définitions qu'ils en fournissent.

1/- Définitions possibles du concept de « *transfert* » :

Selon le D.D.L.², le terme transfert est lié au contact des langues, à l'impact des unes sur des autres et à la succession des différents acquis dans une situation d'apprentissage donnée.

Dans ce sens, les auteurs GALISSON et COSTE le confirment, tout en conseillant de limiter le champ sémantique du terme.

A ce propos, ils disent ;

« Il est également souhaitable de ne pas parler de transfert qu'en ce qui concerne l'interaction d'apprentissages successifs et différents et d'éviter d'employer ce terme à propos d'effets de généralisation (possible d'utiliser une acquisition hors contexte ou de la situation où elle a été apprise. »³

² GALISSON R. et COSTE D., Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, 1976, p.569.

³ Nous avons opté, tout au long de ce travail, aux deux appellations, de manière indifférente, transfert et mobilisation tout en ajoutant un troisième terme plus adéquat et ayant un lien direct avec notre sujet entre autre le réinvestissement. Ce dernier fait référence à une compétence globale qui fait, à son tour allusion à une ***tâche*** aussi complexe que celle de l'expression écrite.

PHILIPPE MEIRIEU, pour sa part, définit le transfert comme: « (...) *le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative.* »⁴

Le transfert, ici, cesse d'être un déplacement de connaissances qui pourrait se traduire par la restitution mécanique et intégrale d'un appris, mais il désigne plutôt les compétences permettant à l'élève de surmonter les obstacles auxquels il est confronté à l'occasion d'une situation-problème.

Ceci implique que, rédiger un texte est une opération complexe qui exige de l'apprenant la mobilisation d'un certain nombre de compétences tout en dépassant donc le simple déplacement des connaissances. Cela dépend par conséquent du réinvestissement des moyens linguistiques acquis aux préalables, du respect des règles de cohérence textuelle qui donne au texte son intelligibilité.

Les Canadiens STEVE BISSONNETTE et MARIO RICHARD lient directement le transfert à la capacité de l'apprenant, en soutenant que « le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue quand l'apprenant est capable de passer à l'action et d'employer ce qu'il a retenu dans le contexte d'une situation -problème dont le niveau de difficulté est plus élevé.⁵

Ce passage à l'action impose, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, une mobilisation des apprentissages acquis aux préalables pour faire face à une autre situation-problème, aussi nouvelle soit-elle.

2/- La réalisation du transfert :

Sachant que le transfert est étroitement lié à la mémoire, aucun apprentissage donc ne pourrait être transféré s'il n'est pas mémorisé. Or, l'ancrage de ce qui a été vu, entendu ou fait dans la mémoire ne se réalise que si l'on fait appel au contexte dans lequel ces apprentissages ont été acquis. D'où l'obligation d'accorder une grande importance au développement de la mémoire où toute application emprunte nécessairement les chemins appelés mémoriels. Cette action se réalise de la manière suivante, telle qu'elle est représentée dans ce schéma (Voir la figure ci-après).

⁴ Meirieu, P., « Le transfert de connaissances, éléments pour un travail en formation », (en ligne) Intervention lors du colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'université LUMIERE-LYON2. Consulté le 15/05/2010, le document est publié sur le site :

<http://www.meirieu.com/OUTILDEFORMATION/transferttexte.pdf>

⁵ Bissonnette, S., et Richard M., « Comment construire des compétences en classe-Des outils pour la réforme ». Les Editions Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001, pp.10-13- 96.

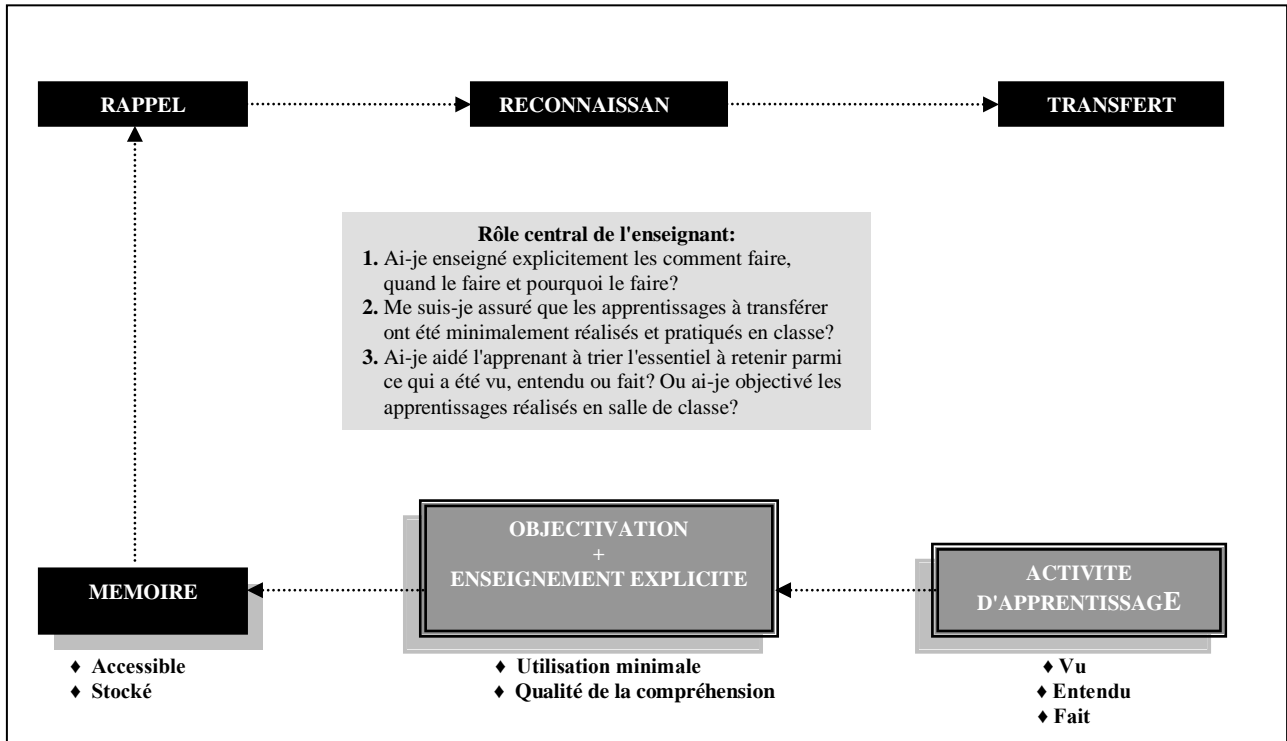


Figure.1.1. Le transfert des apprentissages⁶

La figure 1-1 montre la manière par laquelle s'effectue un enseignement à la fois explicite et objectif des connaissances durant une activité d'apprentissage quelconque et comment cet enseignement passe à l'étape de la réutilisation de ces acquis à l'instant même où l'élève est mis dans une situation- problème similaire.

Dans le même contexte, nous mettons essentiellement en relief la fonction, que joue ici l'enseignant, sans laquelle il n'y aurait aucun transfert possible. C'est ce qui justifie l'emploi du pronom personnel « je » dans la figure 1-1, cet élément anaphorique « je » renvoie, bien sûr, à l'enseignant qui doit préparer ses apprenants à accomplir, avec succès, ce rôle en se contentant seulement de leur dire quoi faire en attendant qu'ils sachent, de manière autonome, comment, quand, où et pourquoi le faire dans diverses situations.

La même figure ou le schéma proposé explique aussi la façon dont participe la mémoire en question, à savoir la mémoire à long terme qui demeure implicite, les apprentissages qui y sont stockés ou enregistrés. Cela est justifié par le fait qu'un apprenant ne se rappelle définitivement que sur ce quoi son attention est focalisée. Il serait alors illusoire de croire

⁶ MEIRIEU, PH., « Apprendre ...oui mais comment ? », Paris, ESF, 1999, p.54

que celui –ci saisit toujours l'utilité de ce qu'il apprend et se le rappelle seul quand il est confronté à d'autres situations, comme le dit MEIRIEU : « (...) *L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer de faire le point en prévoyant avec les élèves , les possibilités de réinvestissement par des transpositions des apprentissages réalisées dans les tâches sources vers les tâches cibles où le transfert est attendu.* »⁷.

Nous pourrions aussi faire une seconde lecture à partir de la figure présentée précédemment, celle qui concerne la pratique ou l'application de la notion par l'élève. Cette dernière est à la fois systématique et obligatoire pour qu'elle soit définitivement intériorisée et automatisée, par conséquent l'apprenant l'utilise fréquemment afin d'intégrer les nouveaux apprentissages en mémoire d'où l'importance accordée aux tâches sources exercées par l'élève dans des situations variées. Il est possible que l'une d'elles serait rencontrée par lui lorsqu'il exercera plus tard une tâche cible, et à ce moment là il n'aurait normalement pas d'obstacles à la reconnaître comme si elle a été nettement proposée par son enseignant.

Le rôle primordial d'une action didactique consiste « à organiser l'interaction entre un ensemble de documents ou d'objets et une tâche à accomplir » et ce d'après la formule élaborée par MEIRIEU et dans laquelle il met en relief la relation mentionnée plus haut.

Cette formule est comme suit :⁸

$$\frac{\text{Identification}}{\text{utilisation}} = \text{signification}$$

Figure. 1.2: Modèle de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" pour réussir le transfert

Néanmoins, le transfert réel exige de l'apprenant qu'il se détache du contexte et des conditions grâce auxquelles l'acquisition s'est produite .En effet, MEIRIEU le confirme bien ici: « *un apprentissage qui ne soucierait pas d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage serait simple conditionnement* » et d'ajouter. « (...) *les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils d'exploration de transfert ...et non des techniques déduites d'une observation attestée* »⁹.

Ainsi, selon MEIRIEU, la réussite du transfert dépend de trois opérations indispensables .Il s'agit de la conceptualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. En effet, un élève ne pourra réutiliser les apprentissages acquis lors d'une situation quelconque, caractérisée par un ensemble de paramètres qui font qu'une situation pédagogique n'est

⁷ Idem, p.62

⁸Idid, p.85

⁹ Idid, p.87

jamais rééditée telle quelle, que s'il « effectue lui-même un travail de chargement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre. ¹⁰»

Le terme conceptualisation, signifie ici cette capacité qu'à l'apprenant à former des concepts en transposant dans son cerveau les apprentissages reçus, et en les transformant en des entités abstraites susceptibles d'être stockées dans la mémoire.

La décontextualisation, elle, se fait lorsque l'apprenant arrive à distinguer nettement ce qui fait partie intégrante de la notion étudiée, de ce qui relève de facteurs externes qui ne doivent leur existence qu'aux besoins d'une pratique pédagogique.

Enfin, sachant que tout transfert implique une réutilisation personnelle des apprentissages assimilés dans une situation autre que celle dans laquelle ces mêmes apprentissages ont été acquis, il en découle que leur mise en contexte demeure incontournable. Appliquer les mêmes outils afin de résoudre le même problème qui réapparaît sous une forme différente, c'est permettre aux concepts stockés dans la mémoire de se manifester sous forme de comportements observables dans des conditions nouvelles, en dépit de leur aspect familier.

3/- Les taxonomies:

Sachant que le *Petit Larousse* abonde dans le même sens en définissant la cognition comme étant "*la faculté de connaître*". Il la définit également comme "*le processus par lequel un individu acquiert des informations sur son environnement¹¹*", cette science paraît plus charnière en ce sens qu'elle relève à la fois de la psychologie, de la linguistique, de la didactique et, bien entendu, des neurosciences.

Toutefois, dans le cadre de notre travail qui s'intéresse aux possibilités de transfert d'un point de langue bien défini, nous sommes obligés donc de nous inscrire dans le champ didactique que domine le couple enseignement-apprentissage, en nous éloignant autant que possible de toute connotation psychologique.

Dans le domaine de la connaissance, des chercheurs ont tenté de présenter les facultés mentales du sujet sous forme de niveaux se complétant et dépendant de la nature de la situation à laquelle nous nous sommes confrontés. Nous parlons alors de taxonomie qui est, à l'origine, la science de la classification, et qui, appliquée à notre cas, pourrait être définie comme l'ensemble des facultés mentales que l'apprenant mobilise pour surmonter un obstacle à l'occasion d'une situation-problème.

¹⁰ Idid, p.91

¹¹ Dictionnaire Le Petit Larousse édition 2010, dictionnaire en ligne www.larousse.fr/dictionnaires/français-27k,

Nous distinguons plusieurs taxonomies, mais nous préférons dans le cadre de ce travail nous limiter à celle de Bloom et de D'Hainaut, les jugeant les plus fonctionnelles tout en évoquant au passage celle de DE LANSCHHEERE.

3.1 La taxonomie de BLOOM :

Nous exposerons ici les niveaux taxonomiques tels que conçus par Bloom en tentant d'illustrer par des exemples en relation directe avec le point de langue sur lequel nous avons choisi de travailler, à savoir le rapport de cause.

BLOOM distingue six niveaux croissants auxquels les enseignants devraient rattacher leurs objectifs opérationnels de crainte de compliquer la tâche à l'apprenant et de se compliquer la tâche à eux-mêmes en poursuivant plusieurs choses à la fois. Il définit ainsi la taxonomie: *"La taxonomie du domaine cognitif est une classification hiérarchisée en ce sens que chaque catégorie requiert les capacités et habiletés qui entrent dans la composition des catégories inférieures"¹²*. Ces niveaux sont donnés comme suit :

3.1.1 La connaissance :

Connaître, c'est avoir une idée de quelque chose ou de quelqu'un. C'est savoir de façon plus ou moins précise. Sans entrer dans les détails et exposer les différents types de connaissance que BLOOM a minutieusement détaillés dans son ouvrage *"Taxonomie des objectifs pédagogiques"*, nous nous contenterons d'en donner une définition générale en nous efforçant de l'appliquer au cas qui nous préoccupe, à savoir le transfert d'un point de langue bien précis. Analysant cette faculté, BLOOM distingue deux moments forts, d'égale importance, qui sont *"l'acquisition des connaissances"* et *"le rappel des connaissances"*. Les deux moments s'imbriquent et s'appuient essentiellement sur la mémoire.

En effet, s'il est vrai qu'on ne peut se rappeler quelque chose qu'on n'a pu acquérir, il est tout aussi vrai qu'on n'acquiert que ce qui est susceptible d'être réutilisé ultérieurement, donc transféré. Les deux situations d'acquisition et de rappel sont celles-là mêmes que MEIRIEU appelle *"situation de formation"* et *"situation d'utilisation"* (Voir figure 1.2)

A ce propos BLOOM dit :

"Entre le stade d'acquisition et celui du rappel, les connaissances auront subi quelques modifications ; mais ces modifications jouent un rôle peu important dans le domaine des examens ou de l'utilisation des connaissances. Les processus d'association et de jugement entrent également en jeu dans la mesure où les

¹² BLOOM, B.S. et al, Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1. Domaine_cognitif". Trad. M. Lavellée Ed., Presses Universitaires du Québec, 1975, 231 p, p.07.

questions et les problèmes sont présentés sous une forme différente de celle utilisée au stade de l'acquisition."¹³

Nous voyons bien ici qu'en dépit du niveau relativement bas qu'occupe la connaissance dans la hiérarchie établie par BLOOM, elle demeure en revanche indispensable et d'autant plus importante à prendre en charge dans la mesure où elle constitue le socle sur lequel reposent les autres opérations jugées plus complexes.

Pour illustrer nos propos, disons qu'une leçon de grammaire portant sur le rapport de cause pourrait avoir comme objectif pédagogique relevant directement de la connaissance, l'identification des outils exprimant la cause, et la définition de ceux-ci compte tenu de leur fonction dans la phrase. Aucune autre compétence ne sera possible si ce premier palier n'est pas franchi. Il va de même pour la mémorisation des règles de fonctionnement syntaxique qui, en dépit de leur importance, ne suffisent guère, comme nous le verrons plus tard, à installer réellement chez l'apprenant une compétence linguistique.

3.1.2 La compréhension :

La seconde catégorie de la taxonomie de BLOOM est la *compréhension*. Elle est pour beaucoup d'enseignants la plus importante en ce sens qu'aucun apprentissage ne sera efficace si les élèves auxquels il est destiné ne le comprennent pas assez. Cette évidence se manifeste constamment dans le discours pédagogique ponctué souvent par l'expression-leitmotif "*Est-ce que vous avez compris?*"

BLOOM divise la compréhension en trois sous-catégories interpellant chacune une habileté particulière: il s'agit de la *transposition*, l'*interprétation* et l'*extrapolation*.

Parlant du rapport de cause, l'apprenant, pour montrer qu'il a bien compris, sera appelé à définir ou à dire autrement ce que est la cause (*transposition*), à en saisir l'importance et la finalité de son étude (*interprétation*), et, enfin, à prévoir les situations dans lesquelles elle pourrait être utilisée tout en réfléchissant aux différentes manières d'y parvenir (*extrapolation*).

La compréhension est, comme nous venons de le voir, en relation directe avec le transfert dans la mesure où l'idée de l'extrapolation n'est autre qu'une anticipation sur l'utilisation ultérieure d'un apprentissage acquis dans des conditions bien définies. Il en résulte que l'apprenant ne pourra transférer sans avoir compris, d'où la nécessité d'accorder beaucoup d'importance à cette catégorie en se fixant dans la situation d'apprentissage des objectifs clairs s'y référant.¹⁴ La compréhension constitue finalement une condition nécessaire, mais non

¹³ Idid, p.87.

¹⁴. Rappelons que la pédagogie par objectifs (P.P.O.) accorde un grand intérêt au comportement observable et mesurable (le comportementisme). Aussi est-il important, lorsque l'enseignant définit un objectif relatif à la catégorie de la compréhension, de bien réfléchir au comportement que l'apprenant

suffisante à la réalisation du transfert, car d'autres catégories supérieures doivent entrer en jeu, et ces dernières sont nettement plus importantes qu'une simple compréhension.

3.1.3 L'application :

"Si un apprenant a vraiment compris une chose, il est en mesure de l'appliquer". Or, le problème n'est pas si simple que ça. BLOOM, fait justement la distinction entre la *compréhension* et *l'application* en comparant deux problèmes relevant, chacun, de l'une de ces deux catégories:

*"Un problème relève de la catégorie de la compréhension quand il exige de l'étudiant de connaître assez bien une loi pour que, quand il lui est demandé spécifiquement de le faire, il puisse l'employer correctement. L'application requiert un pas de plus. Placé devant un problème nouveau, l'élève applique la loi sans qu'on l'exige de lui et sans qu'on lui montre comment l'employer dans ce cas précis. L'élève fait preuve de compréhension s'il montre qu'il peut avoir recours à une abstraction quand son emploi est exigé. L'élève fait preuve d'application s'il montre qu'il pourra appliquer correctement une abstraction là où aucun mode de résolution n'est spécifié."*¹⁵

Illustrons ces propos par un exemple sur l'emploi de la cause :

Un élève à qui son enseignant demande de relier deux phrases simples en employant un outil de cause quelconque, et qui arrive à répondre correctement à la consigne fait preuve de compréhension. Par contre, celui qui a recours, de son propre chef, à l'emploi de ces outils exprimant la cause dans des phrases personnelles, fait sûrement preuve d'application, car aucune consigne ne lui a été donnée dans ce sens.

Ainsi conçue, l'application serait synonyme de transfert proprement dit du moment qu'elle concerne l'utilisation d'un apprentissage hors du contexte ou de la situation où il a été acquis. Rappelons à ce propos la définition que donne MEIRIEU du transfert, à savoir: *" un mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative."*¹⁶

Mais, là également, le rôle de l'enseignant s'avère déterminant en ce sens que c'est à lui que revient la charge de préparer ses élèves à affronter des problèmes nouveaux en leur enseignant les méthodes et les procédures, considérées comme des stratégies ou des tactiques plutôt que de se contenter de transmettre un ensemble de connaissances brutes dans un contexte déterminé. Là encore, BLOOM souligne :

" (...) l'apprentissage se transfère très rapidement à des domaines nouveaux, si, plutôt que d'enseigner l'utilisation de certaines données dans des cas déterminés, on enseigne à l'étudiant des méthodes appropriées pour aborder les problèmes, ainsi

devra manifester pour montrer qu'il a bien compris, et éviter l'emploi des verbes mentalistes tels que comprendre, saisir, appréhender, etc.

¹⁵ BLOOM, op. cit, p.94.

¹⁶ Idid, p.95

*que les concepts et les généralisations ; si d'autre part, on lui enseigne les attitudes à prendre devant un travail et s'il acquiert des qualités d'assurance et de contrôle de soi, il est évident que les objectifs de l'application sont un aspect extrêmement important du programme, puisqu'il comporte la signification d'un transfert d'apprentissage."*¹⁷

3.1.4 L'analyse

L'analyse se situe à un niveau un peu plus élevé que la compréhension et l'application. Elle implique, par conséquent, la mobilisation de capacités plus complexes en ce sens qu'elle est axée essentiellement sur la décomposition de ce qui est perçu, et sur la reconnaissance des lois régissant un fonctionnement.

Dans ce contexte, BLOOM précise :

*"Dans l'analyse, ce qui est mis en relief, c'est le fait de décomposer le matériel en ses parties constituantes et de saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées. L'analyse peut également s'appliquer aux techniques et aux moyens utilisés dans une communication pour en exprimer l'idée ou en établir la conclusion."*¹⁸

Ainsi, même si l'analyse constitue une fin en soi, il n'en demeure pas moins qu'elle peut aider à une meilleure compréhension et à une application efficace d'une acquisition. Ceci s'explique par le fait que l'analyse traite à la fois du contenu et de la forme, et comme le dit BLOOM : *"Analyser la signification d'une communication, c'est plus que comprendre la signification."*¹⁹

L'activité de grammaire est l'exemple type d'une situation pédagogique où l'analyse est privilégiée. Cela est d'autant plus évident qu'il s'agit bien d'une activité analytique au cours de laquelle l'apprenant est appelé à décomposer l'énoncé qui lui est proposé en ses différents éléments en vue d'en saisir les principes d'organisation, et déduire les règles de fonctionnement.

Concernant l'étude de la cause par exemple, la décomposition d'une phrase complexe en principale et subordonnée circonstancielle, puis la recherche des deux phrases de base procède d'une analyse qui conduirait l'apprenant à comprendre comment sont enchaînées les deux propositions l'une avec l'autre, pourquoi nous avons employé tel ou tel outil de cause, et quelle règle générale nous pouvons en tirer.

En outre, bien que l'analyse se situe à un niveau plus élevé par rapport à l'application, elle peut s'avérer dans certains cas comme un préalable à tout acte de *transfert*. Cette analyse va permettre à l'apprenant de procéder d'abord à la *recherche des éléments*, puis à la *recherche des relations*, et enfin à la *recherche des principes d'organisation*. Il sera alors capable, à coup

¹⁷ Idid, p96

¹⁸ Idid, pp.97-98.

¹⁹ Idid, p.99

sûr, de dégager des généralisations qu'il ne trouvera aucune difficulté à appliquer dans des situations similaires.

3.1.5 La synthèse :

Situation opposée à l'analyse, la synthèse emprunte le chemin inverse en ce sens qu'elle consiste en un assemblage d'éléments en vue de construire un tout cohérent.

A propos de la synthèse, BLOOM confirme :

*"La synthèse est définie ici comme une réunion d'éléments et de parties en vue de former un tout. Il s'agit d'une opération consistant à combiner des éléments, parties etc. de façon à ce qu'ils constituent une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant."*²⁰

En tant que telle, la synthèse pourrait être considérée comme l'opération qui offre le plus de possibilités "pour un comportement créateur de la part de l'étudiant"²¹. C'est, en effet, une catégorie qui englobe toutes celles qui lui sont inférieures et qui nous renseigne mieux sur les capacités de l'apprenant à se rappeler d'une notion étudiée, et l'appliquer correctement et sans que son enseignant le lui demande dans une situation d'expression qui constitue un moment fort dans le processus d'apprentissage.

Appliquée à notre cas, la synthèse ne se manifeste pas uniquement sur le plan phrastique (construction d'une phrase complexe à partir de deux propositions indépendantes), mais aussi et surtout dans la capacité qu'a l'apprenant à intégrer la cause dans un énoncé plus consistant, à savoir une production écrite. C'est justement à ce niveau là que nous pouvons dire que le transfert attendu a eu lieu. Une synthèse pourrait également être assimilée à une intégration des compétences en ce sens que l'apprenant, confronté à une complexité, devrait faire appel à toutes sortes de ressources cognitives pour y faire face.

3.1.6 L'évaluation :

L'évaluation est intimement liée à l'idée de jugement. Classée en fin du domaine cognitif, elle implique la combinaison de tous les autres comportements: connaissance, compréhension, application, analyse et synthèse.

Cependant, nous ne pouvons parler d'évaluation en l'absence de critères sur la base desquels des jugements sont prononcés, et des prises de position peuvent être adoptées. Ainsi, serait-il préférable que l'apprenant choisisse lui-même ces critères pour pouvoir juger de l'utilité de tel ou tel apprentissage, et être capable par la suite de le transférer habilement dans des situations diverses. Le jugement dont nous parlons ici est une opération si complexe qu'il exige une

²⁰ Idid, p.100.

²¹ Idid, p.101

parfaite connaissance de l'objet, une compréhension optimale, une application à haute fréquence, une analyse minutieuse, et enfin, une synthèse globale qui serait le résultat de toutes les opérations précédentes.

BLOOM propose la définition suivante :

*"L'évaluation se définit comme la formulation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs soit qualitatifs, et les critères peuvent être soit ceux que l'étudiant détermine, soit ceux qui lui sont donnés."*²²

Dans notre cas précis, nous pouvons avancer qu'un élève qui juge que l'enchaînement de deux phrases simples de manière à exprimer la cause est un procédé fécond, qui a un impact positif sur la cohérence textuelle, a plus de chance de réaliser le transfert attendu, que celui qui ne saisit nullement l'utilité de la notion en question.

3.2 La taxonomie de DE LANSCHHEERE ²³:

Contrairement à BLOOM, VIVIANE et GILBERT DE LANSCHHEERE, proposent uniquement trois grandes classifications (taxonomies) à savoir : la maîtrise, le transfert et l'expression.

Chacune d'elles constitue l'aboutissement de l'autre et entretient un lien étroit avec l'autre.

3.2.1 La maîtrise : Elle signifie pour eux, la domination ou l'acquisition d'un ensemble de savoirs par un apprenant. Ce dernier devient alors maître de soi ; indépendant. La maîtrise désigne aussi un degré de perfection par un apprenant qui sera en mesure d'employer habilement une technique voire une connaissance. Agissant ainsi, il montre qu'il est compétent et autonome.

3.2.2 Le transfert : Il désigne l'interaction d'apprentissages successifs différents. C'est aussi l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant.

Le transfert pourrait donc se manifester sous deux formes distinctes ; il sera positif ou

²² Idid, pp.101-102.

²³ G. et V. DE LANSCHHEERE, Définir les objectifs de l'éducation, Presses Universitaires de France, 1992, 338 p., Réédition, version originelle 1975.

proactif²⁴, il fait ici référence aux différentes opérations cognitives car l'élève apprendra les stratégies ou les techniques pour développer ou perfectionner son apprentissage. A l'inverse, la seconde classification de DE LANSCHÉERE, le transfert ; pourrait être négatif ou rétroactif. Dans ce cas, il ne se réalise pas que si un premier apprentissage est déjà accompli parce qu'il intervient pour lui comme un renforcement ou une consolidation.

3.2.3 L'expression : Une des formes du langage ; c'est une opération qui consiste à produire des messages oraux ou écrits et ce par le biais des signes sonores ou graphiques d'une langue. C'est d'ailleurs l'objectif essentiel de tout enseignement d'une langue ; elle s'oppose le plus souvent à la compréhension.

Ces trois éléments de cette taxonomie coexistent ensemble ; ils se croisent et se complètent toujours entre eux.

Nous pouvons résumer les deux taxonomies dans le tableau suivant :

TAXONOMIES	
BLOOM	DE LANSCHÉERE
Connaissance	Maîtrise
Compréhension	
Application	Transfert
Analyse	
Synthèse	Expression
Evaluation	

Tableau récapitulatif de deux taxonomies

A la lumière du tableau ci-dessus, nous pouvons dégager les remarques suivantes :

²⁴ Le transfert proactif et le transfert rétroactif, se dit à l'existence de deux apprentissages : l'un précède ou succède l'autre.

Dans le même contexte, le Dictionnaire de Didactique de Français- Langue étrangère et seconde : p.240, explicite ces deux types de transfert.

Le transfert est proactif lorsqu'il influence un apprentissage A sur un apprentissage B postérieur.

Le transfert sera rétroactif quand il y a influence d'un apprentissage B sur un apprentissage A antérieur. Dans le cas positif (proactif), l'apprentissage de A aide ou facilite l'apprentissage de B. De l'autre côté, l'apprentissage de B consolide et renforce l'apprentissage de A.

CUQ, J.P., Dictionnaire de Didactique de Français- Langue étrangère et seconde, Paris, Clé international asadifile, 2003, 303p. De même, ces deux types de transfert ont été traités par CUQ dans son ouvrage : Le français langue seconde, Paris, Hachette, 1991, 224 p, pp.183-184.

D'abord, chaque taxonomie, voire une classification chez DE LANSCHHEERE, se substitue à deux taxonomies à la fois de BLOOM, ce qui nous permet d'énoncer que les six taxonomies de BLOOM se résument donc chez DE LANSCHHEERE en trois classifications seulement : maîtrise, transfert et expression.

Ensuite, chaque appellation donnée par DE LANSCHHEERE convient aux deux autres taxonomies de BLOOM. Par exemple, la maîtrise regroupe et la connaissance et la compréhension ; ce qui est supposé d'ailleurs de la part d'un apprenant ayant atteint le degré de la maîtrise de même pour le transfert qui substitue et l'application et l'analyse...etc. Cela nous mène à déduire que cette taxonomie semble plus synthétique mais elle demeure rarement pratiquée en situation de classe car les enseignants tendent beaucoup vers la taxonomie de BLOOM en raison de sa simplicité.

Enfin, les deux taxonomies proposées sont hiérarchisées de manière croissante, c'est-à-dire celui qui les sollicite doit les appliquer du haut vers le bas et non à l'inverse et que chaque classification exige d'abord la présence de celle qui la précède ensuite celle qui lui succède.

3.3 La taxonomie de D'HAINAUT.²⁵

D'Hainaut discrimine trois composantes dans une activité cognitive: **l'objet** sur lequel porte l'activité cognitive, **le produit** de cette activité, et **l'opérateur** utilisé. Il donne comme exemple l'activité qui consiste à calculer la superficie d'un rectangle. Le rectangle serait alors l'objet ; la surface du rectangle, le produit ; et l'opérateur, la formule utilisée.

Les différentes opérations cognitives que propose D'HAINAUT tiennent à la nature des relations qu'il y a entre objet, opérateur et produit.

3.3.1 La reproduction :

Elle consiste à restituer exactement ce que l'enseignant a appris à son élève. L'objet et le produit ont déjà été associés auparavant. Les deux formes principales de la reproduction sont la *reconnaissance* et l'*évocation*.

A titre d'exemple, un élève à qui son enseignant demande d'identifier parmi une série des outils donnés, ceux exprimant la cause, va faire de la reconnaissance. Si par contre, il est appelé à citer les prépositions, les locutions prépositives ou encore les locutions conjonctives exprimant la cause, il fera alors de l'évocation.

²⁵D'HAINAUT, L., Des fins aux objectifs de l'éducation, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation, Bruxelles, les Editions Labor, 3^{ème} Edition, 1983, 491p, p09.

Il va sans dire que cette activité sous ses deux formes ne favorise nullement le transfert dans la mesure où elle est basée principalement sur la restitution mécanique, chose qui ne permet guère à l'élève de faire preuve de créativité.

3.3.2 La conceptualisation :

Elle consiste à identifier des objets par rapport à une classe. L'objet est l'exemple ou le contre exemple du concept, et le produit est l'appartenance ou le non appartenance à une classe.

Comme exemple en relation avec notre sujet, la conceptualisation pourrait être sollicitée dans une question du genre: " parmi les outils de cause suivants, quels sont ceux qui débouchent sur une phrase complexe?"

De par sa nature, nous voyons bien que la conceptualisation, tout comme la reproduction, est fondée sur l'identification et procède donc de savoirs dits déclaratifs, qui renseignent sur la capacité de mémorisation d'un apprenant, mais qui ne sont pas suffisants pour une utilisation personnelle des apprentissages acquis.

3.3.3 L'application :

L'application consiste, selon D'HAINAUT, en la mise en œuvre sur un cas particulier, d'une règle, d'un principe, d'une formule, d'une procédure générale apprise antérieurement, ou donnée en même temps que le cas à traiter.

