



**HAL**  
open science

# Le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes : le cas de la notion de complément

Najet Fadhlaoui

► **To cite this version:**

Najet Fadhlaoui. Le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes: le cas de la notion de complément. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCA100 . tel-01542415

**HAL Id: tel-01542415**

**<https://theses.hal.science/tel-01542415>**

Submitted on 19 Jun 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITE DE PARIS III  
LA SORBONNE NOUVELLE  
E.D 268 : Langage et langue**

**Thèse de doctorat en didactique des Langues**

Présentée par Najet Fadhlaoui

Sous la direction de **Daniel Georges Véronique**

**Le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes.**

**Le cas de la notion de complément**

Le 30 novembre 2016

**JURY**

Madame le Professeur **Dominique Klingler**, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse :  
rapporteure

Madame le Professeur **Marinette Matthey**, Université Grenoble Alpes : rapporteure

Monsieur le Professeur **Dan Savatovsky**, Université de Paris 3-Sorbonne Nouvelle :  
Président

Monsieur le Professeur **Daniel Georges Véronique** (Université Aix-Marseille et Paris 3) :  
Directeur de thèse



# REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche sur le métalangage grammatical du français dans les classes tunisiennes a été élaboré grâce à l'aide et aux encouragements de plusieurs personnes.

Je tiens d'abord à présenter ma reconnaissance et ma profonde gratitude envers mon directeur de recherche, Monsieur le Professeur Daniel Georges Véronique pour son encouragement, son appui inconditionnel et ses conseils précieux durant mes années d'études et de recherche : « J'ai beaucoup apprécié travailler à vos côtés tant sur le plan scientifique que sur le plan humain. Vous avez fait preuve d'une grande patience, vous avez toujours su me rassurer, me « booster » et me redonner espoir et un nouveau souffle pour ne pas abandonner... Merci pour vos lectures réitérées de ma thèse et la rigueur de vos remarques, pour l'aide et le soutien que vous m'avez continuellement prodigués. »

Je remercie, aussi, Monsieur le Professeur Bourguiba Ben Rejab qui a contribué à faire avancer mon travail et pour ses conseils précieux.

Mes remerciements vont, tout particulièrement, à mes deux codirecteurs de mémoire : feu Monsieur le Professeur Ahmed Brahim, d'avoir cru en moi en me lançant dans cette aventure non sans écueils et Monsieur le Professeur Henri Besse, dont les commentaires d'une première version de cette thèse sont pour beaucoup dans le cours qu'a pris ce travail.

J'aimerais, également, exprimer ma profonde gratitude pour Madame Fatma Khedher, professeur d'arabe au lycée de la Cité la Gazelle (Gouvernorat de l'Ariana), pour son aide précieuse dans l'élaboration de la partie consacrée à la grammaire de l'arabe, Mesdames Dalenda Mzoughi et Taouhida Chatti, respectivement, enseignantes de français et d'arabe au collège Essaïda (gouvernorat de la Manouba), pour l'intérêt qu'elles ont porté à ce travail, pour le temps immense qu'elles ont consacré pour la réalisation de la phase expérimentale et les risques qu'elles ont accepté de courir pour que cela aboutisse et se fasse dans les meilleures conditions possibles. Je leur suis gré de m'avoir accueillie dans leurs classes, d'avoir accepté d'être enregistrées et filmées.

Je remercie de tout cœur leurs élèves de 9<sup>e</sup> sans le concours desquels ce travail n'aura pas été possible.

Mes vifs remerciements vont, de même, à la directrice du collège Essaïda qui a été d'un immense esprit de collaboration et qui nous a ouvert les portes du collège et du laboratoire d'informatique, nouvellement acquis, et même de sa maison pour un thé de gratitude pour ce qu'elle appelle, « un risque porteur de résultats » devant l'inattendu engouement des élèves pour une expérimentation « qui les sort des sentiers battus » et à laquelle tous, sans exception, voulaient participer.

Je voudrais remercier aussi mon ami Ali Khalledi, directeur du collège Louis Braille, d'avoir organisé les observations de classe et fait en sorte que l'étape exploratoire de ma recherche se déroule dans les meilleures conditions ; un grand merci aux enseignantes qui ont bien voulu accepter d'être enregistrées dans leurs classes respectives.

Je tiens enfin à remercier tous ceux, nombreux, qui ont collaboré, d'une manière ou d'une autre, à l'aboutissement de cette thèse, particulièrement, mon amie et collègue Naouel Krichène, Professeur d'anglais à la Faculté des Sciences de Tunis, pour son appui indéfectible et sa générosité.

## RÉSUMÉ

Cette thèse sur le métalangage de la grammaire du français s'inscrit dans un cadre élargi qui concerne les champs de la linguistique (morphosyntaxique), de l'acquisition, de la didactique et de la pédagogie.

Du point de vue didactique, nous choisissons une perspective socioconstructiviste adaptée à un travail sur la métacognition. Au niveau pédagogique, notre objet consiste, d'une part, à analyser les verbalisations métalangagières des élèves du collège tunisien dans leur analyse de la fonction complément. Notre option de recherche, étant moins les opérations d'étayage avec les élèves que les interactions de la classe de grammaire et la dynamique de coconstruction et de négociation métalangagières, se veut une étude des problèmes que pose l'articulation complexe des métalangages issus des grammaires scolaires (de référence) et pédagogiques (des manuels et de l'enseignant) avec ceux de la grammaire interne, inconsciente et hétérogène de l'élève tunisien. Autrement, l'articulation entre la grammaire de sa première langue de scolarisation, en l'occurrence, l'arabe L1- sujet aux mêmes problèmes- et la grammaire du français langue2, conséquemment, son interlangue.

Au final, notre travail qui vise la construction de concepts grammaticaux négociés avec les élèves pour une verbalisation (biméta)langagière efficace et effective procède de la manière suivante : partir d'un corpus qui s'appuie sur des questionnaires et des observations de classe qui portent sur l'exploitation, par les enseignants, des séquences de grammaire insérées dans les modules d'apprentissage qui font office de grammaire pédagogique ; une phase diagnostique envisage de déceler, ensuite, les traces d'une grammaire en construction, notamment, en partant des erreurs des élèves à travers des tests préparés à cet effet et des échanges entre pairs et avec l'enseignante qui visent à déterminer les profils métalangagier et métacognitif des élèves.

Une seconde phase met en place le dispositif de négociation du concept de complément en termes d'évolution des stratégies utilisées. L'analyse repose sur une comparaison de la complémentation en arabe et en français à travers laquelle sont analysées les interactions bimétalangagières et la négociation des termes et des règles.

### Mots-clés

Métalangage, grammaire du français, grammaire de l'arabe, complément, métacognition, verbalisations (interméta)langagières, (interméta)langue, coconstruction, grammaire en construction, interactions bimétalangagières, négociation, comparaison.

## ABSTRACT

The present thesis about the metalanguage of the grammar of French falls into a wide framework which concerns the fields of morphosyntactic linguistics, acquisition, didactics and pedagogy.

From the didactic point of view, we selected a socioconstructive perspective which is then adapted to a work on metacognition.

As for the pedagogical level, our objective is to analyse the metalinguistic verbalizations of the pupils of Tunisian middle school in their analysis of the function Complement.

Our research option being mainly the interactions in a class of grammar and the dynamics of coconstruction and metalinguistic negotiations rather than the operations of propping up with pupils, aims to be a study of the problems generated by the complex articulation of metalanguages which stem from schools of grammar of reference and educational grammar from textbooks and instructors and those of the internal, unconscious and heterogenous grammar of the Tunisian pupil. Otherwise, the articulation overlaps between the grammar of

his first language of schooling, in this particular case Arabic Lg 1 (subject to the same problems) and the grammar of French Lg 2, consistently his interlanguage.

In the end, our work which aims at the construction of grammatical concepts negotiated with pupils for an effective and efficient linguistic verbalization (biméta) proceeds in the following way: we use a corpus which is based on questionnaires and class observation in which teachers use sequences of grammar inserted into learning modules and which contain educational grammar

A diagnostic phase intends to reveal, then, the tracks of a grammar under construction mainly by focussing on pupils' mistakes through tests prepared for that purpose and peer and teacher exchanges which aim at determining the metalinguistic and metacognitive profiles of pupils.

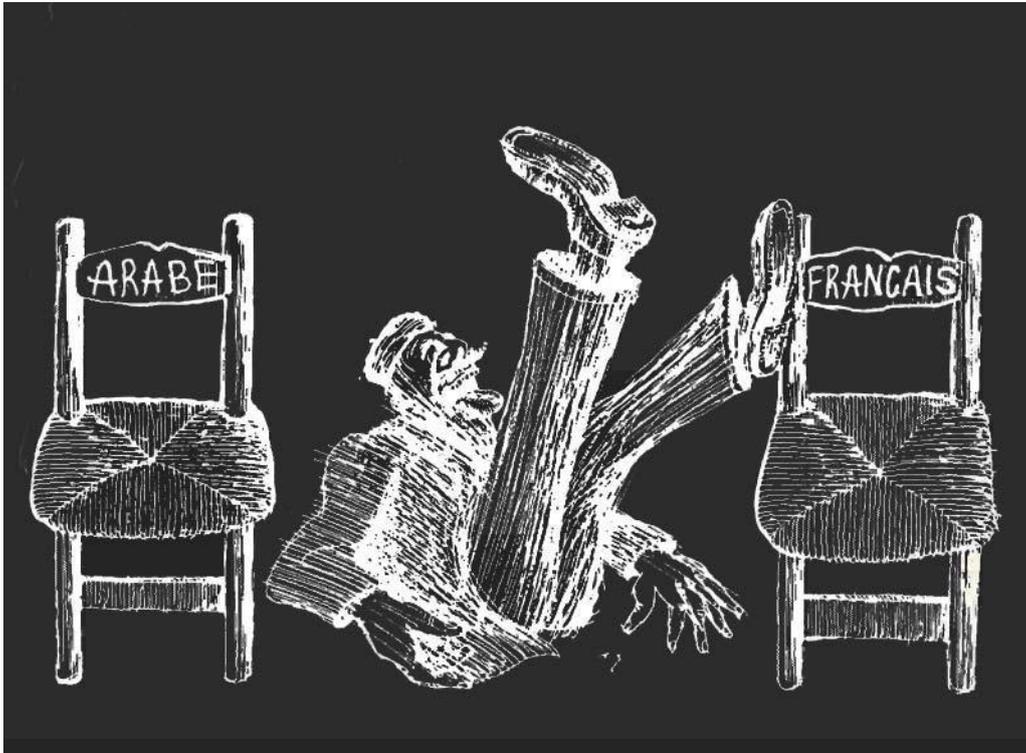
A second phase sets up the device of negotiation of the concept of complement in terms of evolution of the used strategies. The analysis is based on a comparison of the complementation in Arabic and in French through which the interactions bimétalanguagieres and the negotiation of the terms and the rules are analysed.

**Keywords:**

Metalanguage, grammar of French, grammar of arabic, Complement, metacognition, intermetalinguistic verbalizations, intermetalanguage, coconstruction, grammar under construction, interactions bimetalanguagieres, negotiation, comparison

# DÉDICACE

*À la mémoire de feu le Professeur Ahmed Brahim, décédé  
peu avant de recevoir l'invitation d'assister à la soutenance de  
cette thèse.*



# DÉDICACES

*À la mémoire de mon père et de mes deux frères*

*À ma mère*

*À mes deux fils*

# SOMMAIRE

SystÈme de transcription

<b>Introduction générale .....</b>	<b>1</b>
1. Les motivations de la thèse .....	2
2. Le contexte et la problématique .....	3
3. L'objet de la thèse .....	5
4. Le rappel de la problématique et les hypothèses .....	6
4.1. Notre hypothèse principale .....	6
4.1.1. Première sous-hypothèse .....	7
4.1.2. Seconde sous-hypothèse .....	7
4.1.3. Troisième sous-hypothèse .....	7
5. Notre Plan .....	8

## PREMIÈRE PARTIE

<b>Chapitre premier .....</b>	<b>12</b>
Introduction .....	13
1.1.1. L'impact des politiques linguistiques et des réformes sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire .....	14
1.1.1.1. Les années 1960-1970. La difficile équation entre grammaire traditionnelle, courants structuraliste et communicatif .....	15
1.1.1.2. Les années 1980-1990. « La maîtrise de la langue » pour contrer l'illettrisme et la promotion des langues étrangères .....	18
1.1.1.3. Les années 2000. L'élève au centre de l'action éducative .....	21
1.1.2. L'impact des instructions sur les programmes de grammaire : les savoirs grammaticaux et leur progression depuis le cycle moyen jusqu'au collège .....	26
1.1.2.1. La réforme des programmes de grammaire pour le primaire .....	29
1.1.2.2. Quelle terminologie et dans quel but la faire acquérir aux enfants ? .....	29
1.1.2.3. Comment la leur faire acquérir ? .....	30
1.1.2.4. Les nomenclatures au cycle obligatoire : pour la « maîtrise de la langue » ou pour la « langue objet d'étude » ? .....	31
<b>Chapitre deuxième .....</b>	<b>32</b>
1.2.1. L'impact des politiques linguistiques et des réformes sur l'enseignement de la grammaire .....	33
1.2.1.1. Le statut du français en Tunisie: rupture et/ou continuité .....	35
1.2.1.2. Le statut hybride du français : les fluctuations issues de la conjoncture .....	36
1.2.1.3. La nécessité de réaménagement face aux nouveaux défis .....	38
1.2.2. L'enseignement de la grammaire et les métalangages .....	39
1.2.2.1. Synthèse critique des instructions et des rénovations .....	41
1.2.2.1.1. L'approche communicative et la grammaire des fautes des années 1960 : une décennie qui fluctue entre implicite et explicite .....	41
1.2.2.1.2. De la grammaire du texte à l'apprentissage par imprégnation de la langue, la grammaire des années 70-80 continue à osciller entre implicite et explicite .....	42
1.2.2.1.3. De la grammaire au service de la maîtrise de la langue à une grammaire au service de la compétence communicative du projet PREF / SET .....	43
1.2.2.2. L'élève acteur de son apprentissage .....	49
1.2.2.2.1. L'analyse des « fautes » et l'enthousiasme pour la linguistique contrastive .....	50
1.2.2.2.2. L'élève au centre des apprentissages .....	54
1.2.2.3. L'enseignant face aux directives .....	56
1.2.2.3.1. Le rôle passif d'un simple exécutant .....	56
1.2.2.3.2. De la pédagogie « passive » à la pédagogie active .....	58

1.2.2.3.3. L'enseignant de français tunisien et ses représentations sur l'arabe L1 et sa mise en rapport avec le français.....	60
<b>Chapitre troisième .....</b>	<b>62</b>
<b>Synthèse comparée de la situation en France et en Tunisie .....</b>	<b>62</b>
1.3.1. Les politiques linguistiques et les réformes : la centration sur l'apprenant.....	63
1.3.1.1. Les enjeux politiques de la démocratisation-massification de l'école .....	63
1.3.1.2. « La maîtrise de la langue », priorité nationale. Le projet de « l'approche par les compétences ».....	65
1.3.1.3. Les moyens mis en œuvre pour la maîtrise de la langue : les principales approches et méthodologies .....	67
1.3.2. Les échecs des rénovations.....	72
1.3.2.1. Bilan de « la maîtrise de la langue ».....	72
1.3.2.2. « S'est-on engagé dans une voie sans issue » ? .....	74
1.3.2.3. Faut-il incriminer les enseignants ?.....	75
Conclusion.....	77
<b>DEUXIÈME PARTIE</b>	
<b>Chapitre premier .....</b>	<b>80</b>
2. Le métalangage grammatical. Le domaine de la linguistique.....	81
2.1. Le métalangage. Genèse du mot et essai de définition.....	81
2.1.1. Métalangage / métalangage.....	82
2.1.2. Les modes courant et scientifique .....	83
2.1.2.1. Le mode courant .....	83
2.1.2.1.1. Les signes langagiers .....	83
2.1.2.1.2. Les signes métalangagiers.....	86
2.1.2.2. Le mode scientifique .....	88
2.1.2.2.1. Le métalangage grammatical .....	88
2.1.2.2.2. Les concepts grammaticaux et la dimension référentielle du métalangage .	90
2.1.2.2.3. La terminologie grammaticale d'avant 1970. Aperçu historique .....	93
2.1.2.2.4. Autonymie et dénomination : le difficile processus de dénomination synonymique.....	97
2.1.2.2.5. En guise de conclusion : le métalangage grammatical et la stratégie d'organisation .....	98
<b>Chapitre deuxième .....</b>	<b>101</b>
2.2. Métalangages, activités métalangagières et apprentissage. Le domaine du discours ...	102
2.2.1. Le statut du discours dans la classe de langue .....	102
2.2.1.1. La classe comme dynamique d'échanges métalangagiers .....	103
2.2.1.2. La composante métalangagière de la leçon de grammaire : regard croisé sur le discours de l'enseignant et sur celui de l'élève. ....	105
2.2.1.3. Les discours métalangagiers dans les interactions enseignant-élèves.....	106
2.2.2. La dimension intermétalangagière du discours d'enseignement.....	107
2.2.2.1. La conceptualisation contrastive des interactions métalangagières : dimension cognitive .....	109
2.2.2.2. L'analyse contrastive actuelle .....	109
2.2.2.3. Le discours métalangagier de la séance de grammaire : la dimension intermétalangagière.....	111
2.2.3. La dimension néologique de l'autonymie dans l'interaction métalangagière. (mots mondains / mots scientifiques).....	112
2.2.3.1. Autonymie et fidélité .....	113
2.2.3.2. L'autonymie dans les interactions métalangagières : les catégories d'autonymies .....	114
Conclusion.....	116
<b>Chapitre troisième .....</b>	<b>119</b>
<b>Première section. Le domaine de la psychologie cognitive.....</b>	<b>119</b>
2.3. La conscientisation des connaissances et le développement cognitif et langagier chez l'enfant .....	120

2.3.1. L'acquisition des langues étrangères/secon­des et le développement métalangagier chez l'enfant.....	122
A. Les facteurs physiologiques.....	123
B. Les facteurs psychologiques.....	123
C. Les facteurs (méta)cognitifs.....	124
D. Les facteurs pédagogiques.....	124
E. Les facteurs sociaux : interaction et grammaticalisation.....	125
F. Les facteurs culturels.....	126
2.3.1.1. « Bilingu­alité précoce consé­cutive » et acquisition de la gram­maire d'une L2.....	128
2.3.1.2. Quelle gram­maire pour les premières classes ? Dé­veloppement des habiletés métalangagières chez l'écolier.....	129
2.3.1.3. Quel métalangage pour les premières classes de L2 ? Dé­veloppement des habiletés (biméta) langagières chez l'écolier.....	133
Conclusion.....	136
<b>Deuxième section. Les modèles systémiques et les modèles d'approche cognitive. ....</b>	<b>138</b>
2.3.2. Les modèles systémiques et le processus d'acquisition (méta)langagière d'une L2. Les concepts d' <i>input</i> , d' <i>intake</i> et d' <i>output</i> .....	139
2.3.2.1. Le concept d' <i>input</i> .....	139
2.3.2.2. La place et le statut de l' <i>output</i> .....	141
2.3.2.3. L' <i>intake</i> : le difficile consensus autour de la notion.....	143
2.3.2.3.1. Du traitement contrôlé de l' <i>input</i> à la maîtrise de la connaissance : la corrélation attention /conscience.....	146
2.3.2.3.2. La dichotomie explicite-implicite : un processus de maturation des connaissances.....	149
2.3.2.3.3. Le rôle de l'enseignement / apprentissage explicité de la gram­maire.....	154
<b>Troisième section. Les Recherche en Acquisition des Langues étrangères (RALE) .....</b>	<b>160</b>
2.3.3.1. Le modèle de l'Enseignement par le Traitement de l' <i>Input</i> (ETI) : le rapport sens -forme.....	161
2.3.3.2. La « mise en évidence de l' <i>input</i> ».....	163
2.3.3.3. L'hypothèse de l' <i>input</i> : l'interrelation implicite /explicite/conscience.....	165
2.3.3.4. Les séquences potentiellement acquisitionnelles.....	167
2.3.3.5. « Le matériel » entrant de l' <i>Input</i> pose des problèmes de perception.....	170
A- Les facteurs externes :.....	171
B- Les facteurs internes :.....	172
C- Les facteurs sociocognitifs.....	173
2.3.3.6. L' <i>input</i> , l' <i>intake</i> et l' <i>output</i> métalangagiers : le crible des métalagages.....	174
2.3.3.7. Les déficiences pédagogiques.....	176
2.3.3.8. L'intermétalangue, un champ d'investigation « métalangagière ».....	178
Conclusion.....	180
<b>TROISIÈME PARTIE</b>	
<b>Chapitre premier .....</b>	<b>186</b>
Introduction.....	187
3. Pragmatique, pédagogie et réflexions contrastives.....	188
3.1. La didactique intégrée des langues des langues source et des langues cibles. Essai de définition.....	188
3.1.1. Pour une didactique intégrée de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la pratique enseignante. L'expérience du Brésil.....	190
3.1.3. La problématique de la convergence : le cas de la Tunisie.....	193
3.1.3.1. La convergence dans la réalité de la pratique enseignante.....	193
3.1.3.2. La convergence dans l'approche par les compétences.....	194
3.1.3.3. La didactique intégrée dans l'expérience tunisienne.....	195
<b>Chapitre deuxième .....</b>	<b>204</b>
Introduction.....	205

3.2. Le développement d'une compétence métalangagière convergente L1/L2. Le cas de la notion de complément .....	206
3.2.1. Le choix de la notion .....	206
3.2.1.1 La naissance de la notion et essai de définition .....	208
3.2.1.2. Analyse du traitement de la notion : Verbe régisseur et transitivité verbale....	209
3.2.1.2.1. Le complément du verbe.....	209
3.2.1.2.2. Le complément circonstanciel .....	211
3.2.1.3. La complémentation dans la phrase complexe : les complétives et les circonstancielles dans les grammaires scolaires de référence.....	214
3.2.1.3.1. Les complétives .....	214
3.2.1.3. 2. Les circonstancielles .....	216
3.2.2. L'enseignant de grammaire : « profil d'une œuvre » .....	219
3.2.2.1. Les grammaires de l'enseignant : des grammaires scolaires aux manuels scolaires .....	220
3.2.2.1.1. Le legs universitaire.....	220
<b>Bilan 1 .....</b>	<b>223</b>
a. Synthèse critique .....	223
b. L'intérêt scientifique et pédagogique .....	224
c. Vers une perspective contrastive .....	225
3.2.2.1.2. La typologie des compléments dans Grevisse, Bescherelle, Arrivé..., et Riegel : le cas des COD, COI, COS, Compléments d'attribution .....	226
3.2.2.1.2. a. La typologie des compléments dans Grevisse .....	227
3.2.2.1.2. b. La typologie des compléments dans Bescherelle (2006).....	228
3.2.2.1.2.c. La typologie des compléments dans Arrivé.....	229
3.2.2.1.2. d. La typologie des compléments dans Riegel .....	230
<b>Bilan 2. ....</b>	<b>231</b>
a. Le métalangage de la complémentation dans Grevisse et Bescherelle .....	231
b. Le difficile acte de nommer : cas du COS/COI/ Complément d'attribution dans Grevisse, Bescherelle, Arrivé et Riegel .....	232
c. Sens/forme : L'influence des théories linguistiques modernes : COD/COI/COS Complément circonstanciel / Complément essentiel / Complément du verbe/ Complément de phrase (CC) .....	233
3.2.2.2. Pour une synthèse comparée des traitements de la notion de complément dans les manuels tunisiens et français.....	236
3.2.2.2.1. Le traitement de la notion dans les manuels tunisiens .....	236
3.2.2.2.1.a. La notion au primaire .....	236
3.2.2.2.1.b. Le métalangage au collège tunisien.....	237
3.2.2.2.1.c. Le traitement de la notion au primaire français .....	241
3.2.2.2.3. Synthèse comparée des programmes et des métalangages. ....	242
a. La progression grammaticale.....	242
b. L'héritage de la tradition grammaticale latine .....	244
<b>Bilan 3 .....</b>	<b>245</b>
<b>Chapitre troisième .....</b>	<b>248</b>
Introduction .....	249
3.3. La phrase dans les grammaires de l'arabe : une aventure contrastive .....	250
3.3.1. La notion de phrase en arabe .....	250
3.3.2. La notion de complément en arabe. Essai de définition .....	253
3.3.2.1. La complémentation dans les manuels scolaires de grammaire de l'arabe tunisiens. Le critère d'essentialité .....	255
3.3.2.2. Compléments ambigus : le cas du [hāl].....	257
3.3.2.3. La transitivité verbale : le verbe arabe et son incidence sur le complément.....	259
3.3.3. La notion de complément dans les manuels de l'arabe et du français. Vision contrastive.....	263

3.3.3.1. La complémentation dans les manuels des 7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années du cycle de base : corpus et tableaux récapitulatifs.....	265
3.3.3.2. Bilan de l'inventaire et analyses intralinguales du corpus.....	275
3.3.3.2.1. L'inadéquation des notions du français crée des confusions.....	275
3.3.3.2.1.a. Complément d'objet direct/indirect ou complément essentiel de verbe ? .....	275
3.3.3.2.1.b. Complément de phrase ou complément direct du verbe ? .....	275
3.3.3.2.1.c. Complément de nom ou épithète ? .....	276
3.3.3.2.1.d. Complément circonstanciel ou complément de verbe ? .....	277
3.3.3.2.1.e. Le mélange des critères d'analyse.....	277
3.3.3.2.2. Le métalangage de l'arabe : ambiguïtés et embrouillement .....	279
3.3.3.2.2.a. Imbrication nature/fonction, forme /sens.....	279
3.3.3.2.2.b. [al-ḥāl]. Complément d'état ou accusatif circonstanciel ?.....	281
3.3.3.2.2.c. [al-ḥāl]. Complément d'état ou attribut ? .....	282
3.3.3.2.2.d. Propos [ḥabar] ou attribut [na't]? .....	282
3.3.3.2.2.e. [Na't] ou complément du nom (génitif)?.....	283
3.3.3.2.2.f. Le mélange des critères d'analyse .....	283
3.3.3.3. Les ambiguïtés interlinguales.....	286
3.3.3.3.1. Imbrication des fonctions : Le complément d'état [Al-ḥāl] et le complément de phrase, le complément de manière, et l'attribut.....	289
3.3.3.3.2. La confusion nature/fonction : le cas du complément du nom et du [muḍāf' ilayh].....	292
3.3.3.3.3. Le mélange des critères d'analyse : le cas des compléments circonstanciels et des compléments de phrase.....	294
3.3.3.3.4. La différence de niveau d'analyse.....	298
Conclusion.....	303

## QUATRIÈME PARTIE

4. Méthodologie de la recherche.....	309
4.1. Introduction : contexte de la recherche et rappel de la problématique .....	309
4.1.1. Rappel des hypothèses.....	310
4.1.2. Cadre conceptuel et corpus.....	311
4.1.3. Analyse du terrain et collecte des données : les questionnaires d'enquête.....	312
4.1.3.1. Analyse quantitative d'exploration du terrain .....	312
4.1.3.1.1. Première phase exploratoire : les entretiens et les questionnaires d'enquête adressés aux enseignants .....	313
4.1.3.1.2. Les représentations des enseignants sur la grammaire et son enseignement .....	313
4.1.3.1.3. Les représentations des enseignants sur le rapport grammaire de l'arabe/grammaire du français .....	315
4.1.3.2.1. La deuxième enquête par questionnaire. Une investigation auprès des élèves.....	319
4.1.3.2.1.1. Les représentations des élèves sur l'apprentissage du français .....	319
4.1.3.2.1.2. Les représentations des élèves sur la mise en rapport des grammaires du français et de l'arabe .....	321
4.2 Analyse qualitative d'exploration du terrain : les observations de classe .....	323
4.2.1. Observations exploratoires : aperçu sur le déroulement d'une séquence de grammaire .....	324
4.2.1.1. Observations 1. Description et analyse du corpus .....	324
4.2.1.1.1. Une exposition des élèves à des manipulations métalangagières explicites à forte dose de métalangage grammatical sur la notion « complément circonstanciel » .....	324
4.2.1.1.2. L'attention focalisée sur le sens et sur la forme sans distinction entre les critères.....	325
4.2.1.1.3. L'explicite n'a pas d'effet sur les élèves.....	326
4.2.1.1.4. Un moment <i>noticing</i> , mais une conscience diminuée .....	327

4.2.1.1.5. Sollicitation, <i>monitoring</i> : un <i>feedback</i> s'adressant à personne .....	327
4.2.1.1.6. Un <i>feedback</i> non correctif .....	327
4.2.1.1.7. Le mécanisme des réponses des élèves et une interaction qui tourne à vide .....	328
4.2.1.1.8. La saisie des données métalangagières : Un <i>Input</i> métalangagier grande quantité et inadéquat .....	329
4.2.1.1.9. Quelques indices de verbalisations arabe-français, pourtant. ....	333
4.2.2. Deuxième série d'observations : une grammaire contrastive du français et de l'arabe .....	337
4.2.2.1 Le traitement interlingual de la notion de complément .....	337
4.2.2.1.1 Une interaction bimétalangagière français / arabe.....	339
4.2.2.1.1.1. L'analyse de contenu quantitative .....	339
4.2.2.1.1.2. L'analyse de contenu qualitative .....	344
4.2.2.1.1.2. a. Une saisie incertaine du métalangage de l'arabe.....	344
4.2.2.1.1.2. b. Au-delà de la traduction autonymique, une saisie transmétalangagière prospective.....	347
4.3. La recherche-action. Pour une didactique intégrée de la grammaire du français et de l'arabe .....	349
4.3.1. Introduction et rappel de la problématique .....	349
4.3.2. L'objet de la séquence didactique et son intérêt .....	352
4.3.3. La mise en place de l'expérimentation et le choix du corpus .....	354
4.3.3.1. Le recueil des données.....	352
4.3.3.2. La dimension cognitive dans le traitement de la notion de complément.....	356
4.3.3.2.1. L'acquisition bimétalangagière .....	358
4.3.3.2.2. L'attention focalisée sur un élément de l' <i>input</i> ( <i>noticing</i> ) : une observation trop guidée.....	358
4.3.3.2.3. Un moment de structuration : l' <i>intake</i> .....	361
4.3.3.2.3. a. Un traitement incertain de l' <i>intake</i> .....	361
4.3.3.2.3. b. Un <i>intake</i> peu structurant .....	364
4.3.3.3. Quelques traces d'opérations cognitives.....	366
4.3.3.3.a. Les traces de saisie potentielle : un moment <i>noticing</i> déclencheur d'opérations cognitives.....	366
4.3.3.3.b. Quelques autres indices de traitement d'un <i>intake</i> intermétalangagier ...	370
4.3.4. L'interrelation comparaison / interaction L1-L2: un processus de structuration réflexif.....	372
4.3.4.1. Quelques cas de divergence .....	373
4.3.4.1. a. Le schéma de la phrase arabe diffère du français.....	373
4.3.4.1. b. Le complément de nom est-il divergent du <i>murakkab al'idāfī</i> ?.....	375
4.3.4.2. Quelques cas de correspondances interlinguales.....	378
4.3.4.2. a. Le COD / al maf'ul bihi.....	378
4.3.4.2.b. Les critères de reconnaissance des COD/ COI/COS1.....	380
4.3.4.2.c. Le complément circonstanciel et le complément de phrase : les critères de reconnaissance 2.....	381
4.3.4.3 De quelques correspondances des programmes de grammaire du français et de l'arabe tunisiens.....	383
4.3.4.3. a. Le cas du futur proche.....	383
4.3.4.3.b. Le complément essentiel (de mesure).....	384
4.4.4. Les interactions dans la gestion de la dimension contrastive du grammatical de l'arabe et du français.....	386
4.4.4.1. La gestion de la classe en binôme : coordination de l'action enseignante et répartition des tâches et des rôles.....	386
4.4.4.2. Les tours de parole PF/PA : sollicitation et conduites d'étayage <sup>1</sup> .....	388

<sup>1</sup> Cf. Qu 6. et tout le corpus en annexes.

<sup>2</sup> Cf. Corpus en annexes.

4.4.4.3. Les tours de parole entre enseignantes et élèves : une coconstruction favorable à la production de séquences potentielles d'acquisition.....	389
Conclusion. La « perspective émique » dans la conceptualisation contrastive de l'arabe L1 et du français L2.....	394
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE : limites et perspectives .....</b>	<b>396</b>
Inventaire des signes, des abréviations et des acronymes.....	414
Glossaire des mots grammaticaux : traduction et transcription.....	416
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>418</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>444</b>

---

<sup>1</sup> Défini par Bruner (1975), le terme désigne d'abord une interaction entre un adulte et un enfant en apprentissage précoce. En classe de langue, l'étayage est naturel et se réalise entre l'enseignant et les élèves, (experts compétents, Gaonac'h, 1991) de manière verbale ou non-verbale par des conseils ou la réalisation partielle d'une tâche. La notion d'étayage s'avère utile dans les acquisitions des L2.

# LISTE DES TABLEAUX

## PREMIÈRE PARTIE

### CHAPITRE 1

Tableau 1. Les politiques éducatives et l'enseignement de la grammaire pour le Cycle 3 et le collège.	14
Tableau 2. La nomenclature au programme pour le cycle 3 .....	27
Tableau 3. Nomenclature pour le collège dans: 6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> (cycle central), 3 <sup>e</sup> (classe d'orientation) .....	28

### CHAPITRE 2

Tableau 1. Les politiques linguistiques et les réformes de la fin des années 1950 à nos jours .....	33
Tableau 2. Les influences des approches et des méthodologies sur la terminologie .....	39
Tableau 3. Les grammaires et les métalangages établis pour le premier cycle de base .....	48
Tableau 4. Les grammaires et les métalangages établis pour le collège .....	49

### CHAPITRE 3

Tableau synoptique 1. Les politiques linguistiques et les réformes .....	63
Tableau 2. L'enseignement de la grammaire. Les approches et les méthodologies .....	68

## DEUXIÈME PARTIE

### CHAPITRE 1

Tableau 1. Tendances en apprentissage dans le contexte de la classe .....	153
---	-----

### CHAPITRE 2

Tableau 1. Occurrences des erreurs des élèves .....	206
Tableau 2. Les erreurs des élèves en % .....	207
Tableau 3. Les évolutions du concept de complément .....	212
Tableau 4. Riegel .....	230
Tableau 5. Le sens et la forme .....	233
Tableau 6. Le sens et la forme .....	233
Tableau 7. Le sens et la forme .....	234
Tableau 8. 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années de l'enseignement du second cycle de base (primaire) .....	237
Les fonctions au programme pour le primaire. ....	237
Tableau 9. Manuels de 7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> de l'enseignement du troisième cycle de base. ....	238
Tableau 10. La nomenclature au programme pour le cycle 3 .....	241
Tableau 11. La nomenclature dans BO pour le collège : 6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> (cycle central), 3 <sup>e</sup> .....	241

### CHAPITRE 3

Tableau 1. Inventaire des principales fonctions grammaticales de l'arabe à l'usage du cycle 3 de l'enseignement de base.....	255
Tableau 2. Verbes transitifs indirects en français qui ne le sont pas en arabe .....	260
Tableau 3. Les verbes transitifs indirects en français qui ne le sont pas en arabe .....	261

### **TABLEAUX DES MANUELS**

Tableau 1. Le manuel de 7 <sup>e</sup> année. ....	265
Tableau 2. Le manuel de 7 <sup>e</sup> année. ....	266
Tableau 3. Le manuel de 7 <sup>e</sup> année. ....	267
Tableau 1. Le manuel de 8 <sup>e</sup> année de base. ....	269
Tableau 2. Le manuel de 8 <sup>e</sup> année de base. ....	269
Tableau 3. Le manuel de 8 <sup>e</sup> année de base. ....	271
Tableau 1. Le manuel de 9 <sup>e</sup> année du cycle de base.....	272
Tableau 2. Le manuel de 9 <sup>e</sup> année du cycle de base.....	273
Tableau 3. Le manuel de 9 <sup>e</sup> année du cycle de base.....	274
Tableau 1. (corpus français). Les occurrences des critères d'analyse dans les manuels du collège ....	278
Tableau 2. Les occurrences des critères d'analyse du point de vue de la grammaire de l'arabe .....	284
Tableau 3 : Les occurrences des critères d'analyse dans les manuels du collège.....	294
(Rappel détaillé du T1. du corpus français). ....	294
Tableau 4 : (corpus français traduit à l'arabe). ....	294
Tableau 5 : occurrences des critères d'analyse (corpus traduit de phrases des manuels de français) ..	295

### **QUATRIÈME PARTIE**

Tableau 1. Pour l'usage d'une terminologie comparée arabe-français.....	318
Tableau 2. Les occurrences des différents recours à l'arabe par l'enseignante de français.....	339
Tableau 3. La fréquence du recours à l'arabe et au français .....	340
Tableau 4. Occurrences des différentes traductions des mots grammaticaux par l'enseignante de français et les élèves.....	341
Tableau 5. Occurrences des différents recours au français par l'enseignante d'arabe du collège Saïda et les élèves des 9 <sup>ème</sup> B1&B2.....	341
Tableau 6. La fréquences du recours à l'arabe et au français.....	342
Tableau 7. Les occurrences des différentes traductions des mots grammaticaux par l'enseignante d'arabe et les élèves.....	342
Tableau 8. Les manipulations métalangagières de PA et de PF.....	387

# LISTE DES FICHES

## TROISIÈME PARTIE

### CHAPITRE 1

Fiche 1 : Les constituants de la phrase simple .....	199
Fiche 2 : les déterminants du groupe nominal : les articles.....	199
Fiche 3 : Le groupe prépositionnel.....	199
Fiche 4 : Les reprises pronominales .....	200
Fiche 5 : La négation .....	200
Fiche 6 : L'interrogation .....	200

### CHAPITRE 2

Fiche1. Cours ISLT : Introduction à la linguistique.....	220
Fiche 1. Traitement de la notion de complément dans le manuel de 6è de base.....	237
Fiche 2. Le traitement de la notion de complément dans le manuel de 9è année du cycle de base.....	239
Fiche 2.1. Le nouveau manuel de la 9è. ....	240
Fiche1. la phrase verbale. Le complément d'objet.....	256

## SYSTÈME DE TRANSCRIPTION

Le système de transcription de l'arabe que nous adoptons est un système qui utilise l'alphabet phonétique international (l'API), cas de certaines consonnes : b [ب], d [د], f [ف], h [ه], j [ج], k [ك], l [ل], m [م], n [ن], r [ر], s [س], t [ت], z [ز], : et des voyelles brèves a, u, i auxquelles nous suscrivons des traits pour indiquer leur longueur. Nous noterons au passage que la « hamza » placée en milieu les voyelles brèves sont représentées en arabe par des signes placés sur ou sous les consonnes : la « ḍamma » (الضَمَّة), représentée par un petit signe qui reprend la lettre 27, ex. **بُ** (prononciation à la française = bou), la « fatḥa » (الْفَتْحَة) qui est un trait plat sur la lettre 1, ex. **بَ** (prononciation française : bê) et la « kasra » (الْكَسْرَة) qui correspond également à un trait placé sous le point de la même lettre, ex. **بِ**. La semi-voyelle w sera représentée par le symbole [و]. Elle allonge aussi la voyelle **ū**.

### Tableau des principales transcriptions phonétiques arabe-français

**Tableau des consonnes**

Les consonnes		Les consonnes	
Arabe	Transcription	Arabe	Transcription
1	ب	17	ع ' / ° - ' / °
2	ت	18	غ ğ
3	ث	19	ف f
4	ج	20	ق q
<b>Les voyelles nasales (tanwīn)<sup>15</sup></b>	ح	21	ك k
6	خ	22	ل l
7	د	23	م m
8	ذ	24	ن n
9	ر	25	ه h
10	ز	26	ة t ou rien
11	س	27	و w
12	ش	28	ي y
13	ص	29	چ č
14	ض	30	گ g
15	ط	31	پ p
16	ظ	32	ژ ž

<sup>1</sup> En prononçant les consonnes finales, comme en anglais .

### Tableau des voyelles

Voyelles brèves		Voyelles longues (valeur de deux brèves)		Voyelles nasales	
Arabe	Transcription	Arabe	Transcription	Arabe	Transcription
hamza	'	آ	ā ou bien 'ā / â	إن ئ	in
أ و ء	'a	أو	ū	أن أ	an
أ و ء	'u	إي	ī	أن ئ	on
إ و ء	'i				

# ***Introduction générale***

---

## 1. Les motivations de la thèse

L'enseignement de la grammaire d'une L2 a pour objectifs de permettre aux élèves d'acquérir ses règles pour l'écrire et la parler correctement et de réfléchir sur le fonctionnement de cette langue. Il permet aussi aux enseignants d'avoir une attitude moins ethnocentrique<sup>1</sup> par rapport à la langue qu'ils enseignent afin de faire réfléchir les élèves, d'une part, sur le fonctionnement de la langue qu'ils apprennent et, d'autre part, sur celui de la leur. La mise en contact de la L1 et de la L2 est l'occasion pour les uns comme pour les autres de réfléchir sur le rapport qui pourrait exister entre ces deux langues - si éloignées soient-elles -, et ce en vue de faciliter l'apprentissage de leurs deux grammaires.

Or, enseigner-apprendre une grammaire requiert, forcément, l'usage d'un vocabulaire plus ou moins spécialisé : le métalangage grammatical qui englobe la terminologie spécialisée, les termes qui servent à définir, à expliquer ou à décrire un fait linguistique et qu'on retrouve dans les formules et tableaux de synthèses.

Nous avons déjà entamé un travail sur cette question dans le cadre de notre mémoire de DEA intitulé «Le métalangage grammatical dans les classes pour analphabètes. »<sup>2</sup>

Notre recherche portait sur l'enseignement du français tel que pratiqué à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes et qui s'adresse à un public d'« analphabètes ». Elle interrogeait, plus particulièrement, l'intérêt qu'il y avait à inculquer dans les classes pour « analphabètes » un savoir grammatical et à soumettre ces derniers à un métalangage grammatical qu'ils se doivent d'acquérir pour réussir les examens de passage au cycle de perfectionnement, et donc, leur « insertion » en milieu étudiant.<sup>3</sup>

Dans cette institution où nous exerçons, en effet, la grammaire n'est pas occultée, bien au contraire, elle y apparaît comme substantielle à l'apprentissage du français pour un public qui n'a pas été grammaticalisé dans sa propre langue<sup>4</sup>.

