

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence en 2^{ème} année secondaire

Yasmina Khainnar
Maître-assistant, doctorante
Département de Lettres et Langue française
Université Constantine 1

Introduction

La finalité de tout apprentissage est de conduire le sujet apprenant vers une autonomie. Or atteindre cette finalité, et donc réussir cet apprentissage requiert de le comprendre et de rendre compte des processus et des mécanismes qui le constituent. Aujourd'hui, apprendre ne signifie plus recevoir pas plus qu'enseigner transmettre. On parle donc d'enseignement / apprentissage dans lequel, l'enseignant joue le rôle d'un accompagnateur. Cet accompagnement nécessite de connaître l'apprenant et de le comprendre. C'est dans cet esprit que notre recherche veut porter un regard sur les stratégies d'apprentissage conçues comme l'apprentissage en acte. En nous penchant sur ces stratégies, nous nous intéressons à un enseignement dicté par l'apprentissage, et qui place effectivement l'apprenant au centre du processus qu'il est en train d'entreprendre.

Nous précisons que notre contexte d'étude s'inscrit au cœur d'une refonte du système éducatif, où l'apprenant est appelé avant tout à communiquer en vue d'une « *ouverture sur le monde* » précise le ministère de l'éducation nationale (ministère de l'éducation natio-

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

nale, commission nationale des programmes, français, 2^{ème} année secondaire : 40). Dans cette perspective l'argumentation et par conséquent le rapport logique cause / conséquence représentent un intérêt majeur. Mais quelle est donc cette notion de causalité ?

Il est difficile de définir la notion de causalité. Cette difficulté tient à son omniprésence dans notre vie : l'être humain est prédisposé à interpréter et à expliquer les faits qui l'entourent avec une logique de cause à effet. C'est ce que A. Nazarenko appelle « *une propension à l'interprétation causale* ». (Nazarenko, A., 2000 : 46)

Observons l'exemple suivant :

1. *Le patient a souffert après l'échographie.* (1)

Il n'existe aucune loi causale qui présente les échographies comme nuisibles ; elles n'ont aucune séquelles douloureuses. Pourtant la succession des deux faits dans cet énoncé insinue une relation causale car, en effet « *le discours constitue fondamentalement un agencement de représentations* » (Haillet P. P., 2007 : 54)

Les exemples n'en manquent pas ; la juxtaposition, la coordination, le participe présent, l'ironie, la comparaison, la description, et autres peuvent être des moyens pour exprimer la notion de causalité. Cette propension à l'interprétation causale est due, précise Nazarenko (Nazarenko, A., 2000 : 46) au fait que l'être humain a besoin d'expliquer le monde et trouver des causes aux phénomènes qui l'entourent. Cette explication causale lui permet d'agir sur les causes pour modifier les effets et donc maîtriser son environnement.

Cette tendance et ce penchant vers la causalité n'est pas propre à l'interprétation et donc à l'interlocuteur seulement. Il existe, du côté du locuteur la même propension. Pour Grize (Grize. J. B., 1997 : 40) qui a affirmé que nos discours portent toujours une dimension

1. Les énoncés 1 et 2 sont cités par Nazarenko, A.

argumentative, le locuteur prête à son interlocuteur des représentations et veut agir sur lui en lui en proposant d'autres.

Si scientifiquement « *un fait est ce qui existe réellement* » (Robert in Grize. J. B., 1997 : 44), *argumentativement*, un fait est ce qui est présenté par un locuteur en tant que tel. Il va de soi que le locuteur procède à « une mise en scène » (Vignaux in Grize. J. B., 1997 : 40). Dans l'énoncé

2- *ça brûle dans la cuisine puisque il y a la fumée partout.*

Ce qui est présenté comme cause d'un point de vue grammatical (puisque il y a la fumée partout) est en effet la conséquence et cela d'un point de vue logique.

I. Problématique

Nous sommes partie du constat que les apprenants ont tendance à confondre ces deux rapports, d'ailleurs étroitement liés puisque l'inversion des propositions d'une phrase exprimant la cause fait déboucher sur un rapport de conséquence.