Le fait de relier deux propositions en employant un outil de cause adéquat, procède de l'application. Car, l'élève aura dans ce cas précis à se remémorer la règle qui veut que l'utilisation de tel ou tel outil dans telle ou telle situation ; et tout en analysant le cas qui lui est présenté, il optera pour le choix que lui dicte le contexte. C'est en quelque sorte, la première étape vers le transfert proprement dit.

3.3.4 L'exploration du réel :

Elle consiste à identifier un produit au sein d'un objet. D'HAINAUT discrimine l'*exploration extractive* dans laquelle le produit est présent dans l'objet, et l'*exploration inférentielle* dans laquelle le produit est présent de façon implicite.

Le cas d'un apprenant qui arrive à identifier la subordonnée circonstancielle de cause, contenue dans une phrase complexe donnée, est un exemple d'exploration extractive.

L'exploration inférentielle pourrait avoir lieu lorsqu'un apprenant est sollicité de déduire l'outil de cause qui convient à une structure inachevée. L'outil de cause existe potentiellement, et l'élève n'aura qu'à l'"extraire" c'est-à-dire : *le faire ressortir* après avoir analysé l'énoncé.

3.3.5 L'exploration du possible :

Elle consiste à anticiper les conséquences possibles d'une situation. L'objet est la situation et le produit les résultats possibles.

Par exemple, donner un énoncé dans lequel les propositions indépendantes sont mises l'une à côté de l'autre et qui entretiennent une relation de cause à effet, et demander ensuite aux apprenants de réfléchir aux moyens possibles de les relier. Dans ce cas, celui qui optera pour les outils de cause convenables aura compris, ainsi, l'utilité de cet enchaînement, et aura réalisé ne serait-ce que partiellement le transfert attendu.

3.3.6 La mobilisation convergente :

Elle consiste à rechercher dans ses connaissances un produit qui répond à certains critères. Il s'agit d'une forme d'exploration dans laquelle l'objet à explorer est constitué de l'ensemble des informations en mémoire. Elle diffère de la reproduction en ce sens que l'objet et le produit n'ont pas été associés auparavant. Il n'y a donc pas d'indications claires sur l'objet à retrouver mais seulement des critères auxquels il doit satisfaire.

Cette activité, bien qu'elle fasse appel essentiellement à la mémoire, pourrait se rapprocher de l'application puisqu'il s'agit, en définitive, de *créer* un objet en tenant compte des règles, procédures ou autres formules acquises antérieurement.

Construire une phrase selon un modèle donné relève de la mobilisation convergente. Aussi, pourrions-nous demander à un élève de trouver, par exemple, un énoncé dans lequel l'outil de cause est une préposition (pour ou par), une locution prépositive (à cause de ou grâce à) ou une locution conjonctive (parce que).

3.3.7 La mobilisation divergente :

Par opposition à la mobilisation convergente, cette activité consiste à rechercher plusieurs produits qui correspondent à certains critères. Elle repose essentiellement sur la capacité du sujet à générer des produits afin de les confronter aux critères spécifiés. Elle se rapproche donc de l'exploration du possible.

Prenons le même exemple que le précédent avec comme seule différence la suppression du dernier critère qui concerne la présence dans le produit, d'une subordonnée circonstancielle ou un groupe prépositionnel de cause au début ou à la fin de la phrase simple ou complexe soit-elle. L'apprenant aura alors dans ce cas plusieurs possibilités, et les résultats seront multiples.

Cette capacité à générer des énoncés est d'une forte utilité dans la mesure où elle permet le passage de la maîtrise à l'expression. En effet, s'il y a expression correcte, cela montre que l'apprenant a su réemployer les appris linguistiques étudiés antérieurement dans le contexte en question ; et c'est là justement que nous pouvons parler d'un transfert réel.

3.3.8 La résolution de problème :

La résolution de problème diffère de l'application simple en ce que le sujet ne dispose pas d'un opérateur simple. Il est confronté à une situation nouvelle face à laquelle il doit combiner de façon originale les opérateurs dont il dispose et/ou les adapter à la situation.

Et face à un exercice portant sur l'emploi d'une préposition, une locution prépositive ou encore une locution conjonctive pour introduire la phrase par l'expression de cause, l'apprenant qui n'est habitué qu'aux outils simples est confronté à une situation inédite qui exige de lui qu'il combine les opérateurs suivants:

- L'emploi de l'outil lui-même après l'avoir déduit.
- La mise de cet outil à sa place convenable (la place qu'il faut).
- Au cas où le verbe de la subordonnée est à un temps composé, l'accord du verbe de la proposition principale avec celui de la subordonnée (la règle de la concordance des temps).

En définitive, nous ne pouvons dire qu'un apprenant a réalisé le transfert attendu que s'il arrive vraiment à réinvestir les acquis dans des situations inédites c'est-à-dire jamais rencontrées auparavant, et qui se caractérisent par leur degré de complexité élevé. Un transfert réussi implique non seulement la résolution de problèmes complexes, mais aussi et surtout la capacité à en prévoir d'autres de types différents.

Puisque nous parlons de la notion de transfert, cette dernière est étroitement liée à un point de langue. Dans notre cas, c'est un point de langue de grammaire entre autre le rapport de cause. A travers le chapitre suivant, nous allons exposer toutes les notions théoriques relatives à l'enseignement de la grammaire et au point de langue choisi.

Chapitre 02 : L'expression de cause: un point de grammaire

Dans ce second chapitre, notre intérêt sera focalisé d'abord sur la définition du terme grammaire et ce, en faisant référence à des spécialistes en la matière, puis de citer ses différents types en tenant compte à l'établissement des relations entre chaque type et l'approche didactique sous-jacente. Nous achèverons le chapitre par évoquer les définitions du point de langue sur lequel porte l'objet de notre travail de recherche à savoir :le rapport de cause.

2.1. Définition (s) de la grammaire :

A vrai dire, le mot grammaire, en dépit de son usage redondant dans l'environnement scolaire et aussi de la variété des ouvrages et manuels abordant la notion, ne demeure pas facile à cerner dans le sens où le terme admet une multitude de définitions.

En effet, depuis son apparition, le mot grammaire ne cesse d'évoluer. Chacun le définit selon l'optique, l'objet et surtout la manière dont il se sert pour mener son étude.

Le D.D.L.²⁶ propose d'ailleurs des acceptions différentes les unes des autres, nous allons les citer toutes dans ce contexte en essayant au passage de joindre chacune d'elles à son emploi bien précis :

- a- Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
- b- Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
- c- Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
- d- Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
- e- Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.
- f- Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

Les définitions ci-dessus nous fournissent trois termes récurrents mais qui nous conduisent quand même à limiter le sens du concept grammaire.

Ces trois mots sont *prescription*, *description* et *système*.

Certains spécialistes considèrent en effet la grammaire comme un ensemble de règles à apprendre et à appliquer convenablement afin d'aboutir à des énoncés corrects. D'autres

²⁶GALISSON R. et COSTE D., Dictionnaire de Didactique des Langue, op. cit., pp.253-256.

prennent parti en s'inscrivant dans une approche descriptive : ils partent alors de constats faits sur la langue pour fonder cette science qui appartient à la linguistique et qui est nommée grammaire. D'autres encore, comme la grammaire générative de Noam Chomsky, définissent la notion du côté de la langue puisque le linguiste se charge de construire des systèmes d'analyse ou de production dont se servent et les locuteurs et les spécialistes de la langue.

De leur part, HENRI BESSE et REMY PORQUIER²⁷ mettent en relief l'aspect polysémique que nous offre le sens du terme grammaire et donnent ainsi trois définitions :

1/ Un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée.

2/ L'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement.

3/ La méthode d'explication suivie.

En outre, Ils précisent que la première acception renvoie principalement à des activités linguistiques quant aux deux autres acceptions (2 et 3), elles relèvent d'activités métalinguistiques,

Ces trois acceptions nous permettent de dégager deux approches : l'une s'intéresse à la langue en soi, et l'autre au discours.

Nous pouvons déduire donc que la grammaire est l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue et de là, nous pouvons dire que toute langue quelle que soit sa valeur, importante ou rudimentaire, possède une grammaire qui régit son fonctionnement même si cette grammaire n'existe pas ou n'apparaît pas.

A partir de ce qui a été avancé précédemment, nous pouvons énoncer que le caractère scientifique de la grammaire lui permet d'avoir un objet d'étude entre autre le fonctionnement d'une langue, une théorie et une méthode qui lui sont propres et qui assurent bien entendu sa scientificité.

2.2 Types de grammaire;

Deux critères pertinents peuvent être sollicités ici de la façon dont nous considérons la grammaire en vue de dégager ses différents types : le premier critère se rattache au contenu ou le quoi enseigner et le second est lié à l'action ou le procédé didactique mis en œuvre autrement dit le comment enseigner²⁸.

Dans le cadre de ce travail, nous allons tenter d'établir deux classifications tout à fait distinctes : l'une se rapportant aux savoirs grammaticaux (le contenu ou le quoi enseigner) et l'autre qui vise les méthodes et les démarches ciblées par l'enseignement-apprentissage du

²⁷ BESSE, H., PORQUIER R., Grammaire et didactique des langues, HATIER, Paris, 1984, p.17

²⁸ [www.docs.com>Education>Highschool>french](http://www.docs.com/Education/Highschool/french). Consulté le 14/05/2010 parlant des différentes méthodes de l'enseignement de la grammaire.

français, langue étrangère (le comment enseigner) afin de montrer la vision et du linguiste et du didacticien sur ce point.

2.2.1 La grammaire selon son objet d'enseignement :

2.2.1.1 La grammaire traditionnelle : (la grammaire du Port-Royal)

Il est important de souligner au départ que l'appellation « traditionnelle » ne fait nullement allusion à une particularité de cette grammaire mais plutôt à la période où elle domine. En effet, l'enseignement de la grammaire traditionnelle tire son origine de Port-Royal ; nom donné à une fondation religieuse et éducative qui a existé de 1637 à 1661 et dont les travaux ont exercé une influence non négligeable sur l'enseignement de la grammaire.

Le but de Port-Royal était de bâtir une théorie générale de la grammaire où l'étude du langage est subordonnée à une étude de la logique. L'objectif à atteindre est la vérité.

Or, la vérité n'est pas dans la langue. Elle est plutôt située au niveau des idées.

Le langage lui, n'était considéré que le « vêtement des idées ». Autrement dit, la grammaire traditionnelle, héritière de Port-Royal, a tenté de retrouver, à travers les mots et les phrases, une logique de pensée, comme si le langage en était le miroir plus ou moins parfait. Elle est dite de ce fait, mentaliste.

Dès la deuxième moitié du dix-septième (XVII) siècle, cette grammaire avait pour tâche de justifier les règles par la raison. Dès lors dépendant de la raison, ces règles ne peuvent être considérées comme sujettes au changement. Pour les Puristes de l'époque la « décadence » c'est-à-dire toute modification de la langue non seulement porterait atteinte à la qualité de la production littéraire du moment mais encore compromettrait la compréhension des chefs d'œuvres du siècle précédent. Il fallait donc fixer la langue dans des normes et édicter des règles. Le but essentiel de cette grammaire était d'apprendre l'orthographe correcte des mots puisque le mot constitue l'unité de base: l'orthographe d'accord est ici un exemple significatif. L'exemple de la distinction entre le complément d'objet direct et le complément circonstanciel.

Le représentant par excellence de la grammaire traditionnelle est MAURICE GREVISSE.

Vue sous cet angle, elle va réunir en même temps théorie, description et enseignement. Cette grammaire va se définir comme un ensemble de règles prescriptif : prise en ce sens, elle définit un état de langue considéré comme correct en vertu d'une norme établie par les théoriciens ou acceptée par les usages, c'est-à-dire le code linguistique accepté socialement comme étant le bon. C'est en ce sens que nous parlons de règles et de fautes de grammaire. Etudier cette dernière consistait à apprendre par cœur les règles et à pratiquer moins. Il y a donc une dichotomie stricte qui conduit à la dissociation de la phase d'acquisition de celle de

l'application. D'intention délibérée, l'exemple précède toujours la notion nommée, définie au besoin. C'est en effet l'exemple qui frappe et doit rappeler la définition ou la règle. Pour certains (pédagogues, enseignants, théoriciens), l'enseignement de la grammaire est « instrument de la culture et un test d'intelligence ».

C'est une science qui observe des faits, les rapproche et les compare, détermine leurs rapports essentiels et essaie d'en dégager les lois. Elle nécessite l'utilisation excessive du métalangage et de véritables compétences linguistiques. En définitive, c'est une discipline normative qui exprime des règles que l'apprenant respecte en parlant et en écrivant.

Si les résultats escomptés ne sont pas réalisés en fin d'enseignement grammatical, il y a à cela les causes suivantes :

- a- Un certain manque d'unité de continuité dans l'enseignement de la grammaire.
- b- Un nombre important de faits enregistrés, accumulés, analysés et classés sans déduction d'un système linguistique.
- c- Une fixation insuffisante des connaissances fondamentales dans la mémoire des élèves à cause de certaines sinusites théoriques.

La prise de conscience par rapport aux faits grammaticaux est caractérisée par les trois temps suivants :

- a- Reconnaissance des rapports qui unissent verbe et sujet.
- b- Dénomination de ces divers mots : verbe, nom, article.....
- c- Règle d'accord qui pourrait dans la plupart des cas être déduite par l'élève lui-même.

2.2.1.2 La grammaire structurale :

Vers le début des années soixante-dix, l'enseignement de la grammaire s'est renouvelé sur la base des descriptions structurales de la langue, particulièrement le distributionnalisme et le générativisme. L'orthographe s'est vue reléguée au second plan au profit de la syntaxe de la phrase, vue non plus comme une simple suite de mots mais comme une structure hiérarchique où les éléments s'emboîtent les uns dans les autres un peu à la manière des poupées gigognes. La primauté est accordée aux groupes fonctionnels (le groupe nominal sujet et le groupe verbal), leurs rapports réciproques et leur formation interne.

A la différence de la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale, appelée aussi sémasiologique s'intéresse à dégager les particularités des groupes fonctionnels et des catégories de mots grâce à des techniques de manipulation telles que l'addition, l'effacement, la substitution ou le déplacement.

Lorsque nous évoquons la grammaire structurale, il faut rappeler que c'est parce que les linguistes ont constaté que dans les langues il existe des systèmes de symboles ce qui a

permis donc au terme « structure » de prendre une place prépondérante dans l'analyse linguistique et la linguistique appliquée.

A partir de l'idée de système, d'organisation, de disposition, d'agencement, le terme « structure » s'est enrichi en linguistique appliquée du sens de « cadre » dont les éléments ont pris la forme de cases juxtaposées. Ainsi une structure devient une chaîne de cases et un exercice de grammaire structurale consiste en la manipulation de ces cases.

Parler de la grammaire structurale, c'est évoquer aussi son corollaire à savoir les exercices structuraux. Ces derniers partent de la notion de « phrase –modèle »(en anglais : *modele sentence*) ou de patterns (littéralement « modèle », « patron » à partir duquel sont fabriqués des objets). La grammaire structurale d'une langue est alors conçue comme un ensemble de patterns.

En situation de classe, la répétition intensive de phrases illustrant ou actualisant le même pattern est supposée imposer celui-ci dans l'esprit de l'élève. Les exercices doivent pouvoir remplacer les explications grammaticales et rendre inutile l'apprentissage fastidieux des règles multiples.

A noter que la grammaire générative²⁹ peut être considérée aussi comme une grammaire structurale car elle accorde un grand intérêt à la structure de la phrase et aux relations que les éléments entretiennent entre eux au sein de cette phrase.

2.2.1.3 La grammaire du sens et de l'expression :

Ce type de grammaire, nommé aussi « onomasiologique », prend en charge la communication comme objet d'étude et non la langue en elle-même. Cette grammaire s'appuie sur des catégories sémantiques de base. En effet, pour elle, étudier les formes est nécessaire à condition de les mettre au service du sens et ce en assemblant les catégories de formes autour des catégories de sens. Il est possible qu'une même forme figure dans plusieurs catégories de sens ; comme c'est le cas des rapports de dépendance qui peuvent être exprimés d'une autre façon que l'emploi des possessifs. Ainsi, la grammaire du sens doit prendre en compte tous les usages possibles et elle doit aussi être explicative.

²⁹ La grammaire générative transformationnelle, issue des travaux de NOAM CHOMSKY dont le projet était d'élaborer un algorithme afin de construire toutes les phrases grammaticales d'une langue.

Cette grammaire ressemblerait à une sorte de programme (un ensemble d'instructions précises permettant d'effectuer des opérations particulières). CHOMSKY se propose alors de construire une théorie de structures linguistiques sans référence à une donnée. En effet, cette théorie tend à débarrasser le locuteur de sa spécificité. CHOMSKY appelle cela « grammaire » alors qu'en réalité ce n'est qu'une espèce de « mécanisme génératif » dont la syntaxe demeure la pièce maîtresse.

Si ce type de grammaire a connu un grand succès et un écho considérable c'est grâce à sa théorie qui représente une conception inédite du langage, fondée sur des postulats solides, ces derniers sont présentés par trois principes : 1-la différence entre compétence/ performance, 2- la distinction entre structure profonde/ structure de surface et 3-les règles de réécriture.

Le leader de ce courant est PATRICK CHARAUDEAU, dans son ouvrage intitulé : « Grammaire du sens et de l'expression », affirme d'abord que le langage humain est une composante de trois éléments indissociables : le sens, l'expression, et la communication.

A ce propos, Il dit :

« Le langage est ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde tout en entrant en communication avec les autres. Le langage est à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, il est les trois à la fois. »³⁰

En outre, CHARAUDEAU nous propose d'entrer dans la grammaire par les catégories sémantiques puis de retrouver les catégories de langue sans oublier les catégories de forme dites morphologiques qui leur conviennent.

Par exemple, l'étude de l'expression de cause dépendra de la catégorie sémantique qui concerne la justification ou l'explication.

2.2.1.4 La grammaire de discours ou de texte :

Le champ de la grammaire notamment son enseignement a connu au cours des années quatre-vingt, sous l'impact de la linguistique pragmatique et de la linguistique textuelle, l'apparition d'un autre courant nouveau. Dépassant le niveau de la phrase, reconnue dans la grammaire structurale, cette grammaire tend à être transphrastique : elle met l'accent donc sur les discours longs ou les textes, considérés comme des énoncés longs. L'enseignement de ce type de grammaire vise à orienter l'attention des apprenants sur les mécanismes grammaticaux qui assurent la continuité d'un texte ainsi que son appartenance à une situation de communication.

Les règles de la cohérence textuelle de CHAROLLES³¹ sont un exemple pertinent qui illustre ce type de grammaire.

Néanmoins, enseigner la grammaire de texte ne veut dire en aucun cas occulter la grammaire structurale ou la grammaire de la phrase.

Sachant que la phrase est l'unité minimale d'un texte, ce type de grammaire constitue alors la base de l'apprentissage des notions grammaticales.

Ainsi, nous pouvons dire qu'il serait inadmissible de demander à un élève de produire un texte si nous ne lui avons pas auparavant appris à construire des phrases, du point de vue grammatical, acceptables.

³⁰ CHARAUDEAU P., Grammaire du sens et de l'expression, HACHETTE Education, Paris, 1992, 859p, p.453...p520.

³¹ Selon CHAROLLES, tout texte cohérent doit remplir les quatre fameuses conditions ou exigences à savoir : 1-la progression, 2-la répétition, 3-la relation et 4- la non contradiction.

2.2.2 La grammaire selon sa méthode d'enseignement :

Il nous paraît vital de noter que le terme « grammaire », étudié sous cet angle, doit tenir compte de la diversité de toutes les approches didactiques correspondant à un même type de grammaire. Ainsi, nous pouvons parler des grammaires au pluriel.

2.2.2.1 La grammaire normative :

Ce type de grammaire se base essentiellement sur la norme ; comme d'ailleurs son nom l'indique. Selon la grammaire normative, un énoncé est dit grammatical s'il remplit réellement le caractère d'acceptabilité.

Elle vise à former de bons locuteurs qui se conforment aux règles de bon usage.

En réalité, il existe plusieurs grammaires normatives et non une seule tout en signalant au passage la variété des approches didactiques qui se rapportent à ce type de grammaire. De là, il est possible donc d'élaborer une activité portant sur un point de langue précis de différentes manières possibles.

La grammaire normative exclut toutes les tournures les plus usitées et ne reconnaît en revanche qu'une seule façon de parler. Cependant une langue ne peut évoluer qu'en fonction de plusieurs facteurs y compris la situation sociolinguistique de ses usagers.

Privilégier une seule façon de parler risque de produire une coupure de la grammaire du milieu social dans lequel se développe cette langue.

Or, du point de vue didactique, ce type de grammaire qui favorise les règles que l'élève doit impérativement apprendre et appliquer, a montré ses limites dans la mesure où l'enseignement d'une règle ne reflète jamais la maîtrise de la notion enseignée. La réalité des classes nous a révélé que, de nombreux élèves restituent parfaitement les règles apprises (accord de l'adjectif qualificatif ou l'accord sujet/verbe...) mais ils sont, malheureusement, dans l'incapacité de les mettre en application correcte face à une situation-problème donnée. Nous pouvons en déduire donc que le fait d'apprendre rigoureusement une règle ne garantit nullement son application correcte.

2.2.2.2 La grammaire descriptive :

Ce type de grammaire prend en compte les énoncés observés puis de décrire leurs règles de fonctionnement. A l'opposé de la grammaire normative, cette grammaire n'émet, en effet, aucun jugement sur ce qui est produit et n'élimine aucun usage possible. Elle tient aussi en considération les changements induits par l'évolution linguistique tout en s'abstenant de donner un privilège à une norme d'usage au détriment d'une autre.

Après avoir déduit les règles de fonctionnement, l'attention est focalisée sur la manière dont s'effectuent leurs applications et ce dans des contextes bien précis.

A ce propos, GENEVIEVE PETIOT dit :

« [...] Certains, de plus, explicitent la façon dont on peut les appliquer en produisant des énoncés oraux ou écrits, et rendent compte des changements en cours ainsi que les tendances actuelles, expliquant alors les phénomènes. »³²

Introduire la grammaire descriptive au collège algérien, c'est en quelque sorte initier les élèves à l'analyse des corpus d'énoncés authentiques (réellement produits par des locuteurs) afin de dégager le type de relations que les éléments entretiennent entre eux, et de constater par la suite la diversité des usages linguistiques auxquels ils peuvent recourir. L'objectif primordial est de sensibiliser les apprenants de la variété d'usage tout en les dotant des règles qui leur permettent de repérer les énoncés respectant les normes de l'écrit ainsi que de l'opposition : oral/ écrit.

Ainsi, nous pouvons émettre le postulat suivant :

Tous les énoncés y compris ceux jugés éloignés de la norme sont analysables.

2.2.2.3 La grammaire explicative :

Cette grammaire s'intéresse aussi à l'analyse des phénomènes observés dans le but de dégager les structures sous jacentes. De là, nous pouvons la qualifier également de descriptive. Mais en plus de cela, elle prend en charge les différents processus: mentaux, cérébraux, intellectuels, psychologiques et même linguistiques sans occulter, bien entendu, les théories d'acquisition du langage.

La grammaire explicative est fondée principalement sur les recherches cognitives permettant de placer les activités de l'apprenant au cœur de ses préoccupations.

Or, la question qui se pose est comme suit :

*Est-ce qu'une grammaire explicative pourrait être scolaire ?

Si la réponse est affirmative, cette grammaire, de par sa complexité, exigera un certain niveau de maîtrise de la langue afin de pouvoir l'étudier de manière scientifique, il n'en demeure pas moins donc qu'elle offre l'occasion aux enseignants d'effectuer des investigations réelles dans le domaine de l'évaluation et de la recherche des insuffisances chez leurs élèves.

Expliquer la façon dont sont produits les énoncés déviants (jugés éloignés de la norme), nous mène à nous interroger sur les diverses opérations mentales effectuées par l'apprenant et qui constituent le motif possible d'un écart pareil, d'où, tout l'intérêt donné à cette grammaire. Elle permet aussi d'agir directement sur les processus pour les remédier. Cela signifie, par conséquent, que l'enseignant ne se contentera pas de l'analyse des productions des élèves

³² GENEVIEVE P., Grammaire et linguistique, Paris, Armand Colin sedes, collection Campus linguistique, 2000, 176p, pp. 13-20, 74-80.

mais essaiera d'aller au-delà, c'est-à-dire tenter de comprendre les processus cognitifs qui les ont engendrées.

2.3 Le rapport de cause :

CHARLES DE MONTESQUIEU,³³ dans son ouvrage philosophique « Mes pensées » dit :

« Une chose n'est pas juste ***parce qu'elle est loi***
Mais elle doit être loi ***parce qu'elle est juste.*** »³⁴

A partir de cette citation, nous allons proposer une définition à l'expression de cause. Evoquer cette relation, cela nous pousse forcément à définir la proposition subordonnée circonstancielle de cause.

Appelée aussi la causale, la proposition subordonnée circonstancielle de cause³⁵ est une proposition conjonctive introduite par une conjonction de subordination (exemple comme, puisque ou parce que).

Elle indique pourquoi, pour quel motif ou pour quelle raison s'effectue l'action exprimée par le verbe de la proposition principale. Elle occupe toujours la fonction de complément circonstanciel de cause du verbe de la principale :

Il est absent [*parce qu'il ne se réveille pas tôt***].*

Une justification (une explication)

Dans l'exemple ci-dessus, le verbe de la principale étant le verbe « être », la proposition subordonnée « ***parce qu'il ne se réveille pas tôt*** » joue ici le rôle d'un complément circonstanciel de cause. Elle vient pour montrer le motif ou la raison du fait exprimé par le verbe de la principale (**est** : être). Elle lui apporte en effet une justification.

Nous pouvons dire à partir de là que la fonction que joue la proposition subordonnée circonstancielle de cause dans la phrase ou n'importe quel autre énoncé est la même que le rôle que joue un nom ou un groupe nominal complément circonstanciel de cause.

Dans le même exemple, la proposition subordonnée circonstancielle de cause « ***parce qu'il ne se réveille pas tôt*** » peut être remplacée par « ***pour cause de maladie*** ».

³³ CHARLES DE MONTESQUIEU (1689/1755), moraliste français, penseur et philosophe averti du siècle des lumières, né à Brède près de BORDEAUX. « Mes pensées », ouvrage édité par Gallimard en 1899.

³⁴ DUBOIS, J., Grammaire, PARIS, Ed. HACHETTE, 1998, p.70.

³⁵ Une phrase complexe est formée d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée circonstancielle (remarque importante: une phrase complexe peut tout simplement être constituée de deux propositions indépendantes coordonnées ou juxtaposées). La proposition subordonnée circonstancielle dépend de la principale en matière de sens : la réalisation de l'action du verbe subordonné est liée à celle du verbe principal.

Dans l'exemple retenu, « Il est absent » est une proposition principale quant à « parce qu'il ne se réveille pas tôt » est une proposition subordonnée exprimant la cause.

2.3.1/ Le groupe prépositionnel complément circonstanciel :

Dans une phrase simple, le groupe prépositionnel complément circonstanciel de cause peut être introduit par une préposition(ou une locution prépositive) : **à, pour, de, par, à cause de, faute de, en raison de, grâce à...** suivi d'un nom tel qu'il est montré à travers les exemples ci-après :

- A sa tête, je vois qu'il a eu des ennuis.
- Il a été puni **pour bavardage**.
- Faute de temps**, nous n'avons pas pu venir vous voir³⁶.

L'emploi des locutions prépositives : **à cause de** et **grâce à** appelle un groupe nominal :

-Elle n'est pas venue **à cause de sa fatigue**. Une cause négative

Un groupe nominal

- **Grâce à l'aide de mon ami**, j'ai pu démarrer ma voiture. Une cause positive

Un groupe nominal

Mais l'utilisation de ces deux locutions prépositives est tout à fait différente sur le plan sémantique .En effet, « **à cause de** » s'emploie pour exprimer une cause négative et inversement l'introduction de « **grâce à** » donne lieu à une cause positive.

*Un verbe à l'infinitif introduit par une préposition (ou une locution prépositive) : **pour, faute de, à, de** :

-**Pour** n'avoir pas écrit à temps, je n'ai rien trouvé pour les vacances.

-**Faute de** savoir le résultat, je me suis rendu ridicule.

-Un verbe au participe présent ou au gérondif :

***En** (Voyant) la pluie, nous ne sommes pas sortis.

***En** (Refusant) d'avouer, vous aggravez votre cas.

Il est important de souligner le caractère mobile du groupe prépositionnel complément circonstanciel de cause : il est effaçable et déplaçable au sein de la phrase simple.

2.3.2/ La proposition subordonnée circonstancielle :

Dans la phrase complexe, nous distinguons la proposition subordonnée circonstancielle de cause. Elle peut être introduite par les conjonctions : **comme, parce que, puisque, d'autant**

³⁶ GREVISSE, M., Le bon usage .Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui, 11ème édition, DUCULOT, Paris GEMBOUX, 1980, 1519p, pp.996-997

*plus que, attendu que, comme, au fait que, au moment que, étant donné que, non (pas) que, ...*³⁷

La proposition subordonnée circonstancielle de cause indique la raison pour laquelle s'accomplit l'action exprimée par la principale(ou dans la proposition dont cette subordonnée dépend). Elle répond à la question :

Pourquoi³⁸ ? Ou : à cause de quoi ?

Par exemple, l'énoncé suivant nous montre l'aspect mobile de la P.S.C.³⁹ de cause :

*Allez jouer dans le jardin // **puisque** la pluie a cessé.

P.P.

P.S.C. de cause

***Puisque** la pluie a cessé, allez jouer dans le jardin.

P.S.C. de cause de : « allez jouer ». Elle peut se placer au début ou à la fin de la phrase complexe parce qu'elle jouit d'un caractère mobile.

Si elle est placée au début, elle sera apposée, c'est-à-dire séparée par une virgule et ce par rapport à la principale.

L'emploi de la conjonction de subordination « comme » exige que la subordonnée précède la principale :

*[**Comme** tu as été bien sage], [je vais te récompenser].

P.S.C. de cause

P.P.

La conjonction «comme» sert alors à présenter les circonstances qui précèdent le fait principal.

-Les locutions conjonctives : **non seulement, parce que** indiquent une raison accessoire, qui s'ajoute à la principale.

-Introduite par « **parce que** », ⁴⁰ la P.S.C. suit la plupart du temps la principale :

³⁷ MAUFFREY, A., COHEN, I, LILTI, A.M., Grammaire française ¾, PARIS, Ed. Classiques Hachette, 1983, pp.110-111

³⁸ Il ne faut pas confondre : « Pourquoi » et « pour quoi ».

« Pourquoi » est un adverbe interrogatif que nous rencontrons dans l'interrogation directe ou indirecte. A la question « pourquoi », nous répondons par : parce que :

***Pourquoi** se bat-il ? **Parce qu'**il aime ça.

Je me demande **pourquoi** il se bat.

« Pour quoi » est formé de la préposition « pour » et du pronom interrogatif « quoi ». « Pour quoi » s'emploie dans l'interrogation directe ou indirecte. A la question « pour quoi », nous répondons par « pour + un groupe nominal ou un verbe à l'infinitif (pour la liberté /pour être libre):

*Pour quoi se bat-il ? **Pour** la liberté.

Un groupe nominal

Je me demande **pour quoi** il se bat.

³⁹ Nous utilisons désormais P.S.C pour désigner la proposition subordonnée circonstancielle de cause (la phrase complexe) à la différence du G.P.C.C. de cause (la phrase simple) qui renvoie au groupe prépositionnel complément circonstanciel de cause.

P.P. désigne bien entendu la proposition principale au sein d'une phrase complexe.

⁴⁰ A ne pas confondre aussi « parce que » et « par ce que » :

« Parce que » est une conjonction de subordination qui introduit une P.S.C. de cause :

*Il est absent **parce qu'**il est malade.

*[Il est absent] [**parce qu'**il est malade].

P.P. P.S.C. de cause

-Introduite par les locutions : **vu que, attendu que**, la P.S.C. précède la principale :

*[**Vu que** tu as été sage], [je vais te récompenser].

P.S.C. de cause P.P.

-Etre construite sans proposition principale à la forme interrogative :

*Pourquoi ris-tu ? **Parce que** (tu es drôle).

Comme nous remarquons ici, le mode employé est sans doute l'indicatif.

Mais le verbe de la subordonnée se met au subjonctif après les locutions : **non que, non pas que, ce n'est pas que**, car dans ce cas la cause est présentée comme fausse :

*Il est absent, **non pas qu'**il soit malade, mais il est fatigué.