Par ailleurs, l'institut voit affluer, depuis quelques années, un grand nombre d'élèves du collège et du secondaire pour des cours de remise à niveau ou de perfectionnement en langue française. De plus en plus, les tests de placement orientent un grand nombre d'entre eux vers

---

<sup>1</sup> Cette attitude ethnocentrique peut être observée même chez les enseignants de français non natifs qui séparent totalement les deux langues en présence dans un souci d'homogénéisation. Pour eux, la mise en contact pourrait être source de « parasites » divers à l'origine de confusions parfois difficiles à faire disparaître une fois fossilisées.

<sup>2</sup> Dirigé en codirection par les Professeurs feu Ahmed Brahim (Tunisie) et Henri Besse (France).

<sup>3</sup> Les tests de placement peuvent orienter vers la première année du cycle de perfectionnement des élèves du fin lycée et des étudiants (toutes spécialités comprises, y compris de français).

<sup>4</sup> Très peu d'apprenants étaient alphabétisés en arabe et ceux qui le sont n'ont fait que deux ou trois années d'études primaires.

le niveau 2, initialement conçu pour les «semi-analphabètes». Les résultats des tests permettent de constater que les élèves parviennent rarement à aller au-delà de la troisième ou de la quatrième question du test.<sup>1</sup> Les raisons invoquées sont généralement imputées aux consignes que la plupart ne comprenaient pas. Il serait par exemple plus facile pour eux de répondre à des questions qui indiquent les mots à employer (le, les, lui, leur, qui, que, etc) que celles qui les désignent par leur nature grammaticale (article, pronom personnel, relatif...). Nous en avons conclu que le métalangage grammatical posait problème dans le cadre scolaire, également. Aussi avons-nous envisagé d'approfondir notre réflexion sur la question pour aborder la problématique du métalangage dans les écoles tunisiennes.

## 2. Le contexte et la problématique

Dans le système éducatif tunisien où depuis la période post-coloniale, l'arabe est entré en vigueur dans les écoles, l'enseignement de la grammaire du français est confronté à une difficulté de taille : les élèves sont très tôt exposés à deux langues, donc à deux grammaires qu'ils se doivent d'acquérir presque simultanément. Or, dans cette sphère linguistique, la difficulté vient du fait que les langues de scolarisation en contact ont un statut assez ambigu : l'arabe considéré comme langue nationale n'est pas, proprement dit, la langue maternelle des élèves ni le français, plus ou moins selon les milieux et les époques, ne leur est totalement étranger. Il est à juste titre appelé « français langue seconde », désormais FLS ou L2, ce qui interpelle la problématique du contact des grammaires et des métalangages.

Notre recherche vise donc à interroger ce contexte de scolarisation où se côtoient indissolublement deux grammaires et deux métalangages éloignés. Ces co ou bigrammaires et co ou bimétalangages qui fondent les classes de français et d'arabe tunisiennes permettent d'élargir notre problématique du « métalangage grammatical du français dans les classes pour analphabètes », au métalangage dans les classes du collège et du lycée.

Ce problème du contact de deux grammaires ne semble pas gêner outre mesure bien qu'il puisse être « générateur de conflits » qui peuvent être harmonieux ou conflictuels. (Chiss, 2012).

Nous n'irons pas jusqu'à parler de « guerre des langues » comme le titrait le journal *Le Monde* cité en l'occurrence par Chiss (*Ibid.*), ou de « guerre » des grammaires. Nous dirons plutôt que l'enseignement-apprentissage de la grammaire en milieu exolingue est le lieu des

---

<sup>1</sup> 9 questions sur 10 étaient d'ordre morpho-syntaxique, la dernière testait leur niveau en production écrite.

interactions diverses entre les didactiques des langues et des grammaires, entre savoirs à enseigner-apprendre de L2 dans son contact avec la L1, entre les représentations des enseignants et celles des élèves. Sur ce plan-là, c'est la variable élève, mais aussi enseignant qui retiennent notre attention. Il importe en effet de prendre en considération les représentations des premiers comme des seconds en matière de stratégies d'apprentissage des deux grammaires et de leurs pratiques pédagogiques.

Il est, par là même, à la source de questionnements divers en didactique : A quel âge doit-on enseigner la grammaire du français ? Doit-on l'enseigner après celle de l'arabe ou simultanément ? Faut-il l'enseigner systématiquement ou non ? Doit-on tenir compte de la grammaire de l'arabe qui est la première langue de scolarisation de l'élève tunisien ? Est-ce « un facilitateur ou un perturbateur de l'acquisition [de la grammaire du français] » ? Conséquemment, l'enseignant de français doit-il connaître la grammaire de l'arabe, et vice-versa pour le professeur d'arabe ? Doivent-ils collaborer entre eux dans l'élaboration de leurs leçons de grammaire, ce qui suppose de constantes concertations et forcément, du temps et de l'énergie supplémentaires ? Comment peuvent-ils concilier entre les instructions officielles et les programmes à respecter scrupuleusement et une pédagogie de la découverte à gros risques tant sur le plan du savoir à mettre en œuvre que de la méthodologie ?

Les recherches en didactique des langues se sont engagées dans cette voie « des éventuels contacts des didactiques [des grammaires] à l'intérieur des systèmes scolaires ». C'est cette variable qui nous intéresse sur un autre plan, particulièrement celle des contacts des métalangages grammaticaux de l'arabe et du français et de leur interaction.

Au cœur de notre étude sera donc examinée la problématique de l'intermétalangagier dans l'enseignement-apprentissage des grammaires du français et de l'arabe.

La question posée ici est de savoir comment les élèves apprennent les grammaires et acquièrent leurs métalangages et de quelle manière les enseignants s'y prennent pour les enseigner et les leur faire acquérir ? Parviennent-ils à se détacher des représentations qu'ils ont toujours eues de l'acte d'enseigner la grammaire pour développer d'autres savoir-faire enseignants, autrement d'autres possibles didactiques dans le cadre de l'enseignement intégré des grammaires du français et de l'arabe ?

Notre analyse voudra donc s'inscrire dans le cadre des travaux à l'instar de ceux réalisés par l'OIF ou l'AUF et entrer dans la lignée des programmes autour de l'enseignement intégré des langues et du développement de compétences métalangagières transversales susceptibles d'impliquer l'élève en développant son raisonnement et son esprit critique.

Notre projet voudra surtout, dans une perspective d'avenir, être une participation au projet de rénovation du système éducatif tunisien.

### **3. L'objet de la thèse**

L'objet de notre recherche est le métalangage grammatical dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français au collège tunisien. Nous considérons que la grammaire inclut à la fois une description normée nécessaire, mais également une connaissance implicite, inconsciente et hétérogène chez l'élève dont tout enseignant devrait tenir compte.

Notre principal souci étant les problèmes de dénomination et de délimitation terminologique en classe de grammaire, nous projetons de travailler sur le concept incontournable de complément qui pose des problèmes de reconnaissance, de classification et de dénomination malgré son apparente évidence.

Dans une perspective contrastive grammaire de l'arabe / grammaire du français, nous tenterons de voir si le terme complément tel que présenté dans les manuels pédagogiques tunisiens est lié au système unique du français ou s'il tient compte de celui de l'élève tunisien, de sa culture grammaticale et méta-grammaticale.

Pour ce faire, nous nous interrogerons sur les textes de référence des documents scolaires souvent passés sous silence. A cet effet, notre analyse vise à identifier le ou les cadres théorique(s) au(x)quel(s) ils sont empruntés.

Pour ce qui est de la didactisation de cette notion grammaticale, notre travail portera sur les segments de discours théoriques constitutifs des leçons s'y rapportant dans les manuels scolaires tunisiens. Il vise à mettre en regard les structures linguistiques qui constituent cet objet d'apprentissage et le discours métalinguistique qui lui est inhérent.

Il concernera spécifiquement les manuels de grammaire destinés aux élèves du collège.

Dans une perspective comparée, par ailleurs, notre objet est d'identifier le degré de similitude ou d'écart du discours grammatical et des métalangages dans les manuels de français tunisiens (FLE/S) et les manuels de France (FLM) d'un côté, et de l'autre, dans les manuels de français et de grammaire de l'arabe tunisiens (AL1)<sup>1</sup>.

Nous examinerons, à cet effet, les caractéristiques de leur apprêt didactique et comparerons le traitement de la notion de complément. Présentent-ils des discussions / comparaisons des caractéristiques propres à chacun de ces apprêts didactiques et des notions auxquelles ils recourent ? Fournissent-ils des définitions à ces concepts ? Tentent-ils d'harmoniser entre eux

---

<sup>1</sup> Arabe Langue 1.

afin de faciliter les apprentissages ? Tiennent-ils compte de la culture grammaticale et métagrammaticale de l'élève tunisien ?

Après le traitement de la fonction complément dans les manuels de grammaire tunisiens de l'arabe et du français, notre objectif *a priori* serait de réaliser, en phase expérimentale, une réflexion (interméta)langagière, en interaction, alliant les élèves, d'une part, et les enseignants de français et d'arabe de l'autre. Il s'agit de placer les acteurs en jeu dans une situation didactique nouvelle qui leur permette d'appréhender, autrement, les actes d'enseigner et d'apprendre les grammaires du français et de l'arabe. L'interaction devrait mettre en œuvre une réflexion, qui impliquerait davantage les élèves que les enseignants, sur la notion de complément, à partir d'un corpus de fonctions proposées en arabe et en français, et de négocier les fonctions, les critères de leurs choix en allant du français à l'arabe et vice-versa. Les conclusions auxquelles nous aboutirons après l'observation du traitement de la notion et des interactions intermétalangagières dans des séances séparées, permettront ou non d'aboutir à notre ultime objectif, celui d'élaborer une séquence de grammaire comparée dont l'objet est le traitement de la notion de complément.

#### **4. Le rappel de la problématique et les hypothèses**

Comment construire en interaction, entre les enseignants des L2 et L1 et les élèves du collège, des réflexions intermétalangagières efficaces, effectives et efficientes, en mesure de modifier leurs représentations de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner ?

Comment parvenir à mettre en place une action qui leur permette de relever leurs propres dysfonctionnements et de les rectifier afin de parvenir à des grammaires, celle du français et celle de l'arabe, qui alimenteraient une grammaire interne, cohérente, susceptible d'améliorer leur intermétalangue en la rectifiant et d'alimenter leur esprit critique vis-à-vis des métalangages du français et de l'arabe ?

Après ce rappel succinct de notre problématique, nous émettrons les hypothèses suivantes :

##### **4.1. Notre hypothèse principale**

Compte tenu des rapprochements possibles entre les langues surtout grammaticalisées, les « universaux de la grammaire », selon certains<sup>1</sup>, nous formulerons l'hypothèse qu'il existerait, quel que soit leur éloignement, une forme de ressemblance entre la L1 et la L2 et qu'un lien

---

<sup>1</sup> La notion d'universaux de la grammaire reste largement discutable. Nous n'y adhérons pas totalement personnellement bien que des rapprochements soient possibles entre langues très éloignées.

« transcodal » pourrait se tisser. Harmoniser, de ce fait, le vocabulaire grammatical dans le cadre d'une grammaire comparée du français et de l'arabe optimiserait l'articulation entre l'enseigner et l'apprendre par la sollicitation des élèves dans des processus conjoints de transmission et de réception des savoirs métalangagiers en interaction.

Nous supposons donc qu'attribuer des rôles plus actifs aux élèves encouragerait aux verbalisations intermétalangagières, changerait le mode de fonctionnement habituel de la classe de langue et installerait de nouvelles attitudes en terme de compétences tant sur le plan du langagier, que sur celui du métalangier et du métacommunicatif.

Nous reformulons en trois sous-hypothèses ces attitudes dont nous postulons l'importance pour changer des manières obsolètes d'appréhender la classe de langue

**4.1.1. Première sous-hypothèse.** La mise en rapport des grammaires de l'arabe L1 et du français L2 et les verbalisations intermétalangagières organisées autour de la notion de complément en arabe et en français favoriseraient une appropriation plus rapide et plus efficace de la notion et garantiraient sa maîtrise en français. Cela aurait l'avantage, par là même, de développer leur intermétalange et la création d'un métalangage grammatical adéquat qui correspondrait aux deux langues sans pour autant les confondre.

**4.1.2. Seconde sous-hypothèse.** L'interaction intermétalangagière entre les deux enseignants de l'arabe et du français et leurs élèves serait un moment d'hétérostructuration maximale qui développerait les attitudes réflexives des élèves et optimiserait le déploiement d'opérations cognitives susceptibles de leur permettre de construire leur apprentissage de la L2 et de faciliter la résolution de problèmes, et à l'enseignant de L2 de repérer ces opérations cognitives pour parvenir à mettre en place une action qui permette d'alimenter une grammaire interne, cohérente, susceptible d'alimenter leur esprit critique et de modifier leurs représentations de l'acte d'apprendre en leur apprenant à apprendre et les siennes de l'acte d'enseigner et d'apprendre à enseigner.

Nous avons formulé, à cet effet, une troisième sous-hypothèse :

**4.1.3. Troisième sous-hypothèse.** Une didactique convergente (ou rapprochée) des grammaires des deux langues, établie dès le début du second cycle de base, au moyen des métalangages des deux langues, serait possible et pourrait conduire à la mise en place de méthodologies innovantes qui soient spécifiques à l'enseignement de la grammaire du

français et de l'arabe et qui optimiseraient l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage de ces deux grammaires.

L'idée sous-jacente à cette hypothèse est que « l'apprentissage d'une langue étrangère n'est jamais indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané de la langue maternelle. »<sup>1</sup>

Il est donc posé que pour améliorer leurs métacompétences en L1 et en L2, il est nécessaire de favoriser l'émergence de compétences métalinguistiques transversales, c'est-à-dire, de « recourir à des réflexions et explications sur les systèmes et les codes des deux langues au moyen [des métalangages de l'arabe et du français] ».

Après dépouillement des questionnaires d'enquête et des entretiens et les résultats des pré-tests, il s'est avéré que la notion de complément pose des problèmes d'identification. Nous nous sommes posé la question de savoir si cette notion de complément telle que mise en place dans les programmes tunisiens et enseignée dans nos classes correspondait au système unique du français ou si elle tenait compte de celui de l'élève tunisien, de sa culture grammaticale et métagrammaticale dont il subirait l'influence.

## 5. Notre Plan

Quatre parties composeront ce travail. La première partie, constituée de trois chapitres, sera consacrée à l'étude de l'état des lieux de l'enseignement de la grammaire en France et en Tunisie pendant la période qui s'étale de la fin des années 1960 à nos jours.

Les deux premiers chapitres traiteront les politiques linguistiques qui ont dicté les différentes réformes de l'enseignement de la grammaire et les nomenclatures. Le premier sera consacré aux politiques éducatives françaises divisées selon les réformes successives du dernier demi-siècle. Le second, aux politiques tunisiennes, divisées également selon les réformes successives de la même période. L'analyse de la situation en Tunisie, mettra en lumière le statut du français commandé par ces politiques éducatives, les théories de référence, la place de l'élève dans les apprentissages et le rôle de l'enseignant dans leur transmission. Le troisième chapitre fera l'objet d'une synthèse comparée des politiques linguistiques en France et en Tunisie et leur évolution. Elle portera plus particulièrement sur les rénovations et leurs effets sur la maîtrise du français.

---

<sup>1</sup> Cunha, J.C-C. Ibid.

La deuxième partie interrogera les différents cadres théoriques à l'intérieur desquels s'insèrent la question grammaticale, en général, et la question des compléments, en particulier, mais tout d'abord le concept de métalangage. Le premier chapitre le replacera dans le domaine de la linguistique pour définir le concept et pour parler du fait métalangagier comme étant un difficile processus de dénomination. Le second abordera le domaine de l'analyse du discours pour faire de la classe de langue le lieu de discours superposés : celui de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Quel langage fonde l'interaction et dans quelle langue s'effectue-t-elle ? Telles sont les questions auxquelles nous répondrons, entre autres.

Trois sections constitueront le chapitre troisième, la première s'intéressera aux processus mentaux des activités métalinguistiques chez l'enfant. Nous examinerons, en particulier, la question du métalinguistique en psycholinguistique, vu dans une perspective développementale. Ceci nous amènera à nous intéresser aux activités métalangagières selon les modèles systémiques. Nous aborderons les notions d'*input*, d'*intake* et d'*output* dans leur rapport aux données métalangagières de L1 et de L2 auxquelles est exposé un élève confronté à l'apprentissage simultané de deux grammaires ou plus.

La section deux abordera les modèles issus de la Recherche en Acquisition des langues Étrangères (RAL). Dans l'étude de l'apport de la RAL à la RDL, nous chercherons ce qui peut influencer la manière d'appréhender les grammaires de L1 et de L2 à la fois chez les enseignants et chez les élèves.

Nous tenterons également de rendre compte de l'attention portée à l'*input*, des origines des erreurs et des confusions métalangagières dans l'apprentissage de la grammaire.

La troisième section abordera les modèles qui pourraient avoir des implications effectives sur la pédagogie de la grammaire, particulièrement l'enseignement par le traitement de l'*input* (ETI). Nous tenterons de décrire le processus d'acquisition par lequel s'effectue l'intériorisation des données de l'*input* là où interviennent les activités bimétalangagières.

La troisième partie interrogera, à cet effet, la question du métalangage comparé de l'arabe et du français, la mise en relation des métalangages des deux langues qui ouvrira sur la question de la didactique intégrée des langues et les comparaisons qui visent à rapprocher les grammaires de l'arabe et du français.

L'objet du second chapitre est de mettre en place un savoir grammatical rapproché et un métalangage grammatical convergent et réfléchi qui tentera de mettre en avant la complexité de la notion de « complément ». Dans une perspective contrastive, ce travail envisage de mettre en évidence les divergences et éventuellement les convergences des grammaires du français et de l'arabe.

Le traitement de la notion de complément, qui pose problème, fera l'objet du troisième chapitre. Nous en tenterons une étude détaillée à travers les grammaires de référence et des manuels.

La quatrième partie concerne le protocole de recherche. Pour nos analyses, nous partirons de deux séries d'observations de classe exploratoires menées auprès de six classes du collège et de quatre classes du secondaire. Par le contact réel de la classe et de ce qui s'y passe, nous envisageons d'avoir des éléments de réponses à nos questionnements : Comment s'effectue le traitement de la fonction complément et quel métalangage utilise-t-on ? Recourt-on à l'arabe pour expliciter, pour comparer des notions ou pour demander des explications sur un fait métalangagier etc ?

Dans cette phase exploratoire toujours, nous avons choisi de cibler notre travail en nous limitant aux classes du collège<sup>1</sup> puisque la grammaire y est enseignée de façon systématique. Un volet recherche-action dont l'objet est l'articulation d'un travail expérimental sur le terrain scolaire et d'une construction théorique en didactique de la grammaire, clôturera notre travail.

---

<sup>1</sup> Nous avons omis de transcrire les enregistrements effectués dans les classes du lycée à cause de ce choix délibéré. Nous ne pouvions pas expérimenter dans les classes du collège et du lycée pour des raisons pratiques et à cause des contraintes de temps...

*Si nomina nescis, perit et cognitio rerum*

**Isodore de Seville**

*« C'est l'éducateur qui doit transformer l'école et préparer une nouvelle génération d'hommes. »*

*« On ne peut devenir un éducateur réellement centré sur l'enfant si l'on n'a pas suffisamment d'honnêteté intellectuelle et morale pour se remettre soi-même en question [...] »*

**Charles E. Caouette. *Si on parlait d'éducation.* 1992**

## *Première partie*

*L'État des lieux de l'enseignement de la grammaire en France et en Tunisie : plus de soixante ans de grammaire (1960-2010)*

### *Chapitre premier*

*L'enseignement de la grammaire en France : regard rétrospectif*

## **Introduction**

La partie état des lieux abordera les aspects déterminants de l'enseignement du français en France et en Tunisie en relation avec les fondements idéologiques et politiques à l'œuvre dans les deux pays depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Quoique complexes, nombre de questions seront abordées dans le cadre de ce travail pour rendre compte des questions liées aux politiques linguistiques qui se sont succédé et qui commandent le statut et la place du français dans les systèmes éducatifs français et tunisien, les réformes de l'enseignement du français, particulièrement celui qui a trait à la grammaire : les programmes, les approches et les méthodologies qui ont pour but de mettre en lumière les ancrages théoriques et les concepts grammaticaux issus de disciplines diverses.

Articulant l'éducatif au politique, notre étude de la situation projette de mettre en lumière les principes politiques qui régissent les formes concrètes des progressions grammaticales et des métalangages dans les deux pays.

Les politiques linguistiques éducatives mises en place étant liées à des questions identitaires, nous analyserons le statut et l'évolution de l'enseignement du français dans les deux pays à partir de cet enjeu.

La première partie sera donc consacrée à l'étude de l'état des lieux de l'enseignement de la grammaire en France et en Tunisie pendant la période s'étalant de la fin des années 1960 à nos jours, aux politiques linguistiques qui ont dicté les différentes réformes, et à la discussion théorique du point grammaire, objet de notre thèse. La présentation des deux systèmes éducatifs se donne, en effet, pour objet de croiser les motifs de changement ou d'évolution des programmes en relation avec les politiques éducatives. Par ailleurs, et compte tenu de la mise en rapport avec la pratique de classe, notre exposé sera réparti sur des périodes considérées comme significatives au niveau des méthodes préconisées

L'analyse de la situation en France abordera en premier lieu les savoirs grammaticaux et leur progression depuis le cycle moyen jusqu'au collège. Un regard rétrospectif permettra de parler des décisions politiques en matière d'enseignement du français, plus particulièrement, les rénovations des programmes de grammaire.

Celle qui concerne la Tunisie, mettra en lumière, en sus, le statut du français commandé par les politiques éducatives, les innovations, la grammaire et les théories de référence, la place de l'élève dans les apprentissages et le rôle de l'enseignant dans leur transmission éducative, l'échec des différents système, enfin.

Une synthèse comparée des évolutions et des effets des rénovations sur l'enseignement du français et sur la formation de l'élève fera l'objet du troisième chapitre.

### 1.1.1. L'impact des politiques linguistiques et des réformes sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Pour mieux suivre l'évolution de l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les programmes français, nous partirons du tableau synoptique ci-dessous pour en faciliter la compréhension.

**Tableau 1.** Les politiques éducatives et l'enseignement de la grammaire pour le Cycle 3 et le collège.

<b>Années 1950-1960</b>	
<b>Les politiques linguistiques</b>	<b>L'enseignement de la grammaire : approches et méthodologies</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- massification du public scolaire,</li> <li>- réforme de l'enseignement public,</li> <li>- renforcer l'étude de la langue française,</li> <li>- L'élève au centre de l'action éducative,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grammaire traditionnelle</li> <li>- Approche structurale /Linguistique : grammaires distrib et transf</li> <li>- Approche notionnelle-fonctionnelle. 1968 (approche prag)</li> <li>- Approche communicative</li> </ul>
<b>Années 1970</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- le français : notion d'identité et l'unité nationale,</li> <li>- langues régionales : danger pour l'unité</li> <li>- communication et transversalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grammaire traditionnelle</li> <li>- Approche structurale / linguistique : grammaires distributionnelle et transformationnelle</li> <li>descriptions distributionnalistes et générativistes</li> </ul>
<b>Années 1980</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le français sacré langue de la république et de la laïcité,</li> <li>- français d'envergure internationale,</li> <li>- centration sur l'élève : politique des ZEP</li> <li>- diffusion et bon usage de la langue française, maîtrise de la langue,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistique pragmatique,</li> <li>- Linguistique textuelle,</li> <li>- grammaire du texte,</li> <li>- approche communicative,</li> <li>- grammaire traditionnelle</li> </ul>
<b>Années 1990</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- politique globale pour la promotion du français,</li> <li>- la maîtrise de la langue,</li> <li>- politique des ZEP et des REP : centration sur l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grammaire traditionnelle,</li> <li>- Approche des textes et discours (linguistique de l'énonciation &amp; gram du texte et analyse du discours).</li> <li>- Approche communicative</li> <li>- Communication (Toute la décennie)</li> </ul>
<b>Années 2000</b>	
<p><b>L'ORLF 2002</b> est introduite à l'école élémentaire et au collège, rénovation de l'enseignement des langues, Promulgation de la loi d'orientation, - Reconnaissance de la diversité linguistique</p> <p><b>Socle commun de connaissances et de compétences, 2004</b> : maîtrise de la langue : une priorité absolue, la maîtrise au moins de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle (Action 1 : La recherche d'une diversification linguistiques) loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Observation Réfléchie de la Langue (ORLF). (apports de la psychologie cognitive) mais pas de gros changements sur les contenus.</li> <li>Les faits de langue étudiés sont en rapport avec les activités de lecture et d'écriture</li> <li>L'observation a été fortement développée mais la formalisation des savoirs et leur mémorisation l'ont été insuffisamment</li> <li>L'ORL : <b>2006</b>. Augmentation de l'horaire consacré à l'étude de la langue, jusqu'à 3 h 30. La composante "entraînement et fixation des connaissances" pas assez développée</li> <li>- Grammaire de la phrase (élémentaire)</li> <li>- Grammaire du texte (collège)</li> <li>- Approche communicative</li> <li>- Mise en rapport L1 /L2, L3...</li> </ul>

Le premier volet annoncé plus haut et que résume le premier tableau aborde comme nous pouvons le constater les actions éducatives qui prennent en charge les finalités et les objectifs de l'enseignement de la grammaire et les plans de rénovations dictés par les instructions officielles.

#### **1.1.1.1. Les années 1960-1970. La difficile équation entre grammaire traditionnelle, courants structuraliste et communicatif**

Le décret Berthoin (1959),<sup>1</sup> et par la suite, celui de Capelle-Fouchet<sup>2</sup> modifient, non seulement les fonctions de l'école élémentaire, mais aussi les apprentissages, notamment celui de la grammaire, avec le même arrière-fond traditionnel des décennies précédentes qui va des propositions à la phrase et aux groupes fonctionnels organisés autour du verbe.<sup>3</sup>

Les auteurs de la progression préconisent un apprentissage par cœur des règles, des définitions, des exemples et de « toutes les notions indispensables à l'analyse. (Toraille, 1973) Mais, la nouvelle progression établie pour le CE et le CM est jugée modeste par rapport aux programmes précédents plus ambitieux. C'est l'époque où la grammaire devait subir les influences des approches structuraliste et communicative et les programmes s'adapter à la nouvelle réalité de la classe pour placer l'élève au cœur des apprentissages.<sup>4</sup> Ainsi, la rénovation de **1965** (Projet : 60) fait de l'enseignement de la grammaire plutôt une observation de la langue orale qu'une application des règles. On préconise, donc, un apprentissage par imprégnation du français, pour les régions de France et les immigrés de milieux défavorisés.

Cette période de « latence au point de vue psychopédagogique » s'ouvre, en **1966**, sur la mise en place de démarches intuitives qui développeraient leur intelligence et prendraient compte de « [leur] déjà là ». (Ueberschla, 1971)

Il faut diversifier les démarches d'apprentissage en individualisant les tâches, en tenant compte surtout du *déjà-là* de chacun, en remplaçant l'élève *au cœur des apprentissages*, en ne perdant pas de vue l'enfant qui habite l'élève et qui parfois ne peut oublier le poids de son acculturation familiale. (David-Chevalier, 2007)

---

<sup>1</sup> Le ministre de l'éducation Jean Berthoin prolonge, par une ordonnance, la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme l'organisation du système éducatif avec la mise en place d'un cycle d'observation commun à toutes les sections.

<sup>2</sup> Respectivement, le ministre de l'éducation et le recteur. La réforme (dcr. 1963) tend d'en redéfinir les fonctions et le niveau de grammaire à atteindre dans les collèges d'enseignement secondaire (CES)

<sup>3</sup> Ce sont la progression et les contenus de la nomenclature de 1961, élaborés par l'inspecteur général Le Lay, qui sont recommandés (Toraille, 1973).

<sup>4</sup> Le projet d'instruction Rouchette<sup>4</sup> met en place un « nouvel horizon éducatif » en remplaçant l'élève au cœur des apprentissages (Dcr, 1966).

Selon Bishop (2010), le « Projet d'instruction Rouchette »<sup>1</sup> voudra, au fait, écarter un enseignement obsolète de la grammaire au profit d'une nouvelle qui s'exerce

« [...] par l'imprégnation intuitive [...] par la lecture et la récitation. Dans cette perspective, l'enseignement grammatical devra être conçu, dans son objet et dans sa méthode, comme un moyen de favoriser cette imprégnation en la systématisant.<sup>2</sup> (Ueberschla, 1971)

Précurseur de l'approche communicative, le projet défend surtout l'idée que le français est d'abord un moyen de communication. L'observation par imprégnation auditive devançait « le découpage des phrases » et leur utilisation.

[cette] première rénovation de la grammaire [...] transforme davantage les méthodes que les contenus. La communication devient un objectif tant éducatif que social ou démocratique puisque la finalité est de donner à tous la possibilité de manier une langue correcte, sans distinction sociale. (Bischof, 2010)

Avec la circulaire Fontanet, en **1968**, l'apprentissage « par cœur » est banni et l'enseignement orthographique et grammatical réduit au profit du développement de toutes les formes possibles du dialogue dans l'expression orale.

En sus de ces décisions, Émile Genouvriez et Jean Peytard, instaurent en **1968**, une grammaire au service de l'expression qui va de l'intuitif (CE) au réflexif (CM) et de l'implicite « par des exercices structuraux empruntés aux méthodes du FLE », à l'explicite par « [des] contenus [...] organisés à partir de la phrase, de ses transformations et de ses groupes constituants, représentés sous forme 'd'arbres' » (*Ibid.*, 2010)

---

<sup>1</sup> Ce projet a vu le jour sous le ministère de Christian Fouchet. Lorsque le Recteur Capelle, irrité d'entendre les professeurs de collège se plaindre de ce que, en sixième, un enfant sur deux ne savait pas lire, et découvrant que l'école vivait toujours sous l'autorité des textes officiels de 1938, a chargé l'Inspecteur général Rouchette d'une mission d'étude de cette situation, au moins pour l'enseignement du français.

Le texte a été rédigé en 1966 par Louis Legrand, un des membres de la commission Rouchette.

Ses principes se fondent sur le rejet de l'enseignement traditionnel qui projetait d'améliorer le langage en « faisant fond sur la réflexion abstraite » (projet 59) par la mise en place d'un enseignement inductif de la grammaire qui développe le raisonnement chez l'élève. Ce dernier doit désormais apprendre à ne conclure qu'après observation et analyse, c'est-à-dire, à « observer, analyser, induire, conclure » comme le ferait un grammairien (projet 64).

On part surtout du principe révolutionnaire qui fait du français, avant tout, un moyen de communication et que, par conséquent, il est important de le manier correctement à l'oral, et ce, dès l'école primaire (Projet : 60). Pour ce faire, il était indispensable « de partir de l'usage, de s'imprégner des formes et de les réutiliser, pour finir par le découpage des phrases. »

Cette rénovation fait de l'enseignement de la grammaire plus une observation de la langue orale qu'une application des règles. On part désormais du principe que « c'est dans la parole que la langue s'élabore et s'enracine [...] ». (Projet : 60).

<sup>2</sup> Le Projet 59 a été sévèrement critiqué et condamné par les puristes.

En 1968, également,<sup>1</sup> la grammaire fonctionnelle fait son entrée, puis l'approche linguistique, en **1969**, par la mise en œuvre des méthodes distributionnelles et transformationnelles (Priouret, 1977).<sup>2</sup>

Les apports de la linguistique sont, néanmoins, mis à distance pour la mise en place d'une grammaire plus traditionnelle.

1970

Les années **1970**, marquent la guerre de la France contre les langues et cultures régionales qui menacent l'identité et l'unité nationale. La linguistique structurale, venant à la rescousse des décisions politiques, invente les exercices structuraux afin de permettre une imprégnation du français rapide, efficace, (IO, 1972)<sup>3</sup>. De 1970 à 1972, c'est la nomenclature de 1961 qui est retenue (Torailles, 1973)<sup>4</sup>

Entre une grammaire traditionnelle rejetée en bloc des Instructions Officielles (IO, 1972)<sup>5</sup>, et le courant structuraliste,<sup>6</sup> la décennie se résume en un « mixte de nouveauté et de tradition [...] ». Cependant, les pratiques anciennes sont déconsidérées et la linguistique effraie avec l'introduction d'un nouveau modèle dont la mise en place n'est pas simple<sup>7</sup> (Baderot, 2009).

On reproche à cette « nouvelle grammaire » d'être excessivement formelle et abstraite, d'utiliser d'une nouvelle terminologie et de catégories, d'utiliser des procédés de déplacements, substitutions, effacements, arbres où se perd le « Sens ». C'est-à-dire, « le rapport sémantique

---

<sup>1</sup> « [...] Une pédagogie rénovée de la grammaire se substitue à un enseignement normatif, fondé sur les notions corrélatives de règle et de faute, une pratique vivante de la langue afin d'assurer la communication. Pour cela elle recherche le meilleur fonctionnement possible de la langue, compte tenu du niveau de langage auquel elle se situe, en faisant une large place à des exercices de types divers déterminés par la mise en œuvre des méthodes distributionnelles et transformationnelles.

<sup>2</sup> Cet ouvrage a vu le jour avant les nouvelles Instructions de 1972, sous la direction de J.C. Chevalier.

<sup>3</sup> Sous la direction de J.C. Chevalier. Elles vont dans le même ordre d'idées que celui de la commission « Rouchette »

<sup>4</sup> « La progression de 1961 peut encore servir de référence, et on y cherchera surtout une indication sur le moment où il conviendra de récapituler les notions fondamentales déjà rencontrées. Ces récapitulations -trop souvent négligées- constituent des mises au point indispensables dans une systématisation raisonnable des connaissances acquises. »

<sup>5</sup> Dans le même ordre d'idées que celui de la commission « Rouchette » en 1971 [cf. note 5 page suivante], les IO de 1972, sous la direction de J.C. Chevalier, observent que « si l'exercice grammatical n'a pour but que de vérifier l'application d'une règle qui vient d'être énoncée, [...] il est assuré de rester sans effet tant sur le langage enfantin que sur son intelligence des constructions ».

<sup>6</sup> Devant un tel formalisme de l'enseignement grammatical, « les IO de 1972 préconisaient un apprentissage des structures de la langue par imprégnation. [Ainsi], les nombreuses activités de manipulation permettraient à l'élève d'internaliser les structures de la langue sans qu'il soit besoin de recourir systématiquement à un enseignement explicite. C'est pourquoi on s'attachait à promouvoir de nouveaux types d'activités, comme les exercices structuraux ou la reconstitution de texte. Ces IO cherchaient une solution au problème du transfert de compétence jugé faible, voire inexistant, entre les activités spécifiques et des contextes de production plus globaux. »

Cf. Doc en ligne : L'ORLF dans les Programmes 2002.

<sup>7</sup> Les descriptions distributionnalistes et générativistes conçoivent chaque phrase selon une « structure de base », modèle sur lequel on peut établir des choix de transformation

au langage » (Combettes, 1982). La linguistique pêche par un excès de formalisme et d'abstraction en mettant en place une grammaire décontextualisée, éloignée du texte et de la situation de communication (Pellet, 2007).<sup>1</sup>

Pour améliorer la compétence communicative, les instructions de **1973** inscrivent formellement au programme « la communication et la transversalité » (IO, 1973) sans que<sup>2</sup> la grammaire traditionnelle disparaisse. Mais entre la grammaire traditionnelle et le courant structuraliste, le communicatif semble difficilement frayer son chemin, loin s'en faut. « [Les] attentes nouvelles en communication ne sont pas satisfaites par la modernisation des contenus. » (Bishop, 2010).<sup>3</sup>

### **1.1.1.2. Les années 1980-1990. « La maîtrise de la langue » pour contrer l'illettrisme et la promotion des langues étrangères**

Toutes ces rénovations successives n'ont fait, cependant, qu'accentuer le phénomène d'illettrisme. Pour le contrecarrer, la décennie **1980** sacre la maîtrise de la langue « priorité nationale ». L'enseignement de la grammaire connaît un second mouvement de rénovation sous l'influence de la linguistique pragmatique<sup>4</sup> et de la linguistique textuelle. La phrase tend

---

<sup>1</sup> La " grammaire scolaire " rassemble un corpus de notions fixé dans les années 1880, au moment de la mise en place de l'école de la République, et enseigné sans modification jusqu'en 1970. Cette stabilité de 80 ans a été mise à mal dans les années 1970 par l'introduction de notions et surtout de méthodes d'analyse empruntées aux écoles linguistiques du XXe siècle, notamment distributionnelle et générativiste.

<sup>2</sup> Charmeux et Genouvrier.

La transversalité c'est l'interaction entre l'acte d'enseigner, celui d'apprendre et l'objet de l'enseignement-apprentissage, à savoir le français, et les transformations que chacun d'eux exercera ou subira sous l'influence des autres.

<sup>3</sup> « René Haby insiste sur l'abus de l'usage des théories linguistiques et de leur vocabulaire dans sa circulaire sur la terminologie qu'il publie le 25 octobre 1976. Ce texte marque un retour à des connaissances plus traditionnelles et les classes de mots qui commencent par le verbe réapparaissent en troisième position, après les notions générales telles que la communication et la phrase. L'objectif affirmé est d'offrir aux élèves des notions simples, accessibles et peu nombreuses. Cependant, si cette tentative de transposition assez directe qui a eu lieu dans le courant des années 1970 et que l'on retrouve dans les manuels de cette période semble avoir été enterrée assez rapidement, elle a laissé l'approche par la communication en héritage et ces mêmes notions en pénétrant dans le second degré général avec les instructions du 29 avril 1977 pour le premier cycle des collèges vont se généraliser. »

<sup>4</sup> La pragmatique, née sur la base de la théorie des actes de langage des philosophes J. Austin et J. Searle, est le domaine de l'étude du langage.

C. Morris (philosophe et sémioticien américain) travaillant avant Austin & Searle, a distingué entre syntaxe, sémantique et pragmatique. Austin et Searle, dans le cadre d'une philosophie du langage comme action, ont développé la notion d'« acte de parole ».

Morris divisait l'appréhension de tout langage (formel ou naturel) en trois domaines :

1. La syntaxe qui étudie les relations qu'entretiennent les signes avec d'autres signes,
2. La sémantique qui étudie les relations qu'entretiennent les signes avec ce qu'ils désignent,
3. La pragmatique qui regroupe l'étude des actes du discours ou de langage.

La notion d'acte de langage du philosophe britannique John Austin est la notion centrale pour la pragmatique. Cela est apparu après coup. Par cette notion, Austin défendait l'idée que le langage dans la communication a

à s'éclipser pour laisser place aux énoncés longs : ceux des discours et des textes qui s'inscrivent dans des situations de communication (Devilla, Lorenzo, 2006).<sup>1</sup>

Les années **1980** redonnent à l'écrit sa place d'honneur. La grammaire désormais c'est ce qui sert à bien lire, comprendre et produire au-delà de la phrase simple. (L'ORLF, 2002).

En **1985**, les « compléments aux Programmes » affirment l'indispensable complémentarité production écrite /exercices de langue : la production de textes est prioritaire, mais elle doit être complétée par des exercices plus strictement centrés sur la langue (Bishop, 2010)

La même année, apparaît « la grammaire de texte [...] au collège » (Baderot, 2009).

Ainsi, l'étude des faits de langue devait être enclenchée suite aux difficultés rencontrées lors de l'étude d'un texte, par exemple.

En même temps, on continue de mettre en garde les enseignants contre les aspects négatifs du cloisonnement excessif de l'enseignement du français.

La création de la DGLF, en **1989**, a pour rôle de « concourir à la diffusion et au bon usage de la langue française » (dcr, 1989) et la loi place les élèves « au centre du système éducatif ». (LO, 1989).<sup>2</sup>

Pendant la décennie **1990**, la France met en oeuvre une politique globale pour la promotion du français tout en développant les langues régionales et étrangères. Les *Instructions Officielles* continuent de placer « la maîtrise de la langue » au cœur des apprentissages (IO, 1990). (Maastricht, en 1992),

La DGLF devenait, par conséquent, l'outil fondamental pour la mise en oeuvre de cette politique (dcr, 1993).

Le texte et le discours se substituent à la grammaire ancienne, dès le collège (CRDP, 1992)<sup>3</sup> avec des fonctionnements, des méthodes et des valeurs différents (Halté, 2004).<sup>1</sup> A vrai dire,

---

principalement une fonction actionnelle. Tout énoncé est porteur d'intentions et en particulier celle de faire ou de faire faire quelque chose.

Selon Grice, « vouloir dire », c'est vouloir avoir un certain effet sur l'interlocuteur, le convaincre, lui expliquer l'intention du dire. Les mots n'auraient donc sens que dans les échanges langagiers. Par conséquent, les processus d'énonciation ont une conception interactive de « transmission et de compréhension ».

Certains linguistes comme Y. Bar-Hillel réduisent explicitement la pragmatique à la seule étude des déictiques (ou embrayeurs, ou symboles-indexicaux), c'est-à-dire, à l'analyse des expressions linguistiques comme je, tu, ici, maintenant, le temps des verbes... dont le sens implique le recours à la situation d'énonciation.

<sup>1</sup> La linguistique textuelle puise ses modèles dans la *Textpragmatik* des années 80 avec R De Beaugrande et W Dressler, W. (Cf. « [les] sept normes de la textualité ».) qui définit le texte comme une "*occurrence communicationnelle*" ce qui rapproche la linguistique textuelle de l'analyse de discours pour en faire une pragmatique textuelle qui sert d'appui aussi à la définition du concept de texte proposée plus tard par Schaeffer.