Cette confusion peut aussi s'expliquer par le fait que les élèves, conditionnés par un enseignement classique, ont appris à créer des frontières étanches entre l'expression de la cause et celle de la conséquence. Après la réforme du système éducatif, l'enseignement du français reconnaît le fait qu'un locuteur dispose de plusieurs possibilités pour exprimer la même intention communicative. Devant cette nouvelle manière d'exposer et d'enseigner la langue, les apprenants qui avaient appris à différencier la cause de la conséquence se trouvent désemparés.

Enfin, Il est clair que cette *propension à l'interprétation causale* évoquée ci-dessus ne facilite pas l'appropriation de ce rapport logique de cause/conséquence. Notre problématique s'inscrit justement au cœur de ces constats pour déterminer les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

mises en œuvre par les apprenants pour intégrer ce rapport, d'où notre objectif de recherche ; il s'agit de vouloir répondre à la question centrale suivante :

Quelles stratégies d'apprentissage sont mises en œuvre pour l'appropriation du rapport logique Cause / Conséquence ?

Et par la même répondre aux questions secondaires

- est ce qu'il y a des facteurs qui détermineraient le recours à ces stratégies ?
- quels facteurs individuels entreraient dans le choix de ces stratégies ?

Intérêt

L'intérêt que nous avons porté aux stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence réside dans deux faits

Le premier est que, et ce d'après M. J. Barbot et G. Camatari (Barbot M. J, Camatarri G., 1999 : 87), enseigner les stratégies d'apprentissage favorise l'autonomie de l'apprenant. Ces auteurs affirment que les stratégies métacognitives, notamment l'anticipation, l'autogestion, l'autorégulation et l'autoévaluation, sont des stratégies qui s'inscrivent dans le temps. Ce sont des stratégies qui se pratiquent durant toute une période, elles relèvent d'un mode de vie, d'une habitude.

Ces stratégies sont non seulement ancrées dans des tâches précises mais encore dans tout le processus de l'apprentissage. Ce qui permet à l'apprenant d'acquérir tout un savoir être vis-à-vis de l'agir d'apprendre.

Les stratégies d'apprentissage présentent un intérêt certain pour l'enseignement selon Cyr qui affirme qu' « *apprendre une L2 c'est apprendre les stratégies d'apprentissage* ». (Cyr. P., 1998 : 157).

Le second concerne l'activité choisie, à savoir le rapport de cause/conséquence, qui permet d'observer les stratégies d'apprentissage.

L'ambiguïté vécue à propos de ce rapport permettrait de générer des stratégies susceptibles d'être observées et analysées. Car, s'il est vrai qu'on fait appel à ces stratégies dans toute tâche d'appropriation, il n'en demeure pas moins que certaines activités sont mieux placées que d'autres pour l'observation et l'analyse de ces mécanismes et processus (les stratégies d'apprentissage). A ce propos, Cyr. P, en rapportant les constatations de Rubin sur cette question, affirme que :

« Elle constate également que certaines activités pédagogiques sont plus propices à l'observation des stratégies. » (Rubin in Cyr P., 1998 : 23). Et plus loin ; « les résultats en partie décevants de cette recherche sont peut-être dus au fait [...] La difficulté de la tâche choisie pour mesurer la compréhension) (ibid. : 73)

II. Méthodologie

a. Public

Notre étude s'est portée sur des apprenants de deux classes de deuxièmes années secondaires au lycée Moufdi Zakaria à Constantine en Algérie. La première classe avait un profil scientifique (sciences expérimentales), alors que la seconde avait un profil littéraire (lettres et langues étrangère). Ce public compte trois variables pertinentes ; le profil (scientifique 30 apprenants / littéraire 22 apprenants), le sexe (39 filles / 13 garçons) ainsi que le niveau en français (22 apprenants ayant un niveau avancé / 30 apprenants ayant un niveau moins avancé). En ce qui concerne la dernière variable, le niveau des apprenants est déterminé selon leurs moyennes trimestrielles en français par rapport à une moyenne repère : 10/10. Ainsi, deux catégories s'offrent à nous : les élèves ayant 10 et plus de moyenne sont considérés comme ayant un niveau avancé comparés à ceux qui ont moins de 10 de moyenne.