En revanche, si l'on remplace « **que** » par « **parce que** » après « **non** », « **non pas** », « **ce n'est pas** », le verbe est à l'indicatif :

*Il est absent, **non pas parce qu'**il est malade, mais il est fatigué.

Au conditionnel lorsque la cause est présentée comme une éventualité.

:*Ne pars pas **parce que** tu le regretterais.

└─> v. conditionnel présent

« Par ce que » est formé de la préposition « par », du pronom démonstratif « ce » et du pronom relatif « que » :

*Il est choqué **par ce que** tu as fait.

www.françaisfacile.com/.../le-rapport-de-cause

Exprimez le rapport de cause dans ces phrases .Débutants Exercices de français consulté le 20/04/2010.

Nous récapitulons ces locutions conjonctives comme suit :

Conjonctions	Modes	Exemples
Parce que, puisque, comme, Vu que, attendu que, sous prétexte que, du moment que...	Indicatif ou au conditionnel	* Comme tu as faim, // prends cette tartine de confiture. *J'aime l'araignée et j'aime l'ortie// Parce qu' on les hait.
Non que, non pas que, ce n'est pas que.	Subjonctif (la cause est niée)	* Ce n'est pas que je <i>veuille</i> vous envoyer //(...) v. « vouloir, 3 ^{ème} groupe » au subjonctif présent Cependant il se fait tard // et la nuit va tomber. *Il ne viendra pas. Non qu' il n'en <i>ait</i> pas envie, v. « avoir, 3 ^{ème} groupe » mais il sera à l'étranger.

Tableau expliquant les diverses formes de la cause⁴¹

-Lorsque deux propositions subordonnées circonstancielles de cause sont coordonnées, la conjonction est très souvent reprise par « **que** » :

*Il n'a pas su faire son exercice, **d'autant plus qu'**il n'avait pas appris la leçon et **qu'**il n'avait pas beaucoup cherché.

La cause peut être mise en relief au moyen de la tournure « si...c'est que » :

***S'**il ne vient pas **c'est qu'**il en est empêché.

La P.S.C. de cause a de nombreux équivalents :

- Un nom ou un groupe nominal complément circonstanciel :

*Je tremble **de** rage.

Un nom

-Un infinitif prépositif complément circonstanciel de cause construit avec les prépositions ou les locutions : **à force de, de, pour, sous prétexte de** :

⁴¹ CHRISTENSEN, M. H., FUSHS, M., SCHAPIRA, C., Grammaire, PARIS, Ed NATHAN, 1995, p.74
www.françaisfacile.com/.../le-rapport-de-cause consulté le 15/05/2010
Comment exprimer le rapport de cause dans des phrases. Débutants Exercices de français.

*Il a été puni **pour** avoir menti.

Préposition + v. infinitif prépositif

- Une Proposition Subordonnée Participale complément circonstanciel de cause :

* [**Son travail étant terminé**], il alla se coucher.

* [**La pluie étant tombée pendant trois jours sans interruption**], nous sommes rentrés à la maison.

-Un nom, un adjectif ou un participe apposé à valeur circonstancielle de cause :

***Fatigué** [**qu'**il était], il alla se coucher.

= comme

-Une proposition subordonnée relative appositive (à valeur circonstancielle) de cause dont le verbe est à l'indicatif :

*Je ne mettrai pas cette jupe, **qui est démodée**.

*Mon frère, **qui travaille beaucoup**, a d'excellents résultats.

*Cette personne, **qui a beaucoup voyagé**, pourra vous renseigner.⁴²

2.3.3 La conjonction de coordination : « **car** »

MAURICE GREVISSE dans son ouvrage : Nouvelle grammaire française, §106 définit la coordination comme suit :

« *La coordination est la relation qui unit des éléments de même fonction.* »⁴³

Partons de la définition ci-dessus, nous pouvons dire que la coordination est l'opération qui consiste à relier ou coordonner deux éléments de même nature et de même fonction : un nom/ un nom, un verbe/ un verbe,..., une proposition/une proposition.

Les mots servant à la coordination sont appelés des conjonctions de coordination.

Elles sont sept : mais, ou, et, donc, or, ni, car.

En situation de classe, et pour que l'apprenant mémorise aisément et parfaitement ces sept conjonctions (une fin pédagogique) ; l'enseignant les fait résumer sous forme d'une question : Mais- ou- et- donc- or- ni- car ?⁴⁴

La conjonction « car » exprimant la cause fait l'objet de notre travail de recherche.

En effet, « car » annonce une explication ou une cause. Elle est surtout employée à l'écrit. Contrairement à « donc », elle se place toujours entre les deux propositions indépendantes qu'elle relie ; elle remplace la locution conjonctive « parce que » comme le montre l'exemple suivant :

⁴² DUBOIS, J. Grammaire, PARIS, Ed. HACHETTE, 1998, pp.75-76.

⁴³ GREVISSE M. Nouvelle grammaire française, 1999, ouvrage en ligne :

www.marocagreg.com/.../sujet-la-production-ecrite-dans-l-examen-regional-et-national-2098.html

Consulté le 22/04/2010

* [L'élève est absent] [parce qu'il est malade].—————> Une phrase complexe

Conjonction de subordination

Proposition principale Proposition Subordonnée Circonstancielle de cause

= [L'élève est absent] car [il est malade].—————> Deux propositions indépendantes,
Coordonnées.

Conjonction de coordination

La conjonction de coordination « car » est le contraire (l'autre face) de la conjonction de coordination « donc »⁴⁵. En d'autres termes, si l'énoncé A est la cause, et B, la conséquence.

Nous pouvons ainsi écrire soit :

« A donc B », soit « B car A ».

Habituellement, les éléments coordonnés par les conjonctions « donc » et « car » sont des propositions ou des phrases (plus rarement des mots).

Pour illustrer cela, prenons l'exemple ci- après :

*L'élève est absent car il est malade.

= la cause (la justification ou l'explication)

Inversement, nous obtiendrons l'énoncé ci-dessous :

*L'élève est malade donc il est absent.

= la conséquence(le résultat)

Soulignons à la fin de ce chapitre que dans la pratique des classes, l'enseignant veille à montrer cette relation logique existant entre les deux rapports (la cause et la conséquence).

Quant au prochain chapitre, nous allons aborder la méthodologie que nous avons jugée utile et convenable à la partie pratique.

⁴⁵ La notion de cause est le plus souvent inséparable de celle de conséquence : cause et conséquence sont les deux faces complémentaires d'une seule relation entre les deux faits.
Les procédés grammaticaux explicitent tantôt la relation de cause, tantôt la relation de conséquence.
Notant que ce point est traité en 4ème A.M. sous l'intitulé : rapport logique cause / conséquence.
Esjmlima.net/relationlogiques.htm. Consulté le 20/04/2010 traitant la relation logique : cause/conséquence.

II/- Partie méthodologie :

1/-Public ciblé et Corpus retenu :

1.1. Présentation du public ciblé :

La tâche, demandée aux apprenants au bout d'un ensemble d'apprentissages est souvent une production écrite réalisée individuellement ou collectivement (selon les conditions de travail), et dans laquelle l'apprenant est censé reproduire le même modèle discursif découvert en séance de compréhension de l'écrit (la seconde activité de la séquence après l'activité de la compréhension et expression orale). Le type de texte privilégié en quatrième année moyenne est le texte argumentatif avec ses différentes variantes : trois projets didactiques (argumenter en décrivant, argumenter en racontant et argumenter en expliquant). Le public auquel nous aurons affaire sera composé des élèves de quatrième année moyenne. Ces derniers ont derrière eux, sept années d'apprentissage du français car ils l'apprennent dès la troisième année primaire. Ils vont affronter en fin d'année un examen de fin de cycle moyen (le B.E.M⁴⁶.) afin d'accéder, l'année d'après, au lycée.

En quatrième année moyenne, comme c'est le cas dans les trois années précédentes du collège, le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence juste en première année moyenne. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 heures par semaine, réparties en cinq séances d'une heure chacune, plus une heure de rattrapage (une séance de remédiation⁴⁷).

Rappelons également que toutes les autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques, histoire, géographie) sont enseignées en arabe classique et que, de ce fait, les apprenants ne sont confrontés au français qu'en séance de français proprement dite⁴⁸. Sachant que, dans le cadre de la dernière réforme du système éducatif, les disciplines dites scientifiques, ces apprenants se servent des symboles universels qui sont bien entendu en latin.

Concernant la démarche pédagogique adoptée au collège, il s'agit bien du projet qui favorise une implication directe des apprenants dans l'action pédagogique et l'appropriation du savoir par ces derniers. Les activités proposées s'inscrivent au sein d'une séquence pédagogique qui,

⁴⁶ B.E.M. : le Brevet d'Enseignement Moyen. Un titre attribué à l'apprenant à l'issue du cycle moyen. A cet effet, la classe de quatrième année moyenne est appelée classe d'examen à laquelle tout l'intérêt pédagogique est accordé, le but est d'augmenter au maximum le taux de réussite chez les apprenants dans chaque établissement.

⁴⁷ Durant cette séance hebdomadaire, l'élève aura l'occasion de mieux assimiler une notion vue en classe et mal comprise par lui. De son côté, l'enseignant tente de réinstaller la/les notion(s) mal acquises chez cet/ou ces apprenant(s) qui manifeste (ent) cette difficulté.

⁴⁸ Soulignons qu'après l'installation du système moyen, l'apprenant utilise impérativement les symboles en français (d'origine latine) dans les disciplines appelées scientifiques. Par exemple, en mathématiques, pour désigner un cercle, il dira « C », etc.

elle, fait partie d'un tout axé sur une tâche concrète que l'apprenant doit impérativement accomplir pour pouvoir réaliser la compétence terminale du projet.

Chaque projet à son tour se subdivise en trois séquences afin de réaliser la compétence terminale du projet en question. Les apprenants auront donc à rédiger, à chaque fois, un texte de ce genre en tentant au passage de réinvestir les notions étudiées au cours de la séquence ou de tout le projet dans la production écrite à réaliser.

1-2. Description et présentation du corpus retenu :

Notre intérêt majeur est focalisé sur la notion de transfert, et ayant pris comme exemple les possibilités de réinvestissement par l'apprenant, de l'expression de cause dans une production écrite où il est question d'argumentation, notre corpus sera, ainsi, composé essentiellement de :

1/- Un questionnaire adressé aux enseignants ayant en charge des classes de quatrième année moyenne durant l'année scolaire (2010/ 2011).

2/- Le manuel de l'élève contenant l'activité de cause suivie de la fiche pédagogique d'un enseignant relative à l'activité de grammaire en question. Celle-ci devrait contenir les objectifs assignés à l'activité, les niveaux taxonomiques visés, et la démarche pédagogique adoptée. Nous allons essayer d'établir une comparaison entre ces deux possibilités offertes à l'apprenant.

3/- Des phrases isolées de tout contexte que les élèves auront construites et qui contiennent la cause avec ses différents cas de figure (phrase simple ou phrase complexe). Cet exercice fera l'objet d'une évaluation ponctuelle dans la mesure où il servira de clôture à la leçon de grammaire portant sur le rapport de cause.

4/- Les productions écrites des élèves : ces derniers auront à rédiger, dans un premier temps, un paragraphe argumentatif dans lequel ils donneront leur point de vue vis-à-vis de la cigarette dans l'environnement scolaire (l'emploi de pour/contre). La consigne principale donnée est d'employer les diverses formes relatives au rapport de cause, un point de langue déjà étudié. Il s'agira donc d'une simple consigne d'écriture invitant chaque apprenant à rédiger un texte en adoptant une stratégie individuelle, et en mettant à contribution les éléments vus précédemment en classe, qu'il juge lui-même nécessaires.

Ces mêmes productions écrites des apprenants, réalisées après que nous leur aurons ajouté une consigne se rapportant à l'emploi obligatoire des articulateurs logiques permettant ainsi à l'apprenant de classer les arguments (trois arguments), une explication et un exemple. Les critères d'évaluation alors changeront dans ce cas précis puisqu'une nouvelle contrainte viendra s'ajouter au simple exercice d'écriture libre.

1-3 Démarche à suivre :

S'agissant de la démarche à suivre au cours de cette analyse, nous allons commencer d'abord par présenter les outils opératoires susceptibles de vérifier la problématique posée et les hypothèses formulées au départ.

Notre premier pas va se diriger d'abord vers la lecture et l'interprétation des résultats obtenus à l'issue du questionnaire destiné aux enseignants de quatrième année moyenne dans la wilaya de Chlef⁴⁹. L'analyse de ce questionnaire se fait selon les étapes ci-dessous :

I/- Outils méthodologiques

II/- L'enquête

III/- Les variables

IV/- Echantonnage et passation du questionnaire.

V/- Dépouillement

Quant à l'analyse des questions-réponses, elle se fera bien sûr dans l'ordre des questions posées c'est-à-dire question par question sous forme de sous-titres qui auront chacun un nom selon le mot clé de la question.

Ensuite, notre effort s'orientera vers le manuel de l'élève afin de voir de près la façon dont est présentée la notion de cause (cours et exercices) puis de comparer cette démarche avec celle des enseignants. Pour ce faire, nous nous sommes aidés par une préparation personnelle d'un enseignant montrant la méthode d'enseignement-apprentissage de l'expression de cause pour une classe de quatrième année moyenne.

Cette comparaison entre le cours et exercices du manuel de l'élève et la préparation personnelle de l'enseignant consiste à dégager les points de convergence et les points de divergence. Elle touchera également les points ci-après :

- La démarche adoptée, c'est-à-dire la manière dont est conçue la notion à enseigner à savoir l'expression de cause ;
- Les objectifs assignés à la notion en question ainsi que leur opérationnalité ;
- Les exemples fournis servant de supports à l'activité retenue ;

⁴⁹CHLEF, code wilaya 02, ex. Orléanville à l'époque française, appelée durant l'époque romaine Castellum Tinginitum puis EL-Asnam après l'indépendance de l'Algérie en 1962 et enfin Chlef après le second tremblement de terre (destructif) qu'avait connu la ville le 10/10/1980. Rappelons que le premier tremblement de terre qui avait touché la région était le 09/09/1954.

Chlef se situe dans la partie occidentale du nord de l'Algérie centrale, entre les deux plus grandes villes Alger et Oran. Elle comprend treize(13) daïras et trente-cinq (35) communes.

Cette wilaya est limitée au nord par la Méditerranée, au sud par la wilaya de Tissemsilt, à l'est par la wilaya de Tipaza et Ain-Defla, à l'ouest par la wilaya de Relizane, sa superficie étant de 4795 km² et compte 1079691 habitants(2010). Elle se caractérise essentiellement par un relief diversifié constitué de deux chaînes montagneuses Dahra et Ouarsenis, une plaine de Cheliff au centre et une littorale (Ténès et ses environs).

Parlons des résultats obtenus au B.E.M. (l'année 2011), Chlef a obtenu un taux de réussite de 70,06 % ; classée 26 à l'échelle national (voir appendice n°07), soit un nombre de 11803 candidats réusis sur 16846 candidats présents le jour de l'examen ; en ce qui concerne la moyenne de la discipline(le français), elle est de 08,85. (Le journal EL-KHABAR, n°6399, daté le 28/06/2011 : résultats de B.E.M. 2011).

-Les règles déduites par l'apprenant ;

-Le niveau taxonomique visé par chaque proposition, celle qui concerne la fiche pédagogique de l'enseignant et celle proposée par le manuel de l'élève pour savoir si c'est la même tâche demandée à l'élève ou un niveau d'exigence plus élevé.

- Les exercices d'application permettant de contrôler le degré d'assimilation de l'élève.

Enfin, et pour que notre étude soit plus pratique, nous allons nous rapprocher des énoncés ou les phrases isolées ⁵⁰et les productions écrites des apprenants afin de voir à quel point cet apprenant de quatrième année moyenne réussit à mettre en œuvre la notion de cause dans la production écrite lors d'une rédaction d'un texte argumentatif où il est question de choisir entre deux prises de position face au sujet proposé : la cigarette dans le milieu des collégiens.

Nous concluons cette étude pratique par la présentation des résultats obtenus à l'issue de cette analyse en se servant des statistiques qui constitueront donc le socle de notre évaluation-bilan. Cette dernière s'effectuera sur deux niveaux :

a- Un premier niveau qui touchera l'aspect quantitatif. A ce propos, nous allons nous aider des chiffres qui vont être représentés sous forme de grilles d'évaluation, de cercles et de graphes.

b- Un second niveau qui s'intéressera au côté qualitatif. Ici encore, notre étude sera plus approfondie dans le sens où elle nous permettra de se pencher sur la construction des phrases afin de déterminer les raisons réelles qui sont à l'origine de ce mauvais choix de la tournure de cause (son emploi abusif ou son absence).

Nous allons analyser chaque production écrite à part en raison du caractère individuel du transfert. Ce dernier varie d'un apprenant à un autre.

L'analyse de ces productions écrites se fera par référence à la langue maternelle de l'élève sachant que celle-ci influe souvent de manière négative sur les comportements langagiers de l'apprenant, et à la situation d'apprentissage au point où cette dernière pourrait justifier certains écarts constatés au plan des structures employées par l'élève dans la rédaction d'un texte, en l'occurrence le texte argumentatif.

⁵⁰Par énoncés ou les phrases isolées, nous désignons les phrases obtenues par l'élève lors de l'exercice d'application soumis aux apprenants à l'issue de l'activité de grammaire. L'objectif étant de vérifier ici si cet apprenant arrive réellement à exprimer la notion de cause dans des phrases hors contexte.

III/- Partie pratique :

1/-Lecture et interprétation du questionnaire :

Nous avons élaboré un questionnaire destiné exclusivement au profit des enseignants du cycle moyen (4^{ème} A.M.). L'objectif étant de savoir où se situe la difficulté chez cet élève de quatrième année moyenne, candidat à un examen de fin du cycle moyen (le B.E.M.), qui assimile la notion de cause mais qui demeure incapable de la réemployer lorsqu'il est mis dans une situation- problème (production écrite). C'est ce qui est appelé le transfert des connaissances ou la mobilisation des compétences chez l'apprenant.

Le public interrogé est les enseignants de la wilaya de Chlef. Le nombre est de 83, réparti dans des zones urbaines et rurales. Les questions posées sont au nombre de sept et portent essentiellement sur le rapport de cause dans le programme officiel de l'apprenant du collège et notamment celui de quatrième année moyenne. Elles s'articulent aussi autour de la problématique formulée au départ et qui vise à vérifier la (les) raison (s) justifiant l'incapacité de cet apprenant de quatrième année moyenne à réinvestir la notion de cause lorsqu'il est sollicité pour rédiger un texte argumentatif.

1.1 Analyse du questionnaire :

Comme nous l'avons déjà annoncé dans la partie méthodologique, cette analyse comprend les éléments suivants : les outils méthodologiques, l'enquête, les variables, l'échantillonnage et enfin le dépouillement.

1.1.1 Outil méthodologique : Par ce sous-titre, nous désignons le moyen utilisé dans la récolte des informations du terrain : le collègue. Dans notre cas, nous n'avons qu'un seul entre autre le présent questionnaire, c'est ce qui justifie d'ailleurs notre recours au singulier. Décrivant notre questionnaire sur le plan formel, nous pouvons dire qu'il se compose de deux pages distinctes : la première page contient des paramètres relatifs à l'enseignant de quatrième année moyenne. La deuxième page comprend l'essentiel ou le vif du sujet à savoir les questions auxquelles devra répondre l'enseignant interrogé et ce, en cochant la case de la réponse qu'il aura choisie. Ces questions sont classées du général au particulier, et du simple vers le complexe. Elles sont formulées de telle façon que l'enseignant n'ait pas la moindre confusion.

1.1.2 L'enquête : Nous avons effectué notre enquête dans la wilaya de Chleff ; elle a touché toutes ses daïras et communes; elle s'est adressée aux enseignants de français ayant en charge le niveau de quatrième année moyenne durant l'année scolaire : 2010/2011. Au premier coup notre effort s'est accentué vers la vérification du constat enregistré au départ : les apprenants n'arrivent pas à réutiliser le rapport de cause dans un texte argumentatif. Ainsi, nous avons commencé notre investigation dans le centre- ville : nous avons interrogé les enseignants du collège 01 novembre 1954 (ex- Es-salem) puis nous sommes dirigés vers le collège Khaldi Ben Ali (Radar) ensuite le collège Bel-laalia Douma Abdelkader à la cité Ben Souna puis les autres régions de cette wilaya. A noter que nous avons eu beaucoup de peine dans notre déplacement notamment dans les zones rurales (la région d'Ain Merane, Béni Haoua...). Notre objectif était de savoir le degré d'assimilation de la cause chez l'apprenant de ce niveau et la raison qui justifie son incapacité à réinvestir ce point de langue de grammaire dans la rédaction d'un texte argumentatif.

1.1.3 Les variables : Evoquant les variables, nous pouvons dire que cela peut toucher deux aspects contenus dans la première page du questionnaire. Elles peuvent désigner la daïra et la commune dans laquelle l'enseignant exerce son activité comme elles font allusion à l'établissement, l'âge, le diplôme obtenu par l'enseignant et même son expérience professionnelle.

1.1.4 L'échantillonnage et passation du questionnaire : En réalité, nous avons diffusé cent(100) copies du questionnaire élaboré mais lors de la récupération, nous n'avons eu que quatre-vingt trois(83) sous prétexte que certains enseignants n'ont pas eu assez de temps de le remplir ou carrément ils ont perdu la copie attribuée de ce document. A signaler que nous avons eu beaucoup de difficultés dans le centre- ville ou ailleurs : les enseignants refusent catégoriquement de contribuer avec nous dans la réalisation de cette recherche. Pour cette raison, nous nous sommes contentés du nombre obtenu et sur lequel nous avons bâti notre analyse.

1.1.5 Le dépouillement : Par dépouillement du questionnaire diffusé, nous cherchons à connaître les résultats obtenus afin de permettre une analyse là-dessus puis essayer de comprendre le motif qui se cache derrière telle ou telle réponse fournie par le public interrogé

1.2 Etude des paramètres du questionnaire :

Avant de passer au dépouillement des résultats obtenus par le présent questionnaire, nous allons jeter un regard sur les paramètres relatifs, bien entendu, au public interrogé (les

enseignants) à savoir : la daïra, la commune, l'établissement l'âge, le diplôme (la formation) et l'expérience professionnelle.

Evoquant les paramètres du questionnaire, cela nous pousse forcément à effectuer une lecture analytique de chaque critère en commençant par l'âge.

L'âge des enseignants interrogés, dans le présent questionnaire, varie entre 23 et 53 ans (voir le tableau et la figure 1-1). Cela veut dire que ce questionnaire s'adresse à un public hétérogène : jeune et adulte, homme ou femme soit-il, c'est ce qui explique d'ailleurs l'absence de critère « sexe » et n'exclut par conséquent aucune catégorie d'enseignants de quatrième année moyenne. Ces enseignants sont répartis dans différents établissements des daïras et communes de la wilaya de Chlef et donc cela nous offre la possibilité d'avoir un échantillonnage représentatif en terme de niveau des élèves en français ; langue étrangère, et en particulier le degré d'assimilation de la notion de cause par ses apprenants puisque les conditions de travail diffèrent d'une région à une autre.

Le tableau suivant présente avec détail les différents âges du public interrogé par le questionnaire diffusé :

Age	Effectif
23	1
24	2
25	2
26	2
27	1
28	2
30	2
31	1
32	4
34	2
35	2
36	1
37	2
38	7
40	5
41	3
42	9
43	2
44	1
45	6
47	4
48	4
49	1
50	9
51	2
52	2
53	4

Tableau 1-1 L'âge du public ciblé par le questionnaire (des enseignants de 4^{ème} A.M.)

Ces informations peuvent prendre la représentation suivante :

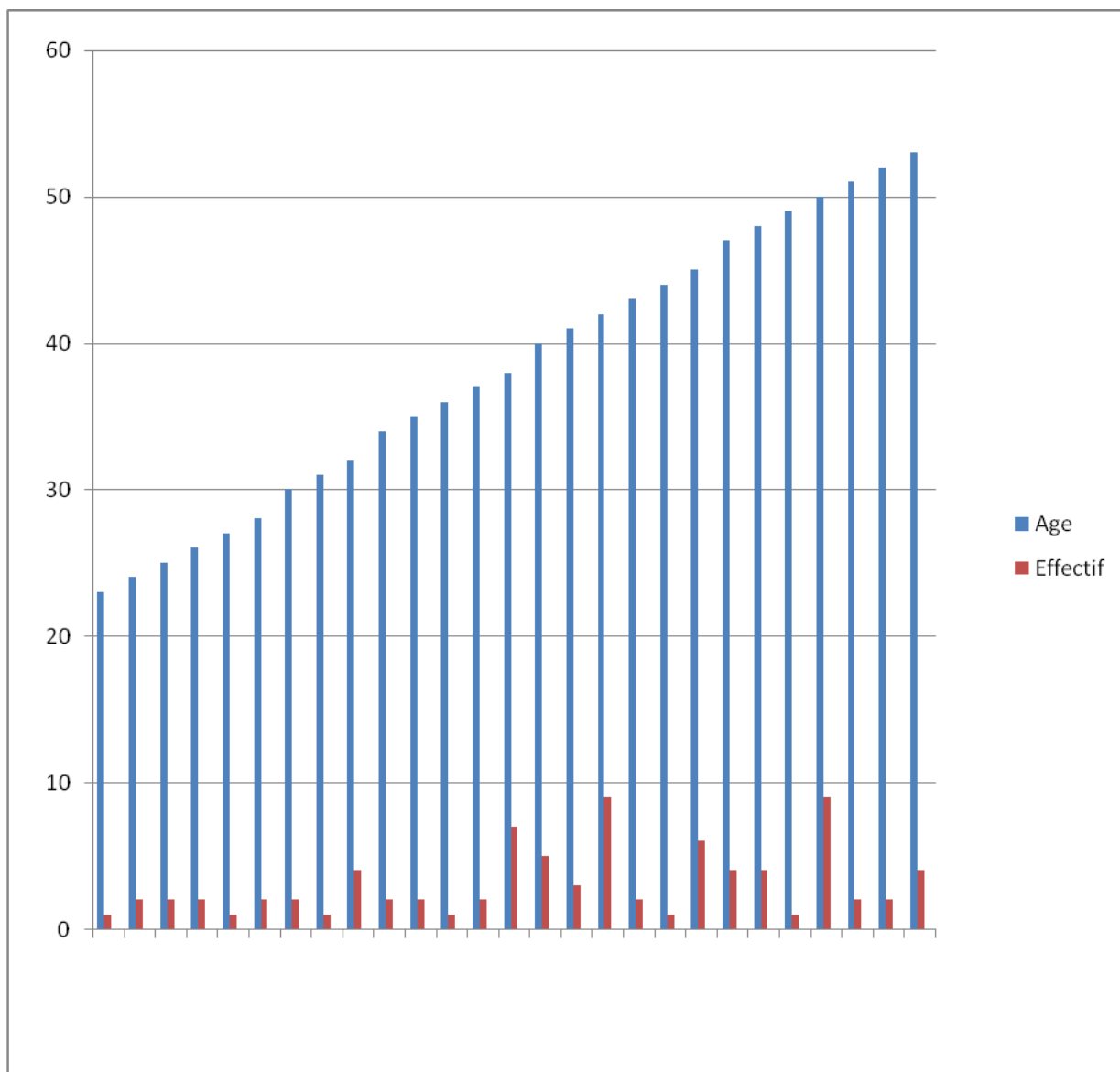


Figure 1-1 relative aux différents âges du public interrogé

Nous pouvons déduire à partir du tableau 1-1 et de la figure 1-1 que le public interrogé (la majorité de ces enseignants) est adulte ; plus de trente ans ; ils sont au nombre de soixante treize (73), seule une minorité d'enseignants a un âge de moins de trente ans : dix (10 enseignants). Cela voudrait dire que notre public est assez mûr, il connaît mieux le terrain (le domaine de l'enseignement).

Le second critère est celui du diplôme ou la formation initiale de ces enseignants de quatrième année moyenne. D'après les réponses recueillies, nous avons déduit que cette formation se situe entre la formation initiale de l'I.T.E.⁵¹ et celle de l'université (ingénieur ou licence en français) comme le montre le tableau suivant :

⁵¹ I.T.E. : Institut Technologique de L'Education, un établissement étatique construit dans les années soixante-dix et qui avait pour mission la formation des enseignants avant de rejoindre le terrain : la classe.

Diplôme (formation des enseignants)		
ITE (Institut Technologique de l'Education)		37
Université		42
I.T.E+Université		04

Tableau1-2 le niveau de formation des enseignants participant dans le questionnaire

Ces données peuvent être représentées comme suit :

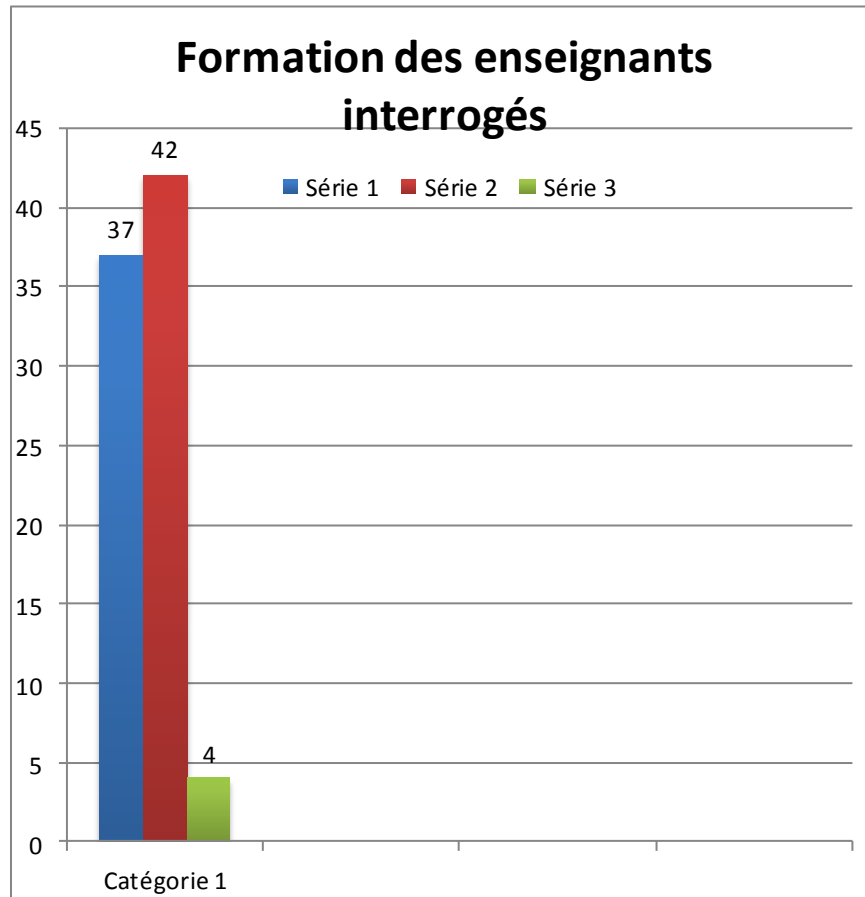


Figure 1-2 la qualité et le niveau de formation des enseignants interrogés

La première remarque qui se dégage de cet histogramme c'est que la majorité du public interrogé sont des enseignants ayant un niveau universitaire (voir le poteau rouge : 42). En deuxième place, vient la formation spécifique entre autre l'I.T.E. représentée en bleu (37). Une troisième catégorie d'enseignants a bénéficié d'une double formation c'est-à-dire et la formation de l'I.T.E. et le diplôme universitaire (une licence ou un ingénieur, cette section est représentée en vert (4)). Cela nous permet de déduire que le niveau d'instruction de notre public est acceptable.

Le troisième et dernier critère concerne l'expérience professionnelle autrement dit le nombre d'années d'exercice du métier d'enseignement ou ce qui est appelé aussi, le plus souvent, l'ancienneté dans le travail. Ici encore, ce questionnaire n'élimine aucun type de ces enseignants au contraire il prend en charge les deux extrêmes : le moins expérimenté ou le

nouveau (01 an) au plus expérimenté ou l'ancien (31ans). Cela nous permettra de comparer les réponses obtenues par les deux camps.