<sup>2</sup> Décret du 2 juin 1989. Pierre Bourdieu / François Gros ont prôné, en **1989**, une série de mesures propres à rénover les enseignements en plaçant l'élève au centre des apprentissages.

<sup>3</sup> Mais déjà, en 1992, la grammaire textuelle fait son entrée à l'école élémentaire. Il s'agit d'une simple initiation, la grammaire de la phrase étant prioritaire. La grammaire textuelle a fait officiellement son entrée à l'école élémentaire en 1992 dans l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école* du Ministère de l'Education nationale et de la culture.

l'étude des formes de discours et l'approche des textes [...] supplantent la grammaire qui ne sert [désormais] que d'emblème et 'regroupe de l'épistémologiquement disparate'. (Halté, 2004)<sup>2</sup>

Centration sur l'apprenant, contextualisation des savoirs, décloisonnement (Masseron, 1995)<sup>3</sup> et travail en séquences sont les nouveaux mots d'ordre de la décennie.<sup>4</sup> (B.O n° 113 février 1997).

Mais très vite, « ces savoirs jugés mal maîtrisés [...] par des enseignants mal préparés à cet enseignement » (Pellet, Eric, 2007)<sup>5</sup> aboutit très vite au rétablissement controversé de la grammaire ancienne en « 're'mett[ant] les savoirs au cœur de l'apprentissage. »<sup>6</sup> (Halté, 2004,)<sup>7</sup>

Le compromis naît avec la notion de compétence de communication introduite en 1991.

Avec cette notion, la grammaire inclut les règles d'usage (système linguistique) et les règles d'emploi (règles sociolinguistiques). On revient à un enseignement plus ou moins explicite qui [...] se fait [...] selon des actes de parole. [...] c'est pourquoi on privilégie les jeux de rôle ou la simulation, qui permettent [...] d'atteindre l'énoncé. (Marie-Christine David Chevalier, E.A. Théodile..., 2007)

Cette grammaire innovante au jargon, néanmoins « incohérent », est jugée responsable de la crise de l'enseignement de la grammaire.

---

<sup>1</sup> Texte et discours apparaissent déjà dans les I.O de 1990 « mentionnés dans des propos généraux sur la culture ou la littérature ou présentés en grammaire comme objets à distinguer dans ce genre de suite 'mot, phrase, texte, langue, discours'.

<sup>2</sup> Pour Jean-François Halté, « la grammaire... a perdu progressivement le place de pilier de l'enseignement du français qu'elle partageait avec la littérature. Elle a perdu sa crédibilité en ne rendant pas les services que l'on attendait d'elle. Enfin, son identité même s'est troublée au fil des réaménagements internes qu'elle a subis et des vocations diverses qu'on lui a prêtées. » p.11.

<sup>3</sup> Cité par Halté, P-J. p.18.

<sup>4</sup> La séquence est une suite coordonnée d'activités centrées sur l'apprentissage d'une compétence et d'un genre textuel ou communicationnel. Elle gagne à être intégrée dans un ensemble plus vaste qu'elle contribue à construire : le parcours.

Principe de construction : la séquence vise des objectifs limités et évaluables et articule différents moments : la pratique, l'analyse et le réinvestissement ».

*Qu'est-ce qu'une séquence?*

[www.segec.be/Documents/Fesec/.../Francais/SPsequence.pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/.../Francais/SPsequence.pdf)

<sup>5</sup> Les enseignants avaient des difficultés à appliquer les prescriptions qui se limitaient souvent à poser les questions sans leur apporter les réponses escomptées, selon certains critiques. Pour Pellet, par exemple, « [la] perception du changement dans l'institution scolaire est également tributaire de la diffusion des programmes et de la formation des enseignants. Ceux-ci ont connu dans leurs études des apprentissages différents de l'analyse de la langue, leur niveau de formation en linguistique est loin d'être homogène, et c'est souvent la pratique des manuels scolaires qui unifie le savoir grammatical des enseignants. Pour être admis, un changement de méthode et/ou de terminologie devrait être expliqué aux principaux intéressés, mais aucun argumentaire n'a jamais été fourni aux enseignants pour justifier les innovations et aucun programme de formation à grande échelle n'a jamais été mis en place pour accompagner ces changements. »

<sup>6</sup> C'était le mot d'ordre critiqué du ministre de l'époque à qui on reprochait de ne pas y mettre l'élève « comme si savoirs et élèves s'opposaient ».

<sup>7</sup> Pour Jean-François Halté, « la grammaire... a perdu progressivement la place de pilier de l'enseignement du français qu'elle partageait avec la littérature. Elle a perdu sa crédibilité en ne rendant pas les services que l'on attendait d'elle. Enfin, son identité même s'est troublée au fil des réaménagements internes qu'elle a subis et des vocations diverses qu'on lui a prêtées. » p.11.

Les rénovations de **1995-96** voudront concilier l'ancienne grammaire avec la nouvelle. Tout en continuant à proposer le même enseignement en syntaxe, les programmes s'ouvrent aux grammaires de l'énonciation, de texte et à l'analyse de discours, d'où accumulation des contenus et des notions sans cohérence dans la progression des acquisitions (Pellet, 2007).

Les *Instructions Officielles* placent, effectivement, « la maîtrise de la langue » au cœur des apprentissages en tant que, moyen privilégié de la communication.» (BO, 1995).<sup>1</sup> Plus question d'apprentissage ni d'activités instrumentaux sur la langue. Désormais, les activités de lecture / écriture se veulent en étroite articulation avec les activités spécifiques.

Les notions de contextualisation des savoirs, de décroisement et de travail en séquences sont alors relancées en **1996-97**.

Les trois grammaires (grammaire de la phrase, grammaire du texte et grammaire du discours), qui sont introduites dans les *Instructions Officielles* pour le collège, marquent une rupture forte avec le passé. Mais les manuels s'étalent, en long et en large, avec imprécision, sur les notions « énonciation », « énoncé », « actes de langage »... Par ailleurs, l'enseignement de la syntaxe, dans le cadre de la grammaire de la phrase, semble loin d'être en harmonie avec les programmes en vigueur.

Le concept de « maîtrise de la langue » devient « maîtrise du langage », en 1998-1999, avec les REP mis en place par la politique des ZEP. (BO, 1999).

Malgré les multiples actions de rénovations menées jusque-là, la décennie est plutôt marquée par le tâtonnement, le scepticisme, l'incertitude et l'inquiétude.<sup>2</sup>

### **1.1.1.3. Les années 2000. L'élève au centre de l'action éducative**

La décennie **2000** engage les élèves dans un rôle d'acteurs plus actifs dans la réflexion sur le fonctionnement de la langue afin de mieux la maîtriser.<sup>3</sup> En **2002**, L'ORLF met en avant les activités de réflexion et d'observation des faits de langue. (Chartrand, 1996)<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> En 1992 déjà, le livret « la maîtrise de la langue à l'école » rappelle que « l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi. »

<sup>2</sup> Les politiques éducatives mises en œuvre durant la décennie **1990** ont donné des résultats globalement positifs du point de vue de l'amélioration du niveau général de formation de la population. Toutefois, la persistance de l'échec scolaire et l'émergence de nouveaux besoins de formation liés à l'accélération du progrès technique et du processus de mondialisation, nécessitent de poursuivre l'effort accompli jusqu'ici et d'inventer des dispositifs et des approches, à même de répondre aux nouveaux problèmes ainsi posés par ce que certains ont appelé « l'entrée dans une nouvelle civilisation », dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie pour tous.

<sup>3</sup> La maîtrise de la langue française est l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Au fait, la priorité donnée à la maîtrise de la langue française continuera à prévaloir pendant les années 2000. Aussi, le renforcement de l'enseignement de la langue française a-t-il pour objectif la maîtrise de la lecture et de l'écriture dès le primaire, et ce, pour prévenir l'illettrisme.

<sup>4</sup> Chartrand décrit ses principes de base comme suit : « - Démarche inductive, fonder des généralisations, des régularités, à partir de faits observés, de cas individuels. - Démarche active et scientifique : observation et

Cette démarche inductive, inspirée des théories cognitivistes, [...] voudrait dépasser les savoirs et les enseignements relevant d'une 'obsolescence didactique' vers des activités faisant de l'élève un acteur dans l'appropriation de la langue française (Halté, 1998).

Pour ce faire, elle met en avant ses capacités d'« observer, [de] manipuler et [de] réfléchir » (Tisset, 2006) sur les mots à l'intérieur des phrases, sur les « relations entre les phrases » à l'intérieur des textes, sur l'organisation des textes, leur « cohésion » et « cohérence » (PO, 2002)<sup>1</sup>, sur la grammaire qui s'y rapporte (Chevalier, 2007).<sup>2</sup>

De nouveau, les instructions recommandent « un traitement ponctuel des questions de grammaire à l'occasion de l'étude des textes, en excluant un cours spécifiquement grammatical », jugé obsolète. C'est ce qui fait dire aux détracteurs de l'ORLF que

« [...] l'enseignement de la grammaire est un apprentissage occasionnel. Il se fait un peu 'au petit bonheur' : quand on travaille un texte, alors, au détour d'une phrase [...]. C'est ce qu'on appelle, dans le jargon de certains pédagogistes, 'l'observation réfléchie de la langue'. » (De Robien, 2006).<sup>3</sup>

Mais si elle est totalement contestée à l'école élémentaire (Bentolila, 2006), cette grammaire « raisonnée »<sup>4</sup> est systématisée au collège où elle y est tolérée (Chevalier, David ..., 2007).<sup>5</sup>

En **2005**, le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, qui est au cœur de la réforme de l'école, fait de la maîtrise de la langue une priorité absolue.

Outre le retour à une grammaire de la phrase graduelle dans la réflexion et l'acquisition de ses règles, le socle projette pour l'école et le collège « [u]n enseignement fondé sur une terminologie grammaticale commune »,<sup>6</sup> simplifiée, rigoureuse et continue qui « doit permettre aux élèves de faire naturellement le lien entre l'appellation des classes

---

résolution de problème. La démarche de l'ORL s'appuie sur le débat argumentatif, les justifications, l'explicitation des procédures. [...] Les élèves comparent des éléments linguistiques divers pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. Les techniques d'exploration du langage préconisées sont : les classements et la manipulation des unités linguistiques.

Les élèves sont placés en position d'acteurs actifs, de manipulateurs. Partant d'une hypothèse ou d'une interrogation, ils déplacent, suppriment, remplacent... et tirent des conclusions sémantiques. La démarche préconisée met donc en avant l'activité réflexive de l'élève : observer la langue, mais réfléchir avec et sur la langue. »

<sup>1</sup> p. 65 ; p. 67.

<sup>2</sup> En page 67, « [les] Programmes de 2002 précisent que 'la maîtrise de la langue est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français' et que les compétences spécifiques à acquérir en fin de cycle 3 pour l'ORLF couvrent les trois dimensions langagières suivantes : *parler, lire, écrire*. La démarche préconisée concerne *l'écrit et les logiques de la langue*. (p. 65) On y parle de '*plus grande familiarité avec la structure de la langue*' (p. 65) qui favoriserait pour l'écriture, la révision des textes produits et pour la lecture, leur compréhension. »

<sup>3</sup> Propos du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Gilles De Robien, lors de la « Remise du rapport sur la grammaire du Professeur Bentolila » en 2006.

<sup>4</sup> Notre expression.

<sup>5</sup> Où il s'agit d'initier l'élève à la grammaire de texte. Celle-ci porte sur « le repérage des substituts d'un nom, le repérage des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques), le repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte, le repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation. » Programmes de 2002 (L'ORLF).

<sup>6</sup> Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

grammaticales et des fonctions et la réalité que chaque phrase évoque. » (De Robien, 2006)

Avec son entrée en vigueur, en **2007**, l'enseignement de la grammaire devient « fondamental et spécifique » et les leçons « systématiques et progressives » avec le recours à « des modalités de travail basées sur l'observation, la manipulation et la formalisation des règles. » (*Ibid.*)<sup>1</sup>

L'esprit de la « main à la pâte » rend l'enseignement-apprentissage « vivant » et la grammaire un « savoir [...] déclinable selon la trilogie : connaissances, capacités, attitudes. »<sup>2</sup>

Ainsi, « l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes »<sup>3</sup> et « l'ORL devient étude de la langue ou grammaire, orthographe, vocabulaire. » (Baderot, 2009).

Au terme de la scolarité obligatoire (fin collège), les élèves devront connaître, entre autres, « les structures syntaxiques fondamentales, la nature des mots et leur fonction [...] » (SCCC, 2006).<sup>4</sup>

Outre cette priorité, on prône, en **2008**, la progression logique dans l'enseignement-apprentissage (Baderot, 2009 ; BO, 2008)<sup>5</sup> au nom de l'harmonisation entre le cycle 3<sup>6</sup> et le collège « où l'on va donner de la cohérence aux connaissances grammaticales acquises au cycle 3 en les organisant à l'intérieur du système grammatical de la langue française. »<sup>7</sup>

Le collège est aussi

le lieu où l'on étudie de façon systématique et ordonnée les mécanismes simples qui assurent la cohérence d'un texte : chaîne des acteurs, chaîne des lieux dans un texte ;

---

<sup>1</sup> La première recommandation du socle est de programmer des leçons spécifiques de grammaire, systématiques et progressives. « **Spécifique** : cela signifie concrètement la pratique d'exercices séparés, destinés à structurer les apprentissages. [...] **systématique** : cela veut dire qu'il faut étudier les grandes lois de la grammaire. [...] **progressif** : cela signifie qu'il faut partir du plus simple pour aller au plus complexe, dans un ordre logique et programmé de classe en classe. »

<sup>2</sup> G Charpak est à l'origine de l'expérience « la main à la pâte », méthode active née suite aux travaux de la commission Bourdieu / Gros qui ont réfléchi sur les « Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement ». L'une des recommandations en est « le développement des activités expérimentales et l'observation. »

<sup>3</sup> Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

<sup>4</sup> Les programmes pour le collège en 2007 sont inspirés du rapport de Bentolila.

<sup>5</sup> Cf. également le programme de grammaire de l'enseignement du français au collège.

<sup>6</sup> Le cycle 3 dit «des approfondissements», démarre en CE2 et s'achève en CM2. C'est ce qui correspond au 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement de base en Tunisie/(5<sup>e</sup>&-6<sup>e</sup> années). Cf. Annexes tableau des niveaux.

<sup>7</sup> Au cycle 3, les élèves doivent reconnaître la classe des mots (leur nature : le nom, verbe, l'adjectif, l'adverbe, les déterminants, les pronoms, les connecteurs, ), les différents déterminants du nom et le rôle qu'ils jouent, les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom. « L'ensemble de ces compétences permettra d'établir une première catégorisation dans la langue » d'après Bentolila. (*Ibid*)

Des manipulations de substitutions (remplacement des noms par des pronoms ou par des groupes nominaux), de réductions (suppressions de compléments non essentiels ou circonstanciels), d'enrichissement (en utilisant les différentes formes de déterminations : déterminants, adjectifs qualificatifs, compléments du nom ou encore propositions relatives) » sont requises afin « d'identifier les différents groupes fonctionnels qui composent la phrase »

Chaîne temporelle ; Chaîne logique / chronologique ; Cohérence générale et implicite du texte. (BO, 2008)

Quant au vocabulaire technique, il est simplifié, uniformisé et accessible,<sup>1</sup> rattaché à la « construction du sens ». (De Robien, 2006) Il prône le retour aux « complément d'attribution », « circonstanciels de lieu, de temps, de manière »...<sup>2</sup>, terminologie répudiée pour « excès de sens et remplacée par des termes qui certes renvoient à des critères plus formels et plus objectifs mais dont l'usage intempestif [...] a privé les élèves d'une première relation intime avec la grammaire. »

Le vocabulaire grammatical n'obéit plus à ce « formalisme excessif » qui a caractérisé les anciennes nomenclatures. Plus question, par conséquent, d'« autoris[er] un foisonnement incontrôlé des termes, d'introduire des discontinuités terminologiques tout au long du cursus scolaire : la même catégorie, la même fonction étant nommées différemment d'un niveau à l'autre, d'un manuel à l'autre. »

On appelle donc à « une nomenclature stable qui identifie les classes, les fonctions et les procédures en privilégiant la simplicité, la rigueur et la transparence » (Bentolila, 2006).

C'est au collège également que l'élève aura à « confronter » les langues en présence en mettant en rapport les mécanismes de sa propre langue et ceux des langues étrangères étudiées.<sup>3</sup> Certains mécanismes peuvent sembler si proches que leur maîtrise aidera à l'apprentissage de ces langues. Le contraire est aussi vrai quand les langues sont éloignées.

Ainsi en sera-t-il de la comparaison entre la façon dont l'anglais et le français marquent respectivement la détermination. Ainsi en sera-t-il de la comparaison entre l'usage des désinences casuelles en allemand et celui des prépositions en français. Ainsi en sera-t-il de l'absence de verbe être en arabe et en créole. (BOS, 2008).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Le ministre Gilles de Robien s'élève contre « Cette terminologie [qui] empêche les élèves d'investir le champ de la grammaire. Elle se dresse face à eux comme un savoir inaccessible ». Il la juge « complexe et presque ésotérique ! [...] » et s'interroge sur l'utilité de « la modification radicale de la terminologie classique si le fonctionnement grammatical de la langue n'a pas changé » et sur l'emploi de « termes plus compliqués pour désigner la même chose au niveau ... des apprentissages fondamentaux ? » Discours du 29/11/2006. Inspiré du rapport de Bentolila.

Ainsi, le socle commun de connaissances et de compétences appelle à l'adoption d'une « terminologie commune, simple et constante ». Il appelle par conséquent « tous les enseignants de l'école primaire et du collège [à parler] le même langage grammatical et tous les éditeurs [à être] en mesure de proposer des manuels cohérents de niveau en niveau et comparables entre eux ».

(Mise en œuvre du socle commun de connaissance et de compétence : l'enseignement de la grammaire.)

<sup>2</sup> Cf. tableau récapitulatif de la nomenclature proposée par Alain Bentolila. p. 31 du rapport.

<sup>3</sup> Au fait, cela est déjà inscrit dans le Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences selon lequel « [l']analyse grammaticale constitue l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire et au début du collège. Sa maîtrise est le socle indispensable sur lequel [repose] l'observation progressive de la cohérence des textes, ainsi que l'apprentissage des langues étrangères.

Pour ce dernier point, de véritables politiques académiques de diversification des langues ont déjà été mises en œuvre lors des travaux de la commission des affaires culturelles du Sénat, session **2003-2004**. Il était question de langues étrangères mais également de « l'utilisation des gisements linguistiques nationaux ».

<sup>4</sup> « Les connaissances grammaticales apprises en français servent aussi à l'apprentissage des autres langues ».

Le raisonnement ne peut s'effectuer cependant sans une parfaite maîtrise de la « terminologie qui sert à identifier [ces mécanismes] et à les analyser » (*Ibid.*) Ce vocabulaire grammatical qui se rapporte aux termes grammaticaux étudiés est acquis progressivement, dès l'école primaire, grâce à des leçons systématiques de grammaire. Ces

termes [...] (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent [...] des repères communs dans la conscience de la langue. Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. (*Ibid.*).

Ils permettent, en outre, d'interagir de la manière la plus appropriée afin de décrire les faits de langue pour mieux les connaître et les maîtriser. Ainsi, seront développés chez lui « l'esprit d'analyse [...], la logique ainsi [que] l'intuition » auxquels il fait sans cesse appel selon les concepteurs du programme, pour « la connaissance des mécanismes grammaticaux » des langues en présence ce qui participe à la « structuration de la pensée », à la construction des savoirs et au développement d'une langue « méta » qui fonde l'interaction en classe de grammaire.

Il ressort de cet état des lieux que la grammaire scolaire occupe une place centrale dans les rénovations multiples de la discipline français. Au service de la norme d'usage, elle est souvent malmenée par des décisions qui en font une discipline le plus souvent parcellaire, tantôt un pensum à force de théories et de terminologies diverses et souvent divergentes, tantôt inexistante, à peine découverte après observation réfléchie d'un fait de langue. Systématique, centrée sur la phrase pour plus d'efficacité ou aléatoire, excessivement centrée sur le discours et le texte, parfois les deux méthodologies à la fois, au service de la communication écrite et/ou orale, la grammaire destinée à l'école est plutôt déséquilibrée. Pourtant, toutes les initiatives de rénovation s'accordent pour mettre en place une grammaire structurée, progressive utilisant une terminologie simple, claire et accessible. En un mot, les fameuses « trois grammaires » malmenées malmènent à leur tour l'école.

Par ailleurs, les mouvements de rénovation multiples aboutissent, le plus souvent, à des échecs. Ainsi, l'approche communicative « accentue le phénomène d'illettrisme », la grammaire structurale, décontextualisée, pêche par trop de formalisme, les apports de la linguistique, « excessivement formelle » et au jargon technique et arborisations compliqués, ne répondent pas aux attentes politiques et sociales, encore moins à celles des enseignants, malmenés et désorientés par ces changements contradictoires. Ces rénovations venant à la rescousse d'une école en crise semblent, paradoxalement, l'accentuer sans que l'élève « maîtrise » la grammaire, ni ne parvienne à manier la langue. (Bronckart et Besson, 1988)

Un dernier point à retenir, c'est l'intérêt porté pour les langues maternelles, étrangères et/ou régionales à visée « implicitement » comparée.

L'apprentissage des langues fait de la classe de langue un lieu particulièrement ouvert sur l'autre à travers sa langue et sa culture, mais surtout le lieu de l'éveil à l'esprit critique et à la verbalisation métalangagière déclenchés par un simple mot ou une phrase que l'élève n'a pas l'habitude d'entendre parce que dite ou manipulée, autrement, dans sa langue maternelle.

De fait, se référer à la langue maternelle dans la programmation linguistique et dans la phase métalinguistique, en classe, a une dimension interlingale à portée réflexive importante.

C'est ce point précis que nous retiendrons, pour notre part, parce qu'il constitue, à notre sens, une ouverture d'envergure sur les langues, moyen non seulement pour communiquer, mais aussi pour raisonner, pour laisser libre-court à la comparaison spontanée : « c'est pas comme en français. », de poser des questions : « comment vous le dites en arabe ? », de juger : « c'est plus facile en français » etc. On pourrait entendre les élèves « faire de la grammaire » sans savoir qu'ils en font en parlant des fautes, des différences de traitement qui leur sont accordés, user de mots qui ne relèvent pas du langage de tous les jours. Il s'agit de « la pédagogie de découverte » qui cristallise les points pris d'un enseignement transmissif qui centre sur l'apprentissage et non sur l'apprenant. La grammaire contrastive à dimension réflexive y joue un rôle primordial pour qu'ils aient une attitude heuristique qui interroge les langages et les métalangages. L'enseignant organisera ce moment de découverte pour « inviter les élèves à découvrir des difficultés qui les intéressent et à s'y heurter (on apprend quand on se heurte), et leur permettre de trouver les réponses qui les aideront à transformer ce qu'ils savaient [ou ne savaient pas]... ». (Charmeux, 2015)

### **1.1.2. L'impact des instructions sur les programmes de grammaire : les savoirs grammaticaux et leur progression depuis le cycle moyen jusqu'au collège**

Pour rendre compte succinctement du métalangage grammatical du français auquel « se heurtent » les élèves du primaire et du collège, nous partirons des tableaux suivants. Le premier retiendra la dernière année du Cycle II des apprentissages fondamentaux (CE1) et les trois années du Cycle III des approfondissements (CE2, CM1, CM2). L'examen que nous en faisons mettra en lumière une nomenclature des années 2000 sujette à toutes les interrogations.

**Tableau 2. La nomenclature au programme pour le cycle 3**

années 2000 <sup>1</sup>									
Les classes de mots									
Les unités <sup>2</sup> lexicales	CE1	CE2	CM1	CM2	Les unités grammaticales	CE1	CE2	CM1	CM2
Le nom	X	X	X	X	Déterminants : articles définis & indéfinis, <b>élidés</b> , <b>contractés</b> <sup>3</sup> , <i>partitifs</i> <sup>4</sup>	X		X	X
Le verbe	X	X	X	X	Déterminants : possessifs Démonstratifs			X	X
L'adjectif qualificatif	X	X	X	X	Déterminants : numériques, indéf <i>interrogatifs / exclamatifs</i>			X	X
L'adverbe	X*	X*		X	les pronoms de conjugaison (sujet)	X	X		
					pronoms <i>possessifs, démonstratifs, numériques, indéfinis, interrogatifs, relatifs</i>			X	X
					<i>Connecteurs : prépositions et conjonctions de coordination, de subordination</i> <i>Certains adverbes.</i> <sup>5</sup>			X	X
					<b>Comparatifs superlatifs</b>				X
Les fonctions									
						CE1	CE2	CM1	CM2
sujet du verbe							X	X	X
épithète									X
Attribut <sup>6</sup>								X	X
Complément du nom							X	X	X
Compléments du verbe ( <i>Objet direct, indirect, attribution, de lieu, temps, agent</i> )							X	X	X
Compléments d'objet							X		
COD								X	X
Compléments circonstanciels								X	X
<i>Complément de phrase (de lieu, de temps, de cause, de manière)</i>								X	X

**Source : Collection Fouillade, 1987 et 1988 ; La courte échelle, de 1995 à 1999 ; Bentolila, Rapport sur l'enseignement de la grammaire, 2006 ; le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (2010)**

<sup>1</sup> Ce sont surtout les classes et le vocabulaire proposés par Bentolila dans son *Rapport sur l'enseignement de la grammaire* de 2006 qui sont pris en considération pour les années 2000 et suivantes.

<sup>2</sup> « Classe » aussi pour Bentolila.

<sup>3</sup> Les mots en gras sont ceux du SCCC (2010)

<sup>4</sup> Le vocabulaire en italique est celui de 2006 proposé par Bentolila.

<sup>5</sup> Cf. *Rapport sur l'enseignement de la grammaire*. p. 28

<sup>6</sup> L'étude de l'attribut de l'**objet** sera réservée au collège.

**Tableau 3. Nomenclature pour le collège dans: 6è, 5è, 4è (cycle central), 3è (classe d'orientation)**

années 2000 <sup>1</sup>				
Les classes de mots				
Les unités lexicales <sup>2</sup>	6è	5è	4è	3è
Le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif	X	X	X	X
L'adverbe <sup>3</sup>				X
Les unités grammaticales	6è	5è	4è	3è
Déterminants : articles définis, indéfinis, définis, contractés, partitifs,	X		X	
Déterminants : possessifs, démonstratifs	X			
Les pronoms indéfinis quantifiants / non quantifiants		X		
les pronoms personnels	X			
Les pp par rapport à la situation d'énonciation <sup>4</sup>			X	
Les pronoms possessifs, démonstratifs,	X			
Les pronoms relatifs				X
Les pronoms interrogatifs				X
Les mots de l'intensité		X		
Les comparatifs et superlatifs		X		
Les mots de la négation		X		
La négation exceptive		X		
Les mots de l'interrogation		X		
Les mots exclamatifs			X	
Interjections / Onomatopées			X	
Les conjonctions de coordination		X		
Les conjonctions de subordination				X
Les prépositions		X		
Adverbe en -ment			X	
Les connecteurs : <sup>5</sup> spatiaux, temporels, argumentatifs			X	
Les embrayeurs <sup>6</sup>				X
les embrayeurs, les modalisateurs, les présupposés				X
Les fonctions				
sujet du verbe	X			
Les compléments d'objet du verbe // complément d'objet direct	X			
complément d'objet indirect	X			
Le thème / le propos / l'emphase <sup>7</sup>				X
complément d'objet second	X			
GN compléments circonstanciels de moyen, de manière, de temps, de lieu	X			
Cc de cause, de but, de conséquence, de comparaison		X		
Le complément d'agent		X		
Complément circonstanciel d'opposition, de condition, de concession,				X
L'épithète	X			X
l'attribut du sujet	X			
L'apposition <sup>1</sup>			X	

<sup>1</sup> Ce sont surtout les classes et le vocabulaire proposés par Bentolila dans son *Rapport sur l'enseignement de la grammaire* de 2006 qui sont pris en considération pour les années 2000 et suivantes.

<sup>2</sup> « Classe » aussi pour Bentolila.

<sup>3</sup> Le BO ne parle pas d'adverbes mais de « mots » pour les classes de 6è et 5è. Pour la 4è, il est question d'**adverbes** avec repérage du suffixe *-ment* d'**adverbes** modifiant le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe, de toute la phrase).

<sup>4</sup> « Première et deuxième personnes engagées dans la situation d'énonciation, troisième personne absente de la situation d'énonciation ». Il s'agit d'une initiation à la grammaire de l'énonciation où il est question de la définir et d'en dégager les composantes (qui parle à qui, quand et où ? Le repérage par rapport au moi-ici-maintenant) selon le BO.

<sup>5</sup> Dans le cadre de l'initiation à la grammaire du texte.

<sup>6</sup> Dans le cadre de l'initiation à la grammaire de l'énonciation.

<sup>7</sup> Mise en valeur du thème par son détachement et du propos par le présentatif

L'attribut du COD	X			X
Les compléments de verbe, de nom, d'adjectif		X		

### 1.1.2.1. La réforme des programmes de grammaire pour le primaire.

Le **tableau 1** (repris dans le SCCC de **2010**) reprend les classes de mots proposées par Bentolila pour le CM dans sa mission de rénover l'enseignement de la grammaire au primaire en **2006**. Si l'auteur de cette rénovation ne tarit pas d'éloges pour le fruit de son travail, son trop d'optimisme semble ne pas être unanimement partagé.

Le bilan élogieux fait état de la nécessité de faire acquérir à l'élève, dès le cycle élémentaire, une terminologie.

Trois points retiennent notre attention : la terminologie, son but, comment la faire acquérir ?

### 1.1.2.2. Quelle terminologie et dans quel but la faire acquérir aux enfants ?

Les nouvelles recommandations prônent une nomenclature « [...] stable qui identifie les classes, les fonctions et les procédures en privilégiant la simplicité, la rigueur et la transparence'. » (Bentolila, 2006). Ces « termes [...] (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent [...] des repères communs dans la conscience de la langue. ». Il parle d'une progression harmonieuse tout au long du cycle qui part d'une « solide initiation à la grammaire de la phrase » au CE1, d'une « présentation équilibrée entre grammaire de la phrase, orthographe et conjugaison » et d'une « introduction à une grammaire davantage tournée vers la compréhension des textes » au CE2, et d'une grammaire « orientée vers l'orthographe (les mots) », la nature et la fonction des mots au sein des constituants de la phrase, au **CM1**. Au **CM2** les instructions recommandent une « grammaire prenant en compte 'l'organisation de la cohérence du texte' ».

La maîtrise de cette terminologie serait nécessaire pour « la maîtrise de la langue ». Elle servirait aussi « à confronter les langues » et au raisonnement plus tard, au collège, car on ne peut raisonner sans mots. « [...] C'est au collège également que l'élève aura à « confronter » les langues en présence en mettant en rapport les mécanismes de sa propre langue et ceux des langues étrangères étudiées. Certains mécanismes peuvent sembler si proches que leur maîtrise aidera à l'apprentissage de ces langues. »

Le raisonnement ne peut s'effectuer cependant sans une parfaite maîtrise de la « terminologie qui sert à identifier [ces mécanismes] et à les analyser... ». Il serait donc nécessaire de faire

---

<sup>1</sup> Sa proximité avec l'attribut, son détachement dans le BO

acquérir à l'élève un «vocabulaire grammatical acquis progressivement, dès l'école primaire, grâce à des leçons systématiques de grammaire.»

Une autre raison, le métalangage grammatical sert à interagir de la manière la plus appropriée afin de décrire les faits de langue pour mieux les connaître et les maîtriser. Ainsi, seront développés chez lui «l'esprit d'analyse [...], la logique ainsi [que] l'intuition » auxquels il fait sans cesse appel selon les concepteurs du programme, pour « la connaissance des mécanismes grammaticaux » du français, d'abord, puis des langues en présence, ce qui participe à la « structuration de [sa] pensée ».

### **1.1.2.3. Comment la leur faire acquérir ?**

Ce serait « très simple » selon Bentolila, c'est aux enseignants que revient cette tâche ardue : « Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. » (*Ibid.*). C'est ce « doit » prescriptif qui nous interpelle personnellement. C'est qu'en observant le tableau des instructions officielles de la décennie 2000, nous pourrions compter pas moins de trois décisions de rénovation : L'ORLF (2002), le SCCC (2004-2006) et l'ORL (2006). Ces rénovations recommandent chacune des enseignements différents. La première, d'enseigner « les faits de langue ... en rapport avec les activités de lecture et d'écriture » (l'orthographe), la seconde, de maîtriser la langue : (les structures syntaxiques fondamentales : la nature et la fonction des mots...), l'ORL, le retour à la grammaire de la phrase et du texte. Le socle de 2007 précise que « c'est aux enseignants de concevoir collectivement leur enseignement en prenant en compte à la fois des orientations nationales et les réalités locales dans le cadre de l'autonomie croissante des établissements. »

L'enseignant désormais autonome, responsabilisé, peut-il réellement s'acquitter de cette tâche qui change d'objectif trois fois la décennie ? Certes, des manuels conçus dans l'esprit des instructions officielles peuvent venir à sa rescousse, mais comment fera-t-il pour « la connaissance des mécanismes grammaticaux [...] des langues en présence », pour « confronter les langues » entre elles ? Est-il bien « armé » cognitivement, linguistiquement, métalinguistiquement, scientifiquement et pédagogiquement à enseigner « les langues comparées » comme certains enseigneraient « la littérature comparée » ? Pour qu'il apprenne à l'élève à mettre « en rapport les mécanismes de sa propre langue et ceux des langues étrangères étudiées », ne faudra-t-il pas d'abord que l'élève maîtrise le français, pierre angulaire de toutes les rénovations, et que lui, maîtrise au moins une langue étrangère et ait une certaine compétence bimétalangagière pour ce faire ?

#### 1.1.2.4. Les nomenclatures au cycle obligatoire : pour la « maîtrise de la langue » ou pour la « langue objet d'étude » ?

Pour clore ce bilan sur les rénovations et l'enseignement de la grammaire, c'est le volet métalangage qui fera l'objet de cette réflexion. Nous l'abordons en nous posant cette question : les enfants comprennent-ils les mots grammaticaux décrits comme « repères communs dans la conscience de la langue ? Ne faudra-t-il pas attendre qu'ils aient acquis cette « conscience de la langue » d'abord ?

Il nous semble important d'attirer l'attention, tout d'abord, sur les mots très nombreux de la terminologie grammaticale : au primaire, la rubrique « classe des mots » compte au total 45 mots (unités lexicales et grammaticales : 27, fonctions : 18), au collège, la même rubrique compte 79 termes (37 pour les unités lexicales et grammaticales et 42 pour les fonctions).

Foisonnante, entre traditionnelle et moderne, contradictoire et incohérente, l'élève s'y perd assurément. Ainsi par exemple la substitution de la notion de « complément d'objet second » par « complément d'attribution » (notion ancienne) prêterait à confusion.

Comment expliquer leur différence à un élève du primaire ? Les comprend-il surtout ? Les lui explique-t-on ? Ceci nous amène à reconsidérer cette instruction qui recommande le recours, pour toute la période de la scolarité obligatoire, à « une terminologie simple, claire et accessible » ? Y en a-t-il réellement ? Mais là n'est pas la question. Le plus important pour nous est que les programmes « se situe[nt] dans une perspective clairement [métalangagière] », pour reprendre les propos de Polgère (2014) sans qu'ils n'évoquent la notion de « compétence métalangagière » ni de dire quelles « capacités [matalanagières] attend-on chez l'élève » (*Ibid.*) ou voudra-t-on développer chez lui ? Ce qui dérangerait c'est que l'on « tourne autour du pot » pour ne pas nommer les choses par leur nom comme dans toute l'argumentation en **a-** de cette présente section qui n'est autre, à notre sens, qu'un plaidoyer pour le développement d'une compétence métalangagière chez l'élève : « on ne peut raisonner sans mots. », «...parfaite maîtrise de la terminologie qui sert à identifier [ces mécanismes] et à les analyser... » Etc.

Nous nous poserons la même question qu'Alain Polgère pour clore ce chapitre sur les politiques linguistiques et les programmes décidés pour l'école obligatoire : quelle est réellement la finalité de l'enseignement de la grammaire ? La maîtrise de la langue ou enseigner la langue « comme un **objet d'étude** au primaire, comme le sont les entités mathématiques, par exemple ? »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> C'est l'auteur qui souligne en gras.

## ***Chapitre deuxième***

---

***La situation de l'enseignement de la  
grammaire en Tunisie : fin 1950 à nos jours***

Le programme tunisien en matière de politique éducative au lendemain de l'indépendance est d'envergure : renationaliser l'enseignement, officialiser le bilinguisme, prôner l'ouverture sur la culture universelle pour prendre en main l'avenir du pays annoncent les grandes lignes de la réforme de l'enseignement. Au legs français, un enseignement adapté au besoin national est mis en place pour contrecarrer le phénomène de l'analphabétisme. Démocratiser l'école devenait une priorité. Ce projet ambitieux pose toutefois le problème de sa concrétisation sur le terrain. Sans prétendre à l'exhaustivité, le travail qui suit tentera d'en brosser les grandes lignes pour un essai de description critique de l'enseignement de la grammaire et de l'évolution des savoirs et des méthodologies.

Pour ce faire, il nous semble important de parler d'abord du statut du français pour comprendre les choix relatifs aux programmes de grammaire et aux usages de la langue française dans nos classes, pendant plus de la moitié d'un siècle, et de ses répercussions sur l'école. Le tableau synoptique des politiques linguistiques et éducatives et la synthèse qui suivront permettront de visualiser la situation depuis l'indépendance à nos jours.

### 1.2.1. L'impact des politiques linguistiques et des réformes sur l'enseignement de la grammaire

**Tableau 1. Les politiques linguistiques et les réformes de la fin des années 1950 à nos jours**

<b>Réformes Années 1958-1960</b>		
<b>Politiques linguistiques éducatives et enseignement du français : réformes et finalités</b>	<b>Statut du français</b>	<b>Place de la langue</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Première grande réforme : démocratiser l'école</li> <li>- instituer un système éducatif national,</li> <li>- placer l'élève au centre des apprentissages</li> <li>- Bilinguisme jusqu'à <b>1972</b></li> </ul>	Langue maternelle Le français, langue d'enseignement pour la plupart des disciplines. entaché de «francité» langue de communication et de culture F.L.E en gestation langue vivante se rapproche du F.L.M (au second cycle)	privilégiée, véhiculaire,  place originale
<b>Années 1970</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- politique d'arabisation</li> <li>- notion d'identité nationale</li> <li>- Disparition de la section non bilingue</li> </ul>	F.L.M avec une légère tendance F.L.E enseignement unilingue. Langue de scolarisation au même titre que l'arabe mais non une langue de spécialité. Le français n'est pas la langue maternelle des élèves tunisiens. F.L.E. langue de culture Ouverture sur la modernité qui mise sur l'écrit. Français langue étrangère Français langue de communication bilinguisme arabe-français parfait : Arabisation des cours d'histoire, de géographie, de philosophie Français épreuve facultative au bac	Privilégiée au 1 <sup>er</sup> cycle secondaire, véhiculaire au secondaire, Langue privilégiée dans la section bilingue et dans L'enseignement secondaire
<b>Années 1980</b>		

<p>- Politique d'arabisation qui se poursuivra jusqu'en 1990+ (laïcité)<sup>1</sup></p> <p>-Recul par rapport à la politique d'arabisation</p> <p>- La maîtrise de la langue priorité nationale, consolidée, en <b>1987</b></p> <p>- Vers la fin de la décennie, réforme globale de l'ensemble du système d'éducation.</p>	<p>Le baccalauréat entièrement touché</p> <p>Français à tendance F.L.E,</p> <p>FLS au 1<sup>er</sup> cycle, en mutation vers le F.L.M, au second</p> <p>Compétence de communication spécifique aux besoins des matières scientifiques.</p> <p>le français est une langue d'enseignement mais non une langue de spécialité</p>	<p>privilegiée au premier cycle</p> <p>Second cycle</p>
<b>Années 1990</b>		
<p>- Politique d'éducation pour tous initiée depuis 1958.</p> <p>- Seconde grande réforme : l'enseignement de base de deux cycles (primaire, collège) obligatoire, gratuit et restructuré et un cycle secondaire de quatre ans,</p> <p>Cycle long de neuf ans arabisé</p> <p>L'élève placé au centre des apprentissages</p> <p>«l'école de demain».</p> <p>Expérimentation de l'approche par compétences dans 10% des écoles primaires</p> <p>Réforme de l'école de base,</p> <p>Adapter l'enseignement des langues étrangères aux besoins de l'économie.</p> <p>Le défi tunisien : ouvrir davantage le pays à la compétition économique internationale, se rapprocher des standards internationaux.</p>		
<b>Statut du français</b>		<b>Place de la langue</b>
<p>Langue étrangère au primaire</p> <p>Langue seconde au secondaire</p> <p>Français d'ouverture sur le monde des sciences et de la technologie</p> <p>L'arabe consacré aux humanités, aux sciences et aux techniques</p> <p>Statut ambigu</p> <p>Le français première langue de scolarisation après l'arabe.</p> <p>le français première langue de scolarisation dans le secondaire</p>		
<b>Années 2000-2010</b>		
<p>les mesures à portées sociopolitiques et pédagogiques continuent à être appliquées,</p> <p>L'expérimentation de l'approche par compétences généralisée,</p> <p>Nouvelle réforme : projet « école de demain »,</p> <p>L'élève au centre de l'action éducative</p> <p>L'opération d'innovation close.</p> <p>Le projet de rénovation PREF / SET et les nouveaux défis à relever,</p> <p>Se hisser au niveau des critères internationaux,</p> <p>se placer à la hauteur de la concurrence à l'échelle mondiale,</p> <p>adapter l'école tunisienne aux exigences nouvelles imposées par les mutations en cours, au plan national et international</p> <p>L'entrée en vigueur de l'approche par compétences,: un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre diverses situations-problèmes : « intentions transversales » et transfert des savoirs</p> <p>Enjeu socio-économique : faciliter <i>a priori</i> l'accès au monde du travail</p> <p>répond à cet objectif qui est, en plus de la maîtrise de la langue, d'affiner les compétences pratiques des élèves.</p> <p>centration sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers</p> <p>rôle de l'élève dans la construction du savoir et dans l'innovation, dans la conception et l'exécution de projets en groupes.</p>		
<b>Statut du français</b>		<b>Place de la langue</b>
<p>statut hybride</p> <p>Français langue vivante étrangère à statut privilégié</p> <p>Français langue étrangère</p> <p>Première langue étrangère</p>		<p>Privilégiée</p> <p>Cycle de base</p> <p>Cycle secondaire</p> <p>Véhiculaire</p>

<sup>1</sup> Il s'agit bien du projet de laïcisation de l'enseignement engagé à l'époque par Bourguiba bien que la constitution de 1959 institue l'islam comme religion d'état, ce projet est une gageure et parler d'«enseignement laïc » était de l'ordre du non dit. C'est donc nous qui notons la notion.

