

**(Le rapport de cause en 4<sup>ème</sup> A.M et la notion de transfert: Quel impact pédagogique ?)****Prof / KERROUZI REDHOUANE****Université Hassiba Ben Bouali- Chlef****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<sup>ème</sup> A.M. - texte argumentatif - grammaire - transfert (réinvestissement-utilisation-mobilisation).

**Abstract**

The report of cause, a point of language grammar, studied during the first three years of Middle School, but still not mastered by fourth year students (a class review). These manifest themselves unable to mobilize this acquired (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 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 this 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 A.M – argumentative essay- grammar- transfert (reinvestment-use- mobilization).

## Introduction générale

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. Cela signifie donc le réinvestissement ou le transfert 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.

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 les 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 4<sup>ème</sup> A.M<sup>34</sup>. dont le programme est essentiellement centré sur l'argumentation<sup>34</sup>, 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.

En effet, 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. 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. Ainsi, 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 est appelé aujourd'hui l'approche par compétences.

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

Pourquoi les collégiens de 4<sup>ème</sup> A.M. ne réussissent-ils pas à réinvestir le rapport de cause dans leurs expressions écrites lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?

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 subdivisera en trois parties complémentaires :

D'abord, une partie théorique dans laquelle nous aborderons les définitions des concepts relatifs au domaine de transfert et de la mobilisation des connaissances. Ensuite, une partie méthodologique réservée à l'exposé de la démarche à suivre quant au choix du public, du corpus, et des outils d'analyse à y appliquer. Et enfin 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.

## I/- Partie théorique

### I/. Que signifie « transfert » ?

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.<sup>34</sup>, 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*<sup>34</sup>.

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.* »<sup>4</sup> 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. Quant aux 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.<sup>34</sup> 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/-Comment se réalise le « *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).

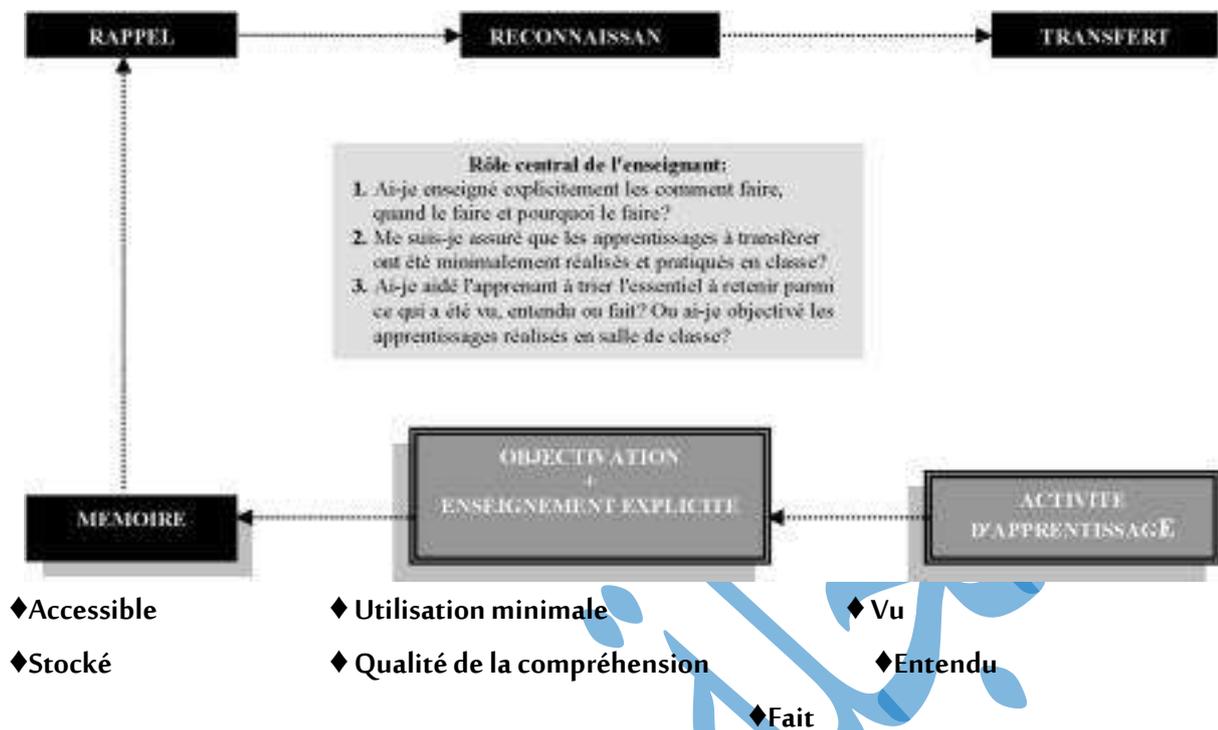


Figure.1.1. Le transfert des apprentissages<sup>34</sup>

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 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 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. »<sup>34</sup> 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.