Le tableau ci-dessous explique le nombre d'années d'ancienneté dans le métier d'enseignement ou ce qui appelé aussi l'expérience professionnelle :

Expérience professionnelle (nombre d'années d'exercice du métier)	Effectif
01	2
02	2
03	3
04	2
05	1
06	1
07	2
08	3
09	1
10	9
11	2
12	3
13	4
15	4
16	2
17	2
18	3
19	1
20	4
21	1
22	3
23	1
24	1
25	2
26	2
27	6
28	8
29	4
30	4

Tableau 1-3 l'expérience professionnelle des enseignants interrogés

Nous pouvons représenter les données ci-dessus par le biais de cette représentation en deux graphes :

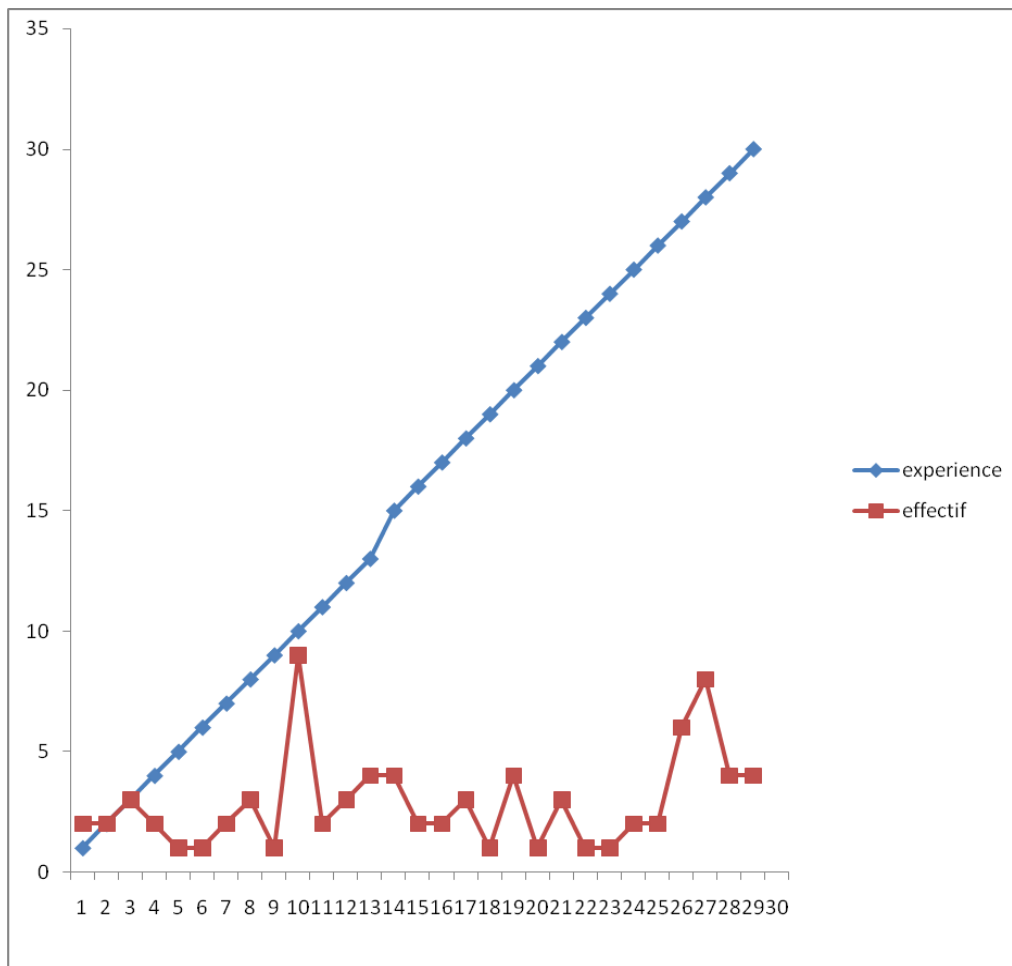


Figure 1-3 l'expérience professionnelle (l'ancienneté) des enseignants interrogés

Comme les deux graphes ci-dessus le montrent, ce public jouit d'une expérience professionnelle assez acceptable dans la mesure où la majorité de l'effectif interrogé est expérimentée (74 enseignants ont une expérience pas moins de cinq ans).

Nous pouvons synthétiser aussi les résultats obtenus par ce questionnaire dans le tableau ci-dessous :

Nombre de questions posées aux enseignants	Nombre d'enseignants interrogés	Nombre d'enseignants ayant répondu à toutes les questions posées	Nombre d'enseignants ayant répondu à quelques questions posées	Justification (motifs) de l'absence d'une réponse
07	83	80 (96.38%)	03(3.61%)	L'absence d'une réponse est due à : a-question mal comprise par l'enseignant. b-formation insuffisante de l'enseignant c-manque d'expérience

Tableau récapitulatif des résultats obtenus par le questionnaire soumis aux enseignants de 4^{ème} A.M., wilaya de Chlef, année scolaire : 2010/2011.

1.3 Analyse des questions posées :

Après avoir étudié les paramètres de ce questionnaire, nous allons passer aux choses plus concrètes entre autre l'analyse des réponses données par ces enseignants ayant contribué dans ce questionnaire ou le dépouillement proprement dit. Pour cela, nous allons nous aider des chiffres et des représentations en essayant au passage d'apporter des justifications aux réponses obtenues par ce questionnaire :

Nous allons commencer par la question n°01, rappelons qu'elle est formulée ainsi :

1- Pensez-vous que le rapport de cause a déjà été abordé au collège durant les années précédant la 4^{ème} AM ?

-Oui - Non -Je l'ignore

Nous avons obtenu une réponse affirmative (oui) par tous les enseignants interrogés(83), soit un pourcentage de 100%. Cela veut dire que ces enseignants ont une connaissance réelle du programme du français des quatre niveaux du collège (de la 1^{ère} A.M. à la 4^{ème} A.M.).

2- Si oui, en quelle année (niveau) la cause a-t-elle été traitée ?

-1^{ère} A.M. - 2^{ème} A. M. - 3^{ème} A.M. - Toutes les années précédentes

Les résultats, recueillis auprès de notre public interrogé, sont comme suit :

Question n° 02	Effectif	Pourcentage(%)
1 ^{ère} AM+2 ^{ème} AM+3 ^{ème} AM	47	56.56 %
Toutes les années précédentes	33	39.75%
2 ^{ème} AM	01	01.20%
3 ^{ème} AM	02	02.40%

Tableau 1-1 Les résultats de la question n° 02

Ces résultats sont représentés de la façon suivante :

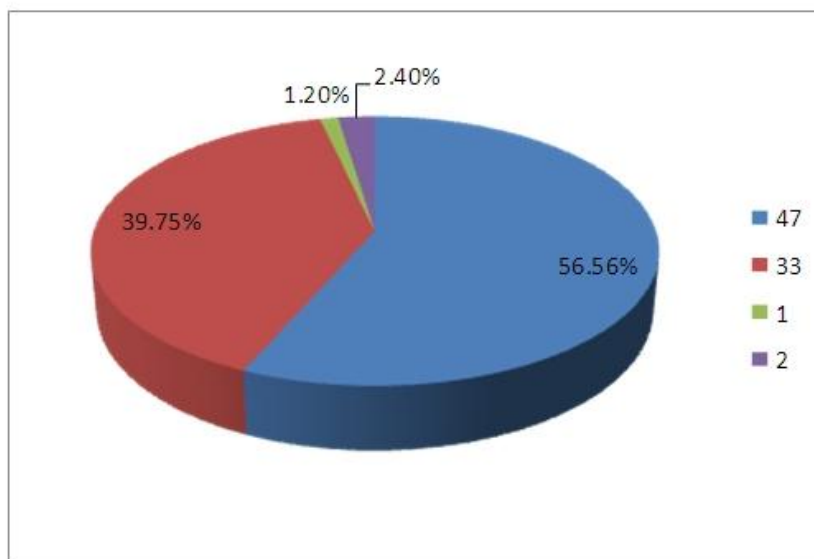


Figure 1-1 relative aux résultats obtenus pour la question n° 02

Nous remarquons que la totalité du public a répondu soit par « toutes les années précédentes » ou « 1^{ère} A.M. +2^{ème} A.M. +3^{ème} A.M. ». Ces deux réponses ont la même signification : le collégien de quatrième année moyenne a étudié la cause dès la première année moyenne.

3- Selon vous, l'acquisition de la notion de cause chez l'apprenant de 4^{ème} A.M. est :
 -bonne -moyenne -faible -Je l'ignore

Nous avons eu les résultats ci-dessous :

Question n° 03	Effectif	Pourcentage(%)
bonne	08	9.63%
moyenne	61	74.49%
faible	06	07.22%
Je l'ignore	08	09.63%

Tableau 1-2 Résultats de la question n° 03

Nous pouvons représenter cela de la manière ci-après :

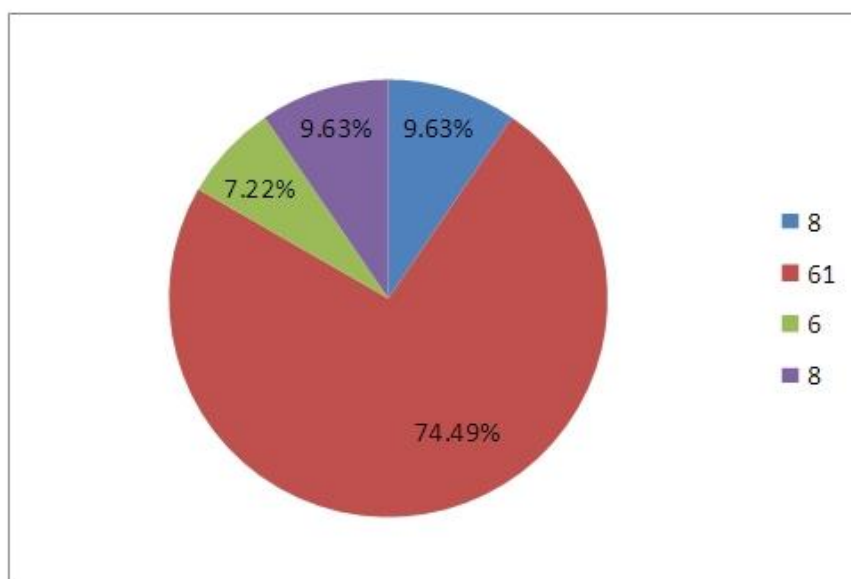


Figure 1-2 concernant la question n° 03

La question numéro 04 dit : D'après vous, où se situe la difficulté chez cet apprenant lorsqu'il est sollicité pour exprimer la cause :

-Choix de tournures -Transformation - Construction de phrases
 - Autre (compléter) :

Notre public nous a fourni les réponses ci-dessous :

Question n° 04	Effectif	Pourcentage(%)
Choix de tournures	20	24.04%
Transformation	06	07.22%
Construction de phrases	57	68.67%

Tableau 1-3 Résultats de la question n° 04

Ces réponses peuvent être représentées de la façon suivante :

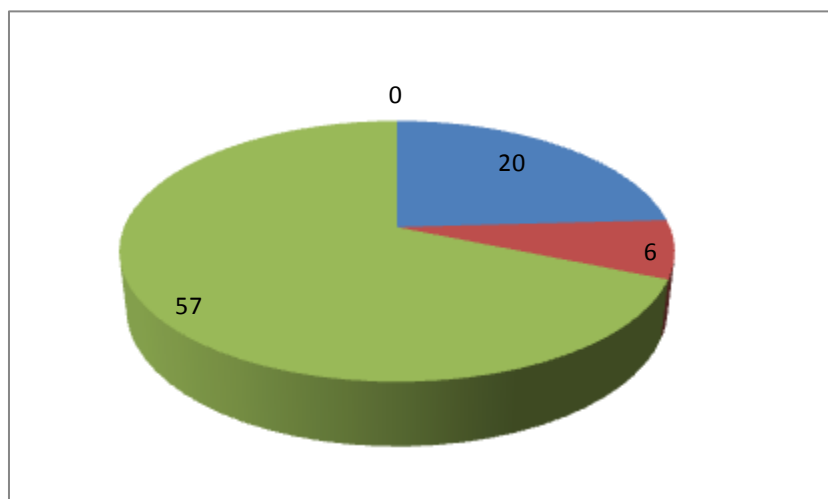


Figure 1-3 Résultats obtenus pour la question n° 04

La question n° 5 est posée comme suit : Quand vous étudiez ce point de langue en 4^{ème} A.M. (cette année), le niveau d'exigence par rapport aux années précédentes est :

-Le même -Gradué -Très élevé

La réponse obtenue, par les quatre-vingt trois(83) enseignants interrogés, était : « gradué », soit un pourcentage de 100%. Cela signifie que le degré de complexité de la notion enseignée (la cause) est ascendant de la première année moyenne jusqu'à la quatrième année moyenne.

La question n° 6 porte sur : L'enseignement de la cause en 4^{ème} A.M. constitue-t-il ainsi un prolongement des acquis antérieurs de l'élève durant les trois années du collège qui ont précédé la 4^{ème} A.M. ?

-Oui - Non - Je l'ignore

La réponse recueillie auprès de notre public (83 enseignants) était : « oui », soit un pourcentage de 100%. Cette réponse est justifiée par le fait que cette étude de la cause en 4^{ème} A.M. est considérée réellement comme un prolongement aux trois premières années précédentes du collège.

Enfin, la question n° 7 est formulée ainsi : Lorsque vous animez l'activité de grammaire avec vos apprenants, vous faites en sorte que la notion étudiée soit le résultat de :

-La grammaire explicite -La grammaire implicite
 - Autre (compléter) :

Les réponses obtenues étaient comme suit :

Question n° 07	Effectif	Pourcentage(%)
Grammaire explicite	46	55.42%
Grammaire implicite	35	42.16%
Sans réponse	02	02.40%

Tableau 1-4 Les résultats obtenus pour la question n° 07

Nous remarquons ici que beaucoup d'enseignants optent pour la grammaire explicite qui consiste à donner la règle du point de langue étudié à l'élève par l'enseignant c'est ce qui explique d'ailleurs le nombre quarante six(46), soit un pourcentage de 55,42% du public participant dans ce questionnaire. De l'autre côté, un nombre acceptable d'enseignants privilégie la grammaire implicite qui accorde un avantage à l'apprenant de dégager lui-même sa règle (35 enseignants, soit 42,16%) et enfin une minorité d'enseignants (deux enseignants seulement du public interrogé, soit 2,4%) ne font pas la distinction entre les deux types de grammaire c'est ce qui justifie peut être l'absence d'une réponse de leur part.

Ces résultats peuvent prendre la représentation suivante :

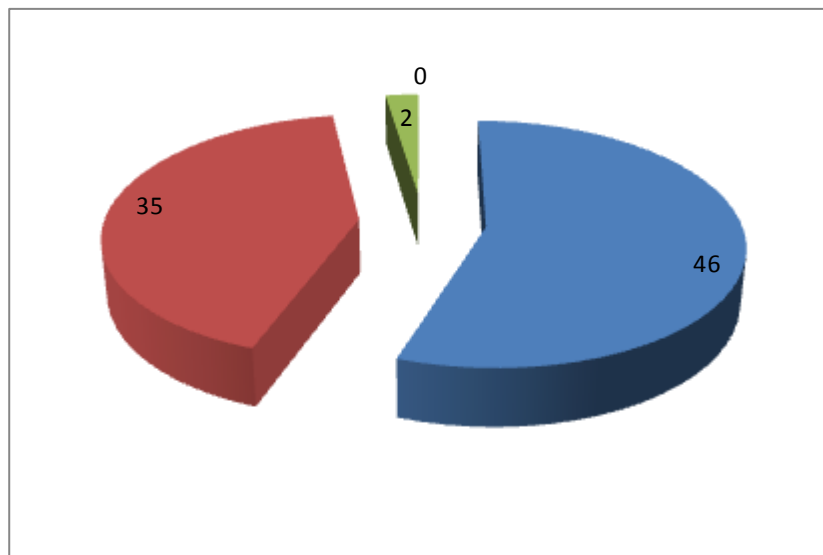


Figure 1-4 illustrant les résultats de la question n° 07

Nous pouvons déduire à partir du tableau et de la représentation ci-dessus (1-4) que les enseignants recourent le plus souvent à la grammaire explicite en raison du niveau insatisfaisant de leurs élèves. Au contraire, quand le niveau des élèves le permet, l'enseignant privilégie la grammaire implicite qui offre l'occasion à l'apprenant de dégager, lui-même, la règle, sans l'aide de l'enseignant.

Nous disons en guise de synthèse à cette analyse de ce questionnaire que la notion de cause est enseigné au collège dans les quatre années, le niveau de complexité varie, bien sûr, d'une année à une autre en fonction de l'objectif visé quant à l'assimilation de l'apprenant du collège en quatrième année moyenne, nous pouvons dire qu'elle est acceptable dans l'ensemble cependant cet élève ne sait pas se servir de cet acquis lorsqu'il est mis en situation de production.

2/- Etude comparative : Manuel de l'élève/ fiche pédagogique de l'enseignant

2.1 Manuel de l'élève : (Cours et exercices proposés)

Après avoir achevé l'étude du questionnaire élaboré au profit des enseignants de la quatrième année moyenne du collège, nous allons tenter ensuite de savoir la manière dont est enseignée la notion de cause dans le collège algérien. Pour cela, nous allons nous servir d'une part du manuel scolaire de l'élève de quatrième année moyenne et d'autre part d'une fiche pédagogique d'un enseignant du même niveau qui a accepté de mettre à notre disposition sa préparation personnelle.

Evoquer le manuel scolaire, nous pousse à nous enfoncer dans l'aspect pratique de notre étude pour voir comment est présentée la notion de cause dans le manuel de l'apprenant.

Signalons au départ que le choix du texte ci-dessous a été fait en fonction du modèle discursif correspondant à la compétence terminale visée par la séquence⁵² d'où ce désordre dans les pages (46, 31, 32, 33). Ce même texte constitue un support de travail pour l'activité de la lecture compréhension nommée aussi la compréhension de l'écrit. L'élève aura donc l'occasion de rencontrer ce texte pour la deuxième fois mais avec un objectif de l'activité tout à fait différent du premier.

Soulignons que les questions contenues dans les pages (31-32) : les questions et les exercices concernant le rapport de conséquence ont été supprimés car ils ne font pas partie de l'objet de notre travail. Pour cela, nous n'avons sélectionné que ceux ayant une relation directe avec notre travail de recherche.

Texte : Livre de 4^{ème} A.M., p.46

La ville vorace ! Elle avance, elle pousse, elle gagne... ! Oh ! Certes, quand du haut de la falaise, je tourne vers elle le regard, je me rassure, je me dis que j'ai encore le temps car mon regard survole des kilomètres de verdure apparemment ininterrompue.

Mais bientôt la verdure deviendra grise car les forêts ne seront plus que des parcs et des champs des terrains vagues. Une fois que les routes auront jailli droit de la ville, elles tailleront et trancheront la campagne, se fortifieront d'une double carapace de maisons ; entre ces carapaces, se mettra à couler le flot d'acier des voitures. Puis, pointeront et s'allongeront des transversales qui feront naître à leur tour leur carapace de maisons. Ces transversales hésiteront, elles ressembleront d'abord à des chemins mais bientôt elles vont se raidir, et leur quadrillage isolera des carrés verts que couperont, que recouperont, que rongeront des

⁵² La séquence n° 03 :- Expliquer pour témoigner (projet n° 03 : argumenter en expliquant) : le rôle de l'homme dans la préservation de l'environnement. C'est ce qui explique peut-être le choix du lexique relatif à ce thème.

transversales de transversales jusqu'à la mort finale, entre les palissades, des maigres potagers. [...]

D'après : Roger Ikor, Le fils d'Avrom, éd. Albin Michel

Questions :

1/- Retrouve les expressions de cause dans le texte ci-dessus.

2/- Dans les phrases suivantes, encadre les mots qui introduisent la cause : p31

-Le bien-être de l'homme résulte de son attitude face à la nature.

-L'origine de la pollution dans les grandes villes est le nombre trop important de voitures.

-Le sentiment de confiance qu'il inspire vient de son sourire chaleureux.

3/- Souligne l'expression de cause dans les phrases suivantes : p.32

-Les animaux disparaissent de plus en plus vite, la pollution s'est généralisée.

-Le panda, menacé de disparition, a pu être sauvé grâce à la mobilisation de nombreuses associations.

-Les réserves d'eau sont insuffisantes car il n'a pas plu du tout depuis le mois d'avril.

Retiens :

La cause est un rapport logique qui peut s'exprimer grâce à des moyens grammaticaux (conjonctions de coordination ou de subordination, adverbes ou locutions adverbiales) mais aussi grâce à des moyens lexicaux.

Exercices proposés :

1-Complète les phrases suivantes de manière à exprimer une cause : (p.32)

-Je m'intéresse à l'environnement.....

-Le paysage a changé.....

-Il est vital que la flore et la faune continuent d'exister.....

-Mon but est de trouver un métier qui me permettra de vivre dans la nature.....

-Je regarde les documentaires scientifiques à la télévision.....

2- Complète les phrases suivantes par « à cause de » ou « grâce à » :(p.32)

-..... de l'embouteillage, il a raté son avion.

-Il ne pourra pas faire partie du voyage.....son état de santé.

-.....ses camarades, il a pu rattraper tous les cours.

-Elle a donné son petit chatson allergie maisà la confiance de ses parents, elle n'a pas souffert de la séparation.

-.....votre aide, je pourrai terminer les travaux avant la fin du mois.

Remarque importante :

Sur le manuel de l'apprenant, ce cours et exercices de la cause sont proposés en osmose avec celui de l'expression de conséquence. Par conséquent, l'enseignant est censé faire apprendre à ses élèves le rapport logique : cause / conséquence pour pouvoir passer au contenu du manuel. Quant à nous, nous n'avons choisi que les énoncés relatifs à notre sujet, entre autre l'expression de cause.

2.2 Fiche pédagogique de l'enseignant :

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre corpus comprend une fiche pédagogique sachant que celle-ci est une préparation personnelle de l'enseignant mais qui tient en compte le niveau taxonomique visé, les objectifs assignés à l'activité et la méthode à mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs.

Niveau : 4^{ème} A.M.

Projet n 03

Thème : Argumenter en expliquant

Séquence n 03 : - Expliquer pour témoigner.

Activité : Grammaire

Titre : L'expression de cause

Objectifs :- A la fin de cette activité, L'apprenant sera capable de :

-repérer et souligner l'expression de cause en indiquant sa nature.

-exprimer la cause dans des phrases personnelles en employant l'une des tournures étudiées.

Déroulement de l'activité

I/- La phrase simple :

*Proposer les énoncés suivants :

1- **A cause de** sa paresse, / elle / a redoublé.

G.P.C.C. de cause G.N. s G.V.

2- Mon frère/ a réussi/ **grâce à** sa bonne volonté.

G.N. s G.V. G.P.C.C. de cause

3- Il/ m'a déchiré le livre/ **par** méchanceté.

G.N. s G.V. G.P.C.C. de cause

4-**Etant gentille**, toutes ses voisines l'adorent.

Participe présent +Adjectif qualificatif

*Lecture de ces trois énoncés par l'enseignant puis par les apprenants.

*Procéder à présent à la décomposition de ces phrases en groupes : P... G.N.S+ G.V. + (G.P.)

*Attirer l'attention des élèves sur le G.P. complément circonstanciel de cause (Pourquoi ?, Pour quelle raison?)

*Faire remarquer le caractère facultatif de ce G.P.C.C. de cause : déplaçable et effaçable.

Déduire :

Dans une phrase simple, la cause est exprimée par un groupe prépositionnel complément circonstanciel (G.P.C.C. de cause) introduite par une préposition (par, pour...) ou une locution prépositive (à cause de, en raison de, grâce à, ...).

II/- La phrase complexe :

*Solliciter à présent les apprenants afin de transformer les G.P.C.C. de cause en propositions subordonnées circonstancielles (P.S.C. de cause en introduisant : parce que, comme, puisque.

Obtenir :

1-[Mon frère a réussi] [parce qu'il a une bonne volonté].

V.1	V.2
P.P.	P.S.C. de cause

2- [Comme elle est paresseuse], [elle a redoublé].

V.2	V.1
P.S.C. de cause	P.P.

3- [Il m'a déchiré le livre] [puisque'il est méchant].

V.1	V.2
P.P.	P.S.C. de cause

*Faire retrouver l'expression de cause dans les phrases obtenues.

*Focaliser l'attention des élèves sur l'emploi et la place de ces trois locutions prépositives : parce que, comme, puisque.

*Demander aux élèves de déplacer la P.S.C. de cause introduite par « puisque » dans la phrase n° 3 au début de la phrase complexe.

Obtenir : [Puisqu'il est méchant], [il m'a déchiré le livre].

P.S.C. de cause	P.P.
-----------------	------

*Faire repérer la proposition principale et la proposition subordonnée circonstancielle de cause en soulignant au passage le verbe de chacune d'elles.

Déduire :

Dans une phrase complexe, la cause peut être exprimée par les conjonctions de subordination : comme, puisque ou parce que.

III/- La proposition indépendante : (la phrase complexe)

*Demander maintenant aux apprenants de substituer (remplacer) la conjonction de subordination « parce que » par la conjonction de coordination « car » dans la phrase n° 01.

**Aboutir à l'énoncé ci-dessous :*

[Mon frère a réussi] **car** [il a une bonne volonté].

V.1

V.2

P. I. n° 01 conjonction de coordination P.I. n° 02

*Faire remarquer que la conjonction de coordination « car » sert à coordonner (relier) deux propositions indépendantes.

Déduire :

La cause peut être exprimée par des propositions indépendantes reliées par la conjonction de coordination « car »

*Récapitulation générale

Exerce-toi :

a)- Dans les phrases suivantes, souligne l'expression de cause puis indique sa nature :

1-L'accident a eu lieu à cause d'une mauvaise manœuvre du conducteur.

2-L'autocar s'est arrêté sur le bas-côté parce qu'il a une roue crevée.

3-Il est guéri grâce à son repos.

4-Comme le mauvais temps persiste, l'avion ne décollera pas.

5- Il préfère rester à la maison car il va pleuvoir.

6-Cet élève a été puni en raison de son bavardage.

7-Puisque la mer est houleuse, les pêcheurs ne sont pas sortis.

b)- Exprime la cause en employant la tournure proposée : parce que, comme, à cause de, car, grâce à, puisque, par, pour, étant

1 -Il sera privé de télévision. Il a désobéi.

2-Je travaille beaucoup. Je suis fatiguée.

3-Ma grand-mère se plaint du dos. Des rhumatismes.

4- Tu as fait beaucoup de dictées. Tu écris sans fautes.

5- Son expérience. La nageuse gagnera une médaille.

6- Vous roulez à 40 km/h. Mettez-vous à droite.

7- Cet élève a été exclu. Mesure disciplinaire.

8- La police a arrêté cet homme. Vol.

9- Elle arriva à surmonter ses difficultés. Habile.

2.3 Etude comparative :

Il nous paraît inévitable, avant d'amorcer cette comparaison entre les deux démarches proposées, celle du manuel de l'élève et celle de la fiche de l'enseignant, de souligner que notre intention ne vise nulle part à privilégier une vision sur une autre ni de négliger une au détriment de l'autre. Notre objectif, au contraire, s'inscrit donc dans une optique purement objective. Nous voulons juste dégager les points de convergence qui unissent les deux propositions puis de cerner les différences ou les divergences qui les séparent et ce en se référant à la pratique de la classe c'est-à-dire savoir ce qui est fait réellement en classe par les enseignants.

Les convergences qui rapprochent les deux modèles d'enseignement proposés peuvent être regroupées sous les points ci-après :

D'abord, du point de vue des objectifs visés, nous pouvons remarquer que les deux propositions tendent vers le même objectif d'enseignement-apprentissage qui est :

Apprendre à l'apprenant de quatrième année moyenne les diverses formes de l'expression de cause, dans une phrase simple ou complexe.

Ensuite, les deux modèles mettent l'accent sur la phrase comme élément essentiel et indispensable dans l'expression de cause ; le texte n'est sollicité qu'à la fin.

La tâche attendue de cet apprenant est d'être capable de compléter les énoncés proposés soit par l'outil de cause seulement ou de trouver toute la moitié de la phrase contenant l'outil adéquat exprimant la cause. En outre, les contenus des deux propositions sont ordonnés de façon logique (graduée) c'est-à-dire du simple vers le complexe : l'identification ou le repérage de l'outil de cause, la mémorisation de cet outil par l'élève et enfin l'emploi ou l'utilisation de cet outil dans un énoncé proposé.

Enfin, parlons du transfert ; le noyau de notre recherche, nous constatons que les deux modèles en question visent le réinvestissement des différents outils de cause dans des phrases personnelles c'est ce qui implique nécessairement la mobilisation de ces acquis par l'apprenant dans la construction de ces phrases ; un premier pas vers le transfert.

Après avoir cité les convergences entre les deux propositions, nous allons nous intéresser à présent aux divergences. Cela nous mène vers la comparaison entre ces deux modèles d'enseignement-apprentissage du point de vue des démarches adoptées, l'opérationnalité des objectifs visés par chaque modèle, des exemples servant de support à l'apprentissage, des règles déduites dans chaque proposition, du niveau taxonomique ciblé et enfin des exercices servant de contrôle des acquis de l'apprenant.

S'agissant de la démarche adoptée par chaque modèle proposé, nous disons que la première proposition, celle du manuel de l'élève, marque son point de départ à partir d'un texte,

constituant le support de l'analyse, sachant que ce texte est déjà étudié par l'élève en compréhension de l'écrit ou lecture compréhension, deuxième activité dans le déroulement de la séquence didactique. Cependant que ce texte n'est pas riche en matière d'outils exprimant la cause (il n'y a qu'un seul moyen employé à savoir : car). La fiche pédagogique de l'enseignant met l'accent sur la phrase : simple ou complexe et ce de l'observation-identification sollicitée de la part de l'apprenant au début de l'activité jusqu'à l'application, c'est-à-dire la fin de l'étude de ce rapport (la cause). C'est ce qui nous permet de dire que le support de l'analyse est varié : texte puis des phrases (à repérer la tournure utilisée ou à compléter par l'outil donnant naissance à la cause ou la conséquence)⁵³ ; la phase de l'application de l'activité s'achève par des phrases.

Concernant les objectifs assignés à l'activité, nous disons d'abord qu'ils ne figurent pas sur le manuel de l'élève mais nous pouvons quand même les déduire à partir des consignes formulées dans l'application prévue à l'activité. Nous constatons aussi que les objectifs annoncés par l'enseignant sont opérationnels car ils répondent aux critères de l'opérationnalité tels que le moment de la réalisation de l'action (à la fin de l'activité), l'aptitude ou le comportement observable attendu de l'élève au terme de cette activité (souligner l'outil exprimant la cause puis construire des phrases contenant la cause) et l'univocité, c'est-à-dire la tâche exigée de cet apprenant est claire (souligner ou construire) ; aucune interprétation n'est possible.

Or sur le manuel de l'élève, en plus de leur absence, ces objectifs visent les deux rapports à la fois : la cause et la conséquence ce qui influe sûrement sur le degré de leur réalisation chez l'apprenant.

Les exemples choisis par chaque proposition fonctionnent en adéquation avec les objectifs visés. En effet, voyons les exemples sollicités par le manuel, nous apercevrons qu'ils font partie du champ lexical de la nature. Ils ont une dimension éducative : sensibiliser l'apprenant de la nécessité de la préservation de la nature (la flore et la faune). Sur la fiche de l'enseignant, cet objectif n'est pas pris en considération, nous remarquons que les exemples choisis sont d'ordre général ; l'essentiel est qu'ils portent tous sur la cause et qu'ils répondent aux objectifs fixés par l'enseignant.

S'agissant des règles déduites sur le manuel, elles sont d'abord le résultat logique des énoncés proposés portant sur la cause et la conséquence. Elles sont aussi données dans un rectangle bleu (voir page 32) ; l'apprenant ne fournit aucun effort qu'une simple lecture de

⁵³ A noter que sur le manuel de l'élève de 4^{ème} A.M., la cause et la conséquence sont enseignées ensemble (les deux à la fois) contrairement à ce qui existe sur la fiche pédagogique de l'enseignant où les deux rapports : cause/conséquence sont étudiés séparément.

sa part. Agissant de la sorte, le manuel de l'élève favorise nettement donc la grammaire explicite.

Sur la fiche pédagogique de l'enseignant, ce dernier donne la possibilité à son apprenant de déduire lui-même la règle portant uniquement sur la cause (l'objectif de l'activité de grammaire). C'est ce qui est appelé la grammaire implicite.

Le niveau taxonomique visé par le manuel de l'élève est l'application. L'apprenant sera évalué sur la capacité d'exprimer la cause ou la conséquence en se servant de l'un des outils étudiés en classe.

Pour sa part, l'enseignant sur sa fiche pédagogique, vise l'identification, comme niveau élémentaire dans l'étude de la cause ensuite l'application, l'apprenant construira à la fin de l'activité des phrases exprimant la cause.