b. Outils d'investigation

Pour les outils de travail ; Si certaines des stratégies d'apprentissage sont observables à travers des comportements bien précis, et donc décelables par l'observation (telle poser des questions, coopérer, la recherche documentaire, la prise de notes, ...), d'autres le sont moins ou pas du tout (les stratégies métacognitives notamment, mais aussi quelques stratégies socio-affectives et cognitives) ce qui exige de questionner les apprenants. Cette caractéristique nous permet d'utiliser deux rails d'investigation :

- **L'observation** : et ce étant donné que Ces stratégies d'apprentissage sont définies, selon P. Meirieu, comme « *l'ensemble des opérations effectuées par un sujet apprenant dans le but de parvenir à un apprentissage stabilisé.* » (Meirieu Ph., 1987, 2002 : 36). Ces opérations consistent à saisir ensuite à traiter des données en vue d'atteindre cet apprentissage stabilisé que P. Cyr (Cyr. P, 1998 : 23) qualifie, et ce dans une perspective d'apprentissage des langues, du fait d'acquérir, d'intégrer et réutiliser la langue cible. Ce sont donc des processus individuels élaborés par un sujet apprenant afin non seulement d'apprendre mais aussi, comme le souligne Oxford (Oxford in Cyr. P, 1998 : 30), améliorer l'apprentissage ; Ce qui va les inscrire dans une continuité.

Entre les capacités de l'apprenant et les matériaux dont il dispose, viennent les stratégies d'apprentissage à la fois comme processus mais aussi comme moyens permettant de façonner ces matériaux selon ses propres capacités pour réaliser des apprentissages.

Inspirée par le classement proposé par Cyr des stratégies d'apprentissage, nous avons pu élaborer une grille d'observation essayant de rendre compte des trois catégories de stratégies (métacognitive, cognitive et socio-affective)

- **Le questionnaire** : Pour les stratégies d'apprentissage se prêtant moins à l'observation Nous avons proposé aux apprenants un ques-

tionnaire, et que nous avons élaboré à partir du questionnaire présenté par P. Cyr (*ibidem* : 167).

Nous avons adapté les clauses de ce questionnaire à l'activité en question, à savoir, le rapport logique cause / conséquence afin de pouvoir rendre compte du sujet de notre recherche en l'occurrence ; les stratégies d'apprentissage du rapport logique cause / conséquence.

c. Démarche

Nous avons observé et questionner les apprenants qui travaillaient à partir d'une activité de grammaire portant sur le rapport en question à savoir la cause/conséquence.

Dans L'élaboration de notre activité de classe nous avons été guidée par deux théories ; à savoir la linguistique de l'énonciation et l'approche par compétences. Cet ancrage, représente le cadre théorique de l'enseignement du français au secondaire.

À cette activité, dont le temps imparti est de deux heures, nous avons assigné deux objectifs.

Le premier, qui concerne la notion de causalité, consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur la distinction entre, la causalité en tant que logique mettant en relation deux faits et pouvant s'exprimer de différentes manières, et le rapport logique cause/conséquence comme l'expression prototype et explicite de cette notion de causalité.

Le second objectif, quant à lui, vise à aider l'apprenant à constater l'étroite relation entre le rapport dit de la cause et celui dit de la conséquence, comme étant un seul rapport d'expression de la causalité. Ce second objectif vise à omettre la distinction rapport de cause et rapport de conséquence, car, en effet, cette distinction va à l'encontre de l'ancrage théorique des textes officiels qui sous-tendent l'enseignement du français au secondaire et qui pose comme objectif d'attirer l'attention de l'apprenant sur le fait qu'il existe différentes manières possibles pour exprimer des intentions de com-

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

munication entre autres la causalité. Cette distinction empêche et restreint l'apprenant à s'ouvrir sur une telle réalité en lui donnant un outil d'analyse rigide et incapable de cerner les aspects denses et imprévus dans l'expression langagière humaine.