### 1.2.1.1. Le statut du français en Tunisie: rupture et/ou continuité

La réforme de 1958<sup>1</sup> précise que le français est une « langue privilégiée, véhiculaire [...] en tous cas langue non maternelle. » (Strasfogel, 1964 ; Condette, 1969 ; Tarifa, 1971).

L'article premier de la constitution tunisienne est clair : « La Tunisie est un État libre, indépendant, souverain; sa religion est l'Islam, sa langue l'arabe et son régime, la République». Des mesures ont été tracées pour longtemps en vue « d'assurer l'unification et la renationalisation du système d'enseignement dirigé par l'état, de l'adapter aux conditions nationales et à l'évolution sociale, culturelle et économique du pays et d'assurer, dans un délai raisonnable, la généralisation de l'enseignement primaire [...] ». Pour ce faire, la Tunisie démarre un projet bourguibien d'envergure : une réforme pour démocratiser l'école et instituer un système éducatif national, sur le modèle sadikien, fondé en 1875.<sup>2</sup> Son projet ambitieux appréhende une réforme de bilinguisme équilibré qui allie les langues et cultures arabe et française, les sciences et la technologie modernes. Le français, étant garant de développement et de progrès, devient, à ce titre, langue d'enseignement pour la plupart des disciplines (Réf, 1958)<sup>3</sup>.

Cette volonté de changement ne s'est donc pas accompagnée d'une rupture avec le legs français. Au contraire, nous pouvons noter le défi de taille lancé pour réserver, aussi bien à la langue arabe qu'à la langue française, la place qui leur revient. Depuis, le statut du français varie selon les sections ou les cycles mais il ne cessera d'être un moyen d'ouverture sur le monde des sciences et de la technologie et sur les cultures française et universelle.

Le bilinguisme cultivé en Tunisie, grâce à une politique « pro-francophone », entretenue depuis l'indépendance, fait qu'il est difficile de se prononcer sur un statut non entaché de « francité ». En d'autres termes, il est encore tôt de se prononcer sur un statut F.L.E, le français langue étrangère étant en gestation à cette époque-là, outre qu'il s'adresse à des élèves familiarisés à cette langue, partie intégrante de leur quotidien, bien qu'à des degrés divers.

---

<sup>1</sup> Décret du 4 novembre 1958.

<sup>2</sup> Décret du 4 novembre 1958.

<sup>3</sup> Loi n°58-118 du 4 novembre 1958

Ni F.L.E ni F.L.S<sup>1</sup>, « cette notion apparue dans les années 1980 », son statut est difficile à délimiter (Etienne, 2004).

### 1.2.1.2. Le statut hybride du français : les fluctuations issues de la conjoncture

En définitive, le statut du français dans l'enseignement ne connaîtra pas de changements notables : il continuera à être un moyen d'ouverture sur le monde des sciences et de la technologie, mais surtout ambigu.

La deuxième grande réforme depuis l'indépendance, celle de **1991**<sup>2</sup>, à l'origine de la mise en place de l'école de base (LO, 1991), consacra le français à l'étude, uniquement de la langue et ce, au premier cycle de base Obligatoire au primaire, véhiculaire des disciplines scientifiques et techniques au secondaire, indispensable pour décrocher un emploi et pour réussir dans la vie active, le français, dans ses configurations formelle et informelle est loin de constituer une « langue morte » (Veltcheff, 2006). Il fait partie intégrante de la vie du Tunisien et son statut ne fait que répondre aux fluctuations socio-politiques et aux enjeux économiques. Il est désormais plus une langue de pain que de cœur et de culture, sinon, les trois à la fois.<sup>3</sup>

Langue étrangère, au primaire, mais enseignée de manière intensive à raison de six à huit heures par semaine ; langue seconde, au secondaire, tout en continuant à être enseignée comme matière linguistique, appelant un niveau de maîtrise proche, sinon égal à celui de la langue maternelle (FLM) pour décrocher un poste, le statut du français est difficile à cerner.

Ce serait, de ce fait, un paradoxe que de l'opposer à la langue nationale dont l'école fait « usage, dans l'apprentissage et la production, dans les divers champs de la connaissance [...] »<sup>4</sup> (Quitout, 2007), et de le (dé)classer parmi les langues étrangères : « en particulier le français puis l'anglais ».

Pour autant, ce paradoxe n'empêche pas, durant les décennies **1990-2000**, de voir avancer, insidieusement, la marche de l'arabisation au détriment du renforcement de l'enseignement des langues étrangères avec la même fluctuation du statut du français « désigné officiellement comme langue vivante étrangère à statut privilégié » (R.U, 2012).

---

<sup>1</sup> Le FLS est apparu dans les années 80 pour répondre à l'inadaptation des méthodologies de FLE ou de FLM pour des publics scolaires étrangers ayant besoin d'apprendre le français comme langue de communication, mais aussi de scolarisation (cf. à ce propos Chantal Forestal.8).

<sup>2</sup> Définie par la loi n° 91-65 et promulguée le 29 juillet 1991.

<sup>3</sup> Ce qui explique l'engouement des Tunisiens appartenant à toutes les couches sociales pour les cours de français dispensés à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes.

<sup>4</sup> L'arabe n'est, pourtant langue véhiculaire des matières scientifiques qu'au cycle de base.

En **2002, 2006 et 2008**, il est tout simplement langue étrangère au même titre que l'anglais, l'italien, l'allemand...

Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles, afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et à y contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle.<sup>1</sup> (LO, 2002, 2008) et (PF, 2006)

Légère distinction toutefois pour **2008** où il est désigné comme première langue étrangère. A ce titre, il devra « contribuer à la formation intellectuelle, culturelle et scientifique » de l'élève (PO, 2008)

En réalité, le français continue d'avoir ce même statut « hybride », pour les uns (Meftahi, 2010), un « quatrième type de français » à trois dimensions, pour les autres (Abbassi, 1995).<sup>2</sup> En gros, deux tendances statutairement prescrites du français continuent de commander les applications sur le terrain. Les nouveaux programmes de l'enseignement de base ne font que les renforcer en l'instituant comme « [...] langue [...] enseignée pour elle-même » au cycle de base (Hammami, 2006),<sup>3</sup> et comme « [...] langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion. » dans les quatre années du cycle secondaire au bout duquel il est institué comme épreuve obligatoire au baccalauréat pour toutes les sections alors qu'une décennie auparavant il n'était qu'une matière optionnelle pour la section lettres. (*Ibid.*)

Nous ne manquerons pas de rappeler, à cet effet, l'évolution en chiasme des statuts entre l'école primaire et le collège, entièrement arabisés, et le lycée où l'on passe, intempestivement, au français véhiculaire des sciences, de la technologie, de l'économie et de la gestion. Or, en sa qualité officielle actuelle de « première » langue étrangère (F.L.E), et par un état de fait de langue privilégiée (F.L.P),<sup>4</sup> son statut gagnerait à être révisé par rapport au présent et à l'avenir pour « s'inscrire (comme pour l'anglais) dans une perspective de plurilinguisme utilitaire » (DGF, 2005)<sup>5</sup>. De nouveaux enjeux placent l'enseignement du français face à de nouveaux défis à relever.

---

<sup>1</sup> Dans l'article 24 de la même loi qui reconduit les visées de celle de 1991, il y est précisé que les disciplines sociales, scientifiques et techniques seront enseignées en arabe dans les deux cycles d'enseignement de base.

<sup>2</sup> (FLM, FLE, FLS). Donc un « quatrième type de français » selon .Abbassi, A.T, 1995 : « Démythifier l'enseignement du français », *Revue tunisienne des langues vivantes*, n° 8, Tunis, pp. 52-63.

<sup>3</sup> « Pour elle-même » d'après l'inspectrice générale de l'enseignement est ce qui s'opposerait à véhiculaire, ce qui signifierait français enseigné comme langue et culture étrangères.

<sup>4</sup> Henri Besse parle de « langue étrangère privilégiée ».

<sup>5</sup> Le directeur général de la formation. a déclaré dans une interview accordée à la Presse, en octobre 2015 que : « le français fait partie intégrante de notre histoire et possède de ce fait le statut de langue vivante étrangère

### 1.2.1.3. La nécessité de réaménagement face aux nouveaux défis

Nous voudrions, pour notre part, aller au-delà du statut du français pour placer la Tunisie dans un contexte translinguistique où les langues, quel que soit leur degré de rapprochement ou d'éloignement interagissent entre elles. Le nouveau statut revendiqué « habilitera l'école tunisienne à répondre aux exigences nouvelles imposées par les mutations en cours, au plan national et international, mais aussi pour corriger les dysfonctionnements cumulés qui ont affecté son rendement » (*Ibid.*)

Quant à ce qui se pratique réellement en classe, le statut du français, en sa qualité officieuse, rencontre des « résistances psychologiques et épistémologiques » (Meftahi, 2010). Selon certaines enseignantes interviewées dans le cadre de notre thèse, le contenu de leurs cours aurait tendance à s'aligner sur ceux du F.L.M. Les enseignants les plus chevronnés, et souvent les plus contestataires quant aux contenus des programmes tunisiens, puisent dans les manuels français de grammaire et d'exercices par exemple,<sup>1</sup> parfois vieux de plusieurs années<sup>2</sup>, se cantonnent dans des démarches « obsolètes » mais rassurantes, ou recourent aux programmes du CM2 et du collège français actuels, les deux, parfois, tout en se gardant de trop s'éloigner des programmes tunisiens qu'ils sont tenus de suivre, bien que ces derniers ne tiennent pas compte des nouveaux besoins de la classe de langue ni des mutations en cours.<sup>3</sup> Le français pour ceux-là est, indéniablement, F.L.M. et l'élève doit acquérir le niveau de l'élève français, du moins, s'en rapprocher pour réussir, dans l'avenir, leurs études et leur vie sociale.

A la lumière de cet aperçu sur le statut du français, nous entamons notre étude de l'enseignement de sa grammaire qui portera sur les politiques éducatives et leur impact sur l'évolution des savoirs et des méthodologies en sus du choix des références théoriques.

Pour ce faire, nous avons puisé dans les textes officiels (instructions, décrets, ...), les programmes officiels de grammaire et les manuels de français tunisiens.<sup>4</sup>

Sans prétendre à l'exhaustivité, le tableau ci-dessous permet d'en broser les grands traits.

---

privilegiée, l'enseignement de l'anglais s'inscrit dans une perspective de plurilinguisme utilitaire anhistorique. » Le français en tant que langue vivante étrangère doit être pratiqué. C'est-à-dire « ... utilis[é] de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné ».

<sup>1</sup> Cf. sur ce point, plus loin, le III2. de ce présent travail.

<sup>2</sup> Certaines affirment recourir à leurs manuels quand elles étaient élèves vantant leur qualité indéniable.

<sup>3</sup> Cf. Questionnaires annexes.

<sup>4</sup> Mais également des questionnaires et des entretiens.

## 1.2.2. L'enseignement de la grammaire et les métalangages.

**Tableau2. Les influences des approches et des méthodologies sur la terminologie**

<b>Tunisie &amp; Années 1958-1960</b>	
<b>Enseignement de la grammaire Approches et méthodologies</b>	<b>Attitudes sur le métalangage grammatical et la terminologie linguistique</b>
<p>Lecture et langage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grammaire traditionnelle : enseignement systématisé de la grammaire exposition et explicitation des règles en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire. En 6<sup>e</sup> année, consolidation des acquisitions grammaticales de toute la scolarité</li> </ul> <p>Méthodes actives dans les classes du 1<sup>er</sup> et du second cycle secondaire: créer des automatismes et des réflexes de langages, vérifier la pratique de la syntaxe. réduire les considérations théoriques et écarter l'enseignement formel explicite et l'analyse grammaticale</p> <p>Communiquer, l'oral avant l'écrit, l'usage avant la théorie grammaticale</p> <p>Théories justifiant la réflexion</p> <p>Orientation proprement grammaticale, explorer intelligemment les faits de langue à étudier</p> <p>Approche structurale/linguistique : grammaire distribu et transformationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notionnelle-fonctionnelle. (approche pragmatique)</li> <li>- Approche communicative : l'apprentissage de la grammaire envisagé du point de vue de l'élève.</li> </ul> <p>L'acquisition graduelle des règles n'a pas pour objet la grammaire mais la compétence grammaticale : la précision ou la correction de la forme dans la production de la parole pour développer la compétence communicative.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation et exploitation des structures essentielles du français</li> <li>- développer des « capacités » métalinguistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inutiles</li> <li>- Alléger les définitions et les mots métalangagiers</li> <li>- Reconnaître les différents mots ou groupes de mots et les fonctions pour justifier l'usage.</li> <li>- L'élève n'a pas besoin d'une terminologie, éviter de définir et d'étiqueter hors contexte.</li> <li>- Prise de conscience sans notions grammaticales, puis nécessité d'une terminologie qui rend compte des similitudes de fonction et non des différences de forme.</li> <li>- Réflexion : recours à la terminologie significative.</li> <li>- Visée implicite, mais métalangage très présent, surtout au second cycle.</li> <li>- Systématisé vers la fin de la décennie</li> </ul>
<b>Années 1970</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Règles + emplois linguistiques</li> </ul> <p>Grammaire traditionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- méthodes actives au premier cycle secondaire</li> </ul> <p>Grammaire structurale (descriptions distributionnalistes et générativistes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le français enseigné, dans une perspective fonctionnelle et communicative,</li> <li>- le français moyen de communication, apprentissage par imprégnation et réemploi mécanique de la langue.</li> </ul> <p>Pas de recours aux analyses grammaticales,</p> <p>Créer des réflexes de langage,</p> <p>Enrichir systématiquement et progressivement la pratique de la langue abstraite pour fournir aux élèves du second cycle secondaire le soutien nécessaire à l'expression d'une pensée élaborée et cohérente</p> <p>Prémises à la grammaire du texte et du discours</p> <p>Parallèlement, méthodes actives telles que préconisées au premier cycle</p> <p>Grammaire structurale : accent mis sur les groupes fonctionnels (GN, GV...), l'analyse fonctionnelle, la classe et la nature des mots, l'identification des subordonnées...</p> <p>Exercices de substitution, d'effacement, d'addition et de déplacement,</p> <p>La grammaire pour réfléchir sur la langue et sur les rapports fonctionnels</p> <p>Développement de l'option « analyse des erreurs »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de recours à la terminologie.</li> <li>- Terminologie significative qui « rend compte » du sens.</li> <li>- Nomenclature simple et non systématique.</li> </ul>
<b>Années 1980</b>	
<p>1- Approche structurale / linguistique : grammaires distributionnelle et transformationnelle</p> <p>2- Approche communicative</p> <p>Développer la prise de conscience du sens chez les élèves</p> <p>Développer la compétence de communication au premier et au second cycle, emploi des structures syntaxiques dans un contexte</p>	

<p>- grammaire notionnelle fonctionnelle. (approche pragmatique)  progression grammaticale établie pour le premier cycle secondaire, suit « un itinéraire notionnel par catégories de sens  L'enseignement de la langue tiendra compte des contraintes d'ordre sémantique, communicatif, morphologique et syntaxique, exercices de fixation et de consolidation systématiques, pratique de l'oral avant l'écrit en vue d'intérioriser les formes grammaticales, apprentissage à mi chemin entre le déductif et l'inductif, phases complémentaires de grammaire implicite et de grammaire explicite, subordonner les contenus linguistiques aux contenus discursifs, au 1<sup>er</sup> cycle, La grammaire au service des compétences linguistique, communicative, discursive et du raisonnement, au second cycle.</p> <p>- Approche traditionnelle  Les « régularités morpho-syntaxiques relèvent de la grammaire fondamentale, grammaire de la phrase et du texte circonscrits à l'intérieur du discours, Les grammaires scolaires conservent les traits essentiels des fondements de la linguistique.  Le « contexte » utilisé pour renvoyer à la situation de communication conditionne le discours.  entrée en vigueur de la pragmatique et de l'énonciation au premier cycle du secondaire,  Le « contexte » suppose un « énoncé », un « énonciateur », et un acte d'« énonciation ».  Les émetteurs et les récepteurs des actes de langage appliquent ces « procédures pour comprendre et se faire comprendre »  exercices systématiques qui préparent l'emploi spontané des structures.  le statut de l'erreur devrait changer en même temps que les objectifs</p>	<p>Le métalangage grammatical suit la fluctuation explicite-implicite, et comme cette fluctuation est continue, il ne peut qu'être toujours présent. Il est celui de l'inévitable grammaire traditionnelle mais relève aussi de la grammaire structurale et de celle du texte, pour le deuxième cycle secondaire.  de la linguistique  Les démarches de la linguistique sont explicitées au moyen d'une terminologie simple</p> <p>embrayeurs, déictiques, anaphores, cataphores etc.</p>
<b>1990</b>	
<p>place importante assignée à l'enseignement de la grammaire dans le processus d'apprentissage de la langue  français consacré à l'étude de la langue</p> <p><b>1-</b> Grammaire traditionnelle enseignée de façon systématique  Optique structurale  maîtriser les mécanismes de base de la langue française sans les contraintes d'ordre thématique ou notionnel,  la grammaire au collège est au service des besoins langagiers.  elle est systématique, en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire, pour une bonne maîtrise des règles de la syntaxe française.  grammaire explicite à prédominance syntaxique,  cours autonome, contenu spécifique et progression propre à la langue  s'approprier le système de la langue  reconnaître et décrire les mécanismes morphosyntaxiques qui commandent le fonctionnement de ce système  combinaison des approches syntaxique, morphologique et orthographique  importance accordée aux leçons de syntaxe  la phrase simple et complexe c'est un ensemble de rapports hiérarchisés » entre les différents éléments qui la constituent.</p> <p><b>2-</b> Approche communicative  <b>3-</b> Approche des textes et discours. Grammaire du discours et du texte  Approche discursive  enseignée plutôt comme moyen permettant la compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes.  connaissances acquises en grammaire pour comprendre le fonctionnement des textes  les nouveaux programmes ne définissent plus la grammaire comme répondant aux besoins fonctionnels de l'élève.  déterminée en fonction des objectifs discursifs  grammaire de la phrase et celle du texte visent à développer la compétence de communication de l'élève,</p>	<p>Le métalangage grammatical privilégie la forme au sens.</p> <p>substitution des notions sémantiques de complément d'objet et de compléments d'attribution par celle de « complément essentiel »  la notion traditionnelle de « fonction » par le mot « rapport aller » au-delà des simples étiquettes (sujet, complément etc.)</p>

<p>capacité « de réflexion sur la langue retour en force à la grammaire de la phrase vers la fin de la décennie, et au second cycle du secondaire, la grammaire du texte fait une entrée timide développer la compétence de communication écrite maîtriser les règles de la syntaxe leçons systématiques de grammaire, celle de la phrase, considérée comme « l'unité structurale [...] fondamentale de la communication La grammaire au cœur de l'enseignement /apprentissage pendant toute la décennie. enseignement explicite et déductif, métalangage grammatical plus ou moins rénové retour à la méthodologie traditionnelle retour à la théorie structurale compétence linguistique et maîtrise de la langue</p>	<p>métalangage grammatical plus ou moins rénové</p>
<b>2000</b>	
<p><b>1-</b> Grammaire traditionnelle <b>2-</b> Approche communicative - Communiquer (à tous les niveaux, durant toute la décennie). compétence grammaticale et concrétisations sur le terrain. L'enseignement de la grammaire s'attache à affiner les capacités d'expression orale et écrite. Articulation entre la compétence linguistique et la compétence communicative,  <b>3-</b> Grammaire de la phrase, grammaire du texte et du discours. Pont jeté entre la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence communicative, méthodes structurale et fonctionnelle : passage du savoir au faire, « pratique raisonnée de la langue » et savoir-faire langagiers, <b>4- Linguistique de l'énonciation</b> L'utilisation de la langue dans un contexte définit l'énonciation la langue est un objet dynamique qui produit du sens : enseigner autrement compétence et socio-constructivisme. Au terme de l'enseignement de base, la grammaire vise la maîtrise de la langue. Elle relève de la grammaire de la phrase, du texte et du discours. confronter les élèves du deuxième cycle de base à la grammaire de la phrase et du texte, conjuguer les compétences linguistique, textuelle et de communication. compétences à lire et à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations de communication variées, Les outils linguistiques permettent le transfert des énoncés dans des situations significatives variées, compétence communicative et discursive, « <b>posture métacognitive et métacommunicative</b> » pour débattre, argumenter, défendre un point de vue, comparer, rechercher des analogies voire « un désir de transfert » (méta)langagier.</p>	<p>l'énonciation suppose un énonciateur, un locuteur, un énoncé et un contexte.  prise de conscience de l'importance des métalangages</p>

### 1.2.2.1. Synthèse critique des instructions et des rénovations

#### 1.2.2.1.1. L'approche communicative et la grammaire des fautes des années 1960 : une décennie qui fluctue entre implicite et explicite

Au lendemain de l'indépendance, les Instructions Officielles stipulent que l'objectif essentiel à l'école est « [...] d'enrichir la langue en l'accordant à la démarche scientifique et à

la conceptualisation. » L'enseignement du français devait répondre aux nouvelles exigences dictées par le statut de cette langue considérée comme langue de communication et de culture. Les programmes adoptés révèlent un souci très net de simplification dans l'étude de la grammaire dont l'objectif est d'assurer la communication orale et écrite.

Cette visée simplificatrice a vu les méthodes actives se substituer aux considérations théoriques pour procéder au réemploi mécanique du fait de langue et créer des automatismes et des réflexes de langage par le moyen des exercices structuraux de répétition, substitution, transformation. Ce bouleversement fait des théories grammaticales un moyen pour justifier l'usage acquis.

Pour autant, les fluctuations des décisions politiques font que l'enseignement systématisé de la grammaire continue à imposer l'exposition et l'explicitation des règles. Un véritable changement a lieu avec l'approche communicative qui envisage son apprentissage du point de vue de l'élève. La leçon de grammaire, proprement dite, peut être enclenchée en partant des fautes des élèves et des « insuffisances communes constatées dans les travaux écrits des élèves ».

La pratique de la langue continuera à obéir aux mêmes principes de « conditionnement artificiel [et d'] apprentissage systématique afin d'habituer l'oreille et de « conditionner » la parole. Selon les fluctuations d'ordre divers, l'enseignement correspond, en gros, à une pratique qui va de l'implicite à l'explicite, par le moyen des exercices de grammaire. Néanmoins, s'ils ne font que reproduire des théories et leur arrière plan métalinguistique (Besse, Porquier, 1984), leur manipulation aide à construire ce passage de l'implicite à l'explicite et, par là même, à développer les « capacités métalinguistiques » de l'élève.

#### **1.2.2.1.2. De la grammaire du texte à l'apprentissage par imprégnation de la langue, la grammaire des années 70-80 continue à osciller entre implicite et explicite**

Les prémisses à la grammaire du texte et du discours des années **1970** et des décennies 1980-1990 qui suivront ne perdent pas de vue les méthodes actives telles que préconisées au premier cycle : moyens susceptibles de faire passer l'élève « de l'expression spontanée » de la langue à « l'expression consciente et élaborée. L'oral, qui répond à ce même objectif, permet un apprentissage par imprégnation de la langue. Il faudra, dès lors, qu'il devance l'écrit.

L'analyse fonctionnelle des années **1970** qui étudie la nature des mots et l'identification des subordonnées selon leur sens ou leur fonction, la grammaire structurale qui fait prendre conscience à l'élève des « espèces grammaticales et des rapports fonctionnels » développent l'option « analyse des erreurs », totalement ignorée après.

Dans les années **1980**, la conceptualisation tiendra compte, désormais, des contraintes d'ordre sémantique, communicatif, morphologique et syntaxique. L'enseignement préconisé prône un apprentissage à mi chemin entre le déductif et l'inductif, qui privilégie « la manipulation, par l'élève, des formes grammaticales en vue de développer, particulièrement au second cycle la compétence linguistique et la compétence communicative de l'élève. Double objectif qui sera de nouveau concrétisé par « des phases complémentaires de grammaire implicite et de grammaire explicite ».<sup>1</sup>

« La maîtrise de la langue » devenant une priorité nationale, la grammaire scolaire, au service de cet objectif, dote les élèves des outils nécessaires à une bonne compétence linguistique, et partant, communicative. Elle conserve les traits essentiels des fondements de la linguistique en discours, particulièrement avec l'entrée en vigueur de la pragmatique et de l'énonciation dans les programmes du premier cycle du secondaire, ce qui semble paradoxal avec la politique d'arabisation et le statut F.L.E. du français dans les années 1980.

De nouveau, il est question de mise en place d'exercices systématiques qui préparent l'emploi spontané des structures. Dans une moindre mesure, les concepteurs se réfèrent au *Niveau Seuil* du Conseil de l'Europe. En s'y alignant, ils concèdent que le statut de l'erreur devrait changer en même temps que les objectifs.

#### **1.2.2.1.3. De la grammaire au service de la maîtrise de la langue à une grammaire au service de la compétence communicative du projet PREF / SET.**

Pour adapter l'école aux nouveaux enjeux socio-économiques, la décennie **1990** (La grammaire est au cœur de l'enseignement /apprentissage pendant toute la décennie) place le français première langue de scolarisation, ce qui fait appel à une autre pédagogie, à de nouveaux comportements et de nouveaux dispositifs pédagogiques. Les réformes oeuvrent à vouloir développer l'esprit critique et l'ouverture à la modernité, d'autre part, d'améliorer la qualité de l'enseignement en l'adaptant aux besoins de l'économie.

Mais ce dispositif se heurte au niveau de langue des élèves, après un cycle de base entièrement arabisé.

Les programmes officiels de français qui changent « assignent à l'enseignement de la grammaire une place importante dans le processus d'apprentissage de la langue » (*Ibid.*)  
Désormais, la grammaire qui est enseignée de façon systématique aura permis à l'élève de

---

<sup>1</sup> Selon Henri Besse, il y a un apprentissage implicite ou explicite d'une description grammaticale mais pas de grammaire implicite ni de grammaire explicite. Il serait plus logique de parler de « grammaire implicite » et de « grammaire explicite ».

maîtriser les mécanismes de base de la langue française. Les nouvelles options de l'enseignement de la grammaire ont pour finalité de permettre à l'élève du premier cycle secondaire de s'approprier le système de la langue, c'est-à-dire, « l'aptitude à reconnaître et à décrire les mécanismes morphosyntaxiques qui commandent le fonctionnement de ce système

L'articulation fondamentale qui existe entre les différentes composantes de la grammaire (syntaxe, morphologie et orthographe) et le rôle moteur de la syntaxe dans le fonctionnement de la langue.» (MG, 1991).<sup>1</sup>

Cette nouvelle approche se traduit par la combinaison des approches syntaxique, morphologique et orthographique, mais également, par l'importance accordée aux leçons de syntaxe dans le manuel de 1<sup>ère</sup> année.<sup>2</sup>

Ainsi, la grammaire au collège est au service des besoins langagiers et au terme du cycle, l'élève devra maîtriser les mécanismes de base de la langue française avec des prémisses à la grammaire du texte et du discours systématisées en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> années du cycle secondaire en fonction des objectifs discursifs inscrits au programme.

En somme, après la pleine vague communicative au collège, le retour en force à la grammaire de la phrase mais également, aux leçons systématiques de la grammaire de la phrase peut s'expliquer, en partie, par les choix officiels de l'époque, à savoir le « maintien de l'arabisation et [le] retour progressif du français » (Bouhdiba, 2011).<sup>3</sup>

La grammaire continue à être au cœur de l'enseignement /apprentissage pendant toute la décennie. Son enseignement explicite et déductif, le recours à un métalangage grammatical plus ou moins rénové (*Ibid.*),<sup>4</sup> et le recours pour les leçons de grammaire à des supports « empruntés à des textes d'auteurs », comme modèle grammatical de la langue enseignée, témoignent du retour à la méthodologie traditionnelle dans une conception structurale de la grammaire.<sup>5</sup>

En justifiant le retour à la théorie structurale qui nous éloigne, tant soit peu, de la visée communicative, la leçon ne semble plus concerner l'élève, comme nous l'avons déjà montré, mais le grammairien dont on justifie le point de vue : « la langue sur laquelle le grammairien

---

<sup>1</sup> Pour la 1<sup>ère</sup> année du premier cycle secondaire : l'ancien système est toujours en vigueur jusqu'en 1993.

<sup>2</sup> 20 leçons de syntaxe contre 10 leçons de morphologie et 6 d'orthographe.

<sup>3</sup> Pendant la période 1991-2010

<sup>4</sup> D'une part, on adopte la terminologie traditionnelle qui « traduit à sa manière le caractère exceptionnel des structures des phrases impersonnelles et des phrases à présentatif » argumente-t-on, à titre d'exemple. En revanche, on qualifie de simples « étiquettes » les notions de sujet, verbe, complément. On privilégie par ailleurs, « rapport » à « la notion traditionnelle de fonction [qui] laisse dans l'ombre le rôle spécifique du verbe dans la phrase. »

<sup>5</sup> De laquelle il est fait expressément mention pour évoquer la distinction complément / attribut : « Nous nous sommes conformés à la tradition grammaticale... », plus loin, à propos des compléments essentiels : « Il y a néanmoins un point sur lequel nous nous sommes écartés de la tradition grammaticale... »

travaille n'est pas une langue désincarnée, une abstraction. C'est un outil de communication... ». Paradoxalement, cet « outil de communication » ne fournit aux enseignants que ce qui est propre à faire parler l'élève « comme un livre » plutôt que de développer sa compétence communicative.

C'est ce constat, rappelons-le, qui est établi quant à la production orale des élèves tunisiens, du moins pour les plus doués d'entre eux. « L'étude des règles (morpho-syntaxiques) de la langue [est bien loin d'être à l'origine de] l'art de parler et d'écrire correctement » comme le voudrait, ce pourquoi est établie la grammaire, telle que définie par Cuq (2003).<sup>1</sup>

La démarche structuraliste adoptée dans les programmes tunisiens est, en cela, plutôt en décalage puisqu'elle n'a pas de visée pragmatique. Son principal souci est de développer, chez les élèves, l'aptitude à raisonner sur les faits de langue du français sans, toutefois, les comparer avec ceux de l'arabe, ni comparer les métalangages en évolution au sein de la grammaire du français, encore moins, de tenter d'établir ce qu'on pourrait appeler un métalangage grammatical comparé du français et de l'arabe.

Le projet public PREF / SET des années 2000, (2003-2007),<sup>2</sup> a pour objectif de renforcer l'efficacité de l'apprentissage du français dans l'enseignement de base et de relever le pari de « [doter] l'élève, au cycle préparatoire, de connaissances et de compétences qui lui permettent de passer de l'acquisition des outils d'apprentissage à la construction consciente des apprentissages », dans un but de transfert des savoirs. Le renforcement de ces « intentions transversales » voudrait, en plus de la maîtrise de la langue, « mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes ». Placer l'enseignement tunisien à la hauteur de la concurrence à l'échelle mondiale devient une priorité.

Pendant la décennie précédente, on a assisté à un retour en force à la grammaire traditionnelle, quoique plus ou moins rénovée, généralement au nom de la « maîtrise de la langue », et ce, en vue de développer, en premier lieu, la compétence linguistique de l'élève.

Les années 2000 mobilisent, au contraire, une grammaire au service de sa compétence communicative.<sup>3</sup> Les programmes de français stipulent que « [l'] enseignement de la

---

<sup>1</sup> Cuq définit la grammaire comme : « l'étude des règles de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement ».

<sup>2</sup> Le projet PREF / SET est une réforme curriculaire dont les opérateurs sont, du côté tunisien, le Ministère de l'Éducation et de la Formation représenté par la personne de Mounira Hammami, inspectrice générale, du côté français, le Service de Coopération et d'Action Culturelle représenté par Jean-Louis Larramendy. La finalité de ce programme, « financé à parité par le Ministère de l'Éducation et de la Formation et le Ministère français des Affaires Étrangères, est d'améliorer la maîtrise du français chez les élèves, ce qui par contrecoup, favorise également les apprentissages disciplinaires recourant à cette langue comme langue d'enseignement.

<sup>3</sup> Mots-clé désignant « compétence de communication dans les discours officiels tunisiens : compétence de communiquer à l'oral comme à l'écrit, expression à l'oral et à l'écrit, production d'énoncés oraux et écrits variés, développement des compétences relatives à l'oral et à l'écrit, produire, compétence de production, communication orale et écrite, actes de parole, situations de communication.

grammaire favorise la pratique de la langue et [...] s'attache en priorité à développer et à affiner les capacités d'expression des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit. » (PF, 2002)

La grammaire « [...] est] structuré[e] sur la base de compétences [pratiques] à installer.

Pas trop de changements donc, par rapport à la décennie précédente, mis à part le pont jeté entre compétence linguistique, compétence textuelle et compétence communicative.

Pour l'approche communicative tout comme pour l'énonciation, la langue est un objet dynamique qui produit du sens. Ce qui est énoncé est un agencement réfléchi et hiérarchisé des phrases possibles d'une langue.

L'approche communicative allie le didactique dans sa « stratégie analytique »<sup>1</sup> - centration sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers -, et le pédagogique - enseigner autrement - (Springer, 1996). L'élève doit pouvoir mobiliser toutes ses ressources de construction de ce savoir.

Au terme de l'enseignement de base, les finalités voudront que l'enseignement partiel ou systématique de la grammaire soit au service de la maîtrise de la langue et les outils linguistiques étudiés soient utilisés « de manière réfléchie et délibérée » pour permettre à l'élève de « produire des énoncés signifiants » et de garantir leur transfert dans des situations significatives variées<sup>2</sup>.

Les contenus grammaticaux continueront à consolider l'acquisition des « compétences de compréhension et de production (orale et écrite). Ils relèvent, de ce fait, « à la fois de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte et du discours ».

Or, ce qui se développe dans les manuels, comme en classe d'ailleurs, ce sont plutôt des leçons qui ont comme supports des centres d'intérêt prescrits au programme et des activités de contrôle de l'acquisition sous forme d'exercices de réemploi (oraux ou écrits). Aussi, « l'expression spontanée et motivée des apprenants se trouve [-t-elle...] bloquée » ou différée (Avelino, Capucho, 2002)<sup>3</sup> et la question du « transfert des connaissances »<sup>4</sup> loin d'être jugée satisfaisante dans les nouveaux contextes (Tardif, 1999).

Le projet de « l'école de demain » qui a pour vocation d'impliquer l'élève dans « un rapport pragmatique et irrévérencieux au savoir, comme outil pour agir sur le monde » pose déjà les

---

<sup>1</sup> Springer distingue deux perspectives didactiques

a- La « stratégie synthétique » : la description des éléments de la langue sélectionnés suit une progression qui obéit à une logique linguistique. C'est la méthodologie traditionnelle qui va du plus simple au plus complexe.

b- La « stratégie analytique » : part des besoins de l'apprenant.

<sup>2</sup> Il s'agit de compétences transversales selon les auteurs. Elles relèvent de trois types de préoccupations : méthodologiques, intellectuelles et relationnelles.

<sup>3</sup> Nous parvenons au même constat auquel ont abouti, avant nous, les auteures des rénovations du programme de français dans l'enseignement secondaire au Portugal. Avelino Cristina et Capucho Maria Filomena.

<sup>4</sup> Le transfert des connaissances c'est le fait de mobiliser les savoirs dans des contextes concrets.

prémises de son échec. En grammaire, par exemple, ce qui donne « le goût de débattre, d'argumenter, de défendre un point de vue » (*Ibid.*), de comparer, de rechercher des analogies voire « un désir de transfert » (Rey, 1998) (méta)langagier est absent des programmes puisqu'à aucun moment, il n'est fait allusion à la « posture métacognitive et métacommunicative » de l'élève. La grammaire étant l'ossature de la langue, l'on ne peut que se demander pourquoi, elle n'a pas été évoquée - tout au plus, parle-t-on de grammaire intégrée pour le secondaire- ni n'a eu part aux projets d'innovations - comme c'est, au contraire, le cas pour l'expression écrite et orale. Elle est, pourtant, l'axe central de la maîtrise du langage et la construction des savoirs (méta)langagiers chez l'élève.

Quant au métalangage, les directives dans l'ensemble tendent à son élimination pour ne pas « surcharger la mémoire de l'élève de définitions ou de listes de mots ». Cependant, cela peut aboutir, selon le programme officiel de grammaire, à une étude systématique de notions grammaticales. Le plus souvent, le métalangage grammatical est très présent dans les leçons et les consignes des exercices, surtout au second cycle. De fait, nous avons pu constater que tout au long de cette période, il va de l'implicite à la verbalisation minimale pour être systématisé, parfois au premier cycle, avec des leçons complétées par la fixation de la terminologie indispensable. Il est rendu systématique surtout au second cycle parce qu'il répond, à ce stade, à des besoins d'explicitation et de réflexion métalinguistiques. L'explicite suppose, de ce point de vue, des mots qui parlent de la langue, en d'autres termes, une métalangue féconde de mots grammaticaux et de mots de tous les jours.

Ainsi donc, les défis lancés par les décisions officielles de « [doter] l'élève [dès le] cycle préparatoire de connaissances et de compétences qui lui permettent de passer de l'acquisition des outils d'apprentissages à la construction consciente des apprentissages » (RNDE, 2008) se heurtent à la visée conceptualisante de la construction du langage.

Les élèves, qui ont l'opportunité de pratiquer le français plus fréquemment, hors de la classe, en auraient, néanmoins, une attitude « préreflexive » (Bautier, Goigoux, 2004). La conceptualisation ce serait, donc, conduire les élèves

à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, à étudier les deux chaînes linguistiques parlée et écrite, à apprendre à les comparer et à les distinguer, à les segmenter et à les mettre en relation. Elle doit viser le passage de connaissances-en-actes, largement dépendantes des situations langagières dans lesquelles elles s'exercent, à des connaissances conscientes, explicites et flexibles (Karmiloff-Smith, 1992, 2003). En d'autres termes, elle doit faciliter l'émergence d'une conscience métalinguistique qui participe du processus de secondarisation. (*Ibid.*)

Les enseignants devraient pouvoir leur apprendre à interroger les mots hors de ce contexte et à les « construire [...] dans leur dimension scolaire seconde. » (*Ibid.*) La tâche est de grande

importance pour des élèves dont le « stock des savoirs personnels », de l'arabe et du français, progresse par paliers ainsi que les métalangages.

De fait, la langue qui a aussi une fonction métalinguistique (Jakobson, 1963) permet, outre de parler et écrire, de parler des mécanismes du parler et de l'écrire. A cet égard,

« [les] objets scolaires [...] sont à enseigner, à interroger, à faire décoder. On n'utilise plus la langue pour communiquer, mais comme objet spécifique d'étude. Or, dit Bernard Lahire [...] il ne s'agit pas seulement de parler [ou d'écrire], mais de comprendre comment on parle [ou on écrit]. Ce n'est qu'en parvenant à la « secondarisation » que l'élève distingue « ce qu'il y a à apprendre. » (Schneuwly cité par Clausard, 2008)

Cela est d'autant plus important que la variété des descriptions implique une terminologie d'inspirations diverses qui n'est pas facilement accessible aux élèves. C'est ce que les tableaux ci-dessous permettent de visualiser à travers l'inventaire des nomenclatures pour le primaire et le collège durant les années 2000.

Avant d'entamer notre synthèse comparée des politiques éducatives et linguistiques de la France et de la Tunisie ainsi que les progressions grammaticales qui en découlent, il nous semble utile de mettre en lumière la nomenclature adoptée par les programmes tunisiens. Par économie d'espace, nous nous limiterons à celle des années 2000.

Nous nous arrêterons également à ce stade de notre bilan de la situation, l'étude de ces tableaux faisant l'objet d'une étude ultérieure en **III. 2.**<sup>1</sup>

**Tableau 3. Les grammaires et les métalangages établis pour le premier cycle de base**

années 2000							
Les unités lexicales	4è	5è	6è	Les unités grammaticales	4è	5è	6è
Le nom	X	X	X	Déterminants : articles définis & indéfinis	X	X	X
Le verbe	X	X	X	Déterminants : adjectifs possessifs adjectifs démonstratifs	X	X	X
L'adjectif qualificatif	X	X	X	les pronoms personnels (sujet) X	X	X	X
L'adverbe	X	X	X	Connecteurs : la conjonctions de coordination.	X	X	X
Les fonctions							
sujet du verbe					X	X	X
épithète					X	X	X
attribut					X	X	X
Complément direct (COD)					X	X	X
Complément indirect (COI)					X	X	X
compléments essentiels					X	X	X
compléments non essentiels <sup>2</sup>					X	X	X
Complément du nom					X	X	X
compléments de phrase : le complément de lieu, de temps, de manière, de but					X	X	X

<sup>1</sup> Cf. en 3.2.2.2

<sup>2</sup> Compléments non essentiels ou GN facultatif, non obligatoire.