Enfin, les exercices proposés permettant d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs fixés au départ et servant au même moment de contrôler les acquis de l'apprenant de quatrième année moyenne sont distincts. En effet, le manuel de l'élève par exemple propose des applications portant sur le rapport logique : cause/ conséquence ; ils sont présentés sous formes d'exercices lacunaires nommés aussi exercices à trous où il est demandé à l'élève de compléter les phrases données de manière à exprimer la cause puis la conséquence (voir les exercices p.32 n° 01-02 de même pour l'exercice p.33).

La fiche pédagogique de l'enseignant prévoit de son côté, des exercices de type identification où il est recommandé à l'élève dans un premier temps de souligner l'expression de cause (voir l'exercice numéro 01 sur la fiche de l'enseignant) ensuite l'enchaînement de deux phrases simples proposées afin d'exprimer la cause tout en opérant le bon choix de la tournure exprimant ce même rapport dans la liste proposée (voir l'exercice n° 02).

Signalons au terme de cette comparaison entre les deux propositions mises à notre disposition, celle du livre de l'élève et celle conçue par l'enseignant, qu'en situation de classe les deux pratiques sont sollicitées par l'enseignant de quatrième année moyenne mais dans un ordre logique : la fiche pédagogique portant sur la cause, une autre activité de grammaire portant sur l'expression de conséquence et comme application vient, à tout ce qui a été étudié auparavant, le contenu du manuel de l'élève, de la page trente(30) jusqu'à la page trente-trois(33).

3/- Analyse des phrases isolées :

En réalité, les phrases isolées, que les apprenants de quatrième année moyenne doivent construire à la fin de l'activité de grammaire portant sur la notion de cause et ce en reliant deux phrases simples proposées par l'outil de cause convenable, ne constituent guère l'objet de notre recherche, nous avons visé exclusivement à travers cette analyse de vérifier si le

transfert en matière de cause a eu lieu et à quel point certaines tournures de cause posent plus de problèmes aux apprenants que d'autres.

La classe de quatrième année moyenne avec laquelle nous avons tenté l'expérience est composée réellement de trente six(36) élèves : 4^{ème} A.M.4 ; quatre élèves n'ont pas remis leurs travaux à l'enseignante le jour du déroulement de l'exercice, c'est ce qui explique d'ailleurs le nombre retenu des élèves participants : trente deux seulement.

Dans ce sens, nous nous limitons dans une première phase à une analyse purement quantitative, préférant ainsi différer l'analyse qualitative pour la production écrite.

Nous pouvons synthétiser les résultats de cet exercice (ce test) dans le tableau ci-après :

Nombre global des apprenants participants dans l'exercice	Outils de cause employés par les élèves	Nombre d'élèves ayant réussi à employer les outils de cause/ pourcentage de réussite(%)
32/36 élèves de 4 ^{ème} A.M. (04 d'entre eux n'ont pas remis leurs travaux)	Parce que	30/32 soit 93,75 %
	Car	28/32 soit 87,5 %
	A cause de	26/32 soit 81,25
	Grâce à	24/32 soit 75 %
	Comme	12/32 soit 37,5 %
	puisque	10/32 soit 31,25 %

Tableau résumant les résultats obtenus à l'issue de l'exercice concernant les phrases isolées

A la lumière des résultats obtenus, nous pouvons constater que ces apprenants maîtrisent relativement les tournures : « parce que », « car », « à cause de » et « grâce à » dans la mesure où plus que la moitié d'entre eux les a correctement employées pour relier les phrases proposées. En revanche, les tournures : « Comme » et « puisque » semblent moins faciles à utiliser ce qui explique que quelques élèves seulement sont arrivés à faire le bon choix. Cependant nous pouvons nous interroger s'il est possible de parler dans ce cas là de l'existence de transfert de la connaissance à savoir la cause en d'autres termes : y a-t-il vraiment ici un transfert de la notion acquise de la cause ? Cela veut dire aussi : Est-ce que nous pouvons juger l'assimilation de la cause par ces apprenants de quatrième année moyenne sur la base de cet exercice ?

A vrai dire, nous pouvons avancer que ces apprenants n'ont fait que relier deux phrases proposées par l'outil de cause convenable. En définitive, nous préférons parler ici du terme « application » au lieu de « transfert » car les apprenants ont simplement appliqué une règle déduite au cours de l'activité de grammaire et qui présente des points communs avec la situation d'apprentissage dans laquelle se trouvent ces apprenants entre autre l'exercice d'application.

Cela nous pousse à dire qu'il est encore tôt de parler de transfert.

4/- Analyse des productions écrites des apprenants :

Sachant que ce travail de recherche s'articule autour de la problématique suivante : Pourquoi les apprenants de quatrième année moyenne n'arrivent pas à réinvestir le rapport de cause lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?

Nous allons essayer de voir, à travers cette analyse des productions écrites des apprenants, les diverses difficultés rencontrées par ces apprenants à réutiliser les outils de cause dans leurs expressions écrites.

Rappelons que le sujet de la production écrite s'inscrit dans le troisième et dernier projet du programme de la quatrième année moyenne dont l'objectif visé par le projet didactique est : « Argumenter en expliquant », quant à l'objectif de la séquence d'apprentissage c'est : « Expliquer pour témoigner. »

La compétence à installer chez l'apprenant sera de produire un court texte argumentatif en présentant lisiblement une opinion (trois arguments, une explication et un exemple).

Le sujet proposé donc aux élèves est formulé de la manière ci-dessous :

Que penses-tu de la cigarette au collège?

Le choix d'un tel sujet est justifié d'abord par le fait que la cigarette est devenue actuellement un phénomène répandu dans le milieu scolaire algérien notamment au collège. De plus, le choix de ce sujet offre l'occasion aux apprenants de prendre position envers ce fléau social puisque le texte à rédiger doit être de type argumentatif. Nous allons obtenir par conséquent deux avis opposés : ceux qui sont pour la cigarette ; d'autres qui sont contre ce phénomène.

La consigne formulée exige donc de cet apprenant de rédiger un texte argumentatif dans lequel il donnera son opinion envers cet acte. Quant aux critères de réussite, ils sont présentés de la manière suivante :

1-Ce texte doit contenir trois arguments, une explication et un exemple et ce, en respectant les recommandations, fixées par la tutelle (le ministère de l'éducation nationale), figurant sur la progression annuelle de l'enseignant de français de quatrième année moyenne (Voir appendice n° 06).

Ayant énoncé trois arguments, une explication et un exemple se justifient par le fait que l'argumentation pour l'apprenant de ce niveau ne constitue qu'une simple initiation à la rédaction de ce type de texte. Cela va lui permettre plus tard d'enrichir cet acquis lorsqu'il passera au lycée.

2-Le texte à rédiger comprendra de huit à dix lignes maximum, en utilisant le présent de l'indicatif. C'est donc un texte argumentatif court où l'élève est tenu de respecter cette consigne pour éviter toute répétition ou redondance des idées.

3- L'apprenant est sollicité pour réaliser la tâche suivante : employer impérativement dans cette production écrite la cause avec ses diverses formes : le groupe prépositionnel complément circonstanciel, la proposition subordonnée circonstancielle de cause ainsi que la coordination par « car ».

4- Pour mieux ordonner ses idées, l'apprenant doit se servir des articulateurs logiques. Ayant rédigé ses trois arguments, il est censé donc introduire trois connecteurs logiques à titre d'exemple: d'abord, ensuite et enfin.

L'apprenant devra ainsi exprimer son opinion vis-à-vis de ce phénomène (la cigarette au collège) tout en respectant les critères annoncés ci-dessus.

Pour vérifier la validité des hypothèses formulées au départ, nous avons mené l'expérience dans une école moyenne⁵⁴ à Chlef.

L'enseignante, qui a accepté de contribuer avec nous, dans ce travail de recherche, jouit d'une expérience professionnelle de dix-sept ans de service. Elle a bénéficié d'une double formation : et de l'université car elle est ingénieur en biologie (cinq ans), et de l'institut technologique de l'éducation (une année) pour devenir ensuite professeur certifié de l'enseignement moyen. Depuis, elle exerce son métier à l'école moyenne Ladjrafi Abdelkader à Chlef.

S'agissant des élèves qui ont constitué notre champ d'essai, c'est une classe de quatrième année moyenne (4^{ème} A.M.4) qui est composée de vingt deux (22) filles et quatorze (14) garçons. Parlons des résultats scolaires obtenus durant les deux premiers trimestres de l'année scolaire 2010/2011 : cette classe a obtenu de bons résultats ; elle est classée deuxième parmi les cinq classes de ce collège⁵⁵.

Nous avons obtenu les résultats ci-après (Voir l'analyse quantitative et qualitative).

⁵⁴ Ecole moyenne : un établissement scolaire public, nommé aussi le collège. C'est la seconde étape dans la scolarisation de l'élève après la phase de primaire et avant de rejoindre le lycée. Notant que la période de l'école moyenne dure au minimum quatre ans ; sanctionnée par l'examen du B.E.M. dont la moyenne est additionnée à celle de la moyenne annuelle de l'élève ; obtenue en quatrième année moyenne, pour pouvoir passer au lycée.

⁵⁵ Le collège Ladjrafi Abdelkader, situé dans la commune de Sendjas (quatorze kilomètres de Chlef- centre), est un établissement mixte qui comprend quatorze classes dont cinq sont celles de quatrième année moyenne (des classes d'examen). Le régime d'étude adopté est l'externat.

4.1 Analyse quantitative des productions écrites :

Nous pouvons présenter les premiers résultats obtenus des productions des apprenants de quatrième année moyenne à travers le tableau suivant :

Apprenant	Outils de cause (nombre d'emploi)						Emploi correct de ces outils				
	Parce que	car	Comme	puisque	A cause de	grâce à	Parce que	car	puisque	A cause de	Grâce à
01	+(01)	-	-	-	-	-	+				
02	+(03)	-	-	-	-	-	+(03)				
03	+(02)	+(02)	-	-	-	-	+(02)	+			
04	+(02)	-	-	-	-	-	-				
05	+(01)	-	-	-	+(01)	+(01)	+			+	-
06	-	-	-	-	+(01)	-				-	
07	+(01)	+(01)	-	-	+(01)	-	-			-	
08	-	-	-	-	-	-					
09	+(02)	-(02)	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	+(01)	-	-	-	-	-	-				
11	-	+(01)	-	-	-	-		-			
12	+(03)	-	-	+(01)	-	-	+(01)		+		
13	-	+(02)	-	-	-	-		-			
14	+(01)	+(01)	-	-	-	-	-	-			
15	+(01)	+(01)	-	-	+(01)	-	-	-		-	
16	+(01)	-	-	-	-	+(01)	+				-
17	-	+(01)	-	-	-	-		-			
18	-	-	-	-	-	-			-		
19	-	+(01)	-	-	-	-		+			
20	-	-	-	+(01)	-	-			-		
21	-	+(01)	-	-	+(01)	-		+		-	
22	+(02)	+(01)	-	-	-	-	+(01)	-			
23	+(01)	+(01)	-	-	-	-	-	-			
24	+(01)	-	-	-	+(01)	-	-			-	
25	-	-	-	-	-	-					
26	+(02)	-	-	-	-	-	-(02)				
27	+(01)	+(01)	-	-	-	-	-	-			
28	+(03)	-	-	-	-	-	-(03)				
29	-	-	-	-	-	-					
30	-	+(01)	-	-	+(01)	-		-		-	
31	-	-	-	-	-	-					
32	-	+(01)	-	-	-	-		+			
33	+(01)	-	-	-	-	-	-				
34	+(01)	-	-	-	-	-	-				
35	+(01)	+(01)	-	-	-	-	-	+			
36	-	+(01)	-	-	-	-		+			
Total	21	17	00	03	07	02	10	06	01	01	00

Tableau 1-1 Les premiers résultats des productions écrites des apprenants de 4^{ème} A.M.

4.1.1 Statistiques :

Nous récapitulons ces résultats dans le tableau ci-après :

Fonctions (tâches accomplies)	Nombre D'apprenants
Emploi de la conjonction de subordination « parce que »	21/36
Emploi de la conjonction de coordination « car »	17/36
Emploi de la locution prépositive « à cause de »	07/36
Emploi de la conjonction de subordination « puisque »	03/36
Emploi de la locution prépositive « grâce à »	02/36
Emploi de « parce que » dans une construction correcte	10/21
Emploi « car » dans une construction correcte	06/17
Emploi de « à cause de » dans une construction correcte	01/07
Emploi de « puisque » dans une construction correcte	01/03
Emploi plus d'une fois d'un outil de cause « parce que » et « car »	08/36 (parce que) 03/36 (car)

Tableau1-2 Récapitulatif des résultats obtenus des productions écrites des apprenants de 4^{ème} A.M.

4.1.2 Analyse des résultats :

Comme les deux tableaux précédents le montrent, ces apprenants éprouvent une difficulté à réinvestir le rapport de cause dans leurs productions écrites dans la mesure où plus de la moitié d'entre eux recourent à l'utilisation des outils de cause de manière inadéquate.

Nous remarquons aussi que presque la majorité de ces apprenants évite d'utiliser certains outils comme « puisque » et « grâce à », cela est justifié par l'emploi difficile de ces deux outils.

Nous constatons en outre le recours fréquent des apprenants à l'utilisation de certains outils de cause au profit d'autres. En effet, ces apprenants ont tendance à employer « parce que » (21 sur 36), et « car » (17 sur 36). Cela est motivé d'une part par l'emplacement facile que présentent ces deux tournures de cause et d'autre part par l'utilisation répétitive de « parce que » (voir le tableau 1-2 : 08 fois) dans la langue maternelle de tous les jours. A l'opposé, aucun apprenant n'a employé la conjonction « Comme ». Autres outils peu utilisés par ces apprenants à savoir « grâce à » (deux apprenants seulement), « puisque » (trois) et « à cause de » (sept).

Voyons maintenant la réussite de ces apprenants dans l'emploi de la cause au sein de cette production écrite (voir le tableau 1-2) ; cela signifie que notre attention va se diriger vers les constructions correctes données par ces apprenants. Nous remarquons ainsi que sur la moitié

du groupe d'élèves (21) ayant utilisé la conjonction de subordination « parce que », dix (10) apprenants seulement ont réussi à l'employer correctement. Même remarque pour la conjonction de coordination « car » où sur plus de la moitié des élèves qui l'ont employée (dix-sept :17), ceux qui ont pu l'utiliser convenablement sont six (06).

Une dernière remarque qui a attiré notre attention dans le tableau 1-2, c'est l'emploi correct et très limité de la conjonction de cause « puisque ». Seul un apprenant sur les trois a réussi à l'utiliser correctement. De même pour la locution prépositive « à cause de » (un sur sept).

4.2 Analyse qualitative :

Avant de passer à cette analyse plus approfondie, soulignons qu'un nombre important d'apprenants (trente élèves) a répondu à la consigne formulée au départ où il est question d'exprimer son avis personnel envers le phénomène de la cigarette dans le milieu scolaire : le collège. Notons aussi que tous les élèves sans exception, ont respecté les cinq critères de réussite énoncés au préalable.

Cette analyse qualitative va prendre donc en compte la construction des phrases contenues dans ces productions écrites. L'objectif étant de cerner les raisons justifiant le mauvais choix de la tournure de cause employée par l'apprenant, son absence totale ou encore son emplacement inadéquat dans la phrase rédigée par cet apprenant.

Nous allons examiner aussi chaque production écrite à part puisque ces apprenants n'ont pas les mêmes insuffisances concernant l'expression de cause et que l'absence du transfert chez eux ne s'explique pas de la même manière ; il varie bien évidemment d'un apprenant à un autre.

Sachant que l'opération de transfert se réalise chez un apprenant de la façon ci-dessous (voir la figure 1-1), nous avons jugé utile d'illustrer cela par un exemple ayant un lien direct avec l'objet de notre recherche :

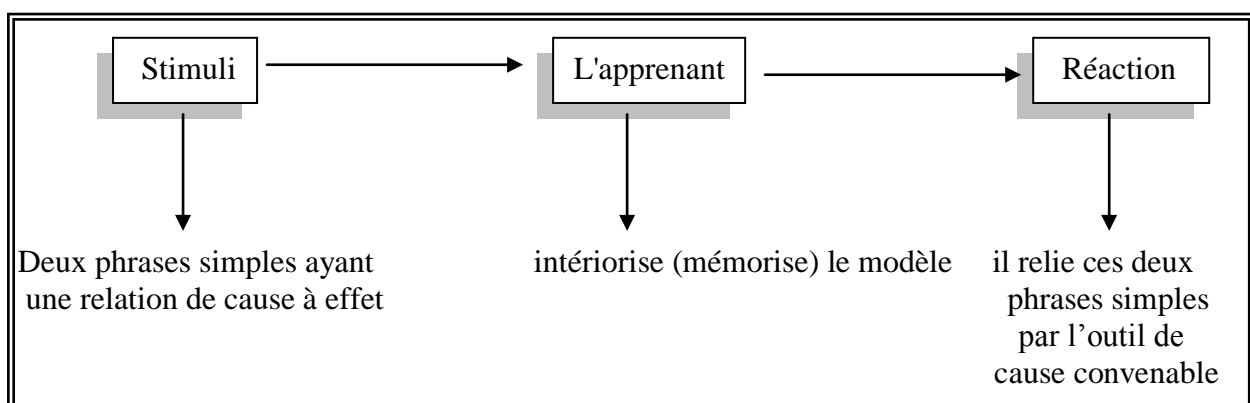


Figure 1-1 : Modèle de processus de conditionnement chez l'apprenant⁵⁶

⁵⁶ Voir l'ouvrage de PHILIPPE MEIRIEU, « Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation », (en ligne) : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/tranfettex.pdf>.

Autre chose également, cette analyse qualitative des productions écrites va s'effectuer en fonction d'une part, de la langue maternelle de l'apprenant entre autre l'arabe ; sachant que cette dernière influe souvent sur l'attitude langagière qu'adopte l'apprenant vis-à-vis d'une structure grammaticale quelconque et d'autre part de la situation d'apprentissage dans la mesure où cette dernière pourrait nous fournir des réponses à certaines défaillances recensées au niveau des structures utilisées.

Pour cela, nous allons dresser la grille ci-après qui prendra la forme d'un tableau où nous allons établir des catégories susceptibles de nous permettre d'interpréter les problèmes liés à la mobilisation de ce point de langue voire le réinvestissement du rapport de cause par ces apprenants de quatrième année moyenne dans les productions écrites en question.

Signalons, avant d'amorcer cette analyse, que nous allons prendre les productions telles qu'elles étaient données par les apprenants c'est-à-dire avec leurs fautes d'orthographe. Ces dernières ne constitueront guère l'objet de notre recherche. Nous allons tenter de mettre donc en relief la réutilisation des outils exprimant la cause à l'intérieur de cette production écrite.

Voici maintenant la grille contenant l'analyse des productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne :

Apprenant	Production (expression) écrite	L'outil de cause employé	Analyse syntaxique de cette production écrite
01	<p>La cigarette contient de la nicotine qui est présent sous diverse forme, sirtou à l'enfants de collège moyen</p> <p>D'abord, je suis contre a cet phénomène parce qu'il n'est pas bon pour la santé, et il existe une intoxication du non fumeur par les fumeurs, la cigarette est tellement nocif qu'il tue chaque année des milles de personne, devant c'il sente quelquefois des troubles de cerveau</p> <p>Enfin ma conseil. Efforce toi pour t'arreter de fumer, est toi contre la cigarette, et decine un but pour vivre</p>	Parce que (une fois)	<p>Cet apprenant a opté pour un seul outil de cause à savoir la conjonction de subordination "parce que". Il ne l'a utilisée qu'une seule fois. Quant au choix de cet outil, il est tout à fait bon ; cependant l'apprenant aurait pu dire :</p> <p>« D'abord, je suis contre ce phénomène parce que la cigarette est nocive pour la santé. »</p>

02	<p>La cigarette est un phénomène social <u>par ce que</u> elle se diffuse beaucoup dans la société et dans les écoles.</p> <p>D'abord, la cigarette qu'elle se forme pas nicotine et goudron, cause le cancer et le poumon noir,</p> <p>Ensuite, elle nuise au transport de l'oxygène dans le corps</p> <p>Je suis contre la cigarette <u>par ce qu'</u>elle n'est pas bonne pour la santé, et je conseille le fumeur pour arrêter la cigarette. <u>Par ce qu'</u>elle cause la mort</p>	Parce que (trois fois)	Le recours systématique à l'emploi de « parce que » dans ce cas avec une orthographe détachée (par ce que). Cela n'empêche pas que cet apprenant a réussi l'emploi de cet outil de cause ce qui justifie d'ailleurs le bon choix parmi les autres tournures de cause et aussi son emplacement adéquat dans l'énoncé.
03	<p>La cigarette est un fléau social. Qui est très répandu dans les milieux scolaires.</p> <p>La cigarette est très dangereuse <u>parce qu'</u>elle n'est pas bonne pour la santé.</p> <p>D'abord : Le diminuer votre consommation de cigarette n'est d'aucune utilité, seul l'arrêt total et définitif du tabac peut vous être bénéfique. Deuxièmement : Je pense qu'elle est mortelle au lieu d'être un suicide indirect <u>car</u> elle fait des maladies chroniques comme le cancer.</p> <p>Ensuite. L'arrêt du tabac est également bénéfique pour votre entourage qui n'a plus à respirer cette fumée extrêmement toxique</p> <p>Finalement : elle influence de l'esprit des hommes <u>car</u> les fumeurs sont toujours ennuyés et toujours ils en veulent encore.</p> <p>Si vous êtes fumeur dépendant du cigarette s'il vous plaît arrêtez le tabac pour votre santé et la santé de notre société <u>parce qu'</u>elle est très dangereuse</p>	Parce que (deux fois) Car (deux fois)	<p>Dans cette production, l'apprenant a utilisé deux fois la conjonction de subordination « parce que » ainsi que la conjonction de coordination « car ».</p> <p>Ce choix était judicieux puisque ces outils conviennent aux énoncés produits ; cependant il n'a réussi qu'une seule fois avec la tournure (car) : voir l'énoncé 1 «... <u>car</u> elle provoque des maladies chroniques comme le cancer ».</p> <p>Nous constatons aussi dans le même énoncé la répétition du déterminant « les » qui agit négativement sur la compréhension de la phrase. En dépit des fautes contenues dans sa production, l'emploi de ces trois outils est correct.</p>
04	<p>Les cigarettes sont un phénomène d'incompréhension de la société.</p> <p>Je suis contre les cigarettes <u>parce que</u> elles ne sont pas bonnes pour la santé.</p> <p>Elle est associée au cancer de poumon et larynx et elle</p>	Parce que (deux fois)	Nous remarquons dans cette production l'emploi unique et fréquent de la conjonction de subordination « parce que » mais cet apprenant n'a réussi qu'une seule fois parce qu'il a ajouté le nom « provision » juste après la conjonction de

<p>04 (suite)</p>	<p>peuvent boucher les artères de intérieur et heuteurs pression de sang parce que provision la fumée de la cigarette donjé pour la santé En fin je suis piede la conseil Les jeunesse pour se séparent de fumée de la cigaretttes</p>		<p>subordination « parce que » dans le second énoncé ce qui a engendré une phrase mal construite et incompréhensible. Nous pouvons corriger cet énoncé ainsi : ... parce que la cigarette est un véritable danger pour la santé.</p>
<p>05</p>	<p>La cigarette est un fléau social. Dabrde dans les collège est dans les uneversité a cause de l'iducation moveses La cigarette devenue un fenomen intimidation la vie de les société de monde grace à se diffusent dans les enfant dans les établissement et les hommes dans les villes et dans les cafés, la cigarette n'est pas bonne pour la santé, ensuite, La cigarette circule partout avec le sang Enfin, elle cause le cancer.et corruption de metérale, le fumeur devient misérable. Je sui contre la cigarette parce qu'elle cause la mort.</p>	<p>A cause de Grâce à Parce que</p>	<p>Nous constatons ici que cet apprenant s'est contenté au début de sa production de l'emploi des locutions prépositives « à cause de » et « grâce à » ; préférant ainsi les phrases simples mais il a mieux utilisé « à cause de » sauf qu'il aurait dû placer l'adjectif qualificatif « mauvaise » avant le nom « éducation » pour ainsi dire (<u>à cause de</u> la mauvaise éducation) quant à l'utilisation de la locution prépositive « grâce à », elle n'est pas correcte car cette dernière fait appel à un groupe nominal et non à un verbe(se diffusent). Au terme de cette production, cet apprenant s'est servi de la conjonction de subordination « parce que » donnant lieu par conséquent à l'apparition de la phrase complexe.</p>
<p>06</p>	<p>La cigarette C'est fléau cosial et nuisible dans la santé à cause de grosseur les poumons La plupart les fumés, jeunesse. La cigarette c'est une mort lent, le co2 et la nicotine nuisent au transport de l'oxygène dans le corps.</p>	<p>A cause de</p>	<p>Dans ce cas, l'apprenant a recouru à l'emploi de « à cause de » tout en respectant la particularité de son utilisation (l'ajout d'un groupe nominal) mais la construction nominale ajoutée n'est pas convenable ce qui rend le sens de l'énoncé flou. Aussi, nous pouvons corriger cet énoncé tout en gardant la même idée de l'élève mais en optant pour une autre tournure de cause à savoir</p>

06 (suite)			« parce que » : « La cigarette est un fléau social. Elle est nuisible pour la santé <u>parce qu'elle affecte les poumons.</u> »
07	<p>La cigarette est fléau social dangereuse, elle deploye dans le milieu scolaire, Je pense la fumée du cigarette n'est pas bonne pour la santé du fumeur.</p> <p>D'abord La cigarette est substances chimiques <u>parce qu'elle</u> compose par le co2, le gadur et La nicotine, ensuite fléau social ruine la santé <u>car</u> elle trouve tabec, elle provoque plusieurs les maladies exemple une crise cardiaque et le cancer, le fumeur sentit le co2 donc la poumon est malade</p> <p>Enfin, s'il vous plais les homes évitent Les cigarette <u>à cause de</u> nuire la santé et la nature du monde.</p>	<p>Parce que</p> <p>Car</p> <p>A cause de</p>	<p>Le recours de cet apprenant à trois outils de cause différents (parce que, car et à cause de) montre qu'il a une bonne volonté de mettre au service de son écrit le point de langue étudié mais sa façon de construire ses énoncés n'est pas correcte. Nous pouvons proposer la correction ci-dessous :</p> <p>« D'abord la cigarette est un ensemble de substances chimiques <u>parce qu'elle se</u> compose de co2, de goudron et de nicotine. Ensuite, ce fléau social nuit à la santé <u>car</u> il cause des maladies graves(les crises cardiaques et le cancer).</p> <p>Enfin, je vous conseille, vous les fumeurs, d'éviter de fumer <u>à cause du</u> danger de la cigarette sur votre santé et sur la nature.».</p>
08	<p>La cigarette est un fléau social et elle n'est pas bonne pour la santé La cigarette finissu les élèves, la fumeur pense que la cigarette est bonne .La élève qui fume devient obèse mais elle nuise au transport de l'oxygène dans le corps elle circule partout avec le sang. Je pense que la cigarette finisseur et Je contu par les cigarette des élèves et les prefesseur.</p>	Aucun	<p>Cet apprenant a évité d'utiliser un outil de cause préférant ainsi ne pas s'aventurer. Il s'est contenté seulement de présenter une suite de phrases, simples et complexes ayant un rapport avec le thème proposé « les dangers de la cigarette ». Nous disons alors que cet apprenant n'a pas bien compris la consigne contraignante.</p>
09	<p>La cigarette est nocive pour la santé de l'homme mais Dans les faimes qui j'aime le fume <u>parce que</u> tous les tans dans la rue et <u>parce qu'il</u> a ya pas les personne or les professeurs qui donne des conseille pour plonte le courage dans les cours de l'élèves ensuite Le froit de fumer ne donne pas celui fumer</p>	Parce que (deux fois)	<p>Nous remarquons à travers cette production le recours des apprenants aux deux outils de cause les plus fréquents à savoir (parce que) et (car) comme c'est le cas avec cet apprenant mais les énoncés contenant ces outils de cause sont mal construits. Nous proposons la correction</p>

09 (suite)	<p>ne donne pas celui fumeur so entourages car le fumer qui constutue un gène.</p> <p>Enfin c'est devoir de fumeur arrêter la cigarette car le fumer n'a pas bien pour le cœur est tout la santé.</p>	Car (deux fois)	<p>suiivante :</p> <p>« La cigarette est nocive pour la santé de l'homme ; certains continuent toujours à fumer parce qu'ils passent la plupart de leur temps dans la rue. En plus, ces gens négligent les dangers de la cigarette car ils ne prêtent pas attention aux conseils de leurs parents et de leurs professeurs.</p> <p>Enfin, je m'adresse à vous, les fumeurs : il faut arrêter de fumer parce que la cigarette a des effets négatifs sur votre cœur et tout le corps. »</p>
10	<p>La cigarette est un fléau social qui répendu dans le milieu scolaire.</p> <p>Je pense l'arrêt cet fléau parce que elle tabac stoppe l'aggravation de l'obustriction biochimique et la dégradation accélérée de la fonction respiratoire et quelque soit le stade évolutif de votre maladie chronique.</p> <p>Moi j'aime l'odore de la cigarette mais je suis contre la cigarette est les fémmer et je pense la fénalment de cet fléau dans le milieu scolaire.</p>	Parce que	<p>Le recours de cet apprenant à l'utilisation unique de « parce que », une seule fois, en ignorant le hiatus (la rencontre des deux voyelles) en plus de la construction défectueuse donne un énoncé incorrect. Cet apprenant a voulu dire :</p> <p>« Je pense que ce fléau est dangereux parce qu'il menace la vie de l'homme : il provoque des maladies graves. ». Signalons que cette production contient une idée contradictoire dans la prise de position vis-à-vis de la cigarette. Il aurait pu dire : « J'aime l'odeur de la cigarette mais je suis contre ce fléau dans le milieu scolaire car il est très dangereux. »</p>
11	<p>Cigarette est fléau social, elle est trouve dans le milieu scolair, je trouve la cigarette n'est pas bonne pour la santé du l'homme Daboral La cigarette coupose le gourdur et la nicotine donc elle est chimique ensuite la cigarette nuire la santé car elle trouve tabac, elle est plusieurs les maladies exemples une crise cardiaque. Enfin, la cigarette n'est pas bonne pour la santé, L'homme évite cette fléau social.</p>	Car	<p>Cet apprenant a opté pour l'utilisation de « car ». Ce choix est judicieux pour l'énoncé mais nous n'arrivons pas à comprendre le sens en raison de la construction.</p> <p>Nous pouvons dire : « D'abord, la cigarette est dangereuse parce qu'elle se compose des produits chimiques(le goudron et de la nicotine). Ensuite, elle nuit à la santé car elle agit négativement sur tout le</p>

11 (suite)			corps(le système nerveux, la gorge, les poumons...
12	<p>La cigarette c'est très nocif pour la santé. Mais il n'a pas des solution et surtout de arreter définitivement de fumer parce que j'aime beaucoup le cigarette puisque le cigarette ni pas bien donc c'est devoir de fumeur arreter le fumer parce que le garçon que fumer les autres qui regarde cette personne Bete sauvage et comme l'imprudence et ignorant.</p> <p>Alor moi j'ai donne des consiel pour ivéter ces phénomènes Le 1^{er} pour n'a pas gaspillage l'argent et n'a pas reussir dans la vie . ensuite n'a pas houblier Le contrition est la 2^{ème} arreter le cigarette parce que n'a pas bien pour la santer est la 3^{ème} va à lopéтал pour consulter le docteur Enfin Les personne qui ne supportent pas la fumer réfléche écouté ces conseils.</p>	<p>Parce que (trois fois)</p> <p>Puisque</p>	<p>Dans cette production où les fautes de construction et d'orthographe sont nombreuses, nous remarquons l'utilisation fréquente de « parce que », trois fois et une fois la conjonction « puisque » par cet apprenant. Cela traduit sa bonne volonté de répondre à la consigne formulée mais l'emploi de ces outils est incorrect en raison de la mauvaise construction des énoncés.</p> <p>Nous pouvons améliorer cette production de la manière suivante tout en gardant les mêmes idées de cet apprenant :</p> <p>« La cigarette est nocive pour la santé.</p> <p>Cependant il est difficile pour moi de m'en passer définitivement <u>car</u> elle me donne du plaisir et je l'aime beaucoup.</p> <p><u>Puisqu'</u>elle est néfaste, le devoir d'un fumeur est de s'arrêter de fumer.</p> <p>Fumer est ainsi un comportement négatif surtout à l'école parce que l'élève qui prend des cigarettes est mal vu par les autres.</p> <p>Alors, je conseille mes camarades d'éviter ce fléau dangereux qui les conduit vers le gaspillage d'argent, entrave leur réussite et menace leur santé.</p> <p>Enfin, la meilleure solution demeure de ne pas essayer de fumer. »</p>
13	<p>La cigarette est nuisible à la santé car qui fumée raccourcit d'une heur votre vie.</p> <p>La cigarette cause l'inflammation larynx, toux, pneumonie et astheme donc cette</p>	<p>Car (deux fois)</p>	<p>Cet apprenant a sollicité deux fois l'emploi de « car » cependant le problème de la construction persiste toujours.</p> <p>Dans le premier énoncé par</p>