III. Apports de ce travail de recherche

Notre étude nous a permis de dégager quatre réalités pertinentes

1. **La première consiste en La présence de comportements que nous avons qualifié de contractés** puisque nous avons constaté que certains apprenants ont eu recours à des actes dont chacun comportait un ensemble de stratégies distinctes. Ce constat montre que les stratégies d'apprentissage sont une réalité faite d'interdépendance et d'interaction. Nous avons pu relever les comportements suivants :

- le fait d'utiliser un dictionnaire bilingue, l'apprenant met en œuvre trois stratégies à savoir la recherche documentaire, la traduction et l'élaboration.

-le fait de poser certaines questions contient quatre stratégies de natures distinctes : il s'agit de la coopération – et poser des questions de clarification qui sont des stratégies socio-affectives ainsi que -traduire en L1 et paraphraser qui elles sont des stratégies cognitives.

À titre d'exemple, pour traiter l'énoncé

« Il est malade donc il va s'absenter », des apprenants ont posé la question suivante :

« Est ce que on peut dire : Il va s'absenter بسبب sa maladie ? »

Cette question recouvre quatre stratégies différentes.

- deux stratégies socio-affectives à savoir *poser des questions de clarification* mais aussi *la coopération* puisque ces apprenants ont eu recours au professeur.

- deux stratégies cognitives qui sont : *la traduction* en L1 à travers le mot بسبب et le fait de *paraphraser* par le fait de remplacer « il est malade » par « sa maladie ». Cet exemple représente un échantillon tout un ensemble de questions de ce genre.
- Les apprenants avaient tendance à lire et relire les tâches proposées. Par cette conduite les apprenants ont mis en œuvre deux stratégies. D'abord lire et relire les consignes relève d'une *identification du problème* qui est une stratégie métacognitive. Lire et relire les énoncés proposés est en effet une *élaboration* dans le sens où les apprenants cherchent à accéder au sens, à comprendre.
- enfin dans la constitution de certains groupes de travail, Certains apprenants, notamment de la classe littéraire et lors de la constitution des groupes, se sont rapprochés sans pour autant travailler ensemble dès le début. Dans cette proximité physique, chacun a travaillé tout seul pendant un moment puis ils se sont mis à consulter les résultats de leurs travaux. Nous avons décelé deux stratégies socio-affectives : *la gestion de l'anxiété* via la proximité, ainsi que *la coopération* durant la consultation des résultats du travail.

Il y a donc une interdépendance

Ces comportements contractés ont pu décrire l'interdépendance qui existe entre les différentes stratégies d'apprentissage car ces comportements rendent parfaitement compte de cette forme d'interdépendance dans le sens où nous pouvons déceler à partir d'un seul comportement tout un ensemble de stratégies cette interdépendance ne reconnaît absolument pas les frontières établies par la classification que nous avons adoptée au début de notre travail de recherche. En effet un seul comportement peut recouvrir une stratégie métacognitive, une autre cognitive et une autre encore socio-affective.

Dans cette interdépendance des certaines stratégies en engendrent d'autres certaines stratégies peuvent en engendrer d'autres. Dans

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

leur tentative de pratiquer la langue française, et faute d'une richesse lexicale, les apprenants se sont trouvés contraints de traduire en L1 et de paraphraser. Cette dernière stratégie est générée aussi par l'élaboration qui, elle, génère des stratégies telles que grouper.

2. le second apport concerne l'inventaire des stratégies décelées par l'observation ; **les stratégies mobilisées :**

Le fait de relever les comportements contractés décrits ci-dessus, n'a pas empêché d'observer d'autres comportements qui ne relèvent que d'une seule stratégie bien précise.

a. Les stratégies métacognitives

- L'Attention

Au début de l'activité, l'attention des apprenants était totale, ensuite elle est devenue sélective. En effet les élèves qui ont compris la consigne n'avaient pas besoin de réécouter les ré-explications du professeur à ceux qui ont mal saisi la tâche. Parfois l'attention est imposée par le professeur. Les élèves ont été particulièrement attentifs aux consignes ainsi qu'à la compréhension de la relation logique de causalité qui unit les deux propositions de chacun des énoncés proposés. Généralement cette stratégie engendre la mise en œuvre de deux autres : les questions de clarification et la coopération.