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.* »<sup>9</sup> 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 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. »<sup>34</sup> 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.

### 2.1. Qu'est-ce que 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.<sup>34</sup> 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, de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
- b- Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
- c- Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
- d- Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.
- e- 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 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 PORQUIER <sup>34</sup>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.

## II/- Partie méthodologique

### 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 celle de la compréhension et expression orale). Le type de texte privilégié en 4<sup>ème</sup> A.M. 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 4<sup>ème</sup> A.M. 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.M)<sup>34</sup> 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 quatre séances d'une heure chacune, plus une heure de rattrapage (une séance de remédiation). 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 dite<sup>34</sup>. 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, 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.

## 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- Le questionnaire adressé aux enseignants de 4<sup>ème</sup> A.M.
- 2- Les phrases isolées des apprenants de 4<sup>ème</sup> A.M.
- 3- 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.

## 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 des énoncés ou les phrases isolées<sup>34</sup>, ensuite les productions écrites des apprenants afin de voir à quel point cet apprenant de 4<sup>ème</sup> A.M 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 entre autre : 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 : 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.

### III/- Partie pratique

#### 1/- L'enquête

En vue de réaliser cette enquête, nous avons élaboré un questionnaire destiné exclusivement au profit des enseignants du cycle moyen (4<sup>ème</sup> A.M.). L'objectif étant de savoir où se situe la difficulté chez cet élève de 4<sup>ème</sup> A.M, qui assimile la notion de cause mais qui demeure incapable de la réemployer lorsqu'il est mis dans une situation- problème (production écrite). Notre enquête s'est effectuée dans la wilaya de Chlef ; elle a touché toutes ses daïras et communes; elle s'est adressée aux enseignants de français ayant en charge le niveau en question 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 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, Dahra...). 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. Le public interrogé est les enseignants de français de la wilaya de Chleff qui sont en nombre 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 4<sup>ème</sup> A.M. 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 à réinvestir la notion de cause lorsqu'il est sollicité pour rédiger un texte argumentatif. 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. Nous cherchons à connaître ici les résultats obtenus afin de permettre une analyse là-dessus puis essayer de comprendre le motif qui se cache derrière chaque réponse fournie par le public interrogé. Avant de passer au dépouillement des résultats obtenus par le présent questionnaire, nous allons jeter un regard sur ses paramètres à savoir le public interrogé (les enseignants): 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. Ce dernier varie entre 23 et 53 ans. 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 4<sup>ème</sup> A.M. 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 termes

de niveau des élèves en français 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. Nous pouvons dire que le public interrogé 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 connaît mieux le terrain (le domaine de l'enseignement). Le second critère est celui du diplôme ou la formation initiale de ces enseignants de 4<sup>ème</sup> A.M. D'après les réponses recueillies, nous avons déduit que cette formation se situe entre la formation initiale de l'I.T.E.<sup>34</sup> et celle de l'université (ingénieur ou licence en français).

**2/- Analyse des phrases isolées** En réalité, les phrases isolées 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 4<sup>ème</sup> A.M. avec laquelle nous avons tenté l'expérience est composée réellement de trente six(36) élèves : 4<sup>ème</sup> 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. Nous pouvons synthétiser les résultats de ce test dans le tableau ci-après :

Nombre global des apprenants participants dans l'exercice	Outils de cause employés par	Nombre d'élèves ayant réussi à employer les outils de cause/ pourcentage de réussite(%)
32/36 élèves de 4 <sup>ème</sup> 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 des résultats obtenus à l'issue de l'exercice des 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?

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.

**3/- Analyse des productions écrites des apprenants** Sachant que ce travail de recherche tente de répondre à la problématique suivante : Pourquoi les apprenants de 4<sup>ème</sup> A.M 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 4<sup>ème</sup> A.M. 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 suivante: 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.

Pour vérifier la validité des hypothèses formulées au départ, nous avons mené l'expérience dans une école moyenne <sup>34</sup>à Chleff. 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 Chleff. S'agissant des élèves qui ont constitué notre champ d'essai, c'est une classe de quatrième année moyenne (4<sup>ème</sup> 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 collège<sup>34</sup>.

### 3.1- Statistiques

Nous récapitulons ces résultats dans le tableau ci-après :