13 (suite)	<p>fénomène est lent mort, le fumeur n'a aucun ami car il égoïste, la santé de fumeur transforme de mauvais au pire, je vais faire de mon mieux pour ne fume pas certain homme ou enfant dans ma milieu.</p> <p>Félicitation en tout qui s'arrêté de fume, avec Mes vœux de santé.</p>		<p>exemple, nous pouvons apporter la correction suivante :</p> <p>La cigarette est nuisible <u>pour</u> la santé <u>car</u> <u>celui</u> qui fume raccourcit d'une heure <u>sa</u> vie. » Quant au second énoncé :</p> <p>« ...<u>car</u> il est égoïste. »</p>
14	<p>Mon. La cigarette né pas bon parce que nocive pour la santé de l'homme, d'abord provoque des consers des poumons et de la gorge.</p> <p>La cigarette dans le milieu scolaire est une catastrophe, car est une fléau nuisible, la cigarette elle contien la néquotine et le godron et le tabac ou tabagisme agit également sur le système nerveux</p> <p>Ensuite né pas bonne surtjou les adolescents.</p> <p>Enfin je sui contre la cigarette c'est mon avis, je vous conseille de évité le tabagisme</p>	<p>Parce que</p> <p>Car</p>	<p>Nous constatons ici l'utilisation de « parce que » et « car » néanmoins cet apprenant n'a pas réussi leur emploi malgré le bon choix effectué. Sa production, comme les précédentes, souffre de problème de la construction c'est ce qui influe nettement sur le sens. Dans le premier énoncé, l'apprenant s'est contenté d'ajouter un adjectif qualificatif (nocive) après (parce que) en ignorant ainsi et le sujet (elle) et le verbe (est) : « ...<u>parce qu'</u>elle est nocive pour la santé de l'homme. »</p> <p>Dans le deuxième énoncé, la déformation du présentatif « c'est » a rendu le sens flou :</p> <p>« La cigarette dans le milieu scolaire devient une catastrophe <u>car c'est</u> un fléau social nuisible. »</p>
15	<p>La cigarette est fléau sociale il est très dangereux le comate.</p> <p>D'abord C'est fléau il est très dangereux dans la sociale est nuisible le qualité du personnage répose, malgré c'est fléau il est très risque dans la santé il est a cause de le cancer de pomon est accompliration du malade tête est rhume des foies. Ensuite C'est fléau ils être nuisible de la santé car il est lesse de fumeur répose est dégonflage est altitude de compression la sang.</p> <p>Enfin, je demande une conseil pour les fumeur reste le</p>	<p>A cause de</p> <p>Car</p> <p>Parce que</p>	<p>Dans cette production où nous avons relevé beaucoup de fautes d'orthographe, l'apprenant a bien choisi ses outils de cause (à cause de, car et parce que) répondant ainsi à la consigne contraignante de la production écrite en question cependant sa façon de combiner ces outils avec les autres éléments de la phrase est incorrecte sur le plan syntaxique ce qui influe d'ailleurs sur le côté sémantique des énoncés.</p>

15 (suite)	fléau parce que il est très dangereux		Il est impératif de faire tout un travail de redressement voire une correction approfondie.
16	<p>La cigarette n'est pas bonne pour la santé. La cigarette c'est un phénomène sociale. Je suis contre et convaincu pour la cigarette elle est composée des feuilles de tabac et encore plus de Nicotine. La cigarette c'est facile de fumée elle se propage de cette couverture.</p> <p>Parce qu'elle pose de cancer grâce à de cancer c'est une maladie chronique et la cigarette nuit à la santé parce que le corps est fait de milliards de cellules qui ont besoin d'oxygène.</p>	<p>Grâce à</p> <p>Parce que</p>	<p>Nous constatons que cet apprenant a opté pour le choix de deux outils de cause différents (grâce à et parce que). L'un admet une phrase simple, l'autre une phrase complexe cependant le choix de « grâce à » est aléatoire car cette locution prépositive de cause ne convient pas à l'énoncé.</p> <p>L'emploi de « parce que » est tout à fait correct.</p>
17	<p>La cigarette est fléau social elle est trouvée dans le milieu scolaire, Je crois la cigarette n'est pas bonne pour la santé de l'homme. D'abord La cigarette est composée de la goudron et de la nicotine donc elle est chimique,</p> <p>Ensuite la cigarette nuit à la santé car elle contient du tabac</p> <p>Elle est responsable de plusieurs maladies exemple une crise cardiaque</p> <p>Enfin, La cigarette, n'est pas bien pour la santé</p> <p>L'homme évite ce fléau social</p>	Car	<p>L'emploi unique d'un outil de cause « car » mais le choix du verbe (trouver) empêche la compréhension de l'énoncé. Cet apprenant aurait pu dire :</p> <p>« ... <u>car</u> elle contient du tabac. »</p>
18	<p>La fumer de cigarette est très dangereuse pour la santé humaine c'est pour cette raison elle nous conseille de ne pas fumer</p> <p>La cigarette est composée de nicotine et de goudron comme le tabac et la nicotine qui ont des effets nuisibles et néfastes pour le corps humain</p> <p>puis que provoque la plupart des maladies au poumon mais aussi dangereuse provoque les dents, les lèvres, les yeux en plus de ça quand le fumeur consomme la cigarette même les personnes qui vivent avec lui ainsi provoque la pollution malgré tout ces choses n'interdisent pas de fumer</p>	Puisque	<p>Nous voyons dans cette production l'emploi de la conjonction « puisque » avec une fautive orthographe or ce choix n'est pas judicieux et même la construction de l'énoncé lui-même est incorrecte.</p>

18 (suite)	par ce produit . Malheureusement la fumeur finit lui-même avant tout.		
19	La cigarette La cigarette une petite produit que l'homme utilisent mais elle est dangereuse pour la santé Au premier lieu cette tue l'homme car elle contient la nicotine et le tabac mais l'homme utilisé. D'une part elle cause le cancer du poumon la gorge. Enfin la cigarette gaspille l'argent et la santé d'hommes.	Car	Dans ce cas, l'apprenant a choisi « car ». Son emploi est correct mais nous pouvons améliorer cet énoncé comme suit : « ... <u>car</u> elle contient <u>de</u> la nicotine et <u>du</u> goudron. »
20	La cigarette Le fumer du sigarett est très dangereux pour la santé humains c'est pour cette raison le medecin nous conseillent d'éviter se produit La sigarett est composé des maladies comme le tabac et la nicotine qui ont des effets nuisibles et néfastes pour le corps humain puis que ces produit sont des dangers qui provoque la plupart du poumon mais aussi dangereuse pour les dent les levres, les yeux en plus de ça cigarette dérègle même les personnes qui vivent malgré tout ces n'importe par ce produit, Malheureusement la fumeur finit lui même avant tout.	Puisque	Dans cette production, l'apprenant a recours à l'emploi unique de la conjonction de cause « puisque ». Ce choix est judicieux malgré la mauvaise orthographe et la construction longue et incorrecte de la phrase. Nous proposons la correction suivante : « ... <u>puisque</u> ces produits dangereux provoquent dans la plupart des cas le cancer des poumons... »
21	La cigarette est très dangereuse pour la santé car il contient 4000 matières toxiques Je suis contre c'est malade a cause de sa maladie cause et des autres maladies qu'il n'a pas un médecin la cigarette est une partie de l'argent Alors je conseille tous les élèves qui aiment fumer	Car A cause de	En dépit des fautes d'orthographe contenues dans cette production, cet apprenant a correctement employé « car » néanmoins il n'a pas réussi dans l'utilisation de « à cause de ». La production de cet apprenant pourrait prendre la forme ci-après : « La cigarette est très dangereuse pour la santé <u>car</u> elle contient 4000 matières toxiques. Je suis contre ce fléau <u>à cause de</u> ces maladies graves qu'il provoque (le cancer par exemple).

21 (suite)			Fumer c'est aussi gaspiller de l'argent. Alors, je vous conseille d'arrêter. »
22	<p>La cigarette N'est pas bonne pour la santé <u>parce que</u> il formés de Nicotine</p> <p>La Nicotine est un plantes Nuisibles pour la santé <u>car</u> incendies les deux poumon surmenes l'inversion tache le sang de coté flanc santé est de coté flanc la assemble.</p> <p>Il phenomènes courante tout les jour de la coté de jeune <u>parce qu'</u>il denature la morale devien a donné</p> <p>Le proverbe il dit :</p> <p>Plaisir dans 20</p> <p>A donnée dans 30</p> <p>Corps effondrement dans 50</p> <p>Sur mort dans 60</p> <p>Le raison le produit Nicotine est mon dieu plus savant le certitude espoir neant cigarette</p>	<p>Parce que (deux fois)</p> <p>Car</p>	<p>Dans cette production contenant beaucoup de fautes d'orthographe et de construction, l'apprenant a opté pour les deux outils usuels de la cause entre autre « parce que » et « car » mais l'usage de ces derniers est erroné en raison de la mauvaise construction des énoncés.</p> <p>Nous pouvons redresser ces énoncés de la manière ci-dessous :</p> <p>« La cigarette n'est pas bonne pour la santé <u>parce qu'</u>elle contient d'abord des produits chimiques (la nicotine, le goudron...). Ces derniers agissent négativement sur le corps. Ensuite, elle engendre souvent des maladies graves comme le cancer <u>car</u> la gorge et les poumons seront affectés par ses composants.</p> <p>De plus, la cigarette influe sur le système nerveux surtout celui de l'élève <u>parce qu'</u>elle perturbe la concentration et la mémoire. (...).</p>

23	<p>La cigarette dans le milieu scolaire est contre <u>parce qu'</u>il dangereuse la santé et qui tombe la cigarette a la terre de la nature de école guire . il est malade crabe. L'omme qui a acheté la cigarette être à court d'argent .Il est coromepre les asprit a des amies. La fumeur est avoir un mal de chien a la vie et il est un dange public.</p> <p>Devoyé protégé le corps qui sain <u>car</u> la cigarette est tue l'omme.</p>	<p>Parce que</p> <p>Car</p>	<p>Cet apprenant a employé les mêmes tournures que l'apprenant précédent. Il a fait le bon choix sauf que les énoncés produits souffrent de problèmes de construction. Nous pouvons les corriger ainsi :</p> <p>« Je suis contre la cigarette dans le milieu scolaire d'abord <u>parce qu'</u>elle est nuisible pour la santé. Ensuite, elle est dangereuse <u>car</u> elle contient des matières toxiques comme la nicotine. Ces dernières provoquent des maladies graves(le cancer). »</p>
24	<p>La cigarette</p> <p>La tabagisme Demolir la sonter la fusnigration est un lesion subversive a la sonter est contagion social Mortalle representable premier pas vers la toxicomanie est un Majeur vers la ressource les maladi dongeux les matgares <u>à cause de</u> les effet au sonter de l'home par exemple :</p> <p>Angine- cancer- crise cardiaque – pneumonie- tension- ulcore</p> <p>Enfin moi contre la cigarette dans le milieu scolaire <u>par ce que</u> ne pas beau a la sonter !</p> <p>Je vous en prie Ne fume pas avant trop tard. La morire</p> <p>Un conseil</p> <p>Un esprit saint dans un corps saint ? !!</p> <p>La cigarette si La route a la simitaire</p>	<p>A cause de</p> <p>Parce que</p>	<p>Nous constatons que cette production comprend deux outils de cause différents dans leur emploi. Le premier « à cause de » ; il fait appel à une construction nominale au sein d'une phrase simple. Le second « parce que », au contraire, admet une phrase complexe. Cet apprenant a bien compris cela mais il n'a pas pu obtenir des énoncés corrects. Nous proposons la correction ci-après :</p> <p>« Le tabagisme démolit d'abord la santé de l'homme qui devient de jour en jour toxicomane : le fumeur ne peut pas se débarrasser de la cigarette. Ce fléau social est dangereux <u>à cause de</u> ses effets graves sur le corps(les maladies par exemple : le cancer des poumons ou de la gorge...etc.</p> <p>De plus, je suis contre la cigarette dans le milieu scolaire <u>parce qu'</u>elle agit négativement sur les résultats scolaires de l'élève qui perd de plus en plus la concentration et la rétention de ce qu'il a appris en classe. Enfin, je vous conseille de ne</p>

24 (suite)			pas fumer si vous voulez vivre longtemps »
25	<p>Que la cigarette partout dans le milieu scolaire et en dehors de scolaire tous-Matin-Midi-Soir Nuit....</p> <p>Nocif dans Rein-foie-Poumon-cerveau-Dos-Cour...</p> <p>Moi je pas défense de tumer</p> <p>La cigarette nous les maladies la tuberculose-la gastrite l'hépatite-la l'asthme.....</p> <p>-Alors exerce types de sports.</p> <p>La cigarette odorant mal-ne pas bon tu dois arrêter de fumer</p> <p>*Quoi que tu fasses tu en rendras compte*</p> <p>*Tout a une fin*</p> <p>*Evite le péché et pratique la vertu*</p>	Aucun	<p>Préférant éviter l'utilisation des outils de cause et les articulateurs logiques lui permettant de classer ses arguments, cet apprenant n'a employé aucune tournure de cause. Ainsi, il n'a pas répondu à la consigne contraignante de la production écrite.</p> <p>En plus de cela, sa production souffre de beaucoup de fautes d'orthographe et de construction.</p>
26	<p>La cigarette est un phénomène sociale dans le milieu scolaire</p> <p>D'abord, je déteste la cigarette par ce que est une matière viciée et n'est pas bonne pour les élèves et le professeur normalement ne fume pas dans le SEM par ce que il contient des nicotine qui cause des maladies graves comme la consère de la gorge la consère des poulmon. La fumée est une mauvaise habitude.</p> <p>Ensuite je vous conseille tout les travailleurs et les élèves pour stopper de fumer.</p> <p>Enfin, j'espère que les responsables immuniser la vente de cette matière.</p>	Parce que (deux fois)	<p>Cet apprenant a employé deux fois « parce que ».</p> <p>Croyant que l'orthographe de cet outil de cause est détachée, il l'a écrit de la même manière dans les deux cas mais ce qui importe le plus, c'est la construction et la combinaison des différents éléments de l'énoncé.</p> <p>Nous remarquons en effet que la construction des énoncés contenus dans cette production souffre de défauts. Nous pouvons apporter la correction suivante tout en sollicitant deux autres tournures « car » et « à cause de » :</p> <p>« La cigarette est un fléau social très dangereux. Je suis contre ce phénomène surtout dans le milieu scolaire.</p> <p>D'abord, la cigarette est nuisible pour la santé <u>parce qu'</u>elle contient des matières toxiques (la nicotine). Ces dernières agissent négativement sur le corps. Ensuite, elle influe sur les résultats scolaires de l'élève</p>

26 (suite)			<p><u>car</u> ce dernier perd ses capacités de concentration et de mémoire. Enfin, elle est dangereuse <u>à cause des</u> maladies graves qu'elle provoque : le cancer de la gorge ou des poumons par exemple.</p> <p>Un conseil : Evitez de fumer si vous voulez continuer à vivre ! »</p>
27	<p>La cigarette n'est pas bonne pour la santé <u>par ce que</u> est un hem il propage dans la mond et les xolaire</p> <p>La cigarette miu a la sante <u>car</u> causer Les maladé de counser et Les poumons et se mettre à notre precieux difficulté.</p>	<p>Parce que</p> <p>Car</p>	<p>Dans cette production, nous constatons l'utilisation de deux tournures de cause les plus fréquentes à savoir « parce que » et « car ». Leur emplacement au sein des énoncés est correct sauf que la construction empêche le sens d'être clair. Cet apprenant aurait pu dire : « La cigarette n'est pas bonne pour la santé. Je suis contre ce phénomène notamment à l'école. D'abord, c'est un fléau social très dangereux <u>car</u> il se propage rapidement au milieu des élèves. Ensuite, elle est nuisible pour la santé <u>parce qu'</u>elle contient des matières toxiques (la nicotine) qui ont des effets négatifs sur le corps. Enfin, elle influe sur le rendement scolaire de l'élève <u>à cause des</u> troubles et des maladies graves qu'elle engendre. La meilleure solution est d'éviter de fumer si vous voulez vous garantir une vie paisible ! »</p>
28	<p>Je suis sur la cigarette et un est un catastrophe <u>par ce que</u> elle casser la famille et moi je contre cet fleau et je suis utegst en tunaneau et <u>par ce que</u> fait la sou en milieu scolaire <u>par ce q</u> la fait la merub en bon cafs.</p>	<p>Parce que (trois fois)</p>	<p>Dans cette production, l'apprenant a opté pour un seul outil de cause à savoir « parce que » en le sollicitant à trois reprises ; cependant, en plus de l'orthographe détachée qu'il lui a donnée, son emploi est incorrect dans les énoncés</p>

28 (suite)			<p>proposés pour raison de construction.</p> <p>Nous pouvons améliorer cela tout en sollicitant un autre outil de cause entre autre « car » :</p> <p>« La cigarette est un fléau social très dangereux. Je suis contre ce phénomène surtout dans le milieu scolaire.</p> <p>D’abord, la cigarette présente des dangers énormes sur la santé de l’homme <u>parce qu</u>’elle contient des matières toxiques (la nicotine). Ensuite, elle agit sur le rendement scolaire de l’élève <u>car</u> l’élève perd sa concentration et la mémoire. Enfin, elle engendre souvent des maladies graves(le cancer). Je vous conseille d’éviter de fumer si vous voulez garder un corps sain.</p>
29	<p>La cigarette</p> <p>La cigarette n’est pas bonne la santé et routur ou abus de confiance et Abetir le goumsse pounse</p> <p>Vurilité et ce cigarette venine mourtle le sounté et vestige la coura les poumo et acous il maled comsar les narvouzse et triste moi contre la cigarette dans le milieu scolaire est ce qui provoque une crise cardiaque</p> <p>Atansisnt la tanirjisme</p>	Aucun	<p>Nous remarquons que cet apprenant n’a employé aucun outil de cause. De plus, sa production est dépourvue d’articulateurs logiques c’est ce qui explique qu’il n’a pas bien compris la consigne proposée.</p>
30	<p>La cigarette est un phénomène cociété et très publication en des yeux mais elle est un danger public et je suis contre la cigarette dans le milieu scolaire</p> <p>car les élève exerce et ils moralité et elle préavise comme dangereux ent le santé, et elle cause les maladies chroniques comme concère, et mortelle les musclés et photogenique le corps et la cour à cause de fumeur et dangereux la santé et lutte c’est</p>	<p>Car</p> <p>A cause de</p>	<p>Cet apprenant a décidé de recourir à deux outils de cause entre autres « car » et « à cause de ». Son intention était sans doute d’employer correctement ces deux tournures mais les énoncés produits sont incompréhensibles en raison de la construction défectueuse. De plus, cette production comprend beaucoup de fautes</p>

30 (suite)	phénomène et ne permission pas en propagation.		d'orthographe. Nous proposons l'amélioration ci-dessous : « La cigarette est un fléau social. Je suis contre ce phénomène surtout dans le milieu scolaire. D'abord, la cigarette est nuisible pour la santé à cause des matières toxiques (la nicotine) qu'elle contient. De plus, elle est dangereuse car elle provoque des maladies graves par exemple le cancer. Enfin, elle a un effet négatif sur la scolarité de l'élève parce qu'il perd sa capacité de se concentrer et de retenir ce qu'il a appris en classe. Ainsi, il vaut mieux éviter de fumer. »
31	La cigarette n'est pas bonne pour la santé et donc est contre la cigarette et dangereuses pour la fumée et le fumeur et donne milieu scolaire il y a des professeur de sport lorsque des élèves des deux années la cigarette est cause une crise cardiaque et il vaut donc mieux résister à la curiosité et ne pas commencer à fumer.	Aucun	L'absence des outils de cause dans la production de cet apprenant montre qu'il n'a pas saisi l'utilité de ce point de langue et qu'il n'a pas bien compris la contrainte de la consigne formulée. Au contraire, il a opté pour la conjonction de coordination exprimant la conséquence : « donc ». Par conséquent, il n'a pas respecté la consigne.
32	La cigarette La cigarette une petite produit que l'homme utilisent mais elle à dangereuser lieu cette tue l'homme car elle contient la nicotine et cabgisen au l'homme à utilisé d'une part elle cause la cancer du poumons la gorge. Enfin la cigarette gaspille l'argent et la santé d'hommes.	Car	Nous voyons dans cette production une seule tournure de cause entre autres « car » ; son emploi est correct mais il aurait pu utiliser d'autres tournures. Par exemple, à la fin de sa production : « Enfin, la cigarette gaspille l'argent et nuit à la santé parce qu'elle cause le cancer. »
33	La cigarette La cigarette est un grande Brouplame, parce qu'elle les hommes gabyé d'arcean pour la sante, et cigarette cause la		Cet apprenant a choisi uniquement « parce que ». Son utilisation est correcte mis à part la construction défectueuse de l'énoncé.

36	<p>La cigarette est un produit drogué Qui est pénétrer la santé dans le danger. Le CO₂, Le gadrone Alors ceci plieu omene se propage rapidement donc personnellement je suis contre la cigarette car elle cause finalement la cancer de la gorge Enfin, tu fumeur je conseil pour arrête la fumée</p>	car	<p>Cet apprenant n'a utilisé qu'un seul outil exprimant la cause à savoir « car » ; il ne l'a employé qu'une fois. En dépit des fautes contenues dans sa production, cet apprenant a réussi à placer quand même cet outil dans sa place convenable de la phrase pour apporter ainsi une justification à sa prise de position envers la cigarette néanmoins l'ajout de l'adverbe « finalement » est inutile pour le sens de l'énoncé.</p>
----	---	-----	--

Tableau 1-3 Analyse syntaxique des productions écrites des apprenants de 4^{ème} A.M.

4.3 Commentaire :

Tout en essayant de contourner la contrainte de l'exercice de cette production écrite et qui consiste à réutiliser les outils de cause ; étudiés en classe (activité de grammaire), dans un court texte argumentatif où il est question de donner leur point de vue à propos de la cigarette, un phénomène répandu dans le milieu scolaire algérien notamment au collège, certains apprenants de quatrième année moyenne, bien entendu, se sont contentés uniquement de répondre à la question posée dans la consigne et ce, en se limitant à présenter les dangers de ce fléau social sur la santé de l'homme sans accorder la moindre importance à l'exigence exprimée dans la consigne formulée : apprenant n° 08, 25, 29 et 31(Voir le tableau 1-3). Ces élèves n'ont employé en effet aucun de ces outils de cause.

Nous disons alors qu'ils n'ont pas voulu prendre le risque dans le choix de la tournure convenable de cause ainsi que de l'emplacement correct de cet outil dans l'énoncé.

Se comporter de telle manière montre que ces élèves n'ont pas réalisé le transfert attendu car ils ne maîtrisent sûrement pas la notion en question(le rapport de cause).

Cette incapacité de réinvestissement de ce point de grammaire pourrait être justifiée donc par la non maîtrise de ce point de langue par ces apprenants, c'est ce qui explique d'ailleurs leur recours à la stratégie d'évitement.

A l'opposé, d'autres apprenants ont réinvesti correctement certains outils de cause : parce que, car, puisque, à cause de et grâce à. Nous avons remarqué l'absence totale de la conjonction de cause « Comme » dans toutes les productions écrites analysées.

Nous avons relevé aussi, au cours de cette analyse, différents cas de figure.

*Une première catégorie d'élèves ayant opté pour le bon choix de l'outil de cause ainsi que son emplacement correct dans l'énoncé : apprenants n° 01, 02, 03, 05, 19, 26, 30, 32 et 36(Voir le même tableau). Ces derniers ont réemployé les outils de cause précédemment avec succès. Nous disons alors que le transfert chez cette catégorie est réussi.

*Une deuxième catégorie qui a bien choisi la tournure de cause mais ces élèves ne sont pas arrivés à l'enchaîner avec les autres éléments de l'énoncé, c'est ce qui montre que ces apprenants souffrent d'un énorme problème de construction. Ici encore, nous avons constaté qu'il y a des élèves qui ont oublié par exemple le verbe de l'énoncé : apprenants n° 13 et 23, le sujet et le verbe : apprenants n° 12, 14 et 18 ou enfin l'adjectif qualificatif : apprenant n° 15.

Toujours dans les cas de figure relevés au cours de cette analyse des productions écrites, il existe une catégorie d'élèves qui n'a pas pu surmonter le problème de hiatus (la rencontre de deux voyelles) quand ils ont sollicité les conjonctions « puisque » ou « parce que ». Cela montre que l'enseignante, lors de l'activité réservée à l'étude de ces tournures, n'a pas appris

à ses élèves l'utilité de l'apostrophe dans des situations pareilles et la façon de dépasser ce problème : apprenants n° 04, 10, 22, 28 et 35.

*Une quatrième et dernière catégorie d'apprenants qui a fait le choix adéquat de l'outil de cause et une construction acceptable de l'énoncé cependant les énoncés produits sont asémantiques autrement dit le lecteur ne comprend pas ce que voulait dire ces apprenants car le sens n'est pas clair : apprenants n° 06, 09, 11, 15 et 17.

Au terme de cette analyse, nous disons que seule une catégorie, comprenant neuf élèves de cette classe, a pu répondre à la consigne formulée au départ : réemployer les tournures de cause au sein de cette production écrite. Elle a réalisé ainsi le transfert attendu parce qu'elle a bien assimilé la notion en question.

5/- Suggestions proposées au transfert : (solutions possibles)

Nous avons tenté de montrer, à travers les diverses analyses effectuées précédemment dans la partie pratique, que les apprenants de quatrième année moyenne, dans leur majorité, ne sont pas en mesure de réinvestir leurs connaissances, supposées acquises en situation d'apprentissage⁵⁷ pour accomplir la tâche qui leur aura été assignée en l'occurrence en expression écrite. Cette incapacité trouvera sa justification auprès de deux facteurs principaux :

Le premier, il s'agit de la situation d'apprentissage elle-même qui n'accorde pas assez de chance à cet élève d'apprendre davantage. En effet, les pratiques de classe nous ont révélé que les enseignants se contentent uniquement de présenter à l'apprenant la notion étudiée sous forme d'un cours suivi des applications et non un ensemble de situations-problèmes permettant à cet apprenant d'être confronté à un véritable obstacle ; un élément indispensable pour l'apprentissage.

Quant au second, il est lié au type de grammaire qui favorise essentiellement l'analyse de la phrase⁵⁸. Faisant de la sorte, l'apprenant ne peut pas mettre au service de son écrit les acquis qu'il a déjà assimilés.

De notre côté, nous estimons que cet apprenant ne pourra mobiliser le point de langue en question dans son discours que si deux conditions fondamentales sont réunies :

a)- Confronter cet apprenant à de multiples difficultés au cours de l'activité réservée à l'apprentissage du point de langue à étudier (la cause) : la leçon prendra alors la forme d'une série d'épreuves (différentes situations – problèmes) ou l'élève est amené à franchir les divers obstacles auxquels il sera soumis.

b)- Choisir un type de grammaire adéquat à la situation d'apprentissage proposée. Le type de grammaire retenu doit être en rapport direct avec la tâche sollicitée de la part de l'apprenant à l'issue de la séquence d'apprentissage du projet didactique⁵⁹ ; entre autre la production écrite.

⁵⁷ Par situation d'apprentissage, nous entendons, bien entendu, la classe avec toutes les conditions qui l'entourent à savoir le nombre d'élèves, l'interaction : enseignant/apprenant, le contenu d'enseignement, bref, c'est l'endroit idéal et habituel pour l'apprenant où se déroule l'apprentissage. De même, ces deux didacticiens mettent en relief le terme « situation d'apprentissage » :

⁵⁸ La phrase n'est qu'un passage pour l'apprenant dans l'apprentissage de la construction de texte (l'emploi des articulateurs). Ce point a été approfondi aussi par les deux chercheurs TAMINE et TOMASSONE :

TAMINE, J.G., De la phrase au texte : Enseigner la grammaire du collège au lycée, Paris, Delagrave, 2005, 211p. pp.42, 63-77.

TOMASSONE, R. & Petiot, G., Pour enseigner la grammaire II-Textes et pratiques, Paris, Delagrave, 2002, 287p. pp.137 et 269.

⁵⁹ Il est important de signaler que l'enseignement du F.L.E. au collège algérien préconise actuellement la pédagogie du projet. Le projet didactique est subdivisé en deux à trois séquences d'apprentissage qui, à leur tour, donnent lieu à de nombreuses activités où le principe de cloisonnement entre les activités est supprimé autrement dit au sein, par exemple, de l'activité de la compréhension de l'écrit, l'enseignant pourra introduire la grammaire...etc.

Ces deux points déjà cités, vont être plus développés, en vue de proposer des solutions concrètes au problème de transfert, qui demeure à l'instant une véritable énigme puisqu'il relève de l'aspect mental de l'élève.

D'abord, il est indispensable d'entraîner l'apprenant à la mobilisation de ses acquis. Pour étayer cela, nous citons les travaux des chercheurs comme M. DEVELAY et P. PERRENOUD qui se sont intéressés énormément à l'étude de transfert.

Ces deux didacticiens pensent que l'apprenant peut mobiliser les connaissances acquises, ce qui permet d'ailleurs de parler d'une vraie compétence en soi.

MICHEL DEVELAY, professeur en sciences de l'éducation, de son côté, insiste aussi sur la nécessité de travailler incessamment le transfert. Dans ce sens, il affirme :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise »⁶⁰.

A partir de ce qui a été avancé en haut, nous pouvons dire qu'en situation de classe, il serait souhaitable que l'enseignant procède tout d'abord à un entraînement réel et ce, en préparant le sujet apprenant à des situations aussi complexes et inédites soient-elles⁶¹. Ces dernières consistent à réutiliser les différentes ressources afin de franchir les diverses difficultés rencontrées. Cela ne serait possible que si cet apprenant arrive vraiment à comprendre la situation- problème puis à entretenir une relation entre les éléments de ce problème et la partie de connaissance (le savoir de l'élève) dont il a besoin. Cette dernière fonctionne donc comme une clé propice à l'obstacle en question.

Ensuite, ce travail d'entraînement devrait être exercé par l'apprenant de manière continue et permanente dans la mesure où l'enseignant habituera son élève à la recherche des relations entre les acquis disponibles et les éléments de la situation- problème à laquelle il est soumis

⁶⁰ DEVELAY, M., « Didactique et transfert » in MEIRIEU PH. DEVELAY M. Durand C. et Mariani Y. (dir) « Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue », Lyon, CRDP, 1996, p.20.

⁶¹ ROGIERS, X., & De KETELE, J. M., Une pédagogie de l'intégration ; Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck DUCULOT, 2001, 304p. 2ème édition 2004, pp.126-136.

puis d'avoir la possibilité d'employer la connaissance qu'il faut pour surmonter la difficulté rencontrée. Si l'apprenant agit de la sorte, nous parlerons à ce moment-là de transfert⁶².

S'agissant du point de langue de grammaire retenu (la cause), nous soulignons que ce dernier doit être enseigné au sein d'un projet d'écriture dans lequel il est considéré comme un élément incontournable et inévitable. L'activité d'écriture ne serait pas alors un objectif en soi mais au contraire un point de déclenchement qui permet de donner lieu à une signification aux différents apprentissages, ce qui offre l'occasion de penser à d'autres démarches, à la façon dont nous pouvons concevoir cette activité de grammaire sans occulter, bien entendu, l'objectif de la séquence d'apprentissage dans laquelle est inséré le point de langue en question⁶³.

Evoquons la démarche à adopter par l'enseignant, pendant l'activité de grammaire, nous disons, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, que cette activité de grammaire ne devrait plus être considérée comme une fin en soi mais elle devrait déboucher impérativement sur l'écrit : savoir réinvestir les acquis assimilés par l'élève dans la production écrite (rédaction d'un texte argumentatif par exemple) sinon ces acquis n'auront pas de sens.

Cela nous amène aussi à réfléchir aux méthodes d'enseignement qui sont axées sur l'apprenant : l'élément central de l'apprentissage. Ainsi, il est recommandé de s'interroger sur le type de grammaire que nous allons choisir pour assurer la réalisation du transfert du point de langue étudié (la cause).

Rappelons que, durant les analyses déjà réalisées et qui concernent essentiellement et la fiche pédagogique de l'enseignant et les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne, les exercices structuraux basés principalement sur la relation : stimulus/réponse ont prouvé leurs limites notamment lorsque nous visons l'écrit c'est-à-dire que le point de langue enseigné à l'apprenant débouche forcément sur l'écrit.