- L'Identification du problème

Lors de notre observation des deux classes, nous n'avons pas décelé des comportements propres à l'identification du problème. Cette stratégie a toujours été mise en œuvre dans des comportements contractés notamment lire et relire la consigne, mais aussi poser des questions à son sujet.

b. Les stratégies cognitives

- la recherche documentaire

Consistant prioritairement dans la consultation des dictionnaires notamment bilingues, la recherche documentaire a souvent été dé-

celée dans des comportements contractés avec la traduction et l'élaboration. Toutefois nous avons constaté une mise en œuvre nette de cette stratégie ; certains apprenants ont eu recours à des ouvrages de grammaire. A la question que nous leur avons posée sur ce qu'ils cherchaient exactement, ces apprenants ont répondu qu'ils étaient en quête de règles, de normes qui régissent la causalité dans la langue française.

- La prise de notes

Tous les apprenants ont eu tendance à noter « le cours » sur le cahier. Or dans l'activité que nous avons proposée il n'y avait pas de cours au sens traditionnel du terme. Ils ont cependant essayé de noter quelques explications et précisions qui concernent notamment les connecteurs causaux et consécutifs ainsi que les différentes manières d'exprimer la causalité. Il s'agissait, pour la majorité des apprenants, plutôt d'une habitude que d'une stratégie.

- Pratiquer la langue

Les prises de paroles que nous avons observées étaient en réponse aux questions du professeur. Rares sont les apprenants qui ont choisi de se parler en français lors de leur coopération. Cette pratique de la langue consistait dans sa quasi-totalité dans l'usage des connecteurs de la causalité. Ce qui témoigne d'une pauvreté lexicale chez les élèves compensée par le recours à la langue maternelle.

- Traduire et comparer avec L1

Les sujets apprenants traduisaient les énoncés et les connecteurs en langue arabe dialectale et classique. Cette stratégie a toujours figuré avec l'élaboration et la recherche documentaire au sein des comportements contractés. En effet les apprenants ne traduisaient pas pour le simple fait de traduire mais plutôt pour accéder au sens des énoncés et identifier ainsi le rapport logique de causalité qui unit les différentes propositions.

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

- **Elaborer**

Etant donné que l'élaboration vise à accéder au sens et à stocker les connaissances dans la mémoire long terme, cette stratégie s'est manifestée dans des comportements contractés lire et relire les consignes et les énoncés, utiliser un dictionnaire bilingue français / arabe, mais aussi la prise de notes par quelques rares élèves concernant notamment les différentes manières d'exprimer la causalité.

- **grouper**

Des apprenants ont essayé de grouper les différentes manières d'exprimer la causalité dans des catégories telles que : expression avec des connecteurs ou expression avec des signes de ponctuation, avec des verbes, etc. Des comportements comme souligner, entourer, numéroter ou encore classer témoignent de cette stratégie.

- **paraphraser**

Dans les énoncés exprimant la causalité de manière implicite, les apprenants ont eu recours à la paraphrase pour essayer de remplacer la ponctuation par des connecteurs causaux ou consécutifs qui conviennent le plus au contexte. Autre forme de paraphrase, celle de faire appel à la nominalisation afin de mieux saisir le sens.

c. Les stratégies socio-affectives

- **les questions de clarification**

Les apprenants ont posé des questions de clarification au professeur et entre eux. Des questions qui concernent notamment la compréhension de la consigne mais aussi le sens des énoncés afin de pouvoir identifier la nature du rapport logique de causalité.

- **la coopération**

La coopération s'est exprimée dans les deux classes par le travail en groupes. Les apprenants ont fait appel à cette stratégies spontanément en formant des groupes de 2 jusqu'à 6 personnes. Ces apprenants se sont répartis en fonction de leur sexe.