Source. Programmes de français, 2006 ; Programmes officiels / 2ème degré de l'enseignement de base (4è année). Enseignants développeurs : www.edunet.tn

**Tableau 4. Les grammaires et les métalangages établis pour le collège<sup>1</sup>**

années 2000			
Les unités lexicales	7è	8è	9è
Le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif, l'adverbe	X	X	X
Les unités grammaticales	7è	8è	9è
Déterminants : articles définis & indéfinis	X	X	X
Déterminants : adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs	X	X	X
les pronoms personnels (sujet) non réfléchis toniques COD COI atones	X	X	X
les pronoms personnels réfléchis	X		
Les pronoms relatifs		X	X
Les connecteurs : la conjonction de coordination.	X	X	X
Les connecteurs : la conjonction de subordination		X	X
Les prépositions	X	X	X
Les fonctions			
Sujet du verbe (GNS)	X	X	X
Adjectif qualificatif épithète	X	X	X
Attribut du sujet et du COD		X	X
Complément d'objet direct (COD) (phrase simple)	X	X	X
Adjectif apposé		X	
Complément indirect (COI)	X	X	X
Compléments essentiels	X	X	X
Compléments non essentiels <sup>2</sup>	X	X	X
Complément du nom	X	X	X
Compléments de phrase : le complément de lieu	X	X	X
Compléments de phrase : le complément de temps	X		
Compléments de phrase : le complément de manière	X		
Compléments circonstanciels de cause	X	X	X
Compléments circonstanciels de lieu, de temps, de manière, de but		X	X
Complément d'agent		X	X
Proposition subordonnée circonstancielle / complément circonstanciel		X	
Proposition subordonnée complétive (COD)		X	X
Le complément d'agent		X	X

Source. manuels de 7<sup>ème</sup> (2010), 8<sup>ème</sup> (2010), de 9<sup>ème</sup> année (2010).

Avant d'entamer notre synthèse comparée des politiques linguistiques et des réformes des programmes de grammaire en France et en Tunisie, nous allons parler des acteurs qui fondent toutes les actions de rénovation réalisées jusque-là : L'élève « au centre des apprentissages », et l'enseignant au cœur de l'action éducative et son exécuter.

#### 1.2.2.2. L'élève acteur de son apprentissage.

Depuis qu'on a institué l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, l'élève se trouve au centre des préoccupations des politiques éducatives et des réformes successives.

<sup>1</sup> Ou le premier cycle de l'enseignement secondaire, dans les anciens systèmes scolaires, qui s'étale sur trois ans.

<sup>2</sup> Compléments non essentiels ou GN facultatif, non obligatoire.

L'aperçu qui va suivre tentera de mettre au clair le rapport de l'élève aux savoirs grammaticaux mis à sa disposition, particulièrement, l'élève dans son rapport avec les grammaires de l'arabe et du français depuis le lendemain de l'indépendance jusqu'aux années 2000.

Dans cette section, deux tendances retiendront notre attention : une première tendance qui mettra l'élève et les savoirs au centre des instructions, sous l'influence de la politique de bilinguisme de l'époque post-coloniale et/ou de l'enthousiasme que suscitent la linguistique contrastive et son hypothèse de l'« interférence » sur les enseignants durant les décennies **1960-70** et même les suivantes.

La seconde portera sur le concept de « l'élève au centre des apprentissages » et marque le passage de conceptions psycholinguistiques et psychopédagogiques vers des conceptions d'ordre sociopolitique liées aux nouvelles données.

#### **1.2.2.2.1. L'analyse des « fautes » et l'enthousiasme pour la linguistique contrastive**

Au lendemain de l'indépendance, l'élève et les apprentissages occupent une « place centrale » dans les préoccupations des concepteurs de manuels, praticiens, pour la plupart, et de nationalité française.

En 1963, un manuel « des difficultés » est mis en place, mais il ne semble pas conçu dans le but de « tenir compte de ce qui existe déjà » dans l'esprit de ne pas « déstructurer cet acquis » et de « la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances » (.Germain, 1983, p. 30). Il s'agit d'une *grammaire des difficultés* ou une « grammaire des fautes » qui serait conçu sous l'influence de l'hypothèse psychopédagogique de la « linguistique contrastive » sur la nature et le rôle des fautes dans l'apprentissage. En procédant par la sélection des « fautes » qui s'écartent de la norme grammaticale, autrement, des « interférences linguistiques », il part du même objectif qui est « de prévoir de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de la L1 qui font que par exemple... un élève arabe dira : « Le chien que je le vois » » (Debyser, 1970). L'intérêt porté aux fautes, sans qu'il y ait eu, *stricto sensu*, de grille typologique d'analyse, comme c'était le cas en Afrique (Besse, 1991),<sup>1</sup> réapparaîtra en 1969 dans le manuel d'exercices pratiques<sup>2</sup> « élaboré... à partir des fautes des élèves » (Gouineau, 1969) où il est question d'«insiste[r] de manière systématique sur les difficultés fondamentales du français pour les étrangers en général et les arabophones

---

<sup>1</sup> «[ ...] La première grille typologique d'analyse de fautes (BELC, 1967) [a] été initialement conçue pour des pays africains, et d'abord expérimentée et diversement utilisée dans ce contexte ». Besse, p. 207

<sup>2</sup> Il s'agit, au fait, d'un manuel de leçons et d'exercices pratiques, d'après J. Wittwer, auteur de l'avant-propos.

en particulier », ce qu n'est pas sans rappeler que « la linguistique contrastive répond aux besoins d'une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères ». (Debyser, *Ibid.*) L'auteur du manuel souligne, à cet effet, que « le deuxième manuel s'achève sur le rapport ponctuation-coordination dans les deux langues..., c'est fondamental pour de jeunes arabophones ». Il souligne par ailleurs que le problème fondamental des classes tunisiennes est le maniement des pronoms personnels et des temps du passé :

[...] les difficultés viennent souvent de ce que l'enfant ayant plusieurs registres d'expression, confond les constructions en passant d'une langue à l'autre. 'Obéir' est transitif direct en arabe. On écrira en français : 'je le obéis', ou, pire avec transposition du pronom arabe de rappel : 'le professeur que je l'obéis' [...] avec l'arabe, nos élèves partent d'un tout autre système verbal, d'une autre notion de temps et d'aspect, de procédés bien différents d'expression. Or, quel français utilisent-ils réellement [...] ? Ils vivent en français une petite partie de leur vie scolaire, au présent. Mais leur vie affective, la continuité familiale s'expriment presque toujours en arabe. Ils emploient le français en mathématiques, géographie, sciences naturelles, pour la constatation, l'énumération, la description de faits précis. Quand auraient-ils besoin des passés de l'indicatif, du subjonctif, du conditionnel ? Ils abusent du présent de l'indicatif : c'est bien normal [...] » (*Ibid.*)

Cette différence de « registres », des « constructions » et de « système » morphologique entre l'arabe et le français considérée -à force d'arguments puisés dans le terrain- à l'origine des difficultés des élèves tunisiens, est loin de concevoir que ces difficultés sont « à rechercher dans le fait même d'une compétence linguistique préalable en L1 ou dans les artefacts d'une situation d'enseignement... » d'une L2 (Debyser, *Ibid.*). L'analyse des fautes n'est pas envisagée, ici, dans le même esprit que « l'analyse des erreurs », à peine développée dans les années 1960 par la didactique des langues. Celle-ci était une forme de « complément ou substitut économique aux analyses contrastives » de la linguistique moderne. Elle « compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyse contrastive dans le cas de langues maternelles [...] inconnues des enseignants [...] ». Cf. Besse, 1994. Si l'intérêt porté à la façon dont les élèves, « arabophones », développent leur grammaire mentale et « tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle » (Lado, 1957),<sup>1</sup> les comparaisons morpho-syntaxiques faites ('Obéir' est transitif direct en arabe. On écrira en français : 'je le obéis' ou, pire avec transposition du pronom arabe de rappel : 'le professeur que je l'obéis') et les corrections indiquées posent problème parce qu'elles ne partent pas de présupposés théoriques clairs ni « d'une théorie grammaticale suffisamment cohérente » (Debyser, *Ibid.*). Elles prennent plutôt appui sur les « grammaires [françaises] les plus

---

<sup>1</sup> cité par Henri Besse

sérieuses ». Parce que « les plus réputées et les plus récentes », elles seraient garantes de crédibilité, conséquemment, assureraient les résultats les plus probants (Wittwer, 1969)<sup>1</sup>. L'analyse des fautes qui ne s'adresse pas aux élèves mais à l'enseignant, à qui on présente, au final, une « recette » pour l'aider « à apprendre la langue française aux jeunes Tunisiens », n'a pas pour visée d'amener les élèves à y réfléchir, ni l'occasion d'observer leurs représentations et leur manière d'appréhender l'apprentissage de la grammaire du français, ni de réfléchir sur les structures des deux langues en présence ; ce serait plutôt un inventaire de fautes et leurs corrections qui aiderait l'enseignant à les prévoir et à agir en conséquence en proposant les exercices adéquats qui éviteraient aux élèves de commettre ces fautes.

L'initiative de la mise en place de livres d'exercices pratiques, élaborés à partir de l'analyse des fautes (OPSEEN) avait pour objectif d'aider à « substituer d'autres formes linguistiques à celles des habitudes formées par la langue maternelle. » C'est qu'on était conscients, nous semble-t-il, que les élèves se font des « hypothèses cognitives [...] du fonctionnement des éléments de la langue 2 qu'ils sont en train d'apprendre » ; ce qui relève du plurilinguisme dont se réclamera le CECR des années plus tard (Besse, 2009).

C'est en créant des automatismes d'emploi chez les élèves qu'on pensait pouvoir corriger l'expression et permettre une pratique spontanée du français. Ces derniers ne recouvriront, pour autant, ni le parler ni l'écrit corrects, indispensables pour arriver, dans les classes du second cycle, à enrichir et à varier leurs moyens d'expression ».

Ces « exercices de conceptualisation » avant la lettre<sup>2</sup> sont loin de permettre un usage correct du français et de doter l'élève de cette capacité de juger de la grammaticalité ou non d'une phrase, ce que Besse appelle « l'intuition linguistique ». (Besse, 1984, 2009 ; Galatanu, 2010).<sup>3</sup> Ils permettent, tout au plus, de faire acquérir des automatismes quoi qu'on affirme le contraire.

---

<sup>1</sup> J. Wittwer tient à insister sur le fait que « cet ouvrage n'étant pas destiné à enseigner la grammaire aux professeurs mais à les aider à apprendre la langue française aux jeunes Tunisiens [ ... ], aucune leçon, aucun exercice n'a été établi sans une consultation préalable des grammaires les plus sérieuses, les plus réputées et les plus récentes. Il cite par exemple : P. IMBS, *Le subjonctif en français moderne* ; M. GREVISSE, *Le bon usage* ; R.L.WAGNER et J. PINCHON, *Grammaire du français classique et moderne*.

J. Wittwer, Docteur ès-lettres, Professeur au Centre National d'Etudes et de Formation Pédagogique de l'Université de Tunis, était Directeur de la Section de Recherche pour le français langue étrangère à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes.

<sup>2</sup> Henri Besse les définit comme étant des « tâches de communication pédagogiques fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe ».

<sup>3</sup> Lorsque l'élève intériorise des formes de sorte qu'il constitue progressivement une intuition linguistique qui lui permettra de juger l'acceptabilité de ses propos du point de vue de la norme et de la règle. Les activités de classe : conversations, lectures variées... facilitent cette intériorisation. Progressivement, l'élève acquiert les automatismes langagiers nécessaires. C'est un travail continu de régulation et d'intériorisation. D'après Olga Galatanu, pp. 36-37.

A partir de la troisième année, par ailleurs, on voudra enrichir la réflexion grammaticale par « l'étude comparative de formes phrastiques, soit pour les rapprocher [en faisant apparaître les structures et/ou constructions communes], soit pour les opposer [en indiquant ce qui les différencie] ». Mais il s'agit d'une réflexion intralangagière bien que le même document attire l'attention sur l'orientation des programmes d'arabe. Le rapport L1/L2 est constamment ignoré malgré leur possible interrelation, si bien que la solution était, généralement, de répertorier les erreurs, éventuellement d'interférence, et d'y remédier au moyen d'exercices de réemplois mécaniques. Il est à peine fait allusion à une possible relation interlangagière par l'entremise d'une étude théorique de la grammaire, quoique réduite au minimum, « notamment par le fait que la langue arabe enseignée diffère du parler de tous les jours ».<sup>1</sup> Il importe surtout pour un enseignant de français de connaître la ou les langues de l'élève tunisien, de découvrir son « substrat linguistique », de discerner les deux arabes qui interviennent dans son acquisition du français, nécessité qui « est loin d'être évidente pour les enseignants francophones chargés de l'enseignement du français au Maghreb... Dans leur quasi-totalité, ceux-ci ignorent l'arabe, linguistiquement et psychologiquement. » (Maume, 1973)

Il ne suffit pas de connaître les parlers de l'élève, à notre sens, mais d'avoir une maîtrise parfaite de l'arabe enseigné à l'école et d'en connaître la grammaire non pour aider l'élève à vivre l'expérience de « l'erreur » comme une « faute », mais comme l'occasion de construction, un processus cognitif à l'œuvre, une « phase de déstabilisation de la construction mentale initiale, préalable à celle de reconstruction. » Pour un élève tunisien, apprendre le français c'est apprendre à s'ouvrir sur un autre code linguistique qui a ses propres règles et modes de structuration tout en mettant en œuvre celles de l'arabe dialectal et de l'arabe enseigné à l'école (Koykis, 1987). Nous ne pouvons ne pas citer la définition que donne Brousseau de l'erreur pour finir qui appuie sur le rôle actif de l'élève, partenaire de l'acte d'enseigner-apprendre : « L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fautive, ou simplement inadaptée » (1994)

---

<sup>1</sup> On peut considérer l'arabe littéral comme la première langue étrangère effective de l'élève tunisien. Il n'est parlé qu'à l'école ou à la radio-télé et dans les discours officiels (valeur identitaire de son usage). Le parler dans la rue fait un effet plutôt bizarre. L'arabe parlé ou dialecte standard tunisien, diffère de l'arabe littéral, il reste le principal moyen de communication orale entre Tunisiens.

#### 1.2.2.2. L'élève au centre des apprentissages.

Les années **2000** « font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation [...] ».<sup>1</sup> Parmi les principes généraux des programmes de **2002**, **2003**, **2006**<sup>2</sup>, l'élève a un rôle important dans l'activité d'apprentissage (LO, 2002, art. 2). Ce principe « prend appui sur l'apport des théories d'apprentissage qui mettent l'accent sur le rôle de l'élève dans la construction progressive des savoir, savoir-faire et savoir-être ».<sup>3</sup>

Ce cheminement qui va des connaissances épilinguistiques aux savoirs métalinguistiques, c'est-à-dire, de la mise en mots de l'intuitif et de la mise en place progressive du discours scientifique, le fait accéder à la conscience de ce qu'il fait et lui fait prendre conscience de son activité métalangagière et renforce, à la fois, sa capacité d'analyser le fonctionnement de la langue (ORL, 2005). Cela « permet à chacun de construire, à sa façon, ses connaissances. Le maître devenu médiateur reste, cependant, le garant du savoir que les élèves se doivent d'acquérir.» (ORLF, 2006).

En **2003**, on met en pratique cette « pédagogie active en suivant une démarche inductive qui associe l'élève à sa propre formation.» (DM, 2003-2005). C'est dans le même esprit que l'enseignement / apprentissage de la grammaire, selon les directives de **2005** aura pour principal objectif « ... [autre d'] affiner les capacités d'expression des élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, [de] développer leur autonomie par l'acquisition de méthodes de travail appropriées », celles-là mêmes de **2002**, complétées en **2006** :

- favoriser la participation des élèves par le recours à une pédagogie active ;
- prendre en compte leurs pré-requis et leurs besoins dans le choix des stratégies, surtout, d'apprentissage ;
- exploiter les erreurs en vue d'une régulation constante des démarches et d'une gestion plus efficace des contenus (PF, 2006).

Mais cette volonté de « passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage », s'accompagne rarement, en pratique, d'activités favorisant l'émergence des comportements métalinguistiques. Comme, par exemple, le moyen d'exploiter les erreurs des élèves, de

---

<sup>1</sup> Nous attirons l'attention, à ce propos, que le nouveau programme de français pour le secondaire, en Algérie, s'inscrit dans ce même cadre en préconisant des « [...] démarches qui [...] mèneront [l'élève] progressivement vers l'autonomie ». 2005 : République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes (Français, 1<sup>ère</sup> année secondaire, projet de programme)

<sup>2</sup> Les principes généraux des programmes de 2002 sont repris textuellement dans ceux de 2006 pour le cycle préparatoire de l'enseignement de base.

<sup>3</sup> Cf. partie « théories de référence » et en Annexe, Statut et finalité de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire du 23 juillet 2002, également, l'approche par compétences et l'approche communicative : directives de 2003.

mettre en évidence le ou les problème(s), de formuler explicitement les constats, d'émettre des hypothèses et d'y remédier.

Nous avons pu constater qu'en Tunisie, comme en Algérie, d'ailleurs, on tente d'aller vers la construction d'une compétence grammaticale. Cependant, comment peut-on prétendre orienter l'élève, dans sa démarche de résolution de problème, sans l'amener à raisonner « par analogies à des exemples similaires » du français (Dion et Serpeau, 2002), ou de l'arabe et du français ?

« C'est en agissant sur des éléments linguistiques [tris, manipulations, comparaisons, classements, repérages...], en dégagant des caractéristiques [de L1 et L2] que l'élève s'approprie [la grammaire des deux] langue[s] » (Apothéloz-Sellès, 2006)

Les compétences transversales mises en œuvre avec le projet PREF / SET continuent à aller dans le sens du renforcement de l'autonomie de l'élève et du développement de « ses facultés intellectuelles ». L'élève est amené à interagir en classe pour « faire part de ses difficultés d'apprentissage [et] partager l'information [...] pour progresser ». Néanmoins, cette manipulation intellectuelle privilégie comme terrain d'application, l'écrit : « [...] exprimer et justifier son accord, son désaccord, prendre du recul par rapport à l'écrit, assumer et justifier ses goûts littéraires et artistiques... » et les résolutions de problèmes ont trait à l'oral : « [...] dépasser ses blocages pour s'exprimer, recourir à des supports appropriés pour clarifier ses propos, pour convaincre, actualiser ses connaissances, réinvestir ses acquis... » (Hammami, 2005).

Or, centrer sur l'élève et les apprentissages, c'est le placer au cœur de la dynamique enseignement-apprentissage et faire en sorte d'éveiller sa conscience (méta)linguistique, c'est-à-dire, éveiller, très tôt, son esprit critique, dès les premières classes de français pour observer, comparer, déduire. Cette attitude implique la « curiosité et la créativité [et plus tard...] l'esprit critique et le souci de l'objectivité et de la rigueur » (Charpak, 1996).<sup>1</sup>

Le rôle de l'enseignant consiste à l'amener peu à peu à acquérir des habiletés réflexives sur le langage par le biais du langage. En d'autres termes, entretenir sa conscience métalinguistique et la convertir en habileté métalinguistique. « Du pain sur la planche » et « la main dans la pâte ». C'est beaucoup de pâte à pétrir ensemble, élèves et enseignant.

En somme, la centration sur l'élève ne date pas d'aujourd'hui. Paradoxalement, les résultats sur le niveau des élèves ne semblent pas répondre aux objectifs tracés depuis des décennies. L'acquisition des langues étrangères/secondes continue à poser problème. Le

---

<sup>1</sup> La leçon des choses voulait faire de l'élève français, un bon observateur. Les disciplines d'éveil souhaitent lui donner en plus, l'inventivité et la rigueur de l'attitude expérimentale.

raisonnement sur les faits de langues est tronqué au dépend de leur mémorisation mécanique qui perdure. Cela semble indispensable avant la phase de conceptualisation. La mémorisation aurait l'avantage de « booster » la réflexion et d'installer a priori une compétence de jugement chez l'élève.

Or, mémoriser hors contexte n'aide pas à comprendre le fonctionnement du fait de langue ni ne permet de le retenir pour communiquer en contexte. Mémoriser également des règles sans tenir compte du vocabulaire abstrait qui les constitue rend difficile la conceptualisation qui suppose un parler méta plus ou moins maîtrisé.

Ce ne sont pas les textes littéraires non plus qui vont permettre à l'élève de maîtriser la langue, tout au plus, améliorent-ils son écrit et fructifient-ils son imagination.

Par ailleurs, persister à encourager la réflexion intralangagière pourrait être l'un des facteurs qui freinent l'acquisition de la L2. Faire table rase des acquis de l'élève en constituerait un autre.

Prôner un rôle plus actif de l'élève dans les apprentissages, certes, mais l'enseignant y participe-t-il vraiment ? La bonne volonté s'accompagne rarement, en pratique, d'activités favorisant l'autonomie de l'élève et du développement de « ses facultés intellectuelles » et de son esprit critique. Elle dépebdrat semle-t-il de l'autonomie de l'enseignant également.

### **1.2.2.3. L'enseignant face aux directives**

#### **1.2.2.3.1. Le rôle passif d'un simple exécutant**

Selon le témoignage de certains acteurs du terrain des années **1960-70**, l'écrasante majorité des enseignants, de nationalité française,<sup>1</sup> étaient insuffisamment formés pour dispenser des cours à des élèves tunisiens. De façon générale, peu d'enseignants ont l'immédiate conscience que l'arabe langue parlée et l'arabe langue enseignée pourraient être à l'origine de difficultés et de confusions linguistiques. Cela donne lieu à des cours calqués sur le FLM et à un enseignement de la grammaire comme à des jeunes français. (Chatenier, 1967).<sup>2</sup> Expliciter les règles grammaticales, sans trop se soucier du déjà-là des élèves, ni de leurs stratégies d'acquisition, leur assurerait, semble-t-il, « un certain confort pédagogique ». (Chatenier, 1967).

Ils semblent ne pas trop suivre les directives qui, bien qu'elles s'appuient sur un enseignement très classique et descriptif de la grammaire, les chargent de provoquer la

---

<sup>1</sup> A l'époque, les enseignants, conseillers pédagogiques ou inspecteurs étaient français.

<sup>2</sup> D'après le témoignage de Jocelyne Chatenier, enseignante à Tunis, à l'époque, au lycée de jeunes filles rue de Russie.

réflexion métalangagière au premier cycle secondaire. Elles mettent l'accent sur l'importance de leur rôle dans les interactions qui sont susceptibles de provoquer la « réflexion grammaticale pour justifier l'usage acquis » et l'« exploration intelligente des faits de langue » (PO, 1968).

Bien loin de contribuer à mettre en place des méthodes qui incitent à l'observation et à la réflexion sur les mécanismes de la langue, au contraire, les enseignants bouclent la leçon de grammaire par des règles à mémoriser sans tenir compte du vocabulaire abstrait qui les constitue ni trop se soucier de celui de l'arabe que les élèves étudient parallèlement. Cette attitude se trouve renforcée par le paradoxe des décisions qui recommandent de créer des automatismes par le moyen d'exercices structuraux de transformation, substitution et complétion... ce qui n'aide les élèves, ni à mieux parler, ni à mieux écrire, ni surtout à raisonner.

Ce manque d'initiative pourrait s'expliquer, en outre, par le manque d'autonomie dans l'organisation de leurs cours. Les seules libertés à prendre consistent à l'explicitation ou non des notions grammaticales, si besoin est.

Il fallait donc prendre le taureau par les cornes pour combattre les lacunes dans l'enseignement et préparer l'enseignant à mobiliser des capacités et attitudes pour résoudre un problème de grammaire. C'est dans la section pédagogique que le cours de français sera consacré, une heure par quinzaine, à l'étude du programme de grammaire afin que les élèves de cette section, futurs maîtres ou professeurs, « comprennent pleinement les mécanismes qu'ils devront mettre en place » pour que leurs futurs élèves aient « une connaissance raisonnée de la langue par la réflexion grammaticale [...] »;<sup>1</sup> ce qui devrait permettre d'aboutir à certaines conclusions inhérentes à l'enseignement bilingue mais nous n'avons trouvé aucune trace de ces conclusions.

Pendant longtemps, la situation restera la même. L'enseignant jouira rarement de son autonomie bien que les directives lui recommandent, le plus souvent théoriquement, de planifier sa séance en fonction de la réalité de la classe, de tenir compte du contenu de la leçon qui doit être commandé par les besoins propres à chaque classe et par les insuffisances constatées chez les élèves. Ainsi, par exemple, il est recommandé aux enseignants de 1<sup>ère</sup> année secondaire de « se renseigne[r] sur les programmes de français de l'enseignement primaire et [de] consulte[r] les outils didactiques correspondants.» (PO, 1982).

---

<sup>1</sup> Tous les élèves de cette section sont appelés à entrer à l'Ecole Normale Supérieure ou à la Faculté des Lettres. Ils sont destinés à devenir enseignants de français.

Le manuel de **1991**, destiné à la 1<sup>ère</sup> année secondaire, ne constitue pas un « mode d'emploi » selon les concepteurs. Il s'agit d'un simple « [...] document méthodologique [...] conçu de sorte que le professeur ait la possibilité, dans le cadre du nouveau programme de français, d'organiser librement son enseignement... », et de [s'en] servir selon son expérience et la réalité de sa classe (GdM, 1991). Paradoxalement, l'enseignant est tenu de s'y référer parce qu'il constitue un « vrai manuel » de grammaire. Prescriptive, normative, cette grammaire est décrite comme « un outil de travail adéquat [et un] auxiliaire indispensable ».

L'autonomie de son action pédagogique n'est qu'illusoire et le manuel est, en réalité, un ensemble d'instructions et de recommandations adressées aux enseignants dans le souci de permettre « un apprentissage progressif et cohérent de la langue », de les presser à finir à temps le programme de grammaire et d'éviter, enfin, que certains ne fassent des erreurs de méthodologie (GdM, 1991). Par souci de cohérence, par exemple, on va même jusqu'à imposer, en syntaxe, une progression fondée sur des critères très rigoureux.

Cependant, les enseignants semblent ne pas trop se plaindre puisqu'il n'y a aucune trace de remise en question, officiellement revendiquée. Au contraire, ils semblent puiser la grammaire dans les manuels scolaires « où elle apparaît comme un système d'objets de savoirs précisément identifiés, listés, organisés en un tout complet et fermé. » (Halté, 2004).

#### **1.2.2.3.2. De la pédagogie « passive » à la pédagogie active**

L'approche par compétences, dans les années **2000**, définit clairement le rôle de l'enseignant du primaire en l'appelant « à investir ses connaissances, son expérience et ses pratiques pédagogiques en tenant compte des principes de l'approche ainsi que des concepts qui la sous-tendent et à prendre en charge sa propre formation » (PO, 2003). En même temps, les programmes du cycle préparatoire ont pour souci « d'aider l'enseignant à pratiquer une pédagogie active en suivant une démarche inductive qui associe l'élève à sa propre formation » (DM, 2003) et qui « favorise sa participation » (PF, 2006).

A l'instar de la décennie précédente, les recommandations pour le cycle préparatoire et pour le secondaire accordent, théoriquement, une certaine liberté à l'enseignant et se limitent à indiquer qu'il lui appartiendra de traiter les contenus linguistiques en fonction des besoins des élèves : « l'enseignant doit faire preuve de créativité, prendre en compte les besoins de la classe, mettre en œuvre une pédagogie active impliquant l'élève et favorisant sa participation, exploiter les erreurs en vue d'adapter son enseignement au niveau et aux besoins des élèves » (PO, 2006).

Dans le cadre du projet PREF / SET, les nouveaux programmes voudraient impliquer les enseignants dans l'innovation et la recherche. Toutefois, le projet de « développer [leur] autonomie avec la mise en place de banques de documents<sup>1</sup> » ne garantit pas la concrétisation, sur le terrain, d'actions novatrices excepté quelques actions isolées, dans le cadre de formations d'été qui s'adressent à un nombre réduit d'enseignants

[...] C'est du moins ce qui ressort de l'action accomplie dans la région du Kef où formateurs et pédagogues s'emploient, à coups de recherches et de sessions de formation, à permettre aux enseignants de la langue de Voltaire de renforcer leurs aptitudes linguistiques, de s'initier à des activités pédagogiques innovantes et d'élaborer des projets de classe. » (*La Presse*, 2005)

Quelque peu guidé dans sa pratique enseignante au collège, son rôle semble retrouver une certaine valeur au secondaire. Plus autonome, l'enseignant peut aller au-delà des progressions établies à l'avance, surtout en grammaire. Or, il s'agit de « progressions » et non point de « constructions », donc, de quantités de savoirs théoriques sur le langage plutôt qu'une construction des savoirs langagiers. Par exemple, prévoir une marge de temps fixe pour la mise en place d'activités de réflexion langagière et métalangagière, éventuellement, oser des réflexions contrastées de langages et de métalangages.

Selon les enseignants enquêtés, il est quasiment impossible de se permettre de consacrer du temps à des interactions constructives, d'autant qu'elles sont métalangagières. Compte tenu des programmes chargés, des séances consacrées à la révision, à l'évaluation, à la correction, aux rattrapages etc., leur seul souci est de terminer les programmes dans les délais. (Cf. entretiens).

Responsabilisation<sup>2</sup>, guidage ou autonomie, dans tous les cas de figure, l'enseignant se doit de rester sur les rails en tenant compte des prescriptions contrairement à son homologue français à qui on présente des « programmes [qui] peuvent être quelque peu 'interprétés' et [...] », surtout, n'engagent guère qu'à être parcourus [...] » (Lelièvre, 2006).

Le rôle qui lui est imparté reste incertain en raison, entre autres, de l'oscillation du statut du français et des réformes successives imposées sans que l'on prenne son avis, comme en témoignent **AA** (instituteur dans une école de base) et **N** (professeur de français)<sup>3</sup>

**AA** : la méthode pédagogique bureaucratique // loin de la réalité qui est la cause de cette décadence et médiocrité //

---

<sup>1</sup> Il s'agit de dotations documentaires pour les enseignants. A notre sens, demander aux enseignants de puiser dans ce choix préétabli de documents c'est une manière de laisser agir sous contrôle.

<sup>2</sup> En limitant, toutefois, son champ d'action pour tenir compte des objectifs tracés par l'approche par compétences.

<sup>3</sup> Cf. Annexes

**N:** A mon avis et d'après mon expérience ceci a une explication très logique / ceux qui prennent les décisions et qui instaurent les lois et qui nous imposent un programme à suivre / le font de leurs bureaux / sans aucune étude préalable/sans aucune enquête/ sans entendre les concernés qui sont sur le terrain // les professeurs / nous sommes les premiers concernés / lors des prises de décisions nous devons être entendus et consultés d'abord // nous sommes sur le terrain /chaque jour /et nous savons très bien ce qu'il faut faire ou pas // donc si le système va mal c'est que les prises de décisions sont faites à huit-clos /par des responsables qui ignorent la vérité sur le terrain / qui ignorent ce que c'est que l'enseignement/ la pédagogie et ils n'ont jamais mis les pieds dans une salle de classe //

Devant le paradoxe des recommandations et le caractère souvent contradictoire des rôles assignés à l'enseignant, ce dernier, démotivé, prend rarement part aux innovations, l'inspiration ne venant de nulle part.

Entre pratiquer une pédagogie active qui tienne compte des besoins des élèves et une pédagogie passive qui obéit aux recommandations, il n'est pas évident que l'enseignant puisse faire preuve de créativité.

Un dernier point enfin, les représentations des enseignants sur le français et son usage en classe de français.

### **1.2.2.3.3. L'enseignant de français tunisien et ses représentations sur l'arabe L1 et sa mise en rapport avec le français**

Un mot enfin sur les représentations des professeurs de français sur la langue arabe et l'éventuel recours à son métalangage en classe

Bien qu'ils soient de même langue maternelle que les élèves, les enseignants de français tunisiens, majoritairement femmes, continuent d'user de la même pédagogie que les natifs. Pour les non bilingues, ceux qui n'ont pas été scolarisés en arabe,<sup>1</sup> il est hors de question de mettre en rapport le français et l'arabe ou d'en user en classe. Pour les bilingues, la pratique enseignante continue à fonctionner comme celle des prédécesseurs français des décennies précédentes : on continue à enseigner, surtout la grammaire, « comme on le fait aux élèves français qui possèdent déjà les structures essentielles du français... » (Koulayan, 2005) faisant fi des instructions et du statut du français dans le pays. Nous verrons, plus en détail, cette question dans notre partie consacrée à l'étude exploratoire du terrain.

---

<sup>1</sup> Un certain nombre d'enseignants ont été scolarisés dans les écoles françaises et ignorent, pour ainsi dire, l'arabe littéral.

Ils s'accordent tous pour séparer l'enseignement des langues avec l'image stéréotypée de la supériorité « intellectuelle » de l'enseignant de français et son attitude inhibante vis-à-vis de l'arabe considéré comme ralentisseur du progrès des élèves en langue française.

Ils ne se posent jamais de questions sur les programmes de grammaire de l'arabe et n'ont pas de contact avec les enseignants de cette matière.

Pour beaucoup d'enseignants, enfin, ce serait plutôt utopique d'enseigner, selon la réalité de la classe, et plutôt signe d'incompétence, de recourir à l'arabe en classe de français.

Après cet état de la situation de l'enseignement / apprentissage de la grammaire en France et en Tunisie, et avant d'entamer la partie théorique de notre travail, nous allons essayer de récapituler ce qui précède sous forme de synthèse critique comparée des visées éducatives des deux pays et leurs impacts sur l'école.

## *Chapitre troisième*

### *Synthèse comparée de la situation en France et en Tunisie*

### 1.3.1. Les politiques linguistiques et les réformes : la centration sur l'apprenant

#### 1.3.1.1. Les enjeux politiques de la démocratisation-massification de l'école

**Tableau synoptique 1. Les politiques linguistiques et les réformes**

<b>Années 1950-1960</b>	
<b>Politiques linguistiques France</b>	<b>Politiques linguistiques Tunisie</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- massification du public scolaire</li> <li>- réforme de l'enseignement public</li> <li>- renforcer l'étude de la langue française</li> <li>- L'élève au centre de l'action éducative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- démocratiser l'école</li> <li>- Réforme : instituer un système éducatif national,</li> <li>- Le français, langue d'enseignement pour la plupart des disciplines</li> <li>- placer l'élève au centre des apprentissages</li> </ul>
<b>Années 1970</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- le français : l'identité et l'unité nationale,</li> <li>- communication et transversalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- politique d'arabisation,</li> <li>- l'identité nationale</li> </ul>
<b>Années 1980</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le français sacré langue de la république et de la laïcité,</li> <li>- français d'envergure internationale,</li> <li>- centration sur l'élève : politique des ZEP</li> <li>- diffusion et bon usage de la langue française</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Politique d'arabisation + (laïcité)<sup>1</sup></li> <li>seconde réforme : l'enseignement de base, toutes les matières enseignées en arabe,</li> <li>- placer l'élève au centre des apprentissages</li> <li>- maîtrise de la langue française</li> </ul>
<b>1990</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- politique globale pour la promotion du français,</li> <li>- la maîtrise de la langue,</li> <li>- centration sur l'élève : politique des ZEP et des REP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le français première langue de scolarisation</li> <li>- l'expérimentation de l'approche par compétences</li> <li>- Centration sur l'élève</li> </ul>
<b>2000</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaissance de la diversité linguistique,</li> <li>- L'ORLF est introduite à l'école élémentaire, l'observation des faits de langue fortement développée,</li> <li>- rénovation de l'enseignement des langues,</li> <li>- Promulgation de la loi d'orientation,</li> <li>- Socle commun de connaissances et de compétences,</li> <li>- maîtrise de la langue : une priorité absolue,</li> <li>- loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- généralisation de l'expérimentation de l'approche par compétences,</li> <li>- nouvelle réforme : projet « école de demain »,</li> <li>- maîtrise du français</li> <li>- le français obligatoirement sanctionné au baccalauréat,</li> <li>- l'élève au centre de l'action éducative,</li> <li>- défis d'envergure : préparer « l'homme moderne »</li> <li>- L'opération d'innovation est close</li> </ul>

Les politiques gaulliennes et bourguibienne de l'éducation ont toutes les deux donné l'ossature actuelle des systèmes éducatifs tunisien et français. Vers la fin des années **1950**, et bien que pour des principes différents, De Gaulle et Bourguiba entament le projet de démocratisation de l'enseignement. Le premier voudra « ... recruter les élites sur une base démocratique » et le second, promouvoir un enseignement qui ait pour « principe fondamental la [lutte] contre le sous-développement. »

La Tunisie comme la France s'engagent dans un projet démocratique d'envergure.

<sup>1</sup> C'est nous qui ajoutons ce détail d'une importance capitale mais que nous n'avons trouvé nulle part dans la littérature consultée.

Pour la France républicaine, l'enfant doit bénéficier d'une éducation gratuite et obligatoire ; l'école publique et laïque ambitionne d'apporter le Baccalauréat au plus grand nombre dans le but de contrecarrer l'élitisme et de développer l'égalité des chances et l'instruction. C'est cette école, pour tous, qui fait tant l'honneur de la France et sa gloire.

La même politique est engagée, en Tunisie, avec la généralisation de l'enseignement primaire. De même, l'école, publique et laïque, est obligatoire et gratuite. L'accès pour tous à l'éducation et à l'instruction constitue le fondement du droit d'accès à l'école pour tous et pour toutes, depuis l'indépendance, pour une société citoyenne, instruite et ouverte sur les autres cultures.

En réalité, cela répond, du moins pour le cas de la Tunisie, comme pour beaucoup de pays récemment décolonisés, à une demande massive d'éducation auprès de l'UNESCO qui aboutit à « un consensus général en faveur de la scolarisation primaire universelle dans les années 50. »<sup>1</sup> Des campagnes de sensibilisation sont lancées, depuis, en faveur de la scolarisation, obligatoire et universelle, qui se poursuivra dans les années **1960**.

Formations en psychopédagogie lancées, programmes et curricula uniformisés sont conçus pour éduquer les enfants du monde. Les ministères de tous les pays du monde n'ont qu'à y puiser pour faire « l'homme moderne ».

Selon le document publié, suite à la conférence générale de l'UNESCO tenue à Montevideo,<sup>2</sup> la diversité du patrimoine culturel et des situations en seraient à l'origine (ONU, 1954). « [...] L'humanisme classique est loin de constituer la totalité du patrimoine de chaque peuple. La diversité des situations semble donc infinie. » (*Ibid.*) La question dès lors est « le resserrement des liens entre les peuples » en développant leurs diverses cultures. Elle mise, pour ce faire, sur la masse populaire des écoles dont la fonction est de véhiculer le « rôle et la fonction des 'humanités' dans l'enseignement ». De ce point de vue-là, il importe d'accorder aux nouvelles humanités<sup>3</sup> « la place qui leur revient dans les programmes des différentes 'options' et dans la formation des différentes catégories sociales, de l'esprit et des méthodes de leur enseignement, de leur rapport avec d'autres matières. » La visée en est la diffusion des

---

<sup>1</sup> Dates-clés : **1952-1956** : conférences régionales sur l'enseignement obligatoire et gratuit (Bombay, le Caire, Lima) ; **1955** : création d'un Institut international de psychologie de l'enfant à Bangkok ; **1955-1960** : comité consultatif pour les programmes scolaires ; **1956** : séminaires régionaux sur les curricula (Genève, Lima, Karachi).

<sup>2</sup> Lors de la huitième session de la conférence générale de l'UNESCO tenue en **1954**. Elle porte sur le « rôle de la culture classique et humaniste dans la vie culturelle d'aujourd'hui. »

<sup>3</sup> D'après le document, les humanités classiques véhiculent « un certain ensemble de valeurs, de notions, de formes de pensée et d'attitudes mentales, ... puisées à des époques plus ou moins lointaines ». Modèles revendiqués par chaque civilisation comme « garants [...] de ] valeurs qu'elle considérait comme essentielles. » Or, l'UNESCO voudra que cet humanisme classique soit approché dans une perspective d'avenir « dans le cadre de [...] l'exigence d'une culture vivante ».

« valeurs d'un humanisme universaliste qui soit « applicable aux situations auxquelles l'homme moderne a continuellement à faire face »<sup>1</sup> : le progrès scientifique et technique, le savoir scientifique qui concentre l'intérêt intellectuel sur le présent et sur l'avenir, les objectifs de la politique nationale et internationale... (*Ibid.*) L'homme moderne tunisien potentiel, c'est l'élève qui, sans discrimination aucune, doit accéder, coûte que coûte, à cette « pensée appliquée » (Meirieu, 2006) par l'entremise d'une pédagogie universaliste au service d'un humanisme universaliste.

La mise en revue des différentes réformes des politiques linguistiques témoigne du travail acharné des décideurs pour promouvoir l'enseignement afin d'armer l'élève d'un minimum de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être requis pour entrer dans la vie active et s'assumer en tant que citoyen responsable et autonome. La maîtrise de la langue est la clé de voûte de ce projet « humaniste ».

### **1.3.1.2. « La maîtrise de la langue », priorité nationale. Le projet de « l'approche par les compétences »<sup>2</sup>**

Rappelons, pour commencer, que la maîtrise du français constitue l'un des trois axes des politiques éducatives instituées dans les deux pays comme le montre clairement notre tableau synoptique ci-dessus.<sup>3</sup> Les occurrences se rapportant à la maîtrise de la langue française (9 pour la France, 4 pour la Tunisie, rien que dans ce bref résumé) mettent en lumière cet autre vecteur comme indispensable pour construire l'identité nationale du jeune français, mais aussi, pour faire du Tunisien un parfait bilingue potentiel.

La France fait de « la maîtrise de la langue » une priorité nationale face aux langues des régions et des « ghettos ». C'est pourquoi, le petit français doit parler une langue « purifiée ».<sup>4</sup> Toutes les rénovations convergent vers ce but de « faire » de lui un « parfait » locuteur francophone. La question de l'enseignement du français est, en effet, soumise à des enjeux politiques. Devant les menaces réelles du morcellement de la France, en états divisés par la langue, l'« unité linguistique » garantissait l'unité nationale. La République devait prendre en main le projet qui devra se concrétiser, non seulement par « la capacité à lire et

---

<sup>1</sup> Les textes de lois tunisiens et la Loi d'Orientation de l'Éducation et de l'Enseignement de 2002 continuent d'inscrire comme valeurs indéfectibles ces mêmes principes d'ouverture sur la modernité qui s'inspire des idéaux humanistes et de respect des principes universels de liberté, de démocratie, de justice sociale et des droits de l'homme... Cf. Annexes

<sup>2</sup> Désormais APC

<sup>3</sup> Démocratiser l'école et placer l'élève au centre de l'action éducative sont les maître-mots des politiques depuis les années 50.