Cette vision béhavioriste⁶⁴ est fortement rejetée par SOPHIE MOIRAND⁶⁵. Elle avance pour cette raison de nombreux arguments que nous allons présenter comme suit :

⁶² De son côté, TARDIF, J., traite la façon dont s'effectue le transfert chez un apprenant dans son ouvrage « Le transfert des apprentissages, Montréal, édition Logiques, 1999, 222 p., p.187. Pour lui, le transfert est une opération intériorisée et individuelle chez l'apprenant que l'enseignant ne peut que l'aider.

⁶³ TOMASSONE, R., LEU, S., Pour enseigner la grammaire I, Nouvelle édition, Paris, DELAGRAVE, 2002, 318 p, p.77.

⁶⁴ Le béhaviorisme est une tendance psychologique bâtie surtout sur l'observation du comportement d'un individu. En didactique, cette psychologie est évoquée pour faire référence à une pédagogie basée sur le rapport : stimulus/réponse.

⁶⁵ S. MOIRAND : MOIRAND Colette dite Françoise Clotilde Sophie, née le 31/08/1943 à Hussein-Dey(Alger) ; de nationalité française.

C'est un professeur des universités en sciences du langage à l'université de Paris II, Sorbonne nouvelle. Elle a publié plusieurs ouvrages didactiques et scientifiques parmi lesquels « Situation d'écrit » comprendre, produire en langue étrangère en 1979.

En premier lieu, c'est que ces exercices structuraux étaient des gammes, destinés, au départ, à être déroulés à l'oral mais ils sont effectués à l'écrit ce qui nous permet de dire que le transfert chez l'apprenant n'est pas garanti d'avoir lieu.

En second lieu, c'est que ce type d'exercices (les exercices structuraux) fait pratiquer la forme en négligeant le sens. Or, ce qui est pris en considération, en situation d'écrit, c'est plutôt le fond autrement dit le sens nouveau ; produit par une telle manipulation grammaticale, c'est en quelque sorte la charge sémantique que cette construction grammaticale peut ajouter aux phrases de départ. De plus, ces exercices peuvent ignorer des tournures susceptibles d'exprimer une idée forte dont le texte produit a besoin.

Et enfin, c'est que ces exercices, dans les meilleurs des cas, comptent des propositions longues, dépassant trois au maximum, ce qui ne correspond pas avec l'apprentissage d'une grammaire au service du texte.

A ce propos, SOPHIE MOIRAND dit : « [...] or, enseigner à produire des textes, cela ne veut pas dire enseigner des phrases bien formulées, mais transmettre un message dont la « communicabilité » et l'« intelligibilité » repose sur la cohérence interne de l'ensemble du texte »⁶⁶.

Par conséquent, ce qui est exigé dans des situations pareilles c'est de faire une grammaire qui prend en charge les contraintes de la rédaction et qui convient à la nature de la tâche finale que les apprenants sont amenés à accomplir.

Dans ce sens, MOIRAND souligne : « [...] Il faudrait donc laisser les apprenants en langue étrangère se structurer eux-mêmes leur grammaire, ne serait-ce que pour tenir compte de leurs stratégies individuelles d'apprentissage [...] Il ne s'agit pas donc d'enseigner la grammaire (quelle grammaire ?) mais d'aider les apprenants à intérioriser les modèles nécessaires à leurs productions, en réfléchissant avec eux sur le fonctionnement de la langue, au travers par exemple de documents écrits authentiques »⁶⁷.

Ainsi, nous pouvons distinguer deux moments d'intervention de l'enseignant :

1/- Le premier moment s'inscrit dans une projection proactive ; il sera consacré à l'étude des écrits des apprenants lors de l'activité liée à la compréhension de l'écrit, ce qui aide d'ailleurs les apprenants à réfléchir pour rédiger le type du texte en question.

⁶⁶ MOIRAND S., Situation d'écrit comprendre, produire en langue étrangère, 1979, p.50.

⁶⁷ Idem, p.71

2/- Le second moment, relève de la projection rétroactive, il intervient afin d'analyser les écrits déjà rédigés par les apprenants en confrontant ces derniers à leurs propres erreurs pour qu'ils pensent à leurs corrections⁶⁸.

Nous allons nous baser, à présent, sur les travaux de S. MOIRAND cités dans son ouvrage : « Situations d'écrit », et ce pour mieux expliciter ces deux moments tout en essayant d'illustrer au passage par des exemples ayant un lien direct avec l'objet de notre recherche.

Dans l'analyse du premier moment, nous allons nous apercevoir que l'ordre naturel des activités veut que le point de départ d'une séquence d'apprentissage soit toujours amorcé par la compréhension d'un texte pour arriver enfin à la production écrite ce qui implique donc qu'il est impossible de séparer les deux moments.

Ainsi, pendant l'activité de la compréhension de l'écrit, l'enseignant pourra attirer l'attention de ces élèves sur certaines structures tout en leur montrant les liens existant entre les fonctions que joue le texte et les façons dont est formulé tel énoncé contenu dans le texte étudié.

Si le type de ce texte, dans notre cas, est argumentatif, l'enseignant pourra mettre l'accent sur les éléments de langue assurant l'argumentation entre autre l'emploi des articulateurs logiques, les verbes d'opinions, le rapport logique : cause/ conséquence... tout en procédant à l'analyse de ces outils linguistiques dans un texte argumentatif⁶⁹.

En situation de classe, l'enseignant pourra demander à ses élèves d'encadrer les connecteurs logiques qui assurent l'ordre des arguments dans le texte étudié, de retrouver tous les verbes ou expressions permettant à l'auteur d'exprimer son point de vue, de souligner les passages contenant l'explication ou la justification par le biais de l'emploi de la cause.

Dans l'analyse du deuxième moment, nous allons nous intéresser à un point plus pertinent à savoir les erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites et ce, en tentant de voir la possibilité de faire un retour sur leurs apprentissages afin de les renforcer (les consolider) ou essayer de les réinstaller de nouveau si l'enseignant constate que la fréquence de ces erreurs est systématique.

Dans l'enseignement actuel, l'erreur n'est plus considérée comme avant : un fait condamnable sur lequel est sanctionné un apprenant. Au contraire, elle est devenue un élément constructif voire même une aubaine que comme un inconvénient car elle permet de nous renseigner sur les performances réalisées par l'apprenant et surtout les difficultés

⁶⁸ Les deux projections : proactive et rétroactive relèvent du schéma proposé par PHILIPPE MEIRIEU concernant la manière dont s'effectue le transfert. Le transfert est proactif lorsqu'il influence un apprentissage A sur un apprentissage B postérieur.

Le transfert sera rétroactif quand il y a influence d'un apprentissage B sur un apprentissage A antérieur.

⁶⁹ TOMASSONE, R., LEU, S., Pour enseigner la grammaire I, Nouvelle édition, Paris, DELAGRAVE, 2002, 318 p, p.171

rencontrées par lui dans l'apprentissage et précisément le réemploi correct de telle ou telle notion : le réinvestissement de ses acquis.

MOIRAND dit : « [...] au lieu de pénaliser les erreurs (et de remettre en cause soit sa pédagogie, soit le matériel qu'on utilise, soit la capacité des apprenants eux-mêmes) et de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît (pour qu'elle ne se « gave » pas dans la mémoire), on peut au contraire se servir de ces formes erronées et transformer leur analyse en stratégie pédagogique pour, à court terme, faire réfléchir sur le fonctionnement du discours et, à long terme, améliorer la qualité des productions »⁷⁰.

Mais quelle démarche faut-il adopter ?

Selon MOIRAND, au moment de l'expression écrite, l'enseignant doit accorder à ses apprenants plus de temps pour la réflexion. Il doit aussi privilégier les travaux de groupes afin de favoriser une meilleure interaction entre les apprenants : discuter la solution convenable à la question posée formulée à travers la consigne proposée.

L'apprenant, pour sa part, pourrait se servir de son propre vocabulaire pour chercher des mots, un dictionnaire pour vérifier l'orthographe, un guide de conjugaison pour chercher ou vérifier le temps correct.

Il faut que l'enseignant veille à former ses apprenants à l'autocorrection autrement dit faire en sorte qu'ils connaissent les questions à poser lors de la relecture du texte, et qu'ils se les posent. Par exemple : « Ai-je vérifié les accords de genre et de nombre ? Ai-je vérifié l'emploi des temps utilisés ? Ai-je vérifié la cohésion de mes propos (mes idées sont-elles bien enchaînées) ? ... ».

L'enseignant ne doit pas oublier de recourir souvent à la correction collective et sélective afin d'examiner les paramètres l'un après l'autre à savoir : les accords de type : sujet/ verbe, nom / adjectif..., les structures, la cohésion et la cohérence textuelle, le vocabulaire utilisé.

Il est recommandé que l'enseignant propose des activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi pour entraîner ses apprenants à l'autonomie.

Quant au point de langue retenu et qui constitue l'axe de cette recherche, le rapport de cause, l'analyse des productions écrites (voir l'analyse des productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne, partie pratique) nous donne un aperçu sur les outils ou les tournures de cause qui demeurent encore non maîtrisés par ces apprenants notamment leur réemploi dans un énoncé produit par eux-mêmes . En effet, ces apprenants ne savent pas se servir d'un outil de cause : soit ils évitent carrément d'utiliser la tournure de cause ou encore ils ne savent pas placer l'outil de cause dans son endroit convenable de l'énoncé.

⁷⁰ S. MOIRAND, Situation d'écrit, op. cit. pp.150-153

Nous insistons enfin sur le fait que l'enseignant ne doit pas apprendre à ses élèves une grammaire coupée de la communication c'est-à-dire une grammaire qui n'offre pas la possibilité aux apprenants de réutiliser les notions acquises dans leurs productions écrites. Cela sera possible si cet apprenant arrive effectivement à établir des comparaisons, des rapprochements et surtout des manipulations afin de réguler les écarts recensés.

Procédant ainsi, l'activité de grammaire aura une double fonction à accomplir.

D'une part, elle constituera une activité de remédiation⁷¹ car l'enseignant va aider ses apprenants à améliorer leurs écrits.

D'autre part, la leçon de grammaire prendra donc en charge les points de langue qui poseront plus de problème aux apprenants cela veut dire que ce seront les notions sur lesquelles l'enseignant constatera plus d'erreurs commises par ses élèves.

Nous pouvons déduire enfin que l'activité de grammaire peut intervenir à n'importe quel moment du déroulement du projet didactique : elle pourrait avoir lieu dans la séance de compréhension de l'écrit comme pendant la production écrite sans que cela paraisse incohérent pour l'apprenant.

A l'inverse, ce dernier pourra comprendre l'utilité des acquis appris en essayant d'établir des rapports logiques entre les différents éléments qui les unissent pour pouvoir les réemployer de nouveau dans sa production personnelle⁷².

⁷¹L'activité de « remédiation » est si importante pour ROGIERS, X., & De KETELE, J. M. car elle permet à l'apprenant de restructurer ses apprentissages ; elle constitue alors un moyen indispensable de la pédagogie de l'intégration.

ROGIERS, X. & De KETELE, Une pédagogie de l'intégration ; Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck DUCULOT, 2001, 304p. 2ème édition 2004, pp.204 ...218.

⁷²La question de réinvestissement a été abordée aussi dans ce même ouvrage : pp.225 - 226.

Conclusion :

Nous avons visé, à travers cette esquisse de recherche, de mettre en évidence les différents obstacles rencontrés par les apprenants de quatrième année moyenne du collège algérien notamment dans la réutilisation des tournures de cause à l'occasion de la rédaction d'un texte argumentatif.

Cette incapacité est due, comme nous l'avons montré précédemment à deux facteurs principaux.

Le premier, il s'agit du point de langue en question (le rapport de cause) qui n'est pas bien assimilé par les apprenants. Le second réside dans le type de grammaire privilégié par les enseignants dans l'apprentissage de ce point de grammaire.

En effet, les diverses pratiques sollicitées nous ont prouvé que ces apprenants sont réellement incapables de réinvestir cette ressource cognitive au service de leur écrit. Cela voudrait dire aussi que les notions enseignées en classe ne sont pas bien installées et qu'elles sont juste stockées dans la mémoire de telle façon que l'apprenant n'arrive pas à les décontextualiser ce qui signifie donc qu'il n'est pas en mesure de dissocier les différents apprentissages déjà acquis.

Dans le même courant d'idées, nous considérons que la réussite du transfert dépend de la mobilisation des compétences de l'apprenant. Cette mobilisation ne fait pas appel seulement à l'acquisition du point de langue étudié mais surtout à la possibilité d'intégrer cet apprentissage dans des situations-problèmes inédites. Ces dernières, en plus qu'elles soient nouvelles, doivent se caractériser par leur degré de complexité qui permet à l'apprenant de s'entraîner à faire face à la difficulté.

Cependant, le problème de transfert ne se limite pas aux conditions dans lesquelles se réalise l'acquisition des connaissances par les apprenants. Il représente, de nos jours, une véritable difficulté pour beaucoup de chercheurs dans le champ didactique car personne n'a pu trouver l'explication exacte sur la manière dont s'effectue ce mouvement intérieur chez l'apprenant et qui débouche sur le réemploi correct d'une connaissance acquise auparavant en classe.

Il serait plus fructueux alors d'accorder plus d'intérêt aux diverses activités cognitives des apprenants afin d'essayer de comprendre la raison qui justifie cette incapacité et qui empêche à la fois la réalisation du transfert au lieu de se pencher sur les facteurs externes qui, malgré l'importance qu'ils présentent, ne sont toutefois que circonstanciels.

Au cours de cette étude, nous avons traité le problème de la mobilisation des connaissances en adoptant comme support à notre analyse les productions écrites des apprenants car nous estimons que les productions écrites constituent des indicateurs fidèles et des éléments fiables permettant de connaître plus au moins la représentation de chaque apprenant à propos de la

notion en question. En revanche, ces productions écrites ne peuvent nous fournir qu'une approche descriptive ; sachant que notre travail de recherche s'appuie sur cette matière palpable dont nous pouvons apprécier la qualité et relever les écarts or l'activité de l'apprenant précède toujours le produit.

Faute d'absence des outils d'analyse appropriés, notre analyse s'est limitée au niveau linguistique. A cet effet, nous avons dégagé les insuffisances dont souffre chaque apprenant puis nous avons proposé la correction adéquate pour pouvoir donner ainsi l'interprétation possible et convenable à ces activités.

Nous disons en définitive que l'essentiel serait de mener une étude plus approfondie à propos du problème de transfert. Pour ce faire, il serait plus intéressant de le lier directement avec l'aspect mental de l'apprenant. Procédant de la sorte, nous pouvons envisager d'autres pistes de recherche formulées sous forme de questions : Quelle est la représentation que l'apprenant se fait du point de langue étudié ? De quelle manière le perçoit-il dans une autre langue, différente de la sienne ? Quelles sont les activités cognitives faisant appel à la mobilisation de la notion retenue ?... Ce sont là quelques questions parmi d'autres auxquelles il faudrait trouver des réponses et qui nécessitent encore plus de réflexion.

Nous espérons, enfin, que nous avons pu répondre à toutes les interrogations relatives à la problématique posée au départ et que ce présent travail constituera à l'avenir une initiation à d'autres recherches.

Bibliographie :

1/-BISSONNETTE, S., et RICHARD M., Comment construire des compétences en classe - Des outils pour la réforme, Montréal, Les éditions Chenillère/MC Grainaille, 2001, p160.

2/- BESSE, H., PORQUIER, R., Grammaire et didactique des langues, Paris, HATIER, 1984,286 p.

3/-BLOOM, B.S. et al. (1975), « Taxonomie des objectifs pédagogiques 1 » Domaine-cognitif Trad. M. Lavellée, Ed. Presses Universitaires du Québec, 1975, 231p.

4/- CHARAUDEAU, P., Grammaire du sens et de l'expression, Paris, HACHETTE, Education, 1992, 859p.

5/--CHRISTENSEN, M. H., FUSHS, M., SCHAPIRA, C., (1995), Grammaire, PARIS, Ed NATHAN, 1995,383 p.

6/-CUQ, J., P., Le français langue seconde, Paris, HACHETTE, 1991, 224p.

7/-CUQ, J.P, Dictionnaire de didactique de français, Paris, CL international assadifle, 2003, 303p.

8/- DE LANSCHERE, G. et V., Définir les objectifs de l'éducation, Presses Universitaires de Paris, 338p, Réédition de la version originelle1975, 1992.

9/- DEVELAY, M, Didactique et transfert in MEIRIEU PH. DEVELAY M. DURAND C. et MARIANI Y. (dir) « Le concept de transformation de connaissances en formation initiale et en formation continue », LYON, CRDP, 1996.

10/-D'HAINAUT, L, Des fins aux objectifs de l'éducation, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation,Bruelles, les éditions LABOR , 3^{ème} Edition, 1983, 491p.,

11/- Document d'accompagnement des programmes de la quatrième année moyenne (juillet 2005).ONPS. Algérie.

12/- DUBOIS, J., Grammaire, PARIS, Ed. HACHETTE, 1998, 192p.

13/-GALISSON, R.COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, HACHETTE, 1976, 612p.

14/- PETIOT G., Grammaire et linguistique, Paris, ARMAND COLIN cèdes, Collection CAMPUS LINGUISTIQUE, 2000, 176p.

15/-GREVISSE, M., Le bon usage .Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui, 11ème édition, DUCULOT, Paris GEMBLOUX, 1980, 1519p.

16/-Livre de français 4^{ème} Année Moyenne (30avril 2006).ONPS. Dépôt légal 232-2006. Algérie.

17/-MAUFFREY, A., COHEN, I, LILTI, A.M., Grammaire française ¾, Paris, Ed. Classiques Hachette, 1983, 319p, pp.110-111

18/-MEIRIEU, PH., Apprendre oui mais comment, E.S.F., Paris, 1999.

19/-MOIRAND, S., Situation d'écrit, Paris, Clé international, 1979, 175p.

20/-ROGIERS, X., DE KETELE, J., M, Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, DE BOECK, 2001, 304p.

21/-TAMINE, J.G., De la phrase au texte Enseigner la grammaire du collège au lycée, Paris, DELAGRAVE, 2005, 211 p.

22/-TARDIF, J., Le transfert des apprentissages, Montréal, Edition LOGIQUES, 1999, 222p.

23/-TOMASSONE, R., LEU, S., Pour enseigner la grammaire I, Paris, DELAGRAVE, 2002, 318 p

24/- TOMASSONE, R., G., PETIOT, Pour enseigner la grammaire II -Textes et pratiques, Paris, DELAGRAVE, 2002, 287 p.

Ouvrages en ligne :

- 1/- Dictionnaire Le Petit Larousse, éd.2010, dictionnaire en ligne [www.larousse.fr/dictionnaires français-27k](http://www.larousse.fr/dictionnaires/français-27k)
- 2/-GREVISSE, M., 1999, Nouvelle grammaire française, ouvrage en ligne, www.ebooks-gratuit.com/forum/sujet-2340-la-nouvelle-grammaire-francaise-hachette-pdf.html - 113k, consulté le 28/03/2010
- 3/- PHILIPPE MEIRIEU, « Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation », (en ligne) : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/tranfettex.pdf>. Consulté le 12/01/2010.

Sitographie :

- 1/-www.françaisfacile.com/.../le-rapport-de-cause consulté le 15/05/2010
Comment exprimer le rapport de cause dans des phrases. Débutants Exercices de français.
- 2/-[www.marocagreg.com/.../sujet-la production écrite -dans-l-examen regional-et-national-2098.html](http://www.marocagreg.com/.../sujet-la-production-écrite-dans-l-examen-regional-et-national-2098.html) consulté le 22/04/2010.
- 3/-Esjmlima.net/relationlogiques.htm Consulté le 20/04/2010 traitant la relation logique : cause/conséquence.
- 4/-www.docs.com>Education>Highschool>french Consulté le 14/05/2010 parlant des différentes méthodes de l'enseignement de la grammaire.
- 5/-www.françaisfacile.com/.../le-rapport-de-cause
Exprimez le rapport de cause dans ces phrases .Débutants Exercices de français.
Consulté le 20/04/2010.
- 6/-[www.ebooks-gratuit.com/forum/sujet-2340-la nouvelle-grammaire-francaise-hachette-pdf.html-113k](http://www.ebooks-gratuit.com/forum/sujet-2340-la-nouvelle-grammaire-francaise-hachette-pdf.html-113k) parlant la nouvelle conception de la grammaire Consulté le 28/03/2010.

Appendices

Appendice n°01 : Le questionnaire adressé aux enseignants de quatrième année
moyenne

Wilaya : Chlef

Daira:.....

Commune :.....

Etablissement :

Age : ... ans

Diplôme : - ITE

-Université

Expérience professionnelle :

Niveau visé : 4^{ème} A.M.

Objectif de la recherche :

*Dans l'intention de réaliser un mémoire de magister, option : didactique des langues portant sur : **Le rapport de cause dans la production écrite des apprenants de 4^{ème} A.M.**, ce questionnaire s'adresse aux enseignants de l'enseignement moyen (4^{ème} A.M., classe d'examen) afin de vérifier le degré d'acquisition de la notion de cause chez l'apprenant. Nous vous remercions vivement d'avoir contribué dans ce travail de recherche en répondant aux questions posées.*

Questions :

1- Pensez-vous que le rapport de cause a déjà été abordé au collège durant les années précédant la 4^{ème} AM ?

-Oui - Non - Je l'ignore

2- Si oui, en quelle année (niveau) la cause a-t-elle été traitée ?

-1^{ère} A.M. - 2^{ème} A. M. - 3^{ème} A.M. - Toutes les années précédentes

3- Selon vous, l'acquisition de la notion de cause chez l'apprenant de 4^{ème} A.M. est :

-bonne -moyenne -faible - Je l'ignore

4- D'après vous, où se situe la difficulté chez cet apprenant lorsqu'il est sollicité pour exprimer la cause :

-Choix de tournures -Transformation -Construction de phrases

- Autre (compléter) :

5- Quand vous étudiez ce point de langue en 4^{ème} A.M.(cette année), le niveau d'exigence par rapport aux années précédentes est :

-Le même -Gradué -Très élevé

6- L'enseignement de la cause en 4^{ème} A.M. constitue-t-il ainsi un prolongement des acquis antérieurs de l'élève durant les trois années du collège qui ont précédé la 4^{ème} A.M. ?

-Oui - Non - Je l'ignore

7- Lorsque vous animez l'activité de grammaire avec vos apprenants, vous faites en sorte que la notion étudiée soit le résultat de :

-La grammaire explicite -La grammaire implicite

- Autre (compléter) :

Niveau: 4^{ème} A11.

Projet: m93

Thème: Argumenter en expliquant

Séquence n°3: Expliquer pour témoigner.

Activité: Grammaire

titre: L'expression de cause

Objectif: A la fin de cette activité, l'apprenant sera capable de repérer l'expression de cause en indiquant sa nature.
Exprimer la cause dans des phrases personnelles en employant l'une des tournures étudiées.

Déroulement de l'activité:

La phrase simple

• Proposer les énoncés suivants:

A cause de sa paresse, elle / a redoublé.
G.P.C.C de cause GNs GV

17-04-2011 - Mon frère / a réussi / grâce à sa bonne volonté
GNs GV G.P.C.C de cause

Il / m'a dérobé le livre / par méchanceté
GNs GV G.P.C.C de cause.

Etant gentille, toutes ses voisines l'adorent

Participe présent, adj. qual.

- Lecture de ces énoncés par l'enseignant puis par les apprenants
- Procéder, à présent, à la décomposition de ces phrases en groupes P..... GNs + GV + G.P.
- Attirer l'attention des élèves par le G.P.C.C de cause (Pourquoi? déplaçable et effaçable. Faire remarquer le caractère facultatif.

Décliner:

Dans une phrase simple, la cause est exprimée par un groupe prépositionnel complément circonstanciel (G.P.C.C. de cause) introduite par une préposition (par, pour...) ou une locution prépositive (à cause de - en raison de - grâce à...)

II. La phrase complexe.

- Solliciter à présent les apprenants afin de transformer les G.P.C.C. de cause en Propositions subordonnées circonstancielles (P.S.C. de cause) en introduisant: *parce que - comme*

puisque

obtenir:

[Mon frère a réussi] [*parce qu'il a une bonne volonté*]
PP V1 P.S.C. de cause V2

[*Comme elle est paresseuse*], [elle a redoublé].
P.S.C. de cause V2 PP V1

[Il m'a déchiré le livre] [*puisqu'il est méchant*]
PP V1 P.S.C. de cause V2

- Faire retrouver l'expression de cause dans les phrases obtenues.

• Focaliser l'attention des élèves sur l'emploi et la place de ces trois phrases (locutions prépositives):

Parce que - comme - puisque

Demander aux élèves de déplacer la P.S.C de cause introduite par « puisque » dans la phrase n° 3 au début de la phrase complexe.

Obtenir:

→ [Puisqu'il est méchant,] [il m'a déchiré le livre]

• Repérer la proposition principale et la proposition subordonnée circonstancielle de cause en soulignant le verbe de chacune d'elles.

Déclure:

Dans une phrase complexe, la cause peut être exprimée par la conjonction de subordination comme, puisque ou la locution conjonctive parce que.

III La proposition indépendante (la phrase composée)

• Demander maintenant aux apprenants de substituer (remplacer) la locution conjonctive « parce que » par la conjonction de coordination « car » dans la phrase n° 1.

Aboutir à l'énoncé ci-dessous:

[Mon frère a réussi] car [il a une bonne volonté]

PI 01 V2 conj de coord V2 PI 02

• Faire remarquer que la conjonction de coordination « car » sert à coordonner (relier) deux propositions indépendantes.

Déclure:

La cause peut être exprimée par des propositions indépendantes reliées par la conjonction de coordination « car »

• Récapitulation générale.

Exerce toi

a) Dans les phrases suivantes, souligne l'expression de cause puis indique sa nature.

- L'accident a eu lieu à cause d'une mauvaise manœuvre du conducteur.

- L'autocar s'est arrêté sur le bas-côté parce qu'il a une roue crevée.

- Il est guéri grâce à son repos.

- Comme le mauvais temps persiste, l'avion ne décollera.

- Il préfère rester à la maison car il va pleuvoir.

- Cet élève a été puni en raison de son bavardage.

- Puisque la mer est houleuse, les pêcheurs ne sont pas sortis.

b) Ex prime la cause en employant l'une des tournures suivantes: « parce que, comme, à cause de, car, grâce à, puisque, par - pour - étant.

- Il sera privé de télévision, Il a desobei

- Je travaille beaucoup. Je suis fatiguée.

- Ta grand-mère se plaint du dos, Des rhumatismes.

- Tu as fait beaucoup de dictées. Tu écris sans fautes.

- Son expérience. La mageuse gagnera une médaille.

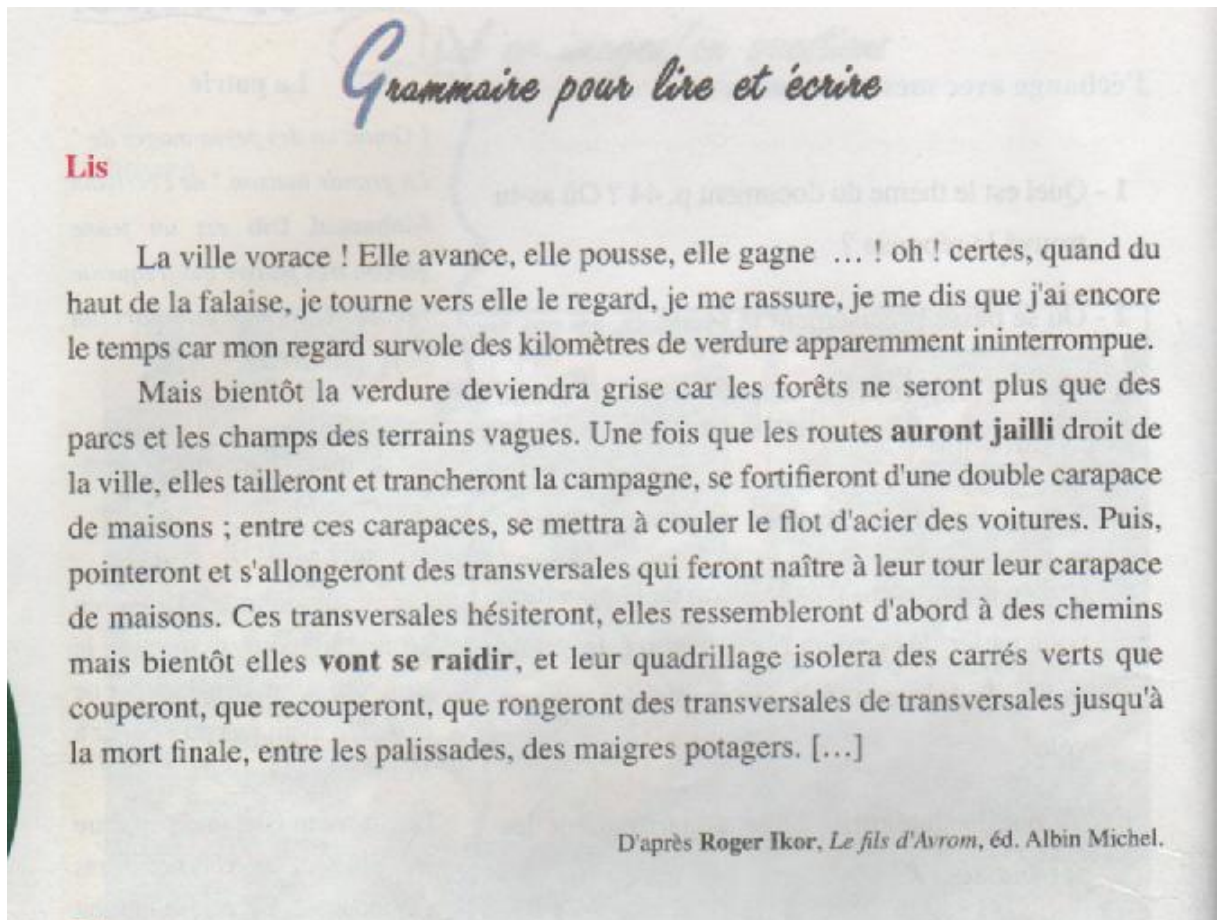
- Vous roulez à 40 km/h. Mettez-vous à droite.

- Cet élève a été exclu. Mesure disciplinaire.

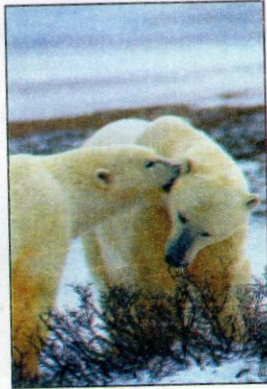
- La police a arrêté cet homme. Vol.

- Elle arriva à surmonter ses difficultés. Habile.

Appendice n°03 :/ L'activité de grammaire portant sur la cause telle qu'elle est élaborée sur le manuel de l'élève de 4^{ème} A.M. (cours et exercices) : p.46-31-32-33



Lis



Après une longue période de contacts avec les Eskimos, les Occidentaux s'installèrent dans les régions arctiques en nombre croissant poursuivant des objectifs divers. L'existence des Eskimos en fut bouleversée. Abandonnant le nomadisme, ils devinrent sédentaires. Ils bénéficièrent de certaines facilités de la vie moderne mais ils firent également l'expérience de la contrepartie de l'urbanisation, chômage etc.

D'après l'Encyclopédie Universalis.

Découvre

- 1 - Quelles conséquences l'installation des Occidentaux a-t-elle provoquées chez les Eskimos ?
- 2 - Dans les phrases suivantes, encadre les mots qui introduisent la cause ou la conséquence, souligne d'un trait la cause et de deux traits la conséquence.
 - Le bien-être de l'homme résulte de son attitude face à la nature.
 - L'installation des Occidentaux provoqua la sédentarisation des Eskimos.
 - L'origine de la pollution dans les grandes villes est le nombre trop important de voitures.
 - Le sentiment de confiance qu'il inspire vient de son sourire chaleureux.
 - L'annonce de la tempête a entraîné le déplacement de milliers de personnes.
- 3 - Les cinq phrases suivantes contiennent une cause et une conséquence. Souligne d'un trait la proposition contenant la cause, et de deux traits celle contenant la conséquence.
 - Les Eskimos, qui font l'expérience du chômage, regrettent le temps où ils étaient nomades.
 - Les Occidentaux ont changé le mode de vie des Eskimos, qui perdent de plus en plus leur culture.
 - Les animaux disparaissent de plus en plus vite, la pollution s'est généralisée.