Le degré de coopération n'était pas le même au sein des groupes. Certaines mises en groupes n'étaient qu'une forme de proximité corporelle avec une absence totale de coopération ; chaque apprenant travaillait tout seul. Ce phénomène a été observé chez les garçons. Dans certains groupes nous avons pu voir émerger progressivement une coopération au fur et à mesure que les apprenants avançaient dans la compréhension des consignes et des énoncés.

D'autres groupes en revanche, ont procédé à la coopération dès leurs constitutions et c'est au fur et mesure de l'avancement du travail que nous avons remarqué cette coopération a diminué.

Il faut mentionner en dernier lieu que les membres de quelques groupes ont coopéré de la même cadence du début jusqu'à la fin de l'activité.

La coopération a consisté en la mise en œuvre de stratégies telles que la recherche documentaire, la traduction en L1, l'élaboration.

- la gestion de l'anxiété

L'attitude de se mettre en groupe sans avoir à coopérer réellement relève en effet d'une manière de gérer l'anxiété des apprenants face à l'incompréhension.

3. Le Troisième apport de notre étude porte sur la corrélation Stratégies d'apprentissage et facteurs individuels

a- En ce qui concerne le profil

Apprenants scientifiques / Apprenants littéraires

Les apprenants scientifiques optent pour l'*Autogestion*. 77.4 % de ces élèves disent avoir recours à cette stratégie métacognitive. Alors qu'ils optent moins pour la *Recherche documentaire* avec 9.4 % d'élèves qui choisissent de faire appel à cette stratégie qui constitue donc leur stratégie la moins utilisée.

Les apprenants de la classe littéraire préfèrent la *Mémorisation* qui présente la stratégie la plus utilisée avec un pourcentage de 54.54 %.

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

Avec un pourcentage de 0 %, la *Révision* est la stratégie la moins préférée des élèves littéraires quant à leur appropriation de la Cause / Conséquence.

b- deuxième facteur à savoir le sexe de l'apprenant

Filles / Garçons

L'Autogestion est la stratégie préférée des apprenantes, avec un pourcentage de 57.5 %, au détriment de la Révision qui représente la stratégie la plus rejetée par ces élèves de sexe féminin. Seulement 5 % des filles affirment avoir utilisé cette stratégie dans l'apprentissage du rapport logique Cause/Conséquence

Les garçons quant à eux, optent pour la coopération qui représente la stratégie la plus utilisée avec un pourcentage de 61.5 %. En revanche, pratiquer la langue et gérer les émotions et les angoisses représentent les deux stratégies les moins utilisées par ces garçons.

c- enfin la troisième variable : le niveau des apprenants :

Apprenants avancés / Apprenants moins avancés

Les apprenants ayant un niveau avancé en français préfèrent deux stratégies ; 63,63 % de ces apprenants recourent à l'autogestion et à la coopération. En revanche, sauf 9 % de ces élèves optent pour la Révision qui constitue ainsi leur stratégie la moins préférées.

50 % des élèves ayant un niveau moins avancé, font plus appel à l'autogestion qui représente leur stratégie la plus utilisée. Paraphraser et gérer l'angoisse de l'apprentissage sont les deux stratégies auxquelles ces apprenants optent le moins avec un taux de recours de 3.12 % pour chacune.

4. Le quatrième et dernier apport pertinent est que **Les apprenants ayant un niveau plus avancé sont ceux qui optent le plus pour les stratégies d'apprentissage toutes catégories confondues**

Conclusion et perspectives

L'objectif de notre recherche était de rendre compte des stratégies d'apprentissage à travers les actes et comportements qui les expriment. Il s'agissait de décrire ces stratégies d'apprentissage dans l'appropriation du rapport logique Cause / Conséquence en classe de deuxième année secondaire.

Nous avons entrepris notre exploration à partir de deux méthodologies différentes ; l'observation et le questionnaire.

L'observation que nous avons effectuée a rendu compte de trois apports majeurs.