<sup>4</sup> La notion de français « purifié » est bien ancienne, elle date de Du Bellay, (1524-1560), et de sa *Défense et illustration de la langue française*.

comprendre des textes variés, la qualité de l'expression écrite, la maîtrise de l'expression orale, l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire, l'enrichissement quotidien du vocabulaire », mais aussi, par un ensemble de savoir-faire et de savoir-être à acquérir pour former le citoyen français : être capable de « construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

Avec « l'APC », la maîtrise de la langue n'est pas qu'un savoir linguistique à faire acquérir, elle dote également l'élève de capacités à utiliser ce savoir et d'un ensemble « d'attitudes indispensables tout au long de sa vie »: l'autonomie, le sens de la responsabilité, l'ouverture aux autres, la curiosité, la créativité, le respect de soi et d'autrui (LO, 2005, 2007). Les instructions recommandent, en outre, que se développent des « compétences transversales » en articulant les disciplines entre elles (LO, 1989). On prône une grammaire qui ne soit pas enseignée pour elle-même mais qui soit au service de la lecture et de l'écriture, par exemple.

De même en Tunisie, « la maîtrise de la langue » est envisagée « comme une compétence transversale entraînée sur l'ensemble des disciplines ». Avec le projet PREF/SET<sup>1</sup>, en 2002, le concept désigne le « transfert des énoncés dans des situations significatives variées ». On parlera, également, de « compétences transversales fondamentales » qui sont : l'analyse, la synthèse, la recherche et l'exploitation de l'information qui doivent être impérativement maîtrisées par les élèves dans le but, sur le court et moyen terme, de les exploiter dans d'autres matières et sur le long terme, de former le citoyen tunisien. Elle est, cependant, sujette aux fluctuations des enjeux sociopolitiques, à l'échelle mondiale, et est au coeur de dynamiques, loin d'être exclusivement identitaires ou de patrimoine à conserver.

Son acquisition se donne donc pour vocation de faire du Tunisien, à la fois, un « parfait » francophone et un francophile qui se dresse contre le projet d'arabisation, menace potentielle d'«obscurantisme » et d'intégrisme. Plus qu'une affaire de cœur, son acquisition par tous est une question de survie, d'où l'investissement dans le projet.

Dans ce contexte précis, on a considéré, pendant longtemps, que la maîtrise du français allait de soi, qu'il n'était pas indispensable de se préoccuper des conditions de son acquisition, et qu'il fallait mettre la barre très haut en maintenant des exigences proches, dans certains cas, de celles du français langue maternelle. Il est, par ailleurs, question d'être performant en langue française pour réussir pleinement ses études et garantir les meilleures orientations universitaires, et plus tard, décrocher les postes d'élites. Elle est, de ce fait, langue de

---

<sup>1</sup> Le projet commence à mettre sur pieds l'APC

l'élitisme. Pour ceux qui abandonneraient l'école à la fin de la scolarisation obligatoire, ils en auraient acquis les « compétences de base » pour pouvoir entrer dans la vie active ou de suivre des formations professionnelles.

Dans l'optique égalitaire de préparation du citoyen et de la réussite pour tous, l'APC vise, tout comme en France, l'acquisition des aptitudes intellectuelles et comportementales qui permettent à l'élève de réfléchir pour la résolution de problèmes, d'affiner son sens critique, d'avoir le sens des responsabilités qui est corollaire de la liberté et permet d'interagir avec son environnement et rend autonome (PREF/SET).

Le PREF-SET tout comme le Socle en France projettent l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage et l'acquisition des « compétences » nécessaires pour affronter la vie et le travail,<sup>1</sup> conséquemment, l'accès à un niveau de développement proche des standards mondiaux (Ennaifar, 2010)

En somme, la « maîtrise du français » est au cœur des réformes pour faire du jeune citoyen français un parfait locuteur francophone et du Tunisien un parfait bilingue avec en poche la clé pour réussir.

De part et d'autre, les priorités en politique éducative évoluent, conséquemment, celles des politiques linguistiques menées jusqu'à nos jours dans les deux pays selon lesquelles la maîtrise de la langue passerait par la maîtrise de la grammaire

### **1.3.1.3. Les moyens mis en œuvre pour la maîtrise de la langue : les principales approches et méthodologies**

Ce tableau mettra en exergue la dysharmonie des actions de rénovation et des moyens mis pour les réaliser. Notre analyse fera état des points suivants : le caractère décalé des savoirs transmis qui, tel que conçus, enseignés, ne semblent pas se préoccuper des connaissances de l'élève et de ses représentations, et l'actualisation de ces savoirs par la mise en œuvre d'activités et de tâches dans des situations nouvelles qui tarde à se réaliser.

---

<sup>1</sup> Il s'agit ici de préparer l'élève à la communication professionnelle, orale et écrite.

**Tableau 2. L'enseignement de la grammaire. Les approches et les méthodologies**

<b>Années 1950-1960</b>	
<b>France</b>	<b>Tunisie</b>
<b>Approches</b>	<b>méthodologies</b>
Tradition grammaticale scolaire, approche structurale /Linguistique, grammaire distributionnelle-transformationnelle gr. notionnelle-fonctionnelle <sup>1</sup> , (approche pragmatique : 1968), <b>approche communicative.</b> <sup>2</sup>	Tradition grammaticale scolaire, méthodologie active, approche structurale /linguistique, grammaires distributionnelle-transformationnelle gram notionnelle-fonctionnelle. 1969 (approche prag), <b>approche communicative</b>
<b>Années 1970</b>	
Grammaire traditionnelle <sup>3</sup> approche structurale / linguistique, grammaires distributionnelle-transformationnelle, descriptions distributionnalistes et générativistes, <b>communication</b> & Transversalité	Grammaire traditionnelle grammaire structurale (descriptions distributionnalistes et générativistes, perspective fonctionnelle et communicative, le français moyen de <b>communication</b> , apprentissage par <b>imprégnation de la langue</b>
<b>Années 1980</b>	
Linguistique pragmatique (notionnelle-fonctionnelle), linguistique textuelle /maîtrise de la langue, grammaire du texte <sup>4</sup> , <b>approche communicative</b> , grammaire traditionnelle	Approche structurale / linguistique : grammaires distributionnelles et transformationnelles, <b>approche communicative</b> , grammaire notionnelle-fonctionnelle. (approche prag) grammaire traditionnelle
<b>1990</b>	
Grammaire traditionnelle approche des textes et discours (linguistique de l'énonciation <sup>5</sup> & gram du texte et analyse du discours). approche communicative, <b>la communication</b> (toute la décennie)	Grammaire traditionnelle, optique structurale, approche/Gram. des textes et discours, approche discursive, <b>approche communicative</b> (pour les cl. terminales)
<b>2000</b>	
L'Observation Réfléchie de la Langue (élémentaire et collège.) grammaire de la phrase (élémentaire), grammaire du texte (collège), <b>approche communicative</b> , mise en rapport L1 /L2, L3	Grammaire traditionnelle, approche communicative, grammaire de la phrase, grammaire du texte et du discours (fin collège et sec), <b>communiquer</b> (tous les niveaux, <b>durant toute la décennie</b> )

<sup>1</sup> S'intéresse aux fonctions communicatives du langage qui sert à exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause,...) et pour agir (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres. D'où les notions de « fonctions langagières » ou d'« actes de parole », pour nous référer toujours à Puren.

<sup>2</sup> Pour se démarquer des théories linguistiques qui ne tiennent pas compte des besoins de la classe, ni ne garantissent un enseignement et un apprentissage adéquats de la langue, la didactique des langues étrangères (DLE), répondrait à la politique linguistique européenne de l'époque qui aboutirait aux « Travaux du Conseil de l'Europe ». C'est dans ce contexte que sont nées les approches complémentaires « communicative » et « notionnelle-fonctionnelle », l'une desservant la pédagogie, l'autre, la didactique selon la distinction qu'en fait Springer, Claude (1996), « La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Gap. Ophrys

<sup>3</sup> Morpho-syntaxique. Elle s'intéresse à la phrase et repose, selon Christian Puren, sur des critères relativement hétéroclites : un classement des mots par 'nature grammaticale' (articles, substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions,...), [... et] par 'notions' (articles définis, indéfinis ou 'partitifs' en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) »

<sup>4</sup> Elle développe les concepts de cohésion, progression et cohérence. Tout comme la grammaire traditionnelle, elle s'intéresse aux règles internes de fonctionnement de la langue.

<sup>5</sup> La grammaire de l'énonciation met l'accent sur les utilisateurs de la langue : l'« énonciateur » et le/les « interlocuteurs » ou destinataires et sur la subjectivité de leurs interventions par des « modélisations (verbales, lexicales, adverbiales) ». Cette grammaire, à l'instar de celles de la phrase, du texte et du discours, s'intéresse à l'aspect formel de la langue pour résumer Puren.

La première constatation que nous pouvons dégager de ce tableau est que l'on enseigne, depuis un peu plus d'un demi siècle, à peu près la même chose, des deux côtés de la méditerranée. L'école traditionnelle n'a pas vraiment changé sa manière de communiquer le savoir grammatical. Analytique et descriptif, il s'avère incapable de doter les élèves, du moins les plus nantis, et donc les plus nombreux, de moyens passibles de les aider à rédiger et à parler dans une langue acceptable, grammaticalement, et cohérente sur le plan du contenu. L'on ne peut exiger plus, à ce niveau-là des études.

Ce constat général du décalage, énorme, entre le niveau des élèves en grammaire et leur niveau de communication écrite et/ou orale n'a pas changé non plus. Cet écart entre l'acquisition de la forme et la production du sens relèverait du fait que, pour les tenants de l'approche communicative, la grammaire passe au second plan bien que, paradoxalement, toutes les grammaires soient toujours là. Pour d'autres, c'est cette grammaire, au contraire, qui malmène la classe parce qu'elle « assure un savoir sur... elle-même » (je sais repérer un complément d'attribution, par exemple, mais à quoi cela me sert-il ?) ; dans bien des cas, son enseignement ne permet aucun transfert sur les capacités à lire, à comprendre et à produire des textes. »<sup>1</sup>

Au demeurant, les réformes assignées à l'enseignement de la grammaire, les programmes et les progressions qui en résultent tournent autour de la « phrase » comme unité de traitement, d'un côté, des « textes » et « discours » globalisants, de l'autre. (Chiss, 2010) Le savoir enseigné à l'école va de l'une à l'autre des descriptions, avec une constatation de fait : la permanente coexistence des « trois grammaires ».

En outre, malgré les critiques des approches distributionnelles et transformationnelles, les décisions de non retour à la grammaire de la phrase, le tableau met en exergue la perpétuelle présence, dans les programmes, des grammaires traditionnelles.

Le tableau montre, pour le cas de la Tunisie, des progressions ouvertes sur plus d'une approche à la fois au cours d'une même décennie et même au-delà, comme c'est le cas durant les années **1990-2000**. Ainsi, par exemple, nous pouvons « surfer » de la grammaire traditionnelle à l'approche communicative pour embrasser, de nouveau, la grammaire de la phrase, l'abandonner encore une fois pour se placer du côté du texte et du discours avant de revenir à la communication, elle-même liée au discours, par là même, à la compétence

---

<sup>1</sup> Nous nous sommes référée ici au site *le café pédagogique* pour entendre les avis divers des praticiens et des chercheurs. Nous citons ici le commentaire d'Antoine Fetet, Maître formateur, publié suite à la publication du Rapport d'Alain Bentolila sur la grammaire en 2006.

communicative. Souvent, ce sont toutes ces approches à la fois qui sont programmées au cours de la même année comme dans le manuel de la 9<sup>e</sup> de base où les grammaires de la phrase et du texte coexistent continuellement, notamment, dans les rubriques de découverte : « observons, réfléchissons » qui ouvrent toutes les leçons de grammaire, ex. « Relevez les compléments circonstanciels de temps employés dans ce texte puis classez-les... », et dans les consignes des exercices qui vont de la phrase au texte. Exp. « Relevez dans chacune des phrases suivantes le complément circonstanciel de temps... » (ex.1, p. 32...), « Complétez les phrases suivantes... » (ex.2, p. 33), « Lisez le texte suivant puis relevez les propositions subordonnées circonstancielles de temps... » (ex.3 p. 33), mais aussi dans les définitions : « Les procédés de reprise assurent la cohérence du texte et permettent souvent d'éviter la répétition. Certains procédés de reprise apportent de nouvelles informations sur les termes qu'ils remplacent (la progression<sup>1</sup>)...

Des indices d'énonciation sont également repérables, ex. « Les locuteurs qui ont énoncé les phrases suivantes expriment implicitement des opinions personnelles (la subjectivité)<sup>2</sup>. Réécrivez leurs propos en explicitant l'opinion exprimée » (ex.3 p.175) et même, enfin, notionnelle-fonctionnelle dans les rubriques « jeux de rôles » des modules d'oral (exp. p. 155) rappelant les notions d'«actes de langage» des méthodes F.L.E, non sans lien avec la « compétence communicative ».

Pareillement, les manuels du collège et les démarches préconisées pour le primaire en France, l'ORL par exemple, puisent dans les différentes approches et méthodologies sans que cela pose problème si bien que, au final, cela donnerait, comme en témoignent certains praticiens, cette « [...] impression de patchwork à l'ensemble. »<sup>3</sup>

Certes, nous ne défendons pas une succession chronologique des méthodologies qui ne serait ni logique, ni pertinente, cependant, « les chevauchements, les enchevêtrements, les retours en arrière » non justifiés et non annoncés dans les instructions officielles ou dans les guides pour professeurs, dans les préfaces des manuels, comme c'est le cas pour tous les documents tunisiens consultés, ou encore dans l'objectif des leçons préparées par l'enseignant, donneraient plutôt une impression de « bricolage » disharmonieux et parfois non compatibles, comme par exemple la double appartenance des pronoms relatifs à la classe des pronoms et à celle des mots de liaison comme le souligne Braun (1995) : la grammaire traditionnelle est

---

<sup>1</sup> C'est nous qui notons

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> Lu dans « L'observation réfléchie sur la langue. *Savoirs et culture* Membres.multimania.fr/wallartmanon/grammaire.doc.

« par définition non congruente avec les perspectives énonciatives » par exemple, selon Chiss. (2010).

En CM2 et tout au long du collège, la grammaire traditionnelle, descriptive et analytique, pour catégoriser, hiérarchiser, distinguer... et nommer les mots des catégories grammaticales et fonctionnelles « [...] avec les traits morphologiques et sémantiques qui les caractérisent » (*Ibid.*), se veut présente mais non indépendamment des textes. Sa découverte par l'« observation », la « réflexion » et la manipulation rendra compte de la réalité de ces textes. Mais il se fait que, pour les manipuler, l'élève doit recourir à une grammaire du texte et à son vocabulaire savant issu des travaux des linguistes. Mais, prôner le retour à une grammaire de la phrase et à des notions « perdues d'usage » en même temps que recourir à des techniques qui éviteraient d'en user, réformer par effacement et ajouts de notions controversées, par abandon d'usages jugés prématurés et par réconciliation avec d'autres qui s'avéreraient non efficaces pour que l'élève « se rep[ère] dans le système complexe de la langue française », est parlant des « tribulations » de la grammaire de la classe entre réformes et contre-réformes, entre ceux qui « crai[gnent] de rompre un ancien consensus » ou ceux qui s'acharnent à « [...] accorder la vie sauve à des catégories pourtant dès longtemps condamnées par les linguistes, ou au contraire accordent un crédit rapide à certains concepts parfois encore bien controversés ». (Cuq, 2002)

La terminologie et le métalangage grammatical semblent atomiser les apprentissages et l'on ne parvient, toujours pas, à dépasser les problématiques d'enseigner ou non la grammaire, de faire de l'explicite ou de l'implicite, d'expliquer ou non les mots qui servent à décrire la langue. Il est rare, par ailleurs, que l'on se demande à quel titre le métalangage grammatical du français, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères par un enfant, pourrait rendre possibles les apprentissages transversaux entre ces différentes langues, et qu'à ce titre, considérer le rapport entre elles comme un éveil aux grammaires et à la réflexion inter (méta) langagière, amplement exploitable au collège, et même dès le primaire.

Cette « éducation interlinguistique » lui serait d'un apport cognitif et psychopédagogique non négligeables car il s'agit

non pas tant d'apprendre la grammaire que d'éveiller le 'sentiment grammatical', une perception reprise aussi par les tenants contemporains du *language awareness*<sup>1</sup>, c'est-à-dire la prise de conscience du fonctionnement du langage à travers l'ouverture à la multiplicité des langues. (Chiss, *Ibid*)

Au lieu que se réalise cette convergence entre savoirs enseignés multiples, les changements se font dans le scepticisme : fluctuations, de part et d'autre, tâtonnements, inquiétudes. Les réformes engagées parviennent difficilement à réaliser ce « transfert » des savoirs grammaticaux vers « des énoncés dans des situations significatives variées. »

Le chemin vers l'appropriation est encore incertain et « les moyens mis pour la maîtrise de la langue » et pour l'amélioration des compétences s'avèrent insuffisants.

### **1.3.2. Les échecs des rénovations**

#### **1.3.2.1. Bilan de « la maîtrise de la langue »**

Assurément, des efforts énormes, en terme de budget, et en terme de potentiel humain, ont été déployés pour améliorer la qualité de l'enseignement du français en France comme en Tunisie. Pour autant, des dysfonctionnements persistent, et l'impact des rénovations sur la grammaire à enseigner, sur l'acte d'enseigner et celui d'apprendre reste en deça des résultats escomptés.

La continuelle action rénovatrice de l'enseignement-apprentissage du français a eu peu d'effets sur le niveau des élèves. La modestie de leur niveau dans les compétences écrite et orale, notamment, dans la méthodologie de l'argumentation, une démotivation pour la grammaire et son vocabulaire et un engouement très faible pour le français, d'une manière générale, ne répondent pas aux attentes.<sup>1</sup> « [...] L'évolution du modèle didactique vers le développement de compétences 'communicationnelles' a entraîné une moindre maîtrise de la langue » (De Bouttemont, 2002).

A la lumière de notre analyse de l'état des lieux dans les deux pays, il ressort que l'enseignement de la grammaire vise, en premier lieu, l'acquisition de compétences langagières au service de la compréhension et de la production écrites et orales contextualisées. Cela semble, de premier abord, en parfaite harmonie avec les instructions qui recommandent la mise en place d'une grammaire qui ne soit pas enseignée pour elle-même. Toutes les grammaires sont alors mobilisées pour ce projet de « [...] développement de compétences 'communicationnelles' ». Résultat : un vocabulaire, oui, en grande quantité<sup>2</sup>, mais dont la transmission, incertaine, n'est pas au service du langagier, ni n'appelle à la réflexion métalangagière.

Globalement, les leçons de grammaire portent sur des unités isolées à identifier, à étiqueter et à classer, mais il arrive qu'elles s'organisent autour d'un texte qui sert de support à l'analyse

---

<sup>1</sup> Cf. Questionnaire élèves

<sup>2</sup> Cf Annexes, tableau des nomenclatures

globale d'une question inscrite au programme. Analytique ou au service de la production, la leçon n'émane pas des difficultés des élèves, bien que tous les textes officiels visent cette finalité en y insistant, elle serait dictée par le programme qui obéit aux instructions. Mais il ressort de notre étude de ce programme, tel que conçu et organisé, qu'il ne constitue pas une réelle aide pour améliorer le niveau de français des élèves, en nette régression. Transformer « les priorités » en réalité semble difficile à concrétiser.

Par ailleurs, les « curricula » qui voudraient s'inscrire dans une dynamique, plutôt européenne, voire mondiale, sont jugés ambitieux, selon l'inspecteur général de français Ennaifar (2010). Ils s'adresseraient à un modèle d'école, selon l'APC, qui donnerait une priorité à la « compétence » qui serait synonyme de « compétitivité » et d'« efficacité », par référence au monde de l'entreprise, qui lèseraient l'instruction et relégueraient le savoir au second plan. Or, la vocation première de l'école est d'abord d'instruire avant de répondre aux besoins du marché en ressources humaines. Cela ne semble pas répondre aux finalités tant attendues qui seraient qu'au bout du cycle obligatoire de scolarisation, l'élève qui voudra quitter l'école soit à même d'affronter le monde professionnel, car on l'aura préparé à « intégrer les apprentissages » et à « développer des compétences transversales. » Miled rappelle à ce propos que l'APC repose, entre autres principes, sur ces deux fondamentaux, intégration et transversalité.

Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation). (2005)

De ce fait, que des déceptions soient exprimées n'étonnent pas parce que politiques comme « bailleurs de fonds » auraient tout fait pour faire de l'école un pourvoyeur de « compétences » rentables et prêtes à l'exploit, et gageraient sur le court terme:

« Au terme de l'enseignement de base la majorité des élèves ne connaissent qu'une seule voie : accéder au secondaire puis au supérieur. Faute d'information pertinente sur le marché de l'emploi, les élèves qui réussissent à la fin de l'enseignement de base accèdent au secondaire puis au supérieur, sans se poser de question, comme si c'était la seule voie de la promotion sociale... »

concluent les rédacteurs tunisiens d'un rapport préparé dans le cadre du programme de l'Organisation Internationale du travail (OIT) pour la « promotion de l'emploi productif et le

travail décent des jeunes en Tunisie ». <sup>1</sup> (2013) Cela semble aller à contre-courant de ce sur quoi ont été fondés et abrogés les nouveaux textes. En Tunisie cela ne serait pas en conformité avec l'article 22 de la loi d'orientation modifiée en 2008, par exemple, <sup>2</sup> dont les principes reposent globalement, au primaire, sur les « compétences de communication », « le développement de l'intelligence pratique », et sur son « éducation aux valeurs de citoyenneté et aux exigences du vivre ensemble. » Au collège, de doter l'élève d'aptitudes lui « permettant l'intégration dans l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou l'insertion dans la société. »

La mobilisation autour du projet PREF/SET est loin d'être à la hauteur de ce qu'elle aura projeté pour améliorer l'acte d'enseigner, particulièrement, celui de la grammaire, reconnaît l'inspectrice générale, responsable de l'application pédagogique du projet. (Hammami, 2006). <sup>3</sup>

### **1.3.2.2. « S'est-on engagé dans une voie sans issue » ?**

C'est en reprenant à notre compte cette question posée suite à l'établissement de l'état des lieux des apports de l'APC en Europe, en 2014, que nous concluons notre synthèse critique de la situation en France et en Tunisie.

De fait, engagés dans un projet « universel » de développement des compétences, <sup>4</sup> par l'entremise de l'école mutée, en la circonstance, en principal pourvoyeur en ressources humaines pour l'entreprise, les deux systèmes semblent dans l'incompréhension de la mise en œuvre de leurs actions sur les plans de leur application sur le terrain, de la formation et de l'évaluation.

Les accords de partenariat de la Tunisie avec l'Europe recommandent que l'on s'aligne sur un modèle dont l'usage devenait universel bien qu'il n'y ait pas de consensus clair sur la définition de son concept-clé, mais dont « les démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques » auraient fait leur preuve en Amérique et que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) avait

---

<sup>1</sup> financé par l'Agence Espagnole de Coopération Internationale pour le Développement (AECID), en partenariat avec l'Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications (ONEQ) relevant du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi Tunisien.

<sup>2</sup> Cf. Annexes

<sup>3</sup> « Parmi les thèmes choisis, pour le primaire : a) renforcement de la langue ; b) écriture inventive ; c) projet de classe ; c) albums de jeunesse ; et pour le secondaire : a) grammaire intégrée ; b) pédagogie de l'oral ; c) littérature de jeunesse ; c) production de textes. » Hammami, M& Dutrey, Jean-François : 2006, « L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien. », *Langue française*, 154.

<sup>4</sup> Qui n'est pas sans rappeler les visées post-coloniales de l'UNESCO qui « s'acharnaient » à travailler des programmes scolaires identiques et des curricula pour tous.

décidé d'adopter réactualisant, ainsi, la notion de « compétence communicative », et partant, « l'approche communicative » dont nous avons déjà évoqué l'incompréhensible retour en force, en cette dernière décennie<sup>1</sup>.

« Le Socle » en fera la notion-clé, en France, notion qui est « de plus en plus systématique dans les programmes, les publications officielles, les définitions des objectifs et dans les procédures d'évaluation des élèves. » (Butlen, Dolz, 2015)

Il s'agit donc d'un retour, par ricochet, d'une approche qui a été remise en question, il y a fort longtemps, et qui refonde les compétences de communication langagière « avec la composante discursive mobilisant les genres de discours ». (*Ibid.*)

Le même concept de « Socle commun » sera repris en Tunisie, en 2005<sup>2</sup>, et les programmes, tant en France qu'en Tunisie sont rédigés « en termes de compétences et d'objectifs. » Pour autant, « peu de professeurs, voire même, peu de formateurs savent précisément pourquoi et comment mettre en œuvre l'ambitieuse approche par compétences prônée avec une insistance croissante dans les référentiels. » (*Ibid.*) A coup sûr cela fructifie, à notre sens, un marché devenu florissant de l'édition qui met au service du monde de la profession, les institutions éducatives et les professionnels de l'enseignement, articulant ainsi des savoirs « à la carte » et les « exigences de formation du XXI<sup>e</sup> Siècle » (*Ibid.*) .

Face aux constats alarmants des audits sur les effets de l'APC sur l'enseignement des langues en Tunisie et en France, face aux évaluations internationales, certes qui ne manquent pas de subjectivité, notamment, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) classant les élèves tunisiens et Français loin derrière les élèves des pays développés,<sup>3</sup> face, surtout, à l'absence de vrais instruments de mesure qui fait se substituer l'opinion (des parents, des médias, des enseignants etc.) à la connaissance (Ben Fatma, 2010), nous concluons à une situation de l'enseignement du français précaire. Unanimement, les rapports font état de la nécessité de former l'enseignant qui participe, pour de multiples raisons, un peu malgré lui, à l'échec de l'approche.

### **1.3.2.3. Faut-il incriminer les enseignants ?**

D'après l'évaluation de la réforme curriculaire par l'APC, au primaire tunisien, (AFD, 2010), il s'avère que les enseignants, classés en expérimentés et en « novices » auraient

---

<sup>1</sup> Cf. plus haut section **1.3.1.3.**

<sup>2</sup> Loi du 23 avril 2005 n° 2005-380 ; cf. Annexes

<sup>3</sup> Selon l'article rédigé par Monique Royer, « Pour l'OCDE la France doit faire mieux », la France est « Avant dernier pays de toute l'OCDE pour les inégalités sociales dans la réussite scolaire... » (2012)

d'énormes difficultés à enseigner le français selon cette approche. Les moins expérimentés, sans formation initiale, sont complètement désorientés, le plus souvent, ils suivent, de prêt, les curricula, les plus aguerris éprouvent le même désarroi et ont les mêmes questionnements face aux complexités théoriques et méthodologiques de l'APC. Il y a ceux qui croient appliquer l'approche, ceux qui la confondent avec la pédagogie par objectif (PPO), et il y a ceux qui ont du mal à passer de la PPO à l'APC.<sup>1</sup> Ce bilan d'expertise nous donne à voir le portrait suivant<sup>2</sup> : d'une part, il y a ceux qui manquent d'expérience :

<b>attitudes</b>	<b>Exploitation de l'approche</b>	<b>Pratiques pédagogiques</b>
Ils <b>ont du mal</b>	<b>Manque</b> de formation <b>Manque</b> de maîtrise	<b>Indécises, incohérentes,</b> Utilisation <b>mécanique</b> de concepts, Respect <b>mécanique</b> des consignes dans la préparation des leçons

Les plus anciens, ce sont plus les attitudes qui sont jugées : représentations erronées, des pratiques pédagogiques, malcompréhension... :

- « appliquent ce qu'ils croient avoir compris de l'APC »,
- « Il y a un net clivage entre ce qu'ils croient faire et considèrent comme typique de l'APC et ce qu'ils font »

Il est fait, enfin, un portrait plus général impliquant, nous semble-t-il, tous les enseignants : leur « faible niveau de qualification... », « [l'] insuffisance de [leurs] compétences professionnelles [...] en APC. » (Ben Fatma, 2010)

Il conclut à l'existence d'une situation chaotique qui demande la mise en place de « dispositifs d'ingénierie didactique » urgents et ciblés :

A l'heure actuelle, les situations dans les classes sont multiples : classes APC appliquant la méthode classique, maîtres non formés à l'APC cherchant à l'appliquer, maîtres formés ou non ne l'appliquant pas, etc. Autant de difficultés qui créent une confusion aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. (*Ibid.*)

Ceci n'est pas sans rappeler le profil brossé des enseignants, en France et en Europe, qui n'est que le résumé concis de ce qui précède :

Peu de professeurs, voire même, peu de formateurs savent précisément pourquoi et comment mettre en œuvre l'ambitieuse approche par compétences prônée avec une insistance croissante dans les référentiels. » (Op.cit)

<sup>1</sup> Selon Ouardia Ait Amar Meziane (2014), au contraire de l'arrière-fond théorique constructiviste, interactionniste de l'APC, la PPO est behavioriste et « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault et alii, 2011 : 4), le fractionnement et la segmentation des savoirs, selon cette approche, éviterait l'erreur.

<sup>2</sup> Nous ignorons sur quel corpus, ni sur quel échantillon a travaillé l'expert, le nombre des enquêtés et leur profil (âge, expérience, sexe, ville, cycle etc.), il n'y a également pas de données chiffrées qui corroboreraient les conclusions auxquelles a abouti l'évaluateur à qui, nous faisons entièrement confiance, par ailleurs. A la foulée et un peu au fil de notre lecture avons-nous cru deviner qu'il s'agit de « [traces] dans la préparation des leçons ».

Si en Tunisie, les enseignants incriminés « culpabilisent » en reconnaissant leur « incompétence » et revendiquent, par voie de conséquence, des formations alors que d'autres décident de passer outre les instructions en mêlant les approches, en France, les « professionnels de l'enseignement » gardent un regard plus critique vis-à-vis des référentiels. Ils considèrent, comme les Tunisiens, qu'ils manquent de clarté et demandent, par conséquent, des « clarifications » ou, comme ceux « qui ont du mal à passer de l'APC à la PPO », ils

ne perçoivent ni la nécessité de cette notion ni ce qui change véritablement dans les exigences et priorités des plans d'étude. Ils ne saisissent pas comment la notion de compétence peut s'appliquer concrètement dans les différents champs de pratiques de la classe de français tels que l'enseignement de la lecture, de l'expression orale et écrite, de la grammaire ou de la littérature.

Ainsi donc, ce sont en premier lieu, les curricula, qui sont à interroger d'un côté, les référentiels de l'autre ; « défaillants ou incomplets » dans le cas tunisien, aux « orientations » et « innovations » absentes « dans les nouveaux référentiels en ce qui concerne les objets d'enseignement et les démarches didactiques. », pour ce qui est de la France.

En d'autres termes, la complexité théorique et méthodologique de l'APC, le faible niveau de qualification des enseignants, les trop rares jours de formation et la mise à disposition défectueuse ou incomplète du nouveau curriculum et des informations et outils nécessaires pour que les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques en fonction du curriculum prescrit sont porteurs non seulement de contradictions mais également d'impasses (Ben Fatma, 2010, résumant Lenoir, 2005).

Les enseignants français, de l'avis de Dolz et Ollagnier (2002 : 10), gagneraient à approfondir les questions que posent « les rapports complexes entre la logique de l'enseignement des disciplines et la logique de la compétence associée à l'acquisition d'une expertise, complexe, transversale et exportable en dehors du champ scolaire. »

Quant aux Tunisiens, nous sommes d'avis, avec Ben Fatma, pour libérer, d'abord, l'école de « l'emprise grandissante des bailleurs dans la prise de décision en matière d'éducation. »

Pour rester « concurrentielle », l'école tunisienne semble prête à sacrifier d'autres générations.

## **Conclusion**

Trois points constitueront notre conclusion : l'autonomie de l'enseignement, L'ingénierie de la formation et l'intermétalangagier

### **1. Viser l'autonomie de l'enseignant**

Les rénovations concordent donc, et ce depuis les années 1960, malgré la volonté de « renationalisation » des politiques linguistique et éducative, en Tunisie, et la décision de

prendre en main les progressions et les programmes. Comme nous avons pu le constater, ce bilan appuie l'idée que les décisions restent, généralement attentives à ce qui se passe à l'Hexagone. Outre les programmes et les progressions sur lesquelles elle s'aligne généralement, elle recourt exclusivement à des organismes français pour la formation des enseignants. Nous pouvons citer à titre d'exemple, les formations qui entrent, généralement, dans le cadre du projet FOAD<sup>1</sup> mis en place pour consolider la formation des formateurs, mais également de former au DALF les enseignants du primaire et du secondaire qui présentent de sérieuses lacunes de formation en langue et en culture françaises.

## 2. L'ingénierie de la formation

Les formations, de perfectionnement linguistique, gagneraient à notre sens à développer l'esprit critique, en premier lieu, chez l'enseignant qui agit, selon le bon gré des diktats servis par les décideurs, les contraintes d'un planning de plus en plus serré des programmes, et la pression des inspecteurs.

Les formations sont loin de créer cette dynamique introduisant les nouveautés attendues « pour oser la libre attitude » et asseoir les savoir-faire pédagogiques, souvent intuitifs des enseignants, certes, nourris de bonne volonté, dans un cadre plus élaboré scientifiquement.

On voudra former l'enseignant à l'autonomie, mais les finalités de son acte restent instrumentales. Il se donne pour rôle de faire respecter les règles grammaticales parce que, pour lui, la grammaire ne sert, somme toute, qu'à bien écrire et à maîtriser l'orthographe.<sup>2</sup>

La règle pour qu'une leçon fonctionne est de tenir compte de la réalité de la classe, mais, en réalité, « tout se passe comme si l'histoire de l'enseignement de la grammaire avait 'poussé' à la mise en place d'une manière partagée de faire une leçon de grammaire, comme si l'histoire avait conduit à l'écriture d'un scénario partagé de la classe [de grammaire]. (Meirieu, 2005)

## 3. L'intermétalangagier

La formation des enseignants devrait pouvoir améliorer l'acte d'enseigner en concevant la leçon de grammaire comme l'occasion d'une « négociation » entre professeur et élèves.

Amputée de sa dimension « structurante » des actes d'enseigner et d'apprendre à construire, la formation pêche, jusque-là, nous semble-t-il, par omission de la mise en rapport des dimensions langagière, métalangagière et cognitive. Elle pêche, également, par manque d'intérêt à la dimension interlangagière par la possible articulation des grammaires et métalangages du français et de l'arabe bien que les *Instructions Officielles* recommandent

---

<sup>1</sup> « L'opération FOAD [formation ouverte à distance] répond au souci de proposer un 'itinéraire de formation continue' alternant la formation à distance et en présentiel, ainsi que l'autoformation. Cf. détails Hammami

<sup>2</sup> Cf. résultats du questionnaire.

«d'adopter la démarche scientifique de conceptualisation propre à aider l'élève à s'appropriier les savoirs et savoir-faire langagiers. » La centration sur l'élève gagnerait à être investie

[...] d'une véritable activité cognitive structurante, pour que le langagier et le cognitif s'imbriquent[.] En d'autres termes, comment faire pour que la situation ait pour l'élève un sens personnifié, [...] pour qu'il ne soit pas agi mais agent, qu'il s'engage de manière non pas réactive mais active dans les tâches qui lui sont proposées ? (Vergnes-Chini, 2004)

## *Deuxième partie*

### *Le cadre théorique*

#### *Chapitre premier*

*Le métalangage grammatical.  
Le domaine de la linguistique*

## 2. Le métalangage grammatical. Le domaine de la linguistique

### 2.1. Le métalangage. Genèse du mot et essai de définition

La notion de métalangage n'est pas récente même si certains linguistes comme Jakobson, Harris ou Hjelmslev s'y sont intéressés. Elle a été empruntée aux logiciens du cercle de Vienne (Tarski et Carnap)<sup>1</sup> que ceux-ci héritent d'une tradition, très ancienne, qui remonte au IV<sup>e</sup> siècle av. J-C. (Rey-Debove, 1978).

Le métalangage naissait, selon Christian Vandendorpe, avec la rhétorique qui a témoigné d'un « extraordinaire appétit de classement [...] pour les faits de langue ». Aussi, ne manque-t-il pas de rappeler qu'elle « s'était effondrée sous le poids de son propre métalangage » (1995).

Puisqu'il s'intéresse aux faits de langue pour les classer et les nommer, le métalangage serait donc, à l'origine, grammatical. Tel que défini par Courty, il est l'ensemble des « signifiants grammaticaux » qui servent à nommer les signes linguistiques (1985). Ce sont des « noms pour les signes linguistiques » issus de la rhétorique, de la logique et de la philosophie. (Rey-Debove, 1978)

La rhétorique étant venue bien après la constitution des langues et leur représentation écrite, le métalangage grammatical a forcément émergé tard. Sylvain Auroux souligne, à ce propos, que « l'émergence du métalangage grammatical s'est faite très lentement, très tardivement, alors que les langues étaient depuis longtemps constituées et mises par écrit » (1995). Il est le fruit des « spéculations métaphysiques des philosophes grecs antiques : Platon, Aristote... » (Besse, 1984). D'abord philosophique, il aurait changé de champ en servant à exprimer les lois, les codes et les règles de la grammaire, autrement, à représenter l'objet à décrire. C'est, par conséquent, un « langage naturel ou formalisé qui sert à parler d'une langue, à la décrire. »

La grammaire, née à l'époque alexandrine, fonctionne désormais comme un champ autonome, et les termes grammaticaux, « [U]nivoquement définis » et « hiérarchiquement structur[és] » depuis les grammairiens d'Alexandrie, constituent selon Rey-Debove, un « sociolecte » destiné au groupe des grammairiens, un langage spécifique « descripteur d'un réseau de relations, les relations entre les mots » (Portine, 2001). Cependant, ce métalangage ne peut qu'être artificiel parce que logique, en effet. « Capable d'universalité [il] ne peut être construit

---

<sup>1</sup> Dans leurs ouvrages respectifs : *Métajazyk* (1931), *Meaning and Necessity* 1943. et également dans *Foundations of Theory of Signs* de Morris (1938)

qu'après la description de toutes les langues et nous n'en sommes pas encore là. » (Rey-Debove, 1995).

Conjointement employé avec « métalangue » et souvent confondu avec ce concept, la délimitation terminologique est plus complexe qu'elle n'apparaît au premier abord.

### 2.1.1. Métalangue / métalangage

Si *Le Robert* en fait des synonymes, Josette Rey-Debove les considère du point de vue de leur interdépendance. En les subordonnant dans un ensemble hiérarchisé, elle fait de la métalangue une unité du métalangage au même titre que le métadiscours. Aussi, définit-elle le métalangage comme

un système métalinguistique codé [...] par rapport à une langue donnée, et la réalisation de ce système en discours est un métadiscours par rapport à un discours dans une langue donnée. [...] L'ensemble de la métalangue et du métadiscours d'une langue est le métalangage d'une langue » (*Ibid.*).

Cette acception du métalangage est ainsi résumée par Christian Degache citant Debove : « [C]'est l'actualisation en discours d'une métalangue constituée par l'ensemble des unités lexicales et des constructions employées pour parler d'une langue » (Degache, 2001) et pour en « dénommer la fonction métalinguistique » (Debove).

Pourquoi métalinguistique et non métalangagière ?

Il faudra situer le problème au niveau morphosémantique, d'après l'auteure, « puisque linguistique adj., à lui seul, a déjà le sens de 'qui sert à étudier le langage' » (*Ibid.*, p. 21). Il relève donc du métalangage ou en est synonyme, le métalangage étant aussi ce qui sert à étudier le langage en décrivant les relations entre les signes linguistiques. « C'est un langage sur le langage. Il le représente, le manipule et le construit ». L'étude du langage relèverait, par conséquent, à la fois du linguistique et /ou du langagier : « L'étude du langage est donc métalangagière ou linguistique ».

Or, si l'étude du langage est linguistique et si le métalangage est « un langage secondaire par rapport au langage qui est primaire », l'étude du métalangage ne peut qu'être métalinguistique. C'est une étude au second degré « exprimée dans un langage tertiaire. » (*Ibid.*)

Le savoir métalinguistique est, de ce fait, intimement lié au métalangage qui fonde le savoir linguistique et c'est « l'usage déjà répandu [qui emploie] 'métalinguistique' pour signifier 'métalangagier' ». Un grand nombre de linguistes s'y conforment dont Rey-Debove à qui nous nous référons pour l'essentiel de notre étude sur le métalangage.

Mais il arrive que le métalangage soit employé dans la langue courante en sorte que les deux modes d'expression, ordinaire et « mondain » ou métalangagier interfèrent (*Ibid.*).

## 2.1.2. Les modes courant et scientifique

### 2.1.2.1. Le mode courant

Il englobe deux modes d'expression :

- Les **signes langagiers** qui ne renvoient qu'au monde.
- Les **signes métalangagiers** qui, en plus de signifier le monde, signifient le langage.

#### 2.1.2.1.1. Les signes langagiers

L'interaction verbale, comme il a déjà été dit, est un échange de signes dont le sens « a fait l'objet d'une convention préalable entre l'émetteur et le récepteur [...]. Cette convention [...] fondée sur un apprentissage [...] jamais terminé, peut être remise en cause et modifiée à chaque échange verbal» (*Ibid.*, p. 6).