- Le panda, menacé de disparition, a pu être sauvé grâce à la mobilisation de nombreuses associations.
- Les réserves d'eau sont insuffisantes car il n'a pas plu du tout depuis le mois d'avril.

Retiens

La cause et la conséquence sont des relations logiques qui peuvent s'exprimer grâce à des moyens grammaticaux (conjonctions de coordination ou de subordination, adverbes ou locutions adverbiales), mais aussi grâce à des moyens lexicaux.

2

Séquence

1 - Complète les phrases suivantes de manière à exprimer une cause.

- Je m'intéresse à l'environnement
- Le paysage a changé
- Il est vital que la flore et la faune continuent d'exister
- Mon but est de trouver un métier qui me permettra de vivre dans la nature
- Je regarde toujours les documentaires scientifiques à la télévision

2 - Souligne la proposition indépendante qui exprime la conséquence.

- Il y avait trop d'invités, il lui a consacré peu de temps.
- Il prend bien soin de son chien, il a tant désiré en avoir un.
- Il a accepté de m'aider, j'avais beaucoup insisté.
- Je n'étais pas en forme, je n'avais pas assez dormi.
- J'étais très naïf, j'ai cru à tout ce qu'il disait.



3 - Complète les phrases suivantes par " à cause de " ou " grâce à ".

- de l'embouteillage, il a raté son avion.
- Il ne pourra pas faire partie du voyage son état de santé.
- ses camarades, il a pu rattraper tous les cours.
- Elle a donné son petit chat de son allergie mais à la tendresse de ses parents, elle n'a pas souffert de la séparation.
- votre aide, je pourrai terminer les travaux avant la fin du mois.

Je vais vers l'expression écrite

Complète le texte par des outils d'expression de la cause ou de la conséquence. Aide-toi de la page 38.

Il faut nous aider à sauver les éléphants
..... ils font partie du patrimoine universel.
Si l'on ne fait rien, ils risquent de rejoindre les dinosaures et autres disparus de notre planète, il faut..... agir vite. La présence des éléphants est indispensable à un bon équilibre de la faune et de la flore. Ces animaux constituent un atout magistral pour l'économie touristique des pays africains, ces derniers déploient des efforts immenses pour gérer les réserves naturelles et protéger leur capital zoologique.

Le cheikh réclama un bol d'huile, une cuiller, et s'isola dans une pièce avec son patient.

- Mets-toi debout et déboutonne ta chemise. Fatima va te passer une radio.

Hassan, mi-perplexe, mi-amusé, se demanda pourquoi une radio du thorax, puis se dit : " Après tout, pourquoi pas ? " A l'hôpital, il avait passé un tas de radios. C'est vraiment ainsi qu'on détermine l'origine du mal. Fatima doit savoir ce qu'elle a à faire. Il découvrit sa poitrine et demeura planté au milieu de la pièce, embarrassé par ses mains qu'il ne se décidait pas à introduire dans ses poches. Il faudrait peut-être tendre les mains devant soi, un peu ouverts, comme à l'hôpital quand on étreint l'appareil d'exploration.

Hassan patienta cinq minutes, dix minutes, un quart d'heure, une demi-heure, puis commença à trouver le temps que Fatima travaillait décidément trop lentement.

.../...

Appendice n°04 : Les phrases isolées et la production écrite de même apprenant de

4^{ème} A.M.4 (apprenant n°07)

- 1 → Il sera privé de télévision car il a été volé.
- 2 → Comme je travaille beaucoup, je suis fatiguée.
- 3 → Ma grand-mère se plaint de ses à cause des rhumatismes.
- 4 → puisque tu as fait beaucoup de dictées, tu écris sans fautes.
- 5 → grâce à son expérience, la nageuse gagnera une médaille.
- 6 → puisque vous roulez à 40 km/h, mettez vous à droite.
- 7 → Cet élève a été exclu par mesure disciplinaire.
- 8 → La police a arrêté cet homme pour vol.
- 9 → Elle arriva à surmonter ses difficultés étant habile.

Mercure di 04 mai 2019

3/14

Expression écrite

Thème : expliquer pour témoigner

Sujet
Est-ce que tu es pour ou contre la cigarette dans le milieu scolaire
Rédige un texte argumentatif dans lequel tu donneras ton opinion envers et contre

La cigarette

La cigarette est fléau social dangereuse, elle déplace dans le milieu scolaire, je pense la fumée de cigarette n'est pas bonne pour la santé du fumeur.

D'abord la cigarette est substances chimiques par ce qu'elle compose par le CO₂, le gaz deux et la nicotine ensuite fléau social ruine la santé car elle trouve tabac

elle provoque plusieurs les maladies exemple une crise cardiaque et le cancer, le fumeur sentit le CO₂ donc la poumon est malade
Enfin, Si il vous êtes les hommes évitez les cigarette à cause de nuire la santé et matine du monde.

Document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} Année Moyenne

I- INTRODUCTION

Ce document d'accompagnement est destiné à aider les enseignants dans la mise en œuvre du programme de 4^{ème} AM. La finalité de ce programme est d'approfondir et de développer les acquis antérieurs de l'élève dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

Les principes d'enseignement et d'apprentissage sont les mêmes tout au long du cursus de l'enseignement moyen. Pour cette raison certains points déjà évoqués en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} AM sont repris cette année.

Au cours de la 1^{ère} AM l'élève a pris contact avec les divers types de textes en privilégiant le texte narratif. En 2^{ème} AM, il a approfondi sa connaissance du texte descriptif. En 3^{ème} AM, il a étudié l'explication sous ses formes les plus diverses. En 4^{ème} AM, il apprendra à argumenter à l'oral et à l'écrit.

L'élève sujet des apprentissages

Comme pour les années précédentes, le programme de 4^{ème} AM fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences, c'est-à-dire un mode d'organisation des activités rassemblant des contenus différents autour d'un ou de plusieurs objectifs.

Ces activités consistent en écouter/parler, lire/écrire.

Le travail en séquences, qui met en œuvre le décloisonnement, redéfinit l'apprentissage comme appropriation des savoirs par les élèves et relativise la seule transmission.

II- COMPETENCES/OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place de séquences.

Parler de compétence en milieu scolaire, c'est donc mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève, c'est-à-dire sur le nécessaire lien à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de la classe.

De ce fait, la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines s'imposent. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée dans les programmes par les compétences.

2.1- Les compétences communicationnelles :

Ces compétences consistent en savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation. On attend de l'élève de 4^{ème}AM qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques, ses compétences communicationnelles déjà ébauchées en 1^{ère}AM et confortées en 2^{ème} et 3^{ème}AM, c'est-à-dire, qu'il sache s'adapter aux situations de communication plus complexes et plus diversifiées.

Tout au long du collège, l'élève développera sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde. Cela développera en retour, la réflexion sur sa propre culture et renforcera ainsi son identité.

TABLEAU DES COMPETENCES

ORAL	ECRIT
Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu.
Construire du sens à partir d'un message argumentatif écouté.	Résumer un texte argumentatif.
Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).	Produire des textes argumentatifs variés.
Résumer un court énoncé argumentatif.	Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.
Produire un énoncé cohérent pour argumenter.	

2.2- Compétences textuelles :

Comme nous l'avons mentionné dans le programme de 1^{ère}AM, les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers différents types de textes. Au cours des quatre années de collège, narration, description, explication et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral, de lecture, en les articulant.

En 1^{ère} année, la narration occupe une place prépondérante. Mais il n'est pas exclu que des passages descriptifs, explicatifs, argumentatifs se mêlent à la narration pour l'enrichir.

En 2^{ème} année, une grande place est accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective, description subjective, description au service de la narration, de l'explication, de l'argumentation ...)

En 3^{ème} année, la prépondérance a été donnée à l'explication, en 4^{ème} année elle est donnée à l'argumentation.

Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement moyen, les types de texte les plus divers sont étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau.

2.3- Les compétences linguistiques :

Il s'agit ici de réactiver et d'enrichir ses connaissances sur la langue. Etant donné que le travail sur la langue sert d'ancrage au développement des compétences communicationnelles, il est important de l'aborder, non pas isolément, mais concomitamment à celles-ci.

III- DEMARCHE PEDAGOGIQUE

La pédagogie du projet organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise. Elaborée par le professeur en fonction du projet retenu, cette progression établit un ordre dans les apprentissages. Elle doit déterminer un enchaînement précis des séquences de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. Elle ménage également entre les séquences des temps d'évaluation qui permettent de mesurer les acquis et d'estimer les besoins qui restent à combler chez les élèves.

3.1- La planification du projet

La planification (ou niveau pré-pédagogique) précède la mise en œuvre du projet en classe. C'est donc la préparation du projet par l'enseignant.

- analyse des besoins.
- sélection d'une (ou des) compétence(s) (cf. programme).
- sélection des objectifs (cf. programme) et leur démultiplication si cela est nécessaire.
- détermination des contenus linguistiques et discursifs.
- détermination des délais de réalisation du projet : d'un point de vue normatif, 3 à 6 semaines suffisent
- choix des modalités de fonctionnement (en groupe-classe, en sous-groupes, en binômes ou individuellement).
- sélection des supports (explications en tous genres).

Au niveau pédagogique, le projet s'actualise dans les activités et les tâches et dans les modes d'évaluation.

Le projet est présenté aux élèves, négocié avec eux. Cette concertation porte sur la nature du projet à réaliser et sur sa mise en œuvre. En cours de réalisation du projet, des points de langue sélectionnés (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) seront systématiquement étudiés. Des moments de métacognition (réflexion des élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage) seront ménagés.

La planification du projet est donc une organisation rigoureuse selon un plan à suivre. Cependant, ce n'est pas une programmation. L'enseignant doit pouvoir l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose. C'est ainsi que des

réajustements, des reprises, des mises au point doivent lui permettre de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe.

Des activités décrochées (cf. glossaire) peuvent être programmées hors séquence en fonction des besoins.

3.2- La séquence

La séquence est l'ensemble des séances qui participent au même objectif d'apprentissage.

3.2.1- Le travail dans la séquence :

Le travail dans la séquence exige de définir préalablement des objectifs d'apprentissage à mettre en place. Ceci se déroule à travers des activités orales et/ou écrites. Ces activités permettent d'atteindre les objectifs sélectionnés.

3.2.2- Le travail hors séquence :

Certaines séances ou activités peuvent prendre place dans la classe sans être systématiquement intégrées dans une séquence. Deux types d'activités entrent dans cette catégorie.

1)- Les séances d'orthographe ou de construction des outils linguistiques, utiles toute l'année et pendant lesquelles on formalise des savoirs.

Par exemple, en orthographe (rappel) :

Entre deux voyelles, le *s* se prononce *z*.

Une rose – une visée – une maison

Devant *m, b, p*, le *n* se transforme en *m* en français.

Simplifier- *emballer*- *emmagasiner*.

2)- Les activités qui répondent à l'irruption, dans la vie de la classe, d'un événement imprévu qui mobilisent l'attention et les affects des élèves :

- **événement au collège** : un professeur part à la retraite, un élève tombe malade, sélection de la chorale de l'école à un concours, obtention d'une coupe par les élèves de l'école, création d'un club vert, création d'un journal scolaire ou d'une revue ...

- **événement local** : intempéries, séisme, inondation, reboisement, inauguration d'une bibliothèque, fête nationale ...

- **événement mondial** : jeux olympiques, coupe du monde de football, journée internationale du livre, foire internationale, catastrophes naturelles (Tsunami, tempête, tornade ...).

Il est donc bienvenu d'ouvrir un espace de parole (débat, discussion libre), d'écriture (écrire une lettre, un texte de solidarité), de lecture (on lit ensemble un article de presse, une affiche, etc.) au cours d'une séance indépendante du projet sur lequel on est en train de travailler.

IV- STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

4.1- Savoir lire :

On attend de l'élève de collège qu'il maîtrise suffisamment la lecture pour entrer dans des textes de plus en plus variés en en saisissant le thème et l'intention principale. Ces textes peuvent être issus de journaux, d'ouvrages documentaires, d'encyclopédies, de romans, de manuels scolaires d'autres disciplines (sciences naturelles, histoire/géographie ...), de dictionnaire ou de tout texte issu de la vie quotidienne : prospectus, petite annonce, notice, publicité etc. La compétence de lecture consiste à comprendre le sens d'un texte ou d'un message. Face à un écrit nouveau, l'élève doit construire cette compréhension à partir de deux démarches :

- La reconnaissance d'éléments connus, déjà vus dans d'autres documents ;
- Les hypothèses de sens issues de l'observation d'éléments paratextuels ou textuels : la disposition sur la page, les caractères utilisés, la présence ou pas d'auteur, d'illustrations, etc. qui amèneront l'élève à deviner le contenu du texte, à qui il s'adresse, quelle est sa visée etc.

Faisant interférer ces deux approches, l'élève les confirmera au besoin par le déchiffrement des mots ou expressions totalement inconnues.

Dans la classe, l'enseignant doit aider à cette dialectique entre plusieurs éléments d'observation, à cette circulation et à cet approfondissement du sens. Il le fera en particulier à partir du questionnement oral et collectif qui permet la découverte d'un texte.

Ce questionnement passe de la perception la plus globale du texte (à votre avis, de quoi parle ce texte ? à qui s'adresse-t-il ? etc.) à sa compréhension plus fine (Quel est le point de vue de l'auteur ?), voire à sa compréhension implicite (à votre avis, les exemples choisis par l'auteur illustrent-ils les arguments avancés ?). On n'oubliera pas de demander régulièrement et systématiquement sur quels indices se base l'élève pour répondre :

Ex : « Quelle est la visée de l'argumentateur ? ».

« Quelles expressions le montrent dans le texte ? ».

4.4- Enseigner les points de langue ressortissant à l'argumentation :

L'énonciation

L'énonciation est l'acte de production de l'énoncé. Pour bien comprendre un énoncé, il est nécessaire de savoir **qui** parle, **à qui**, **quand**, **où** et **pour quoi faire**.

Les pronoms personnels

L'énonciateur ou les énonciateurs (celui ou ceux qui argumentent) se désigne par *je*, *nous* ou *on* rapporte parfois les paroles d'autres personnes ou personnages (appelés locuteurs). **Le(s) destinataire(s)** (celui, celle(s) ou ceux à qui est destiné(s) l'énoncé) est désigné par *tu* ou *vous*.

Les personnes ou les choses dont on parle sont désignés par *il(s)* ou *elle(s)*.

Les marques de subjectivité de l'énonciateur

Dans un texte argumentatif, l'argumentateur exprime son point de vue et tente de convaincre le destinataire. Pour cela, il utilise des mots chargés de subjectivité (langage affectif) afin de sensibiliser le destinataire et le persuader. Aussi, il utilise des phrases assertives (affirmatives) et quelquefois des phrases interrogatives ou exclamatives.

Les modes et les temps des verbes

Dans un énoncé argumentatif, l'argumentateur utilise souvent ;

- le présent d'énonciation, exemple : il faut conclure de là ...
- le présent atemporel qui permet à l'argumentation de se confondre (se mêler) à la vérité générale et valable à tous les temps.
- L'impératif, le subjonctif sont deux modes qui permettent de prescrire, souhaiter ou inciter à agir.

Le texte

Le texte est à étudier selon les points suivants :

Le thème et le propos

Dans une argumentation, il est primordial de comprendre de quoi on parle et surtout ce que l'on en dit, si l'on veut comprendre la thèse.

On sera attentif à la manière dont thème et propos sont ordonnés dans les progressions thématiques.

Les connecteurs

Dans le discours argumentatif, l'énonciateur suit souvent un ordre logique, que l'on peut parfois repérer aux mots de liaison qui facilitent la compréhension du message et qui aident à retrouver l'enchaînement et la succession des faits.

Les verbes de l'argumentation :

L'idée d'argumentation suppose l'idée d'affirmation mais aussi l'idée d'opposition. Elles sont exprimées par des verbes qu'il faut connaître, ce sont à titre d'exemple : **affirmer, confirmer, prouver, s'opposer à, contester ...**

4.6- Le traitement de l'erreur :

Selon l'objectif poursuivi par la séquence, il est nécessaire pour l'enseignant de cibler certaines erreurs révélatrices de la non-atteinte des objectifs qui feront l'objet d'un travail collectif ou individuel :

- repérage de l'erreur.
- hypothèses sur les causes qui l'ont provoquée.
- remédiation à l'erreur.

L'erreur n'a pas le même statut selon qu'elle apparaît dans le processus d'apprentissage ou dans les évaluations sommatives. En évaluation formative, elle est révélatrice des représentations de l'élève et de ses stratégies ; elle ne doit pas être considérée comme une faute mais comme un indice de la progression de l'élève dans l'apprentissage.

4.7- La métacognition (faire réfléchir l'élève) :

Le travail de l'élève consiste autant à effectuer une tâche qu'à réfléchir sur la façon dont il l'exécute. L'enseignant fera de ces moments de réflexion de véritables étapes du travail : avant, pendant, et après une activité donnée. Il aidera d'abord l'élève avec des questions sur la procédure qu'il suit. Exemple :

- « Par quoi vas-tu commencer ? », « Comment vas-tu travailler ? » ;
- « Où en es-tu ? », « Que dois-tu faire à présent ? ».

Ces questions peuvent être un tremplin pour aller vers la métacognition. L'enseignant posera alors des questions comme :

- « Qu'as-tu appris à travers cette activité ? », « Quelles difficultés as-tu rencontrées ? » ;
- « Que vas-tu en retenir ? » ;
- « A quoi cela va-t-il te servir à l'avenir ? ».

Par un questionnement régulier et une verbalisation de ses pratiques, l'élève prendra l'habitude de mieux connaître ces difficultés, ses stratégies de travail et d'apprentissage, ainsi que celles de ses camarades. L'important est donc d'en faire un . On suggère que l'élève ait un « carnet de bord » où il , de ses petites réflexions, de ses observations sur sa er.

V- CONTENUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

5.1- L'argumentation :

Argumenter c'est soutenir un point de vue, pour y **faire adhérer son destinataire**.

Argumenter peut être convaincre (en utilisant des arguments rationnels) ou persuader (en utilisant des arguments d'ordre affectif) ou, le plus souvent, les deux à la fois.

L'élève est habitué, dans la vie quotidienne (les échanges avec sa famille ou ses amis, les médias, la publicité ..., à entendre, lire des argumentations dans sa langue maternelle et à argumenter sans pour autant produire un texte argumentatif

Depuis l'école primaire, il apprend les rudiments d'une argumentation en français (« j'aime, je n'aime pas ... parce que ... » ; en 4^{ème}AM, on exigera de l'élève qu'il comprenne une argumentation simple dans un texte et qu'il donne quelques arguments pour justifier son opinion.

On demande à l'élève d'exposer son opinion et de la justifier sans défendre la thèse adverse. Par ailleurs on peut faire dialoguer deux élèves ou deux groupes d'élèves dont les opinions s'opposent.

Il n'est pas exclu qu'un élève produise une argumentation contradictoire. En aucun cas elle sera exigée, attendu que cela figurera au programme du secondaire.

5.1.1- Une situation d'énonciation particulière

Argumenter c'est vouloir influencer l'autre par le raisonnement ou la persuasion. On rapporte parfois les paroles d'autres personnes (qui soutiennent l'opinion qu'on défend ou au contraire l'opinion adverse). L'argumentation est caractérisée par l'implication des interlocuteurs. Elle est souvent subjective.

Dans l'interaction propre à l'argumentation, le sujet qui argumente sait que son destinataire n'est pas d'emblée acquis à sa cause.

La valeur d'une argumentation se voit à ses résultats.

5.1.2- Plusieurs formes de discours au service de l'argumentation

Les arguments sont divers et peuvent s'exprimer à travers une description, un récit, et dans le cadre du raisonnement à travers une explication.

5.1.3- Des marques linguistiques

Pour les raisons énoncées ci-dessus, le discours argumentatif est marqué essentiellement par les faits de langue suivants :

- l'expression de la concession,

- la **définition**, l'énumération, la démonstration, l'exemplification, l'illustration, la **punctuation** ...,
- l'**expression de la causalité** (cause, conséquence),
- les **paroles rapportées**,
- les **connecteurs logiques**,
- le **lexique de la valorisation** et de la dévalorisation,
- la **modalisation** (marques d'opinion, nuances dans les jugements, exagérations...).

a- travailler une oeuvre complète

Aller vers des œuvres complètes est un des objectifs de l'enseignement moyen. L'élève sera amené à devenir un lecteur autonome ne se contentant plus des extraits d'œuvres étudiés dans un manuel en classe. Il passe donc de la lecture scolaire (faite en classe), à une lecture sociale (faite dans la vie quotidienne, pour le plaisir).

Une œuvre complète peut être courte (une nouvelle) ou longue (un roman, un recueil de fables)... L'important est que la classe l'appréhende dans sa totalité d'objet social : couverture en carton, illustration, page de garde, pagination ...

Il n'est pas besoin d'étudier une œuvre complète dans sa totalité et pendant un laps de temps assez long, car le plus important est de multiplier les occasions pour faire connaître le plus d'auteurs possibles aux élèves leur inculquant ainsi le goût et le plaisir de lire. Les œuvres doivent être très variées.

- 1)- Chaque élève choisit un livre et le présente à la classe voisine en donnant les raisons de son choix et lit un ou deux passages à haute voix ;
- 2)- L'autre possibilité est de lire un chapitre pour :
 - en dégager l'idée essentielle
 - le résumer à ses camarades
 - dégager l'intention de l'auteur
 - repérer le passage argumentatif
 - relever les mots ou expressions utilisés pour souligner l'importance de ce thème
 - le reformuler
 - le dramatiser

b- Nomenclature linguistique :

La nomenclature linguistique proposée pour la 4^{ème} AM complète celle des années précédentes. Les points de langue écrits en caractères gras sont à enseigner impérativement.

*** Grammaire :**

- L'expression de la cause
- L'expression de la conséquence
- La relation cause/conséquence
- L'expression du but
- La proposition subordonnée complétive
- L'expression de l'opposition
- L'expression de la condition
- L'expression du lieu
- L'expression du temps
- Les présentatifs
- Les connecteurs logiques/chronologiques
- Les anaphores
- Les pronoms personnels
- Les indicateurs de temps
- Les indicateurs de lieu
- La coordination et la juxtaposition
- La tournure impersonnelle
- La nominalisation par suffixation
- La transformation passive
- La ponctuation (Les deux points, les parenthèses, les tirets, ...)
- Les types de phrases

*** Conjugaison :**

- Le présent de l'indicatif
- Le conditionnel (présent, passé 1^{ère} forme)
- Le présent de l'impératif
- Le présent du subjonctif
- La concordance des temps

*** Vocabulaire :**

- Le lexique de l'argumentation
- Les adjectifs mélioratifs, laudatifs / dépréciatifs
- Les verbes d'opinion
- Les registres de langue : courant, familier, soutenu

- La comparaison
- Les modalisateurs
- L'antonymie
- La polysémie
- La synonymie
- Le champ lexical
- La famille de mots
- Le lexique relatif à la lettre (familiale ou administrative)

*** Orthographe :**

- L'accord sujet/verbe.
- L'accord de l'adjectif qualificatif
- L'accord du participe passé
- Les adverbes en « ment, amment »
- Les homonymes
- Les homophones
- Les abréviations

Appendice n°006: Les répartitions mensuelles des enseignants de l'enseignement moyen montrant la présence de l'expression de cause dans le programme du collège

1)- 1^{ère} A.M./

<p><u>Numéro</u> : 1 A M</p> <p><u>Répartition mensuelle du mois de janvier 2011</u></p>		<p><u>Séquence</u> : 01</p> <p>Présenter un animal en vue de disposition.</p>		
<p><u>Projet</u> 02 : (Exploiter dans diverses situations diverses)</p>	<p><u>Évaluation bilan</u></p> <p>Texte : la mouette</p> <p>P : 49</p>	<p><u>Expression orale</u></p> <p>Présenter un animal</p>	<p><u>Lecture</u> - compréhension</p> <p>Texte : le lynx</p> <p>P : 59</p>	<p><u>Lecture</u> - compréhension</p> <p>Texte : le lynx</p> <p>P : 59</p>
<p><u>Compte rendu de l'expression écrite</u></p> <p><u>Vocabulaire</u></p> <p>des termes de l'explication de la définition et l'explication</p>	<p><u>Grammaire</u></p> <p>l'expression de la cause avec l'emploi de lorsque / car</p>	<p><u>Orthographe</u></p> <p>Formation et emploi de la lettre</p>	<p><u>Texte</u> le lynx</p> <p>P : 54</p>	<p><u>Texte</u> le lynx</p> <p>P : 54</p>
<p><u>Préparation de l'écrit</u></p> <p>Écrire un animal</p>	<p><u>Expression écrite</u></p> <p>Faire connaître un animal de son choix</p>	<p><u>Écriture</u> : guide et dirigée</p> <p>Texte : Quand la cage se ferme le cerf et le renard avant le soir</p>	<p><u>Compte rendu de l'expression écrite</u></p>	<p><u>Évaluation</u></p> <p>Texte : la mouette</p> <p>P : 62</p>
<p><u>Plan</u> nouvelle</p> <p>N° 3</p>	<p><u>Compte rendu du plan</u></p> <p>N° 3</p>	<p><u>Révision</u></p> <p>Exercices</p>	<p><u>Projet</u></p> <p>Négociation</p>	<p><u>Séquence</u> 02</p> <p><u>Oral</u> :</p> <p>Expliquer qq phénomènes naturels simples</p>

MR L'inspecteur

MR Le principal



02

Professeurs EL Madam

Niveau: 2^{AN}

Repartition mensuelle

Mois "Janvier"

Année scolaire = 2010-2011.

Projet n° II = Devoir en expliquant dans diverses situations de communication.

Devoirs	1 ^{ère} séance	2 ^{ème} séance	3 ^{ème} séance	4 ^{ème} séance	5 ^{ème} séance
<p>Seg: 01: Etablir une fiche d'identité présentant un élément de la nature (eau, arbre, montagne...)</p> <p>Seg: n° 2 Etablir le plan d'un document en relation avec le thème</p>	<p>Oral = faire parler les élèves sur le projet 53 pour évaluer un texte qui définit la forêt.</p> <p>Grammaire l'expression de cause</p> <p>Expression écrite: produire un texte descriptif (l'eau) + paragraphe à l'aide d'une fiche d'identité (eau, animal)</p>	<p>Empire Romain de l'écrit Texte = produire de l'explication Page: 49</p> <p>Permutation de l'écrit de l'indicateur de l'écrit</p> <p>Texte = produire de l'écrit Page: 49</p>	<p>Texte entièrement de l'explication. Texte = produire de l'explication.</p> <p>Orthographe l'accès du l'écrit par l'emploi de l'écrit</p> <p>Exemple de l'écrit l'expression écrite</p>	<p>Relecture: des procédés explicatifs. - la paraphrase.</p> <p>Texte = produire de l'explication Page: 48.</p> <p>Evaluation - l'écrit.</p>	<p>Grammaire: la mise en valeur - la forme pour l'expression de la cause.</p> <p>Préparation de l'écrit Déposer la fiche d'identité d'un animal à partir d'un texte (le panda)</p> <p>Remédiation: Ballade d'exercices d'assimilation et de consolidation</p>

Le professeur
KARIM
K

M^{re} la directrice
2011
2011



M^{re} Krimsthan

Niveau: 3^{AM}

Répartition mensuelle
Mois : Avril

Année scolaire: 2010/2011

Projet n°3: Elaboration d'un mini dictionnaire.
"Exploiter"

Séances	Apprentis	1 ^{ère} séance	2 ^{ème} séance	3 ^{ème} séance	4 ^{ème} séance	5 ^{ème} séance
1	1 ^{ère} Exploitation not terminée d'un dictionnaire	Oral Préciser à une application	lecture Article de dictionnaire des abréviations de vocabulaire française	Vocabulaire des registres de langue	Grammaire Les adjectifs possessifs l'expression du lieu et de l'opposition	Conjugaison Le présent de l'indicatif
2	2 ^{ème} Exploitation	Oral Préciser en mots d'un dictionnaire expliquant "1 ^{ère} " indicateurs	lecture 2 ^{ème} - en - col	Vocabulaire des registres de langue	Grammaire L'expression de la conséquence, cause et condition	Conjugaison Le conditionnel présent
3	3 ^{ème} Exploitation d'un dictionnaire national	Oral Préciser en mots d'un dictionnaire expliquant "1 ^{ère} " indicateurs	lecture 2 ^{ème} - en - col	Vocabulaire des registres de langue	Grammaire L'expression de la conséquence, cause et condition	Conjugaison Le conditionnel présent
4	4 ^{ème} Exploitation	Oral Préciser en mots d'un dictionnaire expliquant "1 ^{ère} " indicateurs	écriture Rédiger un texte où il est expliqué un phénomène naturel	Grammaire L'expression de l'opposition	Conjugaison Le présent de l'indicatif	Conjugaison Le présent de l'indicatif

Le professeur
Pr. X. A. A.

N^o de
la
2011
directeur

N^o de
l'inspecteur

Alger, 4^{ème} A.M

année scolaire : 2010/2011

Revisions mensuelles
Mini

Semaines Première semaine	Première semaine 01 mai : fête des travailleurs	Deuxième semaine B.E.M sport Séquence n°03 : Explication pour terminer séquence Texte p 46.	Troisième semaine <u>Reculé</u> Approche du sens d'un mot par l'exemple d'un autre mot d'un autre mot.	Quatrième semaine <u>Gymnastique (01)</u> L'expression de cause -
Deuxième semaine	<u>Gymnastique (02)</u> L'expression de conséquence.	Préparation de l'écrit + <u>Expression écrite</u> Produire un court texte argumentatif : une opinion, 2 arguments et 1 exemple. p 54.	<u>Exemple rendu</u> L'expression écrite n° 03 (projet n°03).	Trisemestre des sujets de B.E.M : 2007 2008 2009 2010.
Ensemble	<u>Compétences du troisième trimestre</u>			
Quatrième semaine	<u>Correction des compositions</u>			

Classement	Wilaya	inscrits	présents	réussis	Taux de réussite(%)
1	Tizi-Ouzou	14669	14616	12784	87,47
2	Djidjel	11004	10961	9370	85,48
3	Skikda	13515	13467	11293	83,86
4	Béjaia	14217	14144	11796	83,40
5	Relizane	10510	10428	8403	80,58
6	Ain-Defla	12731	12636	10104	79,96
7	Ain Temouchent	4828	4778	3796	79,45
7	Sétif	20617	20450	16247	79,45
9	Oran	18544	18331	14375	78,42
10	Constantine	14053	13998	10734	76,68
11	Bayedh	3803	3779	2887	76,40
12	Alger-Est	17047	16929	12897	76,18
13	Mila	13537	13472	10253	76,11
14	Souk-Ahras	5786	5745	4343	75,60
15	Guelma	7153	7086	5334	75,28
16	Alger-Ouest	14910	14824	11132	75,09
17	Annaba	8559	8509	6358	74,72
18	Tissemsilt	5060	5029	3728	74,13
19	Blida	15049	14931	10996	73,65
20	Alger Centre	10316	10246	7503	73,23
21	Tlemcen	13063	12882	9432	73,22
22	Mascara	9438	9352	6704	71,69
23	Tébessa	12154	12046	8616	71,53
24	Oum Bouaki	10202	10078	7197	71,41
25	Boumerdes	10038	9973	7071	70,90
26	Chlef	17033	16846	11803	70,06
27	Saida	4519	4466	3112	69,68
28	Sidi-Bel-Abbes	7309	7250	5046	69,60
29	Ghardaia	6430	6394	4427	69,24
30	Médéa	12847	12734	8802	69,12
31	Tipasa	8112	8055	5542	68,80
32	Tiaret	13758	13620	9358	68,71
33	Mostaganem	9258	9153	6203	67,77
34	Taref	5555	5524	3718	67,31
35	Bissekra	11612	11551	7595	65,75
36	Bordj Bou Arreredj	10988	10901	7148	65,57
37	Ouaregla	11346	11258	7289	64,75
38	Bouira	11489	11414	7362	64,50
39	Djelfa	14850	14719	9300	63,18
40	Batna	19764	19608	12214	62,29
41	Khenchla	7188	7142	4030	56,43
42	Naama	2919	2839	1583	54,61
43	Oued	13915	13727	7476	54,46
44	El Arouat	7531	7486	3839	51,28
45	Béchar	4536	4485	2194	48,92
46	M'sila	18479	18276	8808	48,19
47	Ilizi	625	619	268	43,30
48	Tamanrasset	3093	3065	1241	40,49
49	Adrar	7642	7613	2636	34,62
50	Tindouf	741	738	208	28,18
Ecole Internationale Algérienne de Paris		26	24	14	58,33

Source : www.almadina55.com/vb/t89690