Le premier apport concerne les comportements contractés dont chacun recouvre un ensemble de stratégies différentes témoignant d'une interdépendance. Ainsi, nous avons été amenée à dépasser cette vision simpliste et cloisonnée où chaque stratégie serait dotée de comportements propres à elle, vers une autre vision plus authentique.

Le second apport consiste dans le fait que certaines stratégies en engendrent et en génèrent d'autres. Ce constat est en relation avec le premier apport dans la mesure où il confirme cette interdépendance entre les différentes stratégies d'apprentissage. Cette interaction devient plus évidente lorsque nous nous sommes aperçue que les stratégies engendrées peuvent être différentes des stratégies qui les ont générées et ce en termes de catégories même.

Le dernier apport de l'observation atteste de l'intérêt des apprenants pour l'expression implicite de la causalité. Ces apprenants mettent en œuvre la totalité de leurs stratégies au service de l'identification des rapports implicites ainsi que leur reconversion en rapports explicites à travers l'usage des connecteurs causaux et consécutifs.

Le questionnaire quant à lui, a été appliqué sur un public qui compte trois variables relatives respectivement au profil (scientifique /

Les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence...

littéraire), au sexe (fille / garçon) et au niveau en français (avancé / moins avancé).

L'apport de ce questionnaire concernait donc la corrélation entre les stratégies d'apprentissage et chacune des variables présentés par notre public.

Dans cette optique, les réponses des apprenants aux clauses du questionnaire n'offraient qu'un seul apport pertinent celui concernant le niveau des apprenants et son incidence sur le choix et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. En effet, nous avons relevé que les apprenants ayant un niveau avancé en français sont ceux qui utilisent le plus les stratégies d'apprentissages toutes catégories confondues.

Les résultats de notre étude sont plutôt descriptifs de l'interaction entre les stratégies d'apprentissage du rapport logique Cause / Conséquence. Ces résultats de notre étude s'avèrent plus au moins satisfaisants compte tenu de l'objectif explorateur que nous nous sommes assignée dès le début de cette recherche. nous comptons à l'avenir nous orienter davantage vers des pistes réflexives centrées sur l'étude de cette interdépendance entre ces stratégies d'apprentissage : l'étude des comportements contractés pour tenter de mieux les approcher et surtout de rendre compte de l'articulation entre les différentes stratégies constitutives de cette interdépendance dans le cadre de l'appropriation du rapport logique Cause/Conséquence. Et ce afin de proposer une grille d'observation plus authentique et qui aide à une meilleure observation non seulement des stratégies elles-mêmes mais aussi de leur brassage.

Bibliographie

Dictionnaires

- 1- *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Sous la direction de Jean-Pierre Cuq. Collection Asdifle, Edition CLE International, France, 2003.
- 2- Dictionnaire de linguistique, Jean Dubois et coll. Edition Larousse, 2002.
- 3- *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, édition Le livre de poche, Paris, 1996.

Ouvrages

- Barbot M. J., Camatarri G., *Autonomie et apprentissage, l'invention dans la formation*, Collection : Education t formation, pédagogie théorique et critique. Edition P.U.F. Paris 1999.
- Cuq J.P. et Gruca I., *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble. Grenoble, 2005.
- Cuq J.P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Pratique du français. Didier. Paris, 1996.
- Cyr. P., *les stratégies d'apprentissage*. Collection : Didactique des langues étrangères. Edition : CLE International. Paris, 1998.
- Grize J. B., *Essai de la logique naturelle*, Droz. Genève, 1983.
- Giasson J., *La compréhension en lecture, pratiques pédagogiques*. De Boeck. Québec, Canada, 1990,2004.
- Kerbrat-Orecchioni C., *Les actes de langage dans le discours*, collection FAC, édition Nathan, Paris, 2001.
- Meirieu Ph., *Apprendre... oui, mais comment*. ESf Editeur, Paris, 1987, 2002.
- Nazarenko A. *La cause et son expression*, Ophrys. Paris, 2000.
- Willett G. et coll., *La communication modélisée*, « Renouveau pédagogique ». INC. ERPI. Ottawa, Canada. 1992.