Une partie de notre production langagière constituée de ces signes entièrement tournés vers le monde, subit un développement naturel, non contrôlé, parfois motivé parfois non.<sup>1</sup> Aussi, certaines unités linguistiques dont la fréquence d'emploi est importante changent-elles de forme ou de sens pour se plier aux nouvelles exigences de la société. Leur forme se voit parfois augmentée comme c'est le cas des euphémismes : « non voyant », « non entendant », « troisième âge »... qui se substituent à « aveugle », « sourd », « vieux » ou réduite au simple morphème et même phonème antérieurement non significatifs comme dans les abréviations, abrègements et sigles : « métro », par exemple, se substitue à « chemin de fer métropolitain » (*Baylon ; Fabre, 1975*)<sup>2</sup>, « net », « ciné », « télé »... s'imposent comme de vrais substituts à « Internet », « cinéma », « télévision »... pour ne citer que les plus fréquemment employés ; S.N.C.F.T ; S.D.F ; O.K ; w.w.w... devenus des signes linguistiques à part entière.

---

<sup>1</sup> Il pourrait être utile de rappeler que la langue, selon Saussure, est un ensemble de signes qui ne peuvent être qu'arbitraires. Les mots, même ceux des langages inventés, n'ont aucune motivation. A ce point de vue, nous pouvons opposer celui d'un contemporain, Victor Henri, qui parle plutôt de la « motivation inconsciente du signe » langagier.

Le signe verbal conscient des linguistes, défini par la **dualité signifié/signifiant** exclut l'objet désigné, le référent, qui n'aurait aucun lien ni avec le signifiant, ni avec le signifié. « C'est ce qui est encore enseigné en 2012 dans les cours de Linguistique de nos Facultés de Lettres », peut-on lire dans *Rive Gauche à Paris, le site qui parle des Sciences, des Arts et des Lettres depuis 1900*, dans le chapitre « Mots motivés ou immotivés ? ». <http://www.rivegaucheaparis.org> (Date de la dernière mise à jour : 11/03/2013)

<sup>2</sup> Le chemin de fer métropolitain étant devenu à un certain moment une « réalité bi-quotidienne pour des milliers d'usagers devient par élimination des mots spécifiques, le « métropolitain », puis par subsistance d'une tranche antérieurement non significative, le « métro ». C'est l'unité aujourd'hui expliquée, dans les dictionnaires comme mot-base. *Chemin de fer métropolitain* en est donnée comme l'explication.

La société serait-elle devenue aphasique ? Ces opérations de réduction à l'origine de termes non ordinaires font, en effet, du morphème ou du phonème (Jakobson, 1963) <sup>1</sup> la seule unité linguistique communément préservée, ce qui va à contre-courant du développement linguistique normal (*Ibid.*).<sup>2</sup>

Les morphèmes inventés et phonèmes (unités distinctives non signifiantes) évoluant en unités significatives sont loin de représenter le référent mais établissent avec lui un rapport métonymique. C'est la partie (l'unité désormais significative) qui se substitue au tout (l'unité antérieurement significative) et qui en devient le substitut indiciel, si l'on peut s'exprimer ainsi. Néanmoins, ces cas de substitution ne sont, en aucun cas, des synonymies. Il s'agit plutôt d'une « réaction substitutive du signe linguistique » (*Ibid.*, p. 60) sorti de l'usage ou dont l'usage se trouve affaibli.

En effet, « la particularité de l'esprit humain est qu'il est capable d'inventer des signes et d'inventer de nouvelles significations pour les signes déjà existants, en un mot, de réviser la convention qui rend la communication possible » (Escarpit, 1993).

Pour ce faire, on a dû encore recourir à des mots importés comme « light », « Internet » « sandwich », « fast food », « spaghetti », « sex-appeal », « sexy », « look » etc.<sup>3</sup>, entrés avec force dans l'usage. Ces cas de substitution qui ne fonctionnent aucunement comme des symboles permettent de remplacer un mot par un mot considéré plus expressif, donc, plus motivé.

Néanmoins, les signes toujours réinventés peuvent ne pas évoquer le même contenu culturel selon les sociétés, voire, les communautés d'une même société. Chez les Tunisiens, par exemple, le terme « banlieue » n'a pas la même connotation que chez les Français.<sup>4</sup> Ils sont, en outre, forcément liés à la variation des situations communicatives et aux « effets de discours qu'ils peuvent produire » (*Ibid.*).

Les faits de langage ne sont plus, en effet, décrits en fonction de leur rapport avec le référent ou le signifié mais par rapport aux

intentions que les sujets parlant sont susceptibles d'exprimer, aux enjeux communicatifs qu'ils révèlent [...]. Ainsi, les termes expressifs perdent-ils leur expressivité quand ils sont employés fréquemment et les termes employés fréquemment ont-ils tendance à se réduire. (*Ibid.*)

---

<sup>1</sup> Les morphèmes sont les plus petites unités significatives du code linguistique. Les phonèmes sont tout simplement des entités distinctives. *Ibid.* Jakobson. P. 59

<sup>2</sup> D'après Jakobson, l'incapacité phonologique et lexicale chez les aphasiques réduit la parole à des énoncés réduits à une seule phrase d'un seul mot, d'un seul phonème : le malade retombe dans les phases initiales du développement linguistique chez l'enfant [...]

<sup>3</sup> Il suffit d'ouvrir le dictionnaire pour s'en assurer. En effet, la liste est encore longue de ces mots admis officiellement dans la langue française

<sup>4</sup> La banlieue est loin de signifier un espace défavorisé en Tunisie.

Les effets de discours aux enjeux psychosociaux et culturels risquent, néanmoins, de poser de réels problèmes de communication pour un apprenant de L2. Au fait, l'apprentissage d'une langue étrangère n'implique plus que des savoirs langagiers, mais surtout, « des savoir-faire communicatifs en situation » (Courtyllon, 2001). Les cas d'abrègement, de sigles, d'emprunts comme ceux des expressions idiomatiques, du verlan et des parlers des banlieues entrent en jeu dans ces savoir-faire.

Les mots-clés, mots phares<sup>1</sup>, mots courants ou fabriqués sont, donc, représentatifs de l'actualité et de l'évolution de la société. Lorsqu'ils deviennent significatifs de quelque chose d'autre que de ce qu'ils signifiaient auparavant, lorsqu'ils se trouvent remplacés par des termes étrangers plus expressifs ou « amputés » de l'un de leurs phonèmes, on dira dans ce cas qu'ils ont subi les lois de l'évolution naturelle, qu'« un courant naturel a créé des mots et des constructions par un processus conscient et arbitraire » (Guiraud, 1965).

Cette dynamique langagière ne pose plus la problématique du signe langagier en termes de rapport signifiants / signifiés, mais bien plutôt par rapport aux enjeux communicatifs qui comportent, toujours, une part de convention et d'arbitraire.

Le signe langagier « non ordinaire » a, désormais, pour référent un signe comportemental issu d'un phénomène social dont il devient l'indice. Il relève, dans ce cas, du métalangagier et correspond à une « conscience métalinguistique » de groupe (non consciente, en quelque sorte, épilinguistique). Loin d'être scientifique, il est en effet né du besoin de communiquer autrement, donc, forcément mieux, en partant du langage courant considéré comme désuet, non expressif ou appauvri.

Dans la décision de changer, substituer, enrichir, réduire, réguler librement les mots, les usagers d'une langue donnée, en l'occurrence le français, s'adonnent, après consensus, à des activités métalinguistiques : nommer des signifiés qui sont déjà des mots.

On opère un travail « naturel » sur les signes du langage. Cet usage métalinguistique de la langue, à l'origine du nouveau code langagier, ce sont toutes ces insertions, intuitivement réflexives d'une communauté donnée, sur le degré d'utilité et /ou d'expressivité du signe langagier, autrement, sur son degré de motivation ou de démotivation avec le référent-mot « mondain » (Rey-Debove, 1978).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Les mots-clés sont représentatifs et les mots phare sont significatifs

<sup>2</sup> Mot emprunté à Saussure défini en ces termes « On appellera [...] *signifié mondain* et *signifié langagier* respectivement le signifié d'un signe qui renvoie au monde et d'un signe qui renvoie au langage, le premier étant dit *signe ordinaire* et le second *signe métalinguistique* ».

Aussi, le langage qui continue d'être celui de la conversation ordinaire, peut-il porter sur lui-même. Ses signes, désormais métalangagiers, sont plus ou moins abstraits et relèvent et du « monde » et du langage.

#### 2.1.2.1.2. Les signes métalangagiers

Du fait même qu'ils renvoient au monde, les signes métalangagiers sont des signes ordinaires ayant un signifié « mondain ». Sous ce mode, ils constituent l'ensemble des termes « naturels » du langage qui, en plus de référer au monde, ont trait au langage, ce qui relève du métalinguistique.

Notre propos pose, ici, un certain nombre de définitions qui doivent être serrées au plus près.

Rappelons, d'abord, qu'un signe métalinguistique est un signe qui renvoie au langage et qui « [...] à quelque degré, enferme la notion de langage dans son signifié [...] » contrairement au signe langagier qui, du fait même qu'il renvoie au monde, est défini comme signe ordinaire ayant un signifié « mondain » (*Ibid.*, p. 32).

Il relève, en outre, du métalangage sémiotique et répond à la dichotomie expression/contenu de Hjelmslev. Il est alors à la fois signe « [...] métasémiotique et [...] métalinguistique ». (*Ibid.*).<sup>1</sup>

En effet, la caractéristique du langage naturel d'être aussi son propre métalangage se présente chez Hjelmslev sous deux formes, celle de *sémiotique connotative* et celle de *métasémiotique* (ou métalangage)... Dans la *métasémiotique*, c'est le plan du contenu qui est une *sémiotique* (ayant à son tour un plan de l'expression et du contenu) comme dans le cas des mots métalinguistiques spécialisés dont l'objet d'analyse est loin de constituer le métalangage familier.

Evidemment, on ne peut classer des termes comme métro, Internet, positiver... dans la catégorie de mots comme sujet, article, articuler, gérondif...<sup>2</sup> Cependant, il faudra y distinguer, en plus de leur face mondaine qui ne réfère qu'au monde et qui relève du métasémiotique, ce qui a trait au travail sur le langage et qui relève du métalinguistique comme nous l'avons assez développé dans ce qui précède.

---

<sup>1</sup> La sémiotique étant une discipline qui étudie les relations entre différents systèmes de signes, le métalangage sémiotique comprend non seulement le langage naturel, mais aussi des systèmes de signes non langagiers (pour reprendre les exemples d'Hjelmslev, signaux routiers, chiffres ou selon certains dictionnaires, musique, mode). (A l'instar de la dichotomie saussurienne langue/parole, Hjelmslev postule l'existence d'un *système* (correspondant à la *langue*) sous toute séquence de comportements appelés *processus* ou *texte* (qui correspondent à la *parole*) et a tenté de construire un modèle d'analyse qui puisse s'appliquer aussi bien au *système* qu'au *processus*. Ce modèle possède deux plans, celui de l'expression et celui du contenu, et son système dichotomique est appelé *sémiotique*.

<sup>2</sup> Nous reprenons la liste donnée par Debove

Ce sont des termes usuels (à basse fréquence pour certains termes comme gérondif), issus de la langue courante, codés, donc conventionnellement établis et communément admis comme signes particuliers du langage à signifiés ordinaires et langagiers. En revanche, les termes se rapportant aux « actes de parole » sont seuls appelés mots métalinguistiques : dire, lire, écrire, parler, répéter, traduire, mot, phrase, lettre, signe ... relèvent, en effet, de la pratique de la langue surtout de la pratique de classe.

Ces derniers ne peuvent pas ne pas faire partie du lexique d'une langue. En même temps, ils jouent un rôle plus ou moins important dans les apprentissages. Ils sont d'un usage répandu dans beaucoup de méthodes de français langue étrangère (dans les méthodes communicatives directes ou les MAO où on adopte la notion d'actes de parole ou de langage) et sont employés comme des gloses à des termes essentiellement métalinguistiques <sup>1</sup> : « contraire des mots » pour « antonymes » ; « interroger » pour « phrase interrogative » ; « donner des ordres » pour « phrase impérative » ou « impératif » ; « rapporter les paroles de quelqu'un » pour le « discours rapporté » ou « indirect » etc.

Les mots métalinguistiques se distinguent des mots essentiellement métalinguistiques par leur nombre et par l'économie de leur emploi. Ils sont, en effet, plus fréquents et relèvent plus de la pratique de la langue que de son étude. Ils aident en effet l'apprenant étranger à parler donc à communiquer, en classe (parler, répéter, lire, écouter, écrire...) et en société.

Nous proposons de classer ces termes comme suit :

### **a- mots métalinguistiques qui relèvent exclusivement de la pratique de la langue**

C'est dans cette catégorie que nous avons pu recenser un certain nombre de termes qui portent essentiellement en eux la notion de langage, selon le calcul fait par Debove,<sup>2</sup> mais également, une catégorie de mots qui acquièrent par le contexte une valeur langagière : dire, lire, rédiger, (ré) écrire, parler, répéter, répondre, traduire, mot, signe ... Ce sont, dans tous les cas, des mots qui parlent du monde et des signes qui signifient le monde.

Il s'agit de métatermes ... qu[i] instruisent [...] sur la langue [...]. Ces termes transitent en quelque sorte entre le non-dit et [le recours à] une terminologie technique. Des lexies comme *autre mot* [pour *synonyme*], *groupe de mots* [pour *syntagme*], *petit mot* [pour

<sup>1</sup> Par essentiellement métalinguistiques, nous désignons les mots grammaticaux qui relèvent de la logique.

<sup>2</sup> Tous les actes de langage : parler, demander, interviewer, dire, énoncer... sont métalinguistiques et les termes qui les définissent le sont aussi. Si l'on définit par exemple « parler » comme « un acte de langage », le mot défini ou le signifié langagier « parler » et le « mot-focus » de la définition ou signifiant « langage » sont métalinguistiques et sont dans une relation d'identité parfaite. Les deux mots métalinguistiques forment dans ce cas une « densité métalinguistique ».

« parler » est par ailleurs aussi bien un mot métalinguistique qu'un mot ordinaire et sa « périphrase synonymique » : « acte de langage » (ce qui permet la communication) est à cheval entre le mondain et le métalinguistique. Mais dans tous les cas les mots métalinguistiques « sont aptes à tout désigner et signifier : langages, unités de langage, faits de langage, situations de langage, relations langagières entre L1, L2, L3... » p. 30.

*préposition, déterminant, etc.], morceau de mot [pour syllabe] [f]ond[ée]s sur le lexique d'usage, [...] ne sont pas dépourvu[es] de pertinence pédagogique. Cependant leur polysémie et la polyvalence des formules risquent peut-être de favoriser une compréhension globale floue, qui rend difficile l'abstraction et la stabilisation de quelques propriétés. » (Gomila, 2007)*

## **b- mots métalinguistiques qui relèvent de la pratique de la langue et de son étude**

Nous classons dans cette catégorie des mots comme sujet (de conversation, d'un examen... mais aussi d'un verbe : fonction), article (de journal, ménager mais également ce qui désigne le genre et le nombre d'un nom : nature)..., nom (nom propre d'une personne (patronymique), d'une ville... mais également une des catégories grammaticales). Nous y joignons « complément » (d'information... mais aussi les fonctions complément d'objet direct, indirect, du nom etc.), participe (présent / passé : sens grammatical du mot ainsi que son sens verbal, ordinaire de participer à une action etc. )

**c- mots métalinguistiques qui relèvent exclusivement de l'étude de la langue ou mots essentiellement métalinguistiques :** verbe, adjectif, pronom... (Les catégories grammaticales de la langue) ou mots spécialisés. Ils fonctionnent sous le mode scientifique et englobent le métalangage grammatical.

### **2.1.2.2. Le mode scientifique**

#### **2.1.2.2.1. Le métalangage grammatical**

Nous définirons, provisoirement, le métalangage comme étant le savoir métalinguistique qui réfère à une théorie linguistique ou grammaticale et la terminologie spécialisée qui en constitue la nomenclature.

Ce sont les signes de signes langagiers appelés indifféremment termes / mots grammaticaux, lexique spécialisé, métalexique, métalexique grammatical, métadiscours, concepts, concepts grammaticaux, nomenclature grammaticale, mais également, terminologie et terminologie grammaticale.

Conceptologues et terminologues s'accordent pour dire que la terminologie grammaticale, comme celle des sciences et des techniques, a pour objet la langue et est partie prenante de l'étude des langues comme la dernière, de l'étude des sciences. Elle ne peut, de ce fait, se

satisfaire d'un simple inventaire de noms qu'offre a priori la nomenclature, plus proche de la lexicographie ou d'autres activités purement formelles de la langue (Rey, Alain, 1992).<sup>1</sup>

Discours de description ou discours de définition pour certains (Willems, 1999), la terminologie serait confondue à métalangage grammatical. « Terminologie grammaticale » et « métalangage grammatical » semblent, par conséquent, loger à la même enseigne.

Parce qu'elle sert à l'« étude systématique des 'termes' ou mots et syntagmes spéciaux servant à dénommer classes d'objets et concepts », elle se trouve rattachée à la lexicographie et à la lexicologie dont « elle relève largement ». Elle est définie, de ce point de vue-là, comme une nomenclature (GRLC). Or, l'« étude systématique des 'termes' » suppose un travail de conceptualisation, et c'est en cela que « terminologie » se distingue de « nomenclature ». Celle-ci n'étant qu'« un ensemble de termes classificateurs », une taxinomie plutôt (*Ibid.*).<sup>2</sup>

A contrario, la terminologie grammaticale permet de réfléchir sur la langue. Elle en est le tenant et l'aboutissant en « accompagn[ant] les procédures de découverte, de description et de classification des éléments linguistiques », en particulier, par « [l'] analyse [...] du comportement des éléments de la langue, [le] processus de classification de ces éléments et l'élaboration d'une terminologie adéquate [...Elle] devrait refléter au mieux ces diverses opérations [...] être en accord avec le découpage qu'elles opèrent. » (Willems, 1999)

C'est, par conséquent, un « ensemble des termes appartenant à un domaine d'activités, de connaissances » (*Ibid.*)<sup>3</sup>, en l'occurrence la grammaire, ici, définie comme une science par Bescherelle (1845) : « la science des termes techniques ou des idées qu'ils représentent », et comme une technologie par *le Grand Robert*. Elle aurait trait à l'« étude des systèmes de notions et de leurs désignations par des termes », valeur qu'elle aura développée en anglais, en allemand et en russe (GRLC).

La « valeur active » de la « terminologie » ne peut, donc, la rattacher à la nomenclature grammaticale qui n'est qu'« un simple inventaire du lexique de la grammaire », à la différence de la « terminologie grammaticale » définie, en revanche, comme « un système reflétant l'organisation conceptuelle de la discipline. » (Fournier, 1998)

Elle serait, de ce fait, plus proche du métalangage grammatical, dont elle ferait plus partie, en même temps que les définitions et les formules. Accompagnée de définitions, elle « utilise un

---

<sup>1</sup> En lexicographie, le terme « terminologie » était employé au sens de catalogue des mots faisant l'objet d'articles de dictionnaire.

<sup>2</sup> « Un ensemble de termes classificateurs surtout lorsque le système de classement n'est pas conceptuel [...] (lorsqu'il l'est on parle de terminologie). »

<sup>3</sup> Ce sens s'est répandu au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. *Ibid.* Dictionnaire Le Grand Robert

métalangage propre au domaine traité [ainsi par exemple] le domaine des prédicats : ‘se rapporter à’, ‘se transformer en’, ‘déterminer’, ‘s’accorder en genre et en nombre’ etc. » (Willems, 1999).

La distinction n’est, par conséquent, pas claire entre « terminologie » et « nomenclature », pas plus qu’entre « terminologie » et « métalangage grammatical », mais, quel que soit son statut, la terminologie est une forme de langage codé, motivé ou non, qui caractérise les éléments de la science, de la technique ou de la langue.

Les langues sont alors partie prenante des sciences et techniques puisqu’on ne peut imaginer de théorie scientifique sans terminologie spécialisée. Elles véhiculent, en effet, un système de signes propres à ces domaines. Mais, rien ne les empêche de puiser dans leurs propres répertoires lexicologiques pour nommer, pareillement, des faits langagiers et des réalités scientifiques.

Aussi, la théorie de la communication, en linguistique, emprunte-t-elle un concept comme « faisceau à la théorie mathématique de la communication », comme cette dernière celui de « redondance » à la rhétorique (Jakobson, 1963., p. 87).<sup>1</sup> Ce phénomène d’emprunt ou de « coopération de disciplines distinctes et indépendantes », selon Jakobson, met en évidence le problème de la difficulté de nommer qui touche le domaine vaste de la terminologie, et partant, d’asseoir une théorie quelle qu’elle soit.

Cette difficulté de nommer est à l’origine, à notre sens, du degré d’inadéquation avec le référent ce qui constitue le seul lien, nous semble-t-il, entre nomenclature, métalangage grammatical et terminologie.

Décriés pour leur caractère décalé, leur « amalgame entre tradition et notions linguistiques » (Pellet, 2007),<sup>2</sup> leur hétérogénéité et leur « manque de clarté dans le rapport entre sens et forme à l’intérieur même du signe » (Willems, 1999)<sup>3</sup>, ils sont à l’origine d’ambiguïtés d’ordre divers dues, entre autres, à l’absence de la dimension référentielle de leurs concepts.

#### **2.1.2.2.2. Les concepts grammaticaux et la dimension référentielle du métalangage**

Qu’est ce que la référence ? Selon Riegel, « [l]es linguistes s’accordent généralement pour définir la référence comme la fonction ‘par laquelle un signe linguistique renvoie à un

---

<sup>1</sup> Cf. sur ce point Chapitre « linguistique et théorie de l’information ».

<sup>2</sup> La nomenclature de 1975 (secondes grammaires scolaires diffusées par l’institution depuis la Nomenclature de 1910) reflète par exemple un amalgame entre tradition et diverses notions linguistiques selon Jean- Christophe Pellat. Ibid. p.657. (Actes du colloque...)

Ouvrage édité par le Ministère français de l’Education Nationale de 1975

<sup>3</sup> Cette hétérogénéité est à l’origine de « diverses formes d’homonymie, de polysémie ou de synonymies »

objet du monde extralinguistique, réel ou imaginaire.» (1983)<sup>1</sup> En effet, philosophes et logiciens ont toujours affirmé la « dimension fondamentalement référentielle de toutes les langues humaines. » (*Ibid.*) Néanmoins, la distinction saussurienne du signe à la fois signifiant et signifié, forme et sens semble ne pas trouver de résonance dans « la terminologie officielle [qui] réfère tantôt au sens, tantôt à la forme, plus exactement, d'ailleurs, à la fonction syntaxique » (Genouvrier ; Peytard, 1970).<sup>2</sup>

Cette incohérence dans la considération des signes du langage trouve ses origines dans l'obstination à se référer à une conception anachronique des catégories de la langue et à leurs fonctions ce qui donne lieu à une terminologie

Héritière des catégories latines (cf. le 'complément d'attribution', parallèle au datif'), d'une conception aristotélicienne de la langue comme reflet de la pensée et de la logique (cf. la distinction des verbes d'état et des verbes d'action), invitant à la ratiocination (cf. la liste des compléments circonstanciels) (*Ibid.*).

Ainsi, « [d]e caractère philosophique et [...] tout pénétrés de logique formelle » (Guillaume, 1973, p.107-108), les concepts grammaticaux engagent une description grammaticale ou des présupposés linguistiques qui laissent nombre de leurs propriétés obscures et inexplicables, du point de vue morphologique, syntaxique ou sémantique. A observer le fonctionnement du discours métalinguistique, et partant, du « métalexique » employé lors des interactions enseignants / élèves, l'on ne peut que constater l'inexistence d'un « réel pouvoir référentiel », comme le note Trévisse (1992). Tout faits de contradictions, les arguments frappent par leur non-sens. Ainsi par exemple, que signifie « pronom personnel » quand « il » peut ne pas référer à une personne (Le chat, il...), et « pronom » quand « je » ne remplace pas un nom (Besse, 1984) ? Pourquoi le « on » est-il « pronom indéfini » lorsqu'il peut se substituer à un autre pronom défini : « nous » (On sort ?) ? Pourquoi parle-t-on d'adverbe si l'adverbe peut se joindre à un adjectif (cheveux coupés court), ou à un autre adverbe (drôlement bien) ? Que viennent faire des mots comme « mais », « donc », « or » (connecteurs/articulateurs logiques) dans la famille des prépositions, s'ils « ont pour fonction de lier deux ensembles au lieu de se trouver devant un autre élément » (Willems, 1999) ? Pourquoi « emploi absolu » pour « ellipse » dans le cas d'un verbe transitif sans complément ? Pourquoi des termes vagues comme « complément » ou « relation » qui « donnent lieu à des combinaisons

---

<sup>1</sup> Riegel citant J.Dubois *et alii*. Riegel, M

<sup>2</sup> Les auteurs évoquent à titre d'exemple, les concepts de *préposition*, de *conjonction*, de *direct* (dans *complément d'objet direct*) qui se réfèrent à la forme, ceux de *substantif*, de *complément d'objet*, au sens... Par ailleurs, la terminologie officielle distingue *épithète* et *apposition* alors qu'à l'origine « *épithète* signifie en grec ce que veut dire *apposition* en français. ».

contradictoires : « complétive sujet » [par exemple] ? Pourquoi la coexistence de termes comme « nom » et « substantif », « groupe » et « syntagme » etc. ?<sup>1</sup> L'on ne peut comprendre enfin, cette division, du Grevisse, de l'«adjectif» en « qualificatif » et en « déterminatif » comme si le « qualificatif » ne déterminait pas.

[Q]ue ce soit à propos de la langue maternelle ou des langues étrangères, ou de la comparaison entre les deux systèmes, [...les] étiquettes du métalexique devraient avoir un pouvoir de référence et ne pas être plaquées, vides de tout sens réel à la manière de formules magiques exigées par le système scolaire français [...] La langue de bois est un discours fermé, mort, cohérent dans sa clôture, qui ne se soucie pas de sens ou de référenciation, qui tourne sur lui-même, qui manipule les ambiguïtés et les labilités sans aucun affleurement à la conscience, sans recul sur l'incohérence flagrante pour l'observateur, sans réajustement en communication en interaction. On a bien souvent l'impression que, pour les sujets les mots du métalexique grammatical sont vides de sens mais que cela ne les empêche pas de les assembler, de les tricoter, sinon de les faire fonctionner en discours. [...] (Trévisse, 2001)

« Discours fermés » ou « absurdes », leurs détracteurs s'accordent pour affirmer leur degré d'inutilité. C'est ce qui fait penser Benveniste (1974) que

si c'est ce qu'on peut dire qui délimite et organise ce qu'on peut penser, on voit l'étendue de l'absurdité et on peut le supposer, de l'inutilité de tels métadiscours dans les processus et les raisonnements liés à l'apprentissage.

Il faudra, par conséquent, un renversement des perspectives qui aura pour avantages de rétablir d'abord la fonction référentielle du langage. Qu'est ce qu'un signe, en effet, sinon ses deux faces qui le relie à des référents réels ou non (un signe est à la fois signifié et signifiant, forme et sens, en d'autres termes, nos propos réfèrent toujours à quelqu'un ou à quelque chose et ne peuvent tourner continuellement à vide) et « qu'est ce qu'un signifié d'une unité lexicale sinon une valeur représentative à travers laquelle une communauté linguistique appréhende un segment de la réalité [...] ? » (Milner J.-Cl cité par Riegel, 1994). Quand cette communauté se trouve formée de logiciens, de grammairiens ou de linguistes de différentes générations qui adoptent des points de vue, le plus souvent, divergents ou controversés, le signe ne peut qu'être le reflet de la « multidimensionnalité référentielle du langage » (*Ibid.* p.4.). Le métalangage qui le représente est alors complexe :

[...] entendre dire par exemple 'datif réflexif' (Le Goffic: 1993), 'organiseurs textuels linéaires ou non linéaires' (Adam: 1990) ou encore 'les origines énonciatives S0 et T0 qui servent au calcul ainsi que la valeur de l'opérateur de repérage (égal, différent) qui permet de repérer la relation prédicative par rapport à ses origines' (A Culioli: 1970), etc. n'incite pas à l'enthousiasme grammatical en classe de langue étrangère. (Santacroce, 1999)

---

<sup>1</sup> Pour les cas d'hétérogénéité, se référer à l'article de Willems.

Dans le cadre de l'étude des langues, des approches critiques poussent à reconsidérer la question des descriptions et des catégorisations et conclut à une remise en cause de termes qui s'avèrent sources d'ambiguïté pour les élèves.

C'est d'ailleurs cette confusion terminologique dans le dispositif scolaire qui a conduit à la mise en place des trois nomenclatures françaises : celles de **1910**, de **1975** et de **1997** qui répondaient toutes à un besoin d'unification, et surtout, de réforme.<sup>1</sup> Néanmoins, leur caractère normatif et d'un traditionalisme rigide (Bouton, 1995., p. 643)<sup>2</sup> ne trouve pas échos favorables ni dans les milieux scolaires, ni auprès des grammairiens, logiciens et linguistes modernes. Seuls, puristes et officiels de l'enseignement prônent « la simplicité et l'uniformité relatives du vocabulaire grammatical [qui y est] utilisé [...] » et accusent les linguistes d'avoir « amené dans les classes l'emploi de terminologies différentes et parfois concurrentes » (Pellat, 2001),<sup>3</sup> ce qui est à l'origine de cette instabilité dont ont voulu la préserver les différents siècles passés. Aussi, se sont-ils élevés, comme l'ont déjà fait les grammairiens, les écrivains et les poètes des siècles passés, contre le néologisme de tout bord comme des censeurs de la langue française, ce qui nous ramène à la question du rapport entre la terminologie et le métalangage grammatical et à leur mise en cause à travers l'histoire.

### **2.1.2.2..3. La terminologie grammaticale d'avant 1970. Aperçu historique**

Nous poursuivrons notre réflexion sur la notion de prise de conscience afin de savoir si les activités langagières sont conscientes ou inconscientes. Pour ce faire, nous remonterons jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle pour mettre en rapport la notion de « conscience de » avec celle d'invention : la terminologie, le métalangage grammatical, la nomenclature, la néologie... sont une invention. Nous nous démarquerons ainsi du découpage fait par Marc Souchon qui le limite au cadre restreint de la didactique des langues étrangères des années 1976-1986 et suivantes.

L'invention étant continue, sans cesse remise en question et renouvelée, ils sont le reflet d'une continuelle prise de conscience de l'arbitraire du signe et de sa nécessaire remise en question. La « conscience de » n'est, conséquemment, pas qu'un problème de classe ou d'apprentissage ;

---

<sup>1</sup> En Tunisie, on ne peut parler de nomenclatures proprement dites. C'est dans les programmes officiels de grammaire que sont établies les leçons et la terminologie s'y affèrent. Par souci d'unification, également, les enseignants doivent s'y référer.

<sup>2</sup> Bien que Ferdinand Brunot ait établi la nomenclature de **1910** pour les mêmes raisons, en réaction à la tradition du siècle passé et à son dogmatisme.

<sup>3</sup> Avant propos de René Haby, ministre de l'Éducation, cité par Jean-Christophe Pellat. L'emprunt massif à la « linguistique moderne » a marqué, en effet, la fin des années **1960** et le début des années 1970.

ce serait, a priori, ce qui est à l'origine, entre autres, du dire de la classe, c'est-à-dire, les activités langagières et métalangagières, conscientes ou non, mais également ce qui déclenche des mouvements de polémique entre défenseurs et réfractaires de tout nouveau langagier.

C'est donc, sur fonds polémique que nous ouvrirons ce chapitre pour aborder l'accueil fait à toute innovation terminologique depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'à la nouvelle vague de métalangage qui voit le jour sous l'influence de la linguistique savante. Entre défenseurs fervents de la tradition et partisans de la rénovation, nous aurons fait le tour d'un débat qui n'est pas prêt à être clos, bien au contraire. Il n'aura fait que mettre en lumière l'accueil, sans cesse controversé, fait à la terminologie grammaticale.

A ce stade de notre réflexion, nous préférons d'abord faire l'inventaire des définitions qui désignent péjorativement le terme « terminologie », employé souvent pour métalangage grammatical, comme nous venons de le voir, et partageant avec lui, le fait d'être liés à la classe.

Formé à partir du latin *terminus* et de -logie, le mot désigne « dans l'emploi péjoratif défini par Mercier [1801], un 'abus de termes savants et peu compréhensibles pour le profane, jargon' » (DHLF, Rey, 1992)<sup>1</sup>. C'est donc un ensemble de « termes incompréhensibles ». Emploi qui est sorti d'usage, depuis, mais qui annonce, d'emblée, les couleurs de ce qui caractérisera, par la suite, les représentations que l'on se fait de la terminologie : ensemble de mots difficiles, obscurs et inutiles.

En même temps, se répand le sens neutre de ce qui désigne « l'ensemble des termes appartenant à un domaine d'activités, de connaissances » (*Ibid.*), ou encore « [l'] ensemble des termes techniques d'une science ou d'un art et des idées qu'elles représentent. » (DSL) Mais à l'Académie Française, on qualifie volontiers cette terminologie d'« argot scientifique » (Charles Nodier).

Le concept de « néologie », étroitement lié à terminologie, avait lui aussi une acception péjorative. Opposé à « néologisme », il aurait, au XVIII<sup>e</sup> siècle, une connotation plutôt positive.<sup>2</sup> « Néologisme », au fait, désignait « la création mauvaise, excessive, critiquable de signes nouveaux » (DHLF) alors que « néologie » connotait « un art ».

La terminologie grammaticale en perpétuelle transformation, et toujours à l'œuvre pour chercher le mot qui décrirait le mieux les mécanismes de la langue, se présente comme une activité néologique relevant de la « pathologie du langage » (Rondeau, 1981) ou de l'artifice.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire historique de la langue française *Le Grand Robert* Langage & Culture,

<sup>2</sup> Le mot « néologie » opposé à « néologisme » apparaît au XVIII<sup>e</sup> siècle dans le dictionnaire de l'Académie dans son édition de 1762 : « La néologie est un art, le néologisme est un abus ».

Retouchée et remaniée, elle devient « incertaine » : Beauzée, Nicolas (1767), p.500-501 » ; « incohérente » : Meillet, Antoine, (1936), p. 31 » ; « inexacte » : Sten Holger, (1952), p. 9 ; « incomplète » : Wagner, Robert-Léon, (1947), p. 59 ; « contraire à la vérité » : Guillaume, Gustave, (1973 : leçon du 18 février 1949), p. 108 ; « trompeur » : Moignet, Gérard : (1981), p. 163 » ; « confuse » : Holtz Louis, (1981), p.11 » ; « désordonnée », « défectueuse » voire « désastreuse » etc. (Jonas Makamina, 2003) (Jonas Makamina, Bena, 2003).

Ce sont, peut-être, ces « défigurations faites à force de scalpel et de bistouri » qui ont conduit des auteurs comme Vaugelas<sup>1</sup>, Du Marsais, Condillac, Brunot et d'autres, à faire pression sur toute forme d'innovation quel qu'en soit le bien fondé .

« Le caractère abusif du nombre et de la complexité des termes grammaticaux est dénoncé depuis au moins le XVIII<sup>e</sup> siècle : c'est Lhomond, un des plus grands auteurs pédagogiques, qui par exemple fait valoir dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, que la « métaphysique ne convient point aux enfants » (Bouton, 1995) <sup>2</sup>

Voltaire « recommande sur-tout aux jeunes de ne pas lire la nouvelle grammaire de sieur abbé Girard ; elle ne feroit qu'embarrasser l'esprit, par les nouveautez difficiles dont elle est remplie ; et sur-tout elle serviroit à corrompre le stile. » (Jonas Makamina, 2003).

Moins catégorique, toutefois, Voltaire proclame qu'« [un] mot nouveau n'est pardonnable que quand il est absolument nécessaire... ». Sans être permissive, cette réflexion révélait, toutefois, une proposition d'adaptation. À la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, on verra même apparaître, officiellement, des organisations qui prônent le néologisme (DHLF).<sup>3</sup> Ceci n'aura sûrement pas raison de l'idéal des puristes qui, jusqu'à une époque pas lointaine, s'opposeront à toute forme de nouveauté. « la fin des années 1960, début 1970, Georges Galichet tournait en dérision, par exemple, la terminologie en usage en grammaire générative et transformationnelle. » (Jonas, Makamina Bena)

Il arrive, en revanche, que des rénovateurs mettent en garde contre la création de mots abusivement savants, comme c'est le cas de la terminologie de Genouvrier.

Après la nomenclature de 1910, apparaît une vague nouvelle de métalangage, souvent importé directement de la linguistique savante, malgré les avertissements répétés des rénovateurs de l'époque : exp. La *Grammaire* de Genouvrier- Gruwez (Larousse), qui prenait la précaution de réduire à des termes non référencés les premiers repérages au cours élémentaire, par exemple « groupe rouge » pour le groupe verbal, proposition de réduction

---

<sup>1</sup> Vaugelas ne reconnaissait « la permission à qui que ce soit de faire de nouveaux mots ».

<sup>2</sup> Pierre Bouton cite Ferdinand Brunot se félicitant de voir disparaître le mot « déterminatif » par exemple: « La commission [...] a abandonné quelques uns des termes les plus chers à la grammaire usuelle, ainsi 'déterminatif'. Qui déterminera ce mot redoutable : *déterminatif*? Tout peut être à l'occasion, déterminatif [...]»

<sup>3</sup> « En particulier avec Marmontel et Restif de la Bretonne, le grammairien Urbain Domergue fonde la Société des amateurs de la langue française qui comprend un comité de néologie ».

qu'on retiendra moins que celle d'ajout métalinguistique comme « complément de phrase » par exemple. (Bouton, 1995, p. 651.)

Celles de Guillaume ou de Culioli provoquera les mêmes réactions: « [...] On] dira par exemple que la métalangue de G. Guillaume (1971) ou d'A. Culioli (1990) est complexe.» (*Ibid.*)

L'adhésion n'a donc pas été facile. Pourtant, une autre voix lointaine, celle de Ronsard poussé par l'allégresse amoureuse, s'est élevée pour encourager la créativité lexicale et le recours aux néologismes. Du Bellay, au XVI<sup>e</sup> siècle, prône dans la *Défense et illustration de la langue française*, « un renouvellement à partir du fonds ancien » (DHLF).

Et à une époque plus récente, Marc Wilmet (1992) juge inapproprié le terme « jargonner » qui qualifie le langage des linguistes ; pour Henri Besse et Porquier, en revanche, la métalangue des grammaires « traditionnelles » est plus simple d'accès. (1984/1991).

Mais il semblerait que l'on soit arrivés, aujourd'hui, à ce que Jacques Fontanille appelle « une pause théorique » (2000). Néanmoins, cette pause est loin d'être vécue confortablement par la classe à cause du pénible amalgame des niveaux d'analyse et de la polysémie des termes grammaticaux. Mais la classe reste, indéniablement, le lieu de la manipulation métalangagière qui recourt aux termes grammaticaux ou à leurs gloses, synonymes et autonymes.

Fortement présentes, les activités métalangagières recourent à la nomenclature grammaticale et activent les acquis métalangagiers des élèves, et partant, « la dimension métalinguistique dans les activités scolaires » (Branca-Rosoff, Sonia, 2004).

Dans un contexte de classe bilingue, les élèves se trouvent confrontés à un continuum, conscient ou non, des notions grammaticales qui va de l'arabe au français et vice-versa.

Des auteurs comme Branca-Rosoff (*Ibid.*) et Cicurel (1985), pour ne citer que ces deux-là, étendent la notion de métalangage aux activités métalangagières en partant d'énoncés métalinguistiques de professeurs et d'élèves pour en dégager les fonctionnements. Le discours métalangagier repéré dans les reprises, dans les gloses, dans les nomenclatures et dans les traductions a un statut autonymique. Branca-Rosoff en dénombre trois types de fonctionnements : « [...] celui qui met en jeu l'autonymie seule à travers le phénomène des reprises ; en deuxième lieu, l'autonymie accompagnée de termes de la langue quotidienne comme mot, petits mots, morceaux de mots..., enfin [...] une nomenclature technique spécifique. » (*Ibid.*)

Dans tous les cas de figure, l'autonymie reste, à notre sens, l'indice de problèmes de dénomination.

#### **2.1.3.4. Autonymie et dénomination : le difficile processus de dénomination synonymique**

Cette possibilité de parler des mots de tous les jours avec des mots qui portent sur le langage, ou qui le reprennent en le reformulant, inscrit le fait autonymique dans ses différents enjeux. Il est acte de dénomination opératoire dans la description des signes, acte qui rend compte de la superposition des niveaux de langages, de langues et de discours et, partant, de la conscience du difficile processus de synonymie qui lui est accolé. Le manque de fidélité entre le signe et/ou l'énoncé d'origine et sa représentation, en fait un acte de démultiplication du signifié. Loin d'être facilitateur, l'acte de nommer serait à l'origine de constructions langagières, conscientes ou inconscientes, plaçant l'autonymie en relation d'interdépendance avec les activités métalangagières lors de l'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère, seconde, ou même maternelle.

Ceci étant, les reprises autonymiques des mots grammaticaux, qu'elles soient en langue française ou en langue arabe, sont un outil d'élucidation de l'objet métalangagier ; les activités autour du langage entraînent le recours, conscient ou non, à des autonymes. Ceux des élèves et ceux de l'enseignant lorsqu'il

repréprend systématiquement les énoncés dits par les élèves. Les différences entre méthodes d'enseignement n'entraînent pas de différences notables dans ces fonctionnements, que l'on peut rapprocher des observations de C. Dannequin (1977) ou de F. Cicurel (1985) pour des enfants en train d'apprendre une langue seconde. (Branca-Rosoff, 2004)

Ces reprises d'autorégulation autonymiques supposent le cadre interactif de la classe avec le guidage de l'enseignant dont le rôle se limite, le plus généralement, à autonymiser les mots ou les reprises des élèves pour les approuver ou les corriger.

Le fait autonymique est, de ce fait, tout aussi présent dans les leçons que dans la tête de l'élève placé entre deux pratiques métalangagières différentes, celles de la L1 et de la L2 et de leurs mots grammaticaux respectifs. Ce cheminement qui va de l'épilinguistique au métalinguistique, et vice-versa, décline le fait autonymique, selon la mise en mots de l'un, et la mise en place progressive de l'autre. Il est alors tantôt intuitif, tantôt « technique », tantôt de langue 1, tantôt de langue 2, le plus souvent, les confondant ou les confrontant entre elles. L'autonymie est alors dans « l'entre-deux du dire grammatical » (Attié Figueira, 2004), dans un contexte scolaire confronté au bilinguisme comme celui de la Tunisie.

Les activités métalangagières, et partant, le raisonnement ne peuvent s'effectuer, par ailleurs, sans une relative « maîtrise » du vocabulaire grammatical des deux langues. Les mots

grammaticaux, acquis, progressivement, depuis le primaire, permettent d'interagir de la manière la plus appropriée pour de meilleures connaissances et une maîtrise optimisée des faits de langue. Ils participent, ainsi, au développement de cette langue « méta » indissociable de celle qu'ils possèdent en langue arabe. C'est, par conséquent, une forme de « néologisme » stratégique et obligé, né ou inventé en classe, parce que les méthodes et les nomenclatures y « échouent pour l'essentiel dans l'usage de la classe » bien que « régulièrement [fondées] sur une critique conjointe » (Bouton, 1995).

### **2.1.3.5. En guise de conclusion : le métalangage grammatical et la stratégie d'organisation**

En somme, les attaques à l'endroit de la terminologie grammaticale et des néologismes grammaticaux, indissociables des verbalisations métalangagières de la classe, constituent, dans l'histoire de la grammaire, une réalité permanente.

L'une entraînant l'autre, et les deux traînant l'éternel rebus de la classe, la terminologie et la néologie continuent à constituer une des préoccupations des théoriciens du langage et des acteurs liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire.

Aujourd'hui, la problématique du métalangage grammatical se pose en termes de stratégies d'organisation dans le champ de l'éducation.

Les scientifiques occidentaux, dès la première moitié du XXe siècle, avaient senti le besoin de s'organiser autour de la question terminologique, en outre, parce que

les mouvements périodiques de rénovation, régulièrement fondés sur une critique conjointe de la méthode et de la nomenclature, échouent pour l'essentiel dans l'usage de la classe. Mais chaque mouvement a laissé sa marque de sédimentation. C'est alors tout le problème des usages des acteurs dans le champ de l'éducation qui est en jeu. Dans ce domaine, la volonté nominaliste, faute d'une connaissance de la genèse des choix, et trouvant dans les termes mêmes une justification descriptive, n'est pas le moindre des inconvénients (Bouton, 1995, p. 652).

Néanmoins, comme dénommer suppose l'observation et la classification des faits linguistiques, conséquemment, un long processus de recherche à l'origine de ce qui fonde toute science, nous nous alignerons à Brunot pour dire, vingt ans après la nomenclature de 1910, que « l'acte de nommer est une action continue. » L'inconvénient majeur réside dans l'enjeu des échanges qui se réalisent en classe de langue étrangère et/ou seconde, dans l'indispensable discours à double dimension sans lequel l'apprentissage de la grammaire est rendu difficile. Peu étudié, pour autant, ce discours qui use des mots de la science, mais également, des mots de tous les jours mérite que l'on s'y arrête un moment.

Toute cette réflexion pose, en effet, la problématique de l'arbitraire du signe linguistique, *a fortiori*, lorsqu'il désigne un autre signe linguistique, de L1 ou de L2. Ces codes à part, qui constituent ce qui est désigné par la « terminologie » ou le « métalexique /métalangage grammatical » posent, de façons accrues, la question des verbalisations bimétalangagières, à l'origine de tant de controverses.

Nous pouvons dire, finalement, que le problème que pose l'interprétation (ou la traduction) de ces symboles et les débats scientifiques qui s'en suivent, et sur lesquels nous avons voulu attirer l'attention, jusque-là, est, en effet, particulièrement crucial pour les élèves ainsi que pour les enseignants d'une langue seconde et/ou étrangère. Où se situent les obstacles gênants, les « problèmes cruciaux » ? C'est la question à laquelle nous tenterons d'apporter des éléments de réponse, dans le chapitre suivant. Sans toutefois prétendre apporter « une idée nette des problèmes cruciaux », nous pourrions dire, après Jakobson, que quand nous nous aurons fait une idée

des questions controversées, nous ajusterons nos codes respectifs, expliciterons ou même éviterons certains termes, 'de manière à prévenir les malentendus [que créent] les jargons scientifiques différents'.» (Jakobson, 1963, p. 209).

Lorsque grammaires et linguistiques unilingues se seront alignées pour établir « ce qui [les] rapproche et ce qui [les] différencie [...] du point de vue de la sélection et de la délimitation des concepts grammaticaux », une réelle unification pourra être rendue possible tout « [en] prenant garde de trop unifier », toutefois. (Chevalier cité par Bouton, 1995)<sup>1</sup>

C'est uniquement, à ce prix-là, que « des grammaires bilingues différentielles » se rapprocheraient, également, après avoir établi les mêmes différenciations et proximités, d'un point de vue contrastif. (Jakobson, Portine, 1963, 2001).<sup>2</sup>

La problématique du métalangage ne nous interpelle pas tant par cette volonté de rapprocher les métalangages de l'arabe et du français que par le réel besoin de les confronter entre eux en observant autre chose, et différemment, ce qui est communément établi, dans les manuels et les leçons de grammaire, comme des phases de réflexion et de raisonnement sur la langue.

Elle nous interpelle, également, par son lien à la classe où s'opère, par excellence, l'une des « six fonctions de base de la communication verbale », la fonction métalinguistique. La classe

---

<sup>1</sup> Dans la nomenclature de 1910, Ferdinand Brunot conseille d'écarter tout dogmatisme et « de laisser dans le principe leur liberté aux maîtres », ce qui est un aveu caché du manque de rigueur scientifique de « la pensée théorique » qu'il défend, selon Chevalier.

<sup>2</sup> Cf. chapitre sur la traduction p. 81.

La même idée sera reprise par Henri Portine pour qui « l'acte de nommer suppose une double observation : observation d'une parenté (il faut un point commun), observation d'une différence (il faut pouvoir discriminer les réalisations). p.30.

de langue implique, nécessairement, des métalangages, et donc, un métadiscours partiellement intégré dans les problématiques des analystes de discours, contrairement au discours simulé de la société qui y est développé.

C'est ce discours non motivé par les actes de langage de la conversation quotidienne qui nous appréhende, d'autant qu'il est peu exploité par les analystes des interactions orales (Maingueneau, 2005).<sup>1</sup>

Quelles sont ses spécificités ? Quel est le statut de ce discours de la classe de langue ? Quelle est sa dimension métalinguistique ? En quoi peut-il contribuer à l'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère? ... Autant de points à traiter dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, un enseignement qui tienne compte des acquis en L1 des élèves intègrera, sans doute, la problématique de la transversalité : dans quelle mesure l'interaction entre les enseignants du français et de l'arabe, les élèves, les grammaires des deux langues et les influences qu'ils exercent ou qu'ils subissent les uns sur les autres transforment-ils l'existant et construisent-ils l'apprentissage ?

Ces interactions, enfin, donneront lieu à une réflexion plus approfondie sur le concept d'autonomie en tant que « corrélat du métalangage », pour reprendre Pierre Larcher (2005) et mettront en exergue l'entremêlement des (méta)langages et l'éventualité, enfin, de la mise en rapport des grammaires de deux langues éloignées. Notre travail focalisera davantage sur les verbalisations bimétalangagières au moyen desquelles se réalisent la réflexion et le raisonnement.

---

<sup>1</sup> D'après Maingueneau critiquant la distinction analyse du discours / analyse conversationnelle faite par S.C. Levinson, « [...] l'analyse du discours, centrée sur les actes de langage, serait représentée par des recherches comme celles de J. Mc H. Sinclair et M. Coulthard (1975) ou de l'Ecole de Genève (Roulet & al., 1985) à ses débuts [...] »

## *Chapitre deuxième*

*Métalangages, activités métalangagières  
et apprentissage. Le domaine du discours de la  
classe*

## 2.2. Métalangages, activités métalangagières et apprentissage. Le domaine du discours

### 2.2.1. Le statut du discours dans la classe de langue

Le discours de la classe, ainsi que le discours en milieu naturel, ont fait l'objet d'études innombrables sur les deux modes d'acquisition d'une langue étrangère, celui de la simulation et celui de la communication authentique.<sup>1</sup> Avec l'avènement de l'approche communicative, des tentatives pédagogiques, de plus en plus innovantes,<sup>2</sup> sont introduites en vue de « reconstituer les conditions de la communication authentique. » (Pendanx, 1998). Les répétitions mécaniques des faits de langue, artificielles et décontextualisées, cèdent le pas à la co-construction que permet l'interaction en classe de langue étrangère dont la finalité est, avant tout, l'apprentissage : « Dans la classe, où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée. » (Bange, 1992)

Si la classe tend à développer les moyens susceptibles de la rapprocher de la société, son discours n'en demeure pas moins complexe, particulièrement, quand il a trait à la grammaire, à « caractère assez systématique, dirigiste, très ciblé, assez 'fermé' (de portée étroite), n'ayant rien de simulatif par rapport aux échanges verbaux naturels. »<sup>3</sup> (Bailly, 1998a)

La leçon de grammaire et les exercices qui s'y rapportent sont, en effet, le lieu de production de discours superposés. Ceux de l'enseignant dans l'acte d'enseigner et ceux de l'élève dans la réaction à cet acte. Ces discours qui se veulent réflexifs, se réalisent, de part et d'autre, dans un langage plutôt redondant, pour les premiers, et mimétique, pour les seconds. Il leur sert « à renforcer, par répétition, l'apprentissage des paradigmes d'une description » (Besse et Porquier, 1991),<sup>4</sup> ou qui les incite à répéter et « à adopter une classification relevant d'un modèle qu'il ne peut ni justifier, ni contester, puisqu'il est donné comme inscrit dans la nature même d'une langue qu'il maîtrise encore mal » (*Ibid.*).<sup>5</sup> Ces discours se réalisent, surtout, dans un langage méta.

---

<sup>1</sup> La communication en classe est surtout artificielle mais elle peut ne pas avoir trait à la leçon, elle est, alors, authentique, ou offre des moments d'authenticité.

<sup>2</sup> Il suffit de jeter un coup d'œil sur les sites électroniques qui foisonnent sur le Net pour proposer des cours en ligne pour FLE pour s'en rendre compte. Exp. Les méthodes interactives de *Le point du FLE*. <http://www.lepointdufle.net/audio.htm>

<sup>3</sup> La citation a trait particulièrement aux exercices grammaticaux

<sup>4</sup> Cas de l'apprentissage explicite.

<sup>5</sup> Lorsque la tendance est à l'enseignement implicite de la grammaire.

Dans la communication en classe, il est question de créer un univers à l'image du monde qui reconduit les situations naturelles des actes de langage en usant du langage qui se veut celui du monde. Pour ce faire, que fait-on sinon appliquer des règles grammaticales, en rendre compte, dans la construction du sens, au moyen de concepts qui sous-tendent un travail de conceptualisation, préalable, qui n'est pas le propre de la communication en milieu naturel. Les actes conventionnels de demander, répondre, acquiescer ou refuser, relayés, souvent, par des signes paraverbaux pour agir sur l'interlocuteur, sont loin d'être conceptualisants de l'acte de communiquer. L'attention y est surtout focalisée sur le sens contenu dans le verbal et le paraverbal contrairement à la classe où l'attention, plutôt « focalisée sur la manipulation de structures syntaxiques, morphologiques et phonologiques... » (Griggs, Carol, Bange, 2002), développe un savoir-faire métalangagier qui fonde, en effet, l'interaction en classe de langue, qui plus est, se trouve investi pour et par des élèves « bilingues » chez qui ce fait bimétalangagier peut s'effectuer en L1 et/ou en L2.

#### **2.2.1.1. La classe comme dynamique d'échanges métalangagiers**

En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage (Cuq, 2003)

La définition didactique du métalangage, proposée par Cuq, est en parfait accord avec les conceptions selon lesquelles l'activité métalangagière est, spécifiquement, une activité langagière (Bronckart, 1998). C'est, donc, « une pratique communicative à propos de la langue » (Aguerre, 2010) qui intervient au cours d'activités de grammaire ou de lecture dans l'espace classe où prime l'interdiscours. (Maingueneau, 2005)

Le discours [...] est également indissociable d'un agrégat d'idées force : la parole comme activité, comme interactivité régie par des normes, son pouvoir constructeur et sa nature dynamique, le rôle nodal des genres de discours, la primauté de l'interdiscours...

Comme bon nombre de spécialistes du discours, l'auteur associe non point actes et langage mais langage et activité, autrement, une dynamique productrice de sens<sup>1</sup> :

[...] A ces 'ressources' communes, on doit ajouter les présupposés théoriques partagés par un grand nombre de spécialistes du discours : le langage comme activité, la contextualité radicale du sens, le caractère interactif de la communication verbale, etc. (*Ibid.*)

---

<sup>1</sup> Le langage comme activité agit plus sur la construction du sens que sur la compétence à communiquer qui est le propre, à notre sens, des actes de langage.

Pour faire sens, activité et motivation doivent être interreliés. Francine Cicurel et Daniel Véronique diront, dans ce sens, que

« c'est parce que les sujets parlants sont impliqués dans un processus d'échange, qu'ils sont mis en demeure de produire des actes de parole et de les interpréter que l'appropriation se trouve motivée et fait sens. » (2002, p. 10.)

Pour paraphraser les propos des deux auteurs, nous dirions que dans le cadre de la classe de langue, l'échange métalangagier produit des « actes de métalangage » pour une appropriation motivée du langage comme activité sur le langage et qui fait « méta-sens » en même temps qu'il fait sens.

L'enjeu des échanges a ceci de particulier que l'objet de la communication qui est la langue est, par la même, le moyen qui permet d'en parler, autrement, le « langage parlant du langage lui-même » (Jakobson, 1963). D'où, le statut particulier des échanges qui relèvent et du langagier, et du métalangagier. Cette « double énonciation » qui y est déployée simule la vie en la ramenant en classe. Anne Trévisse parle d'« énonciation simulée » et d'« énonciation réelle » (1979). La visée communicative de la leçon de grammaire concerne, plutôt, ce pourquoi les protagonistes de la classe sont là : enseigner / apprendre les règles qui permettent de dire convenablement ce monde. C'est plus le « comment dire ? » que le « quoi dire ? » qui y est concerné. Les partenaires de la classe mobilisent, pour ce faire, un métalangage qui sert à décrire le langage et à nommer ses parties et leurs fonctions.

Il ne s'agit pas, à notre sens, des mots qui relèvent de la fonction métalinguistique, telle que définie par Jakobson, et qui sont les mots de tous les jours, ceux-là même dont use une mère à son enfant qui apprend à parler : « tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques » (Jakobson, 1963).

Il ne s'agit pas non plus, pour nous, de ce qu'Henri Besse définit comme étant « des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques... » (Besse, 1984), mais bien plutôt, du langage des savants, celui de la description grammaticale « qui implique nécessairement un métalangage et, au moins, une métalangue (celle de la langue de description) [...] » (Besse, 1980).

Le discours de la séquence de grammaire est un métadiscours « qui [fait] appel à des métalangages plus ou moins 'scientifiques' », autrement, à une terminologie qui permet d'accéder aux « connaissances grammaticales » :

Entre les métadiscours langagiers et les métadiscours les plus linguistiques se situeraient les métadiscours impliquant un métalangage minimal (attesté par une terminologie spécifique), celui des catégories de la langue décrite : verbe- nom- adjectif ... (*Ibid.*).

Il peut relever, en même temps, de termes ordinaires de la langue courante : observer-répéter- lire- écouter... propres à établir un échange entre les partenaires de la classe. Un regard croisé sur les différents discours conclue à leur composante essentiellement métalangagière.

### **2.2.1.2. La composante métalangagière de la leçon de grammaire : regard croisé sur le discours de l'enseignant et sur celui de l'élève.**

Il est communément admis que la séance de grammaire ou de réflexions d'ordre grammatical sur certains faits d'une langue donnée, développe les capacités métalinguistiques et métadiscursives des élèves. Que la grammaire enseignée soit « implicite » ou « explicitée » (Besse, 1977),<sup>1</sup> le métalangagier, lexical ou essentiellement grammatical, est toujours là. Pour des élèves apprenant une LE/S, l'implicite « ne signifie pas a-systématique, bien au contraire ».<sup>2</sup> Henri Besse insiste, en effet, sur le caractère implicite ou explicite de la leçon et non point de la grammaire dont le bagage métalangagier existe, d'une manière ou d'une autre, indépendamment des méthodologies adoptées et des enseignements. Il souligne, à cet effet,

que les techniques implicites (et tout particulièrement celle des exercices structuraux) ne diffèrent des techniques explicites qu'en apparence et qu'elles conduisent toujours à imposer à l'apprenant un modèle grammatical métalinguistique. Il s'agit, la plupart du temps, d'enseigner de manière implicite un modèle grammatical et non d'un enseignement implicite de la grammaire de la langue étrangère (Besse, 1977).

D'autant que cet élève, qui possède déjà une grammaire scolaire, procède par analogie et nomme les mots et les fonctions en les rapprochant avec celles qu'il connaît déjà de sa première langue de scolarisation. Le transfert de la verbalisation métalangagière intériorisée de L1 s'opère, nous semble-t-il, à chaque fois qu'un fait de langue de L2 est étudié.

Aussi, la classe de langue est-elle incontestablement une source d'échanges enseignants-élèves, généralement, perçus comme rigides quand il s'agit d'une leçon de grammaire. (Cicurel, 1985, p. 13). Pour autant, l'interaction naît, entre autres, de ce questionnement

---

<sup>1</sup> « Ainsi parler de grammaire implicite ou de grammaire explicite n'a guère de sens, tout au plus pourrait-on parler de grammaire explicitée ou implicite. »

<sup>2</sup> (2010, 05). Grammaire, Implicite Et Explicite Dans L'enseignement Du Français Langue Etrangère. *DissertationsGratuites.com*. Récupérée 05, 2010, à partir de <http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/Grammaire-Implicite-Et-Explicite-Dans-1%E2%80%99Enseignement/36926.html>

continu sur ce langage sur le langage. Est-il compréhensible ? Pose-t-il problème, au contraire ? Est-il adéquat ?

Sans doute, le discours métalangagier qui s'y développe « suscite l'étiquetage [...], la constitution d'un métalangage qui permettrait aux élèves et à l'enseignant de communiquer» (Le Pailleur-Germain et Charrette-Poirier, 1995, p. 47).

C'est, par ailleurs, l'occasion de trouver un éventuel compromis entre le langage de l'enseignant, souvent technique, reprenant pour corriger ou approuver celui de l'élève, et le langage de l'élève, « spontané », une sorte d'intermétalangue, erronée, peu précise ou constituée d'à peu près. Ces activités métalangagières entre enseignant-élèves et, éventuellement, entre pairs sont des métadiscours complexes qui régissent les interactions pendant la séquence de grammaire.

Les activités métalangagières, qui sont aussi langagières, se définissent par un décrochement par rapport aux activités langagières et se manifestent par un changement de but. Elles se reconnaissent par la fonction de régulation, d'évaluation, d'organisation, de planification ou de transmission de comportements langagiers, les siens comme ceux des autres. Elles sont conséquemment le fait des élèves ou de l'enseignant, elles précèdent ou suivent des activités langagières (Erard, 1998, p. 172).

Comment s'articulent ces discours dans les échanges métalangagiers de la classe ?

### **2.2.1.3. Les discours métalangagiers dans les interactions enseignant-élèves**

A la suite de l'étude du discours des enseignants et des perspectives offertes par l'analyse comparative entre FLM et FLE/S, les représentations se rapportant au métalangage commencent à émerger. Elles concerneront, en premier lieu, l'apprentissage de la langue écrite : lecture et expression écrite et n'auront que, très peu, trait à l'apprentissage de la grammaire.

A la triple fonction attribuée à l'enseignant d'informer, d'animer et d'évaluer (Dabène, 1984), correspond la structure ternaire de ses échanges avec l'élève : questionner, rester à l'affût de la « bonne » réponse,<sup>1</sup> réagir aux réponses données : « question /réponse / réaction » (Sainclair, Coulthard, 2000).

Il ne fait aucun doute que les difficultés sont accentuées pour l'élève lorsque, de surcroît, l'échange devient essentiellement métalinguistiques<sup>2</sup> car « le discours métalinguistique c'est l'apanage de l'enseignant », selon Pendanx. C'est cette « dimension métalinguistique» de son

---

<sup>1</sup> La réponse attendue le plus souvent par l'enseignant.

<sup>2</sup> Cf. plus haut, **2.1.2.3. Les signes métalangagiers** ©, pp. 119- 120

discours qui ne trouve pas d'échos auprès des élèves, lorsqu'elle n'est pas en adéquation avec leur niveau, ou avec leur degré d'appropriation des termes abstraits, ou encore lorsqu'elle ne prend pas en compte leurs habitudes d'apprentissage en L1. Aussi, est-il difficile que son discours se construise en adéquation avec celui de l'élève.

Quant à ce dernier, bien qu'assumant son rôle habituel de récepteur d'un discours qui n'est pas celui de la conversation quotidienne, la majorité des chercheurs s'accordent pour dire qu'il n'est pas, pour autant, « passif » puisqu'il participe aux échanges et que l'effort qu'il fournit pour donner la bonne réponse demande une grande concentration et un désir souvent manifeste de se distinguer par rapport à ses pairs. Il interagit, mais c'est la nature même de la tâche à réaliser et le degré d'abstraction de sa verbalisation qui commande le discours qu'il est amené à produire. Il est particulièrement conscient que l'objectif poursuivi dans une leçon de grammaire est différent de toute autre leçon de langue et qu'il est tenu de s'y plier. C'est, en effet, la prise de conscience de cette réalité qui atténue son activité métalangagière ; celle-ci, « [...] souvent inconsciente n'est pas observable... C'est dans leurs questions qu'on en décèle l'existence. » (Pendanx, 1998)

Il ne fait aucun doute, par ailleurs, que pour décoder les notions qui ne lui sont pas familières, l'élève recourt inconsciemment à celles qui le sont pour lui, c'est-à-dire, à celles qu'il a intégrées de la L1 et qu'il juge proches des notions de la L2. L'enjeu métacommunicatif imposé par le contexte - ne parler et ne penser qu'en langue cible - fait qu'il traduise ou invente des mots. Les lois propres à la classe peuvent être à l'origine d'autonymes ou de néologismes parfois heureux, parfois non. « L'incompétence » à communiquer de l'élève ne peut, par conséquent pas, être jugée en fonction du degré de maîtrise des règles grammaticales et de leur indispensable métalangage, qui peuvent n'avoir été que mémorisés, mais dans la pertinence de ses « erreurs ».

Cette logique aboutit à une révision des conceptions même de l'enseignement / apprentissage de la grammaire dont l'unilinguisme est toujours le pilier pour résumer les propos de Py ( ?). C'est cet « aveuglement monolingue » que nous allons développer dans ce qui suit.

### **2.2.2. La dimension intermétalangagière du discours d'enseignement**

L'idée communément admise que parler plusieurs langues créait confusion (héritage biblique),<sup>1</sup> semble perdurer dans l'inconscient des gens, notamment, chez les enseignants de

---

<sup>1</sup> (Genèse 11, 6-7-9)

**Gn 11:6-** Et Yahvé dit : Voici que tous font un seul peuple et parlent une seule langue, et tel est le début de leurs entreprises ! Maintenant, aucun dessein ne sera irréalisable pour eux

langués. Cela pèse sur la classe depuis le XIX<sup>e</sup> siècle puisqu'on pouvait avoir des protestations du genre

*If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.* (Laurie, 1890. Cité par Georges Lüdi (2002)).<sup>1</sup>

C'est vers les années 1960 que les choses commencent à changer, à l'époque des méthodes directes et structurales et de l'analyse des erreurs. On cherchait, alors, à confirmer l'hypothèse que c'est dans le contact de deux langues, celle de L1 et de la langue-cible que les erreurs d'interférence se produisent inéluctablement.<sup>2</sup>

Aussi, continuait-on à creuser dans la même optique que le siècle précédent, faisant de la coexistence de deux langues chez l'apprenant, un handicap responsable des difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères. La L1 fonctionnerait comme un parasite qui endommagerait le filtre de la L2 : « Si les deux langues étaient en contact, l'interférence se produisait inéluctablement. Il fallait donc faire table rase chez l'apprenant de langue 2, de tout contact avec la langue 1. » (Aragón Cobo, 2004).

Cet « aveuglement monolingue », selon l'expression de Lüdi et Py (2003), persiste jusqu'aux années 1980 où l'on commence à avoir un rapport nouveau aux langues et à leur apprentissage qui obéit à la « nouvelle réalité sociolinguistique accompagnant la pluralité socioculturelle de la société et de l'école. » (*Ibid.*) Devant cette nouvelle donne, des projets naissent, notamment, ceux de la COROME, qui « proposent des approches didactiques plus directement interculturelilinguistiques. »

---

**Gn 11:7-** Allons ! Descendons ! Et là, confondons leur langage pour qu'ils ne s'entendent plus les uns les autres.

**Gn 11:9-** Aussi la nomma-t-on Babel, car c'est là que Yahvé confondit le langage de tous les habitants de la terre et c'est de là qu'il les dispersa sur toute la face de la terre.

<sup>1</sup> Si c'était possible pour un enfant d'avoir une bonne maîtrise de deux langues, ce serait une grande erreur. Sa croissance intellectuelle et spirituelle ne serait pas ainsi doublée mais réduite de moitié. L'unité d'esprit et de caractère aurait une grande difficulté de s'affirmer dans de telles circonstances. (Notre essai de traduction) (Laurie est Professeur à l'université de Cambridge)

<sup>2</sup> **La méthode directe** : appelée ainsi par le refus de la traduction. Le contact avec la langue 1 est à éviter à tout prix pour les risques d'influence négative qu'encourt l'apprentissage.

« Pour l'éviter, il fallait donc faire table rase de tout acquis linguistique antérieur. »

**Les méthodes audio-orales et audio-visuelles** : se réclamant du behaviorisme et du structuralisme, elles bannissent également le recours à la langue maternelle sur des bases scientifiques.

**L'analyse contrastives des années 1940:** (dont Fries est le pionnier, 1945) : recourt à la comparaison systématique de la langue cible et de la langue source. Cependant, l'AC ne concerne pas la classe elle est plutôt l'apanage des scientifiques qui recherchent dans la comparaison à priori les origines des erreurs des apprenants : transferts négatifs ou problèmes d'interférences. Besse et Porquier (1984, p.201) affirment à ce sujet : « Lado préconise donc l'élaboration de descriptions contrastives à finalité pédagogique. Son hypothèse (ce que l'on appelle l'hypothèse forte de l'analyse contrastive) se réfère de façon, plus ou moins explicite mais néanmoins claire, à une théorie de l'interférence ».

En effet, pour emprunter la métaphore brunerienne, « le savoir [grammatical] évolue telle une spirale. Il n'existe pas sous forme isolée [...] » (Barth, 1995). Dans leur stratégie d'acquisition de la grammaire d'une L2, il est donc fort probable que les élèves puissent trouver des liens avec celle acquise en premier, ou celle d'une autre langue mieux maîtrisée, le savoir étant « un réseau de connexions » (*Ibid.*). Comme il est souvent « contextualisé », l'élève l'associe à celui qui lui est familier. D'où le phénomène d'interférences et/ou de transfert (méta)langagier qui s'opèrent toutes les fois qu'il veut s'approprier une règle ou un fait de langue qui poseraient problème. Dans ce cas, il « s'avère qu'il continue souvent à confondre la chose avec certains aspects du contexte où il l'a rencontrée au départ. » (*Ibid.*)

Il faudra, alors, « éviter les confusions qui peuvent s'installer chez l'apprenant et être difficiles à modifier plus tard. » (*Ibid.*)

À l'évidence, les recherches menées depuis trente ans n'ont que rarement changé le regard porté par les enseignants, sur l'enseignement des langues, et notamment, celui de la grammaire dans un contexte bilingue. En Tunisie, si les efforts de rénovations touchent les savoirs et les savoir-faire avérés, ils ne semblent pas trop se préoccuper des attitudes et des représentations ancrées dans l'unilinguisme et la séparation des savoirs.<sup>1</sup>

Pour autant, longtemps perçue comme « un handicap », une « surcharge » (Lüdi, 2000), voire, « un tabou » (Aragon Cobo, 2004), la conception contrastive de la grammaire devient « un atout » (*Ibid.*), une « chance cognitive » (Lüdi, 2000).

### **2.2.2.1. La conceptualisation contrastive des interactions métalangagières : dimension cognitive**

#### **2.2.2.2. L'analyse contrastive actuelle**

D'après Porquier et Frauenfelder, l'analyse des erreurs faite, a posteriori, investit dans la dimension cognitive pour chercher les causes des erreurs :

L'analyse des erreurs a alors pour objectif essentiel non pas d'établir des inventaires typologiques d'erreurs (ni a fortiori des quantifications statistiques des différents cas d'erreurs), mais bien de chercher à en élucider les causes. (1980)

Le changement de stratégie aura l'avantage de prévenir les erreurs afin de mieux y remédier, et donc, d'améliorer la situation d'apprentissage : « comprendre les erreurs, c'est d'abord comprendre comment on apprend. »

---

<sup>1</sup> Ce sont les enseignants chevronnés et formateurs qui lèguent aux nouveaux un savoir-faire jugé efficace par son ancrage dans la durée.

Les modèles descriptifs, génératifs transformationnels, excluent, eux aussi, les processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue, par la mise en place « d'une base syntagmatique identique pour la description des deux langues soumises à comparaison. » (Aragón Cobo, 2004)

Si l'approche communicative, de première génération, rétablit cette dimension cognitive dans l'enseignement/apprentissages des langues, elle écarte, toutefois, la réflexion par le recours à l'induction dans la construction de la compétence linguistique.

Plus près de nous, on a dû y intégrer une dimension métalinguistique « en rapport étroit avec une véritable conceptualisation grammaticale. » (Bailly, D, 1998)

La perspective actionnelle des années 1990 du CECR<sup>1</sup> va dans le sens d'un apprentissage significatif et cognitif (Bagnoli, 2010). Au même moment, M. Dabène (1995) et R. Porquier (1995), Chartrand et Paret (1995) nous ramènent vers une action contrastive nouvelle des langues.

Louise Dabène élargira la notion de situation d'apprentissage en lui adjoignant celle d'un enseignement susceptible de porter de l'intérêt aux savoirs linguistiques et culturels hétérogènes des apprenants. Chartrand et Paret iront dans le même sens, mais pour parler de jeunes français d'origines diverses pour qui, le français scolaire est presque une langue étrangère. Quant à Porquier, son intérêt sera porté sur l'hétérogénéité des apprentissages antérieurs ou simultanés d'une langue ou plus.

C'est cette occultation de la L1 des élèves d'origine étrangère que regrette Daniel Véronique en 1998, rendant hommage aux seuls travaux réalisés, jusque-là, de l'équipe de L. Dabène.<sup>2</sup>

Bien avant, en 1977, Rémy Porquier met en évidence, pourtant, une autre occultation, celle des discussions grammaticales, en classe, et leur dimension métalangagière.<sup>3</sup> Ce « tabou »

---

<sup>1</sup> La perspective actionnelle est l'une des quatre (r)évolutions proposées par le CECRL, rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. En effet, le cadre propose les quatre axes de réflexion suivants :

**1) Les six niveaux communs de référence** allant du niveau A1 (débutants) au niveau C2-C3 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (intermédiaire), B1 (seuil), B2 et C1. (avancé)

**2) Les cinq activités langagières** : CO/CE, PO/PE compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.<sup>3</sup>

**3) Les trois composantes de la compétence communicative** : linguistique (savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), socio-linguistique (la langue est un phénomène social : marqueurs de relations sociales, dialectes et accents) et pragmatique (lien entre le locuteur et la situation d'énonciation : stratégies discursives)

**4) La perspective actionnelle** considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

<sup>2</sup> Notons toutefois les travaux de Roulet, allant dans le sens d'une « pédagogie intégrée des langues » annonçaient cette action contrastive en discontinuité avec ce qui précède mais ils ne trouvent pas d'échos dans les milieux scolaires des années 1980.

<sup>3</sup> « Teach the language, not about the language »

devrait, pourtant, s'imposer comme un mode de construction privilégié de l'apprentissage dans une classe de langue étrangère/seconde.

### **2.2.2.3. Le discours métalangagier de la séance de grammaire : la dimension intermétalangagière**

Entre professeur et élèves, on use de phrases et de mots, certes du monde, mais surtout de phrases et de mots qui ont une fonction métacommunicative par leur « forte 'densité métalinguistique' » (Pendanx, 1998). De sorte que, par un contrat tacite entre toutes les parties, le discours qui en découle, et qui est le métalangage, devient le « discours naturel » de la classe pour reprendre les propos de Daniel Coste (1984). Les mots et phrases incontournables de ce discours métalangagier, initialement inventés pour la recherche, sont devenus, par la force du temps, l'apanage de la classe de langue, qu'elle relève du FLM, FLE et/ou FLS. Néanmoins, malgré les difficultés qu'ils présentent, ils s'avèrent avoir un pouvoir constructeur, et leur nature dynamique participe à l'activité conceptuelle de l'élève. Aussi, peut-on parler, nous semble-t-il, de « parole comme activité, [de parole] comme interactivité régie par des normes. » (Maingueneau, 2005), de parole comme construction.

L'interaction n'est, par conséquent pas simulation, mais manipulation de phrases et de mots métalangagiers selon « 'un contrat de participation' auquel les participants sont liés » formulé en L2 et, le cas échéant, en L1 (Cicurel, 1985, p. 22). Dans ce cas, il serait essentiel que l'enseignant tienne compte du « patrimoine métalinguistique » de l'élève, quitte à recourir à l'explicitation d'un fait syntaxique en L1, si nécessaire, en usant de ses termes techniques.

Il faudra, pour ce faire, qu'il soit de même langue que l'élève ou, du moins, qu'il connaisse sa langue. Les modèles de référence grammaticale de l'arabe, par exemple, qui sont loin d'être ceux du français appellent une plus grande attention de la part de l'enseignant aux échanges des élèves, à une écoute attentive aux instruments (inter)métalangagiers qu'ils se forment pour expliciter, comparer, émettre des hypothèses. C'est ce travail de construction qui permet de parvenir à l'acquisition de ce qu'Henri Besse appelle une « compétence intermédiaire », passage obligé avant la maîtrise.

Nous avons vu qu'il n'y a pas de réflexion grammaticale sans présupposés métalinguistiques, sans modèle construisant cette réflexion. Or, il n'est pas dit que les apprenants disposent du même modèle que le professeur, tout comme le modèle du professeur n'est pas nécessairement le même que celui qu'on peut induire de la progression et des exercices du cours. Mieux vaut alors laisser les apprenants se forger, au cours d'échanges, les instruments transitoires de réflexion grammaticale dont ils éprouvent le besoin à tel moment de leur apprentissage selon les points de vue métalinguistiques qui sont les leurs. (*Ibid.*)

Bien entendu, il faudra une bonne maîtrise, de part et d'autre, des instruments de L1 pour parvenir, sans accidents de parcours, à ceux de L2.

Le discours dans une séance de grammaire interprète les propos des éléments d'une langue, le français pour le cas qui nous concerne, « pris comme langage-objet [...], au moyen de synonymes, circonlocutions, et paraphrases françaises. » (Jakobson, 1963).

Cette « aventure » intermétalangagière, qui relève du grammatical et du « para-grammatical », est un acte inventeur d'investigation et d'interrogation sur la langue. Il est autonymique à plus d'un titre.

Comme « le concept d'autonymie est le corrélat, pour ainsi dire nécessaire, de celui de métalangage » (Larcher, 2005), on ne peut ne pas en parler, le statut d'autonyme s'accolant indubitablement à l'élément métalangagier ou métalinguistique dont on a parlé.

### **2.2.3. La dimension néologique de l'autonymie dans l'interaction métalangagière. (mots mondains / mots scientifiques)**

Rappelons tout d'abord que les autonymes sont des signes qui renvoient aux signes : « prenez un signe, parlez-en, et vous aurez un autonyme. » (Rey-Debove, 1978)<sup>1</sup>.

Ce sont, dans tous les cas, des mots aussi bien que des phrases métalangagières, ou métalinguistiques, ou « segments de discours » (Bosredon ; Tamba, 1998)<sup>2</sup> qui parlent, *a posteriori*, du monde et des signes qui le signifient et renomment dans un rapport d'interdépendance les mots du discours (*Jamais* est un adverbe). Aussi, les mots « mondains » n'ont-ils d'essence qu'une fois autonymisés, et les autonymes n'ont-ils droit d'existence qu'au sein du discours, faisant de celui-ci le lieu des interrogations sur la langue, mais aussi sur les langues. C'est lui qui « nomme et autonymise, à son gré, tous les noms dont il a besoin et qui retournent aussitôt après lui au néant. » (Rey-Debove, 1978, p. 145).

Parler d'un signe, c'est le nommer, et forcément, le représenter. Cela implique une opération de mise en relation synonymique ou métonymique qui permet de dire, autrement, le terme ou

---

<sup>1</sup> Le *Commentaire, par question et réponse, des Catégories d'Aristote*, fait par Porphyre (234-vers 310) 1 est, selon Larcher « [le] texte fondateur en matière de métalangage ». Il en cite ce « segment essentiel (p. 58-59 de l'édition Busse) : 'appeler une certaine chose or (...) relève de la première imposition des noms, mais dire que le mot or est un nom relève de la seconde imposition'. L'auteur explique que « [la] première imposition relie un objet du monde à un mot du langage, la seconde ce mot du langage à un autre mot, dont il devient, à son tour, l'objet. C'est ce fait qui explique l'ambiguïté de l'expression langue (ou langage)-objet, interprété par les uns comme langue d'objets et les autres comme langage objet du métalangage. On le voit : si les deux impositions font le départ entre mots ordinaires et mots métalinguistiques, la seconde, en attribuant au mot ordinaire la qualité de nom, ne fait pas seulement de celui-ci un mot métalinguistique, mais encore de celui-là un autonyme. »

<sup>2</sup> L'auteur situe l'autonyme au niveau du syntagme : l'autonyme doit, comme le nom commun, son fonctionnement référentiel à une propriété du syntagme qui l'intègre et non à sa qualité de substantif.

la définition (Von Müncho, 2001). Ainsi par exemple, un mot de L1 ou de L2, un signe, une phrase, un symbole, peuvent rappeler une règle ou remplacer des mots métalangagiers. Cet acte de dénomination néologique, fruit des inventions du moment « morcelé, éclaté, [qui] se manifeste par bribes, par rappels, par symboles parfois seulement connus et reconnus des participants du groupe-classe » (Cicurel, 1985 p. 63) est constructif d'un métadiscours évolutif qui inscrit le fait autonymique dans l'innovation paraphrastique. Loin d'être statique, il permet « 'une entrée' opératoire dans la description [et la création] des discours » (Authier-Revuz, 2003) et crée, de ce fait, une dynamique qui est en mesure de contrecarrer le problème de la classe évoqué par Bouton (2008). Celle-ci est, au contraire, le lieu de la prise de conscience, pour reprendre le concept de Chini (2004), et de la superposition des langages [quotidien et formel] et des langues [dans le cas de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère] et de la création lexicale « dans une démarche hypothético-déductive » qui peut poser des problèmes de reformulation et d'inadéquation. Elle peut mettre en jeu, alors, des mots du langage ordinaire et des mots abstraits des métalangages scientifiques qui peuvent mêler des mots métalangagiers de L1 et de L2.

Cette pratique autonymique peut s'avérer éloignée de la théorie de référence.

### **2.2.3.1. Autonymie et fidélité**

Dans les classes de langue seconde ou étrangère, la « non-coïncidence » (Authier-Revuz, 1993) entre les différentes strates des discours méta, ceux des différents termes employés pour désigner un même syntagme d'une part, (par exemple. Je prends le livre : Le livre est complément essentiel / cpl't d'objet), et ceux de langue1 et de langue2, d'autre part, font prendre conscience du décalage souvent observé entre termes représentants et termes représentés (Von Münchow, 2001). Ce manque de fidélité entre l'énoncé d'origine et sa représentation, peut être l'objet d'interactions diverses, entre autres, comparer et/ou traduire en vue de comprendre, de rapprocher et pourquoi pas, de renommer : « *On est allé dans une auberge, si on peut appeler ça une auberge, enfin un local* » (Authier-Revuz, 1993)

Les discours superposés mettent en place, en plus d'un discours métalinguistique pluriel, le niveau épilinguistique, généralement réduit au silence. Le passage d'un niveau à l'autre n'est souvent pas possible faute de pouvoir l'identifier ou le légitimer, lorsque les deux langues sont surtout éloignées comme c'est le cas de l'arabe et du français.

L'autonymie est, en cela, fondatrice d'un discours à mi-chemin entre « la chose » et les signes qui la représentent. Elle se joue au niveau du signifié qu'elle démultiplie faisant du signe une

association non point signifiant / signifié mais signifiant / signifiés. En d'autres termes, l'autonymie n'est possible que lorsque le processus de synonymie ou de traduction est difficile, voire, impossible à déclencher. Elle obéirait alors au schéma suivant :<sup>1</sup>

Signe		
signifiant	signifié	
	Autonyme	
	signifiant	Signifié1
		Signifié2
		Signifié3...

C'est cette « mise en relation du monde et des signes » qui est le propre de l'autonymie (Rey-Debove, 1978, p. 26), mais aussi de l'espace classe. En grammaire, nous allons du signe à la chose et de la chose au signe ; en classe de grammaire, ce rapport s'avère souvent ambigu du fait que le signe paraphrastique (le mot ou expressions mondains émis par l'élève ou l'enseignant) d'un signe métalangagier (le concept paraphrasé) peut avoir un caractère incertain. Néanmoins, l'autonymie a cet avantage d'avoir, en plus de nommer, un rôle méta facilitateur. C'est un langage naturel ou formel sur le langage formel qui se veut moins complexe quand il le « révisé » ou le « redéfinit » (Jakobson, 1963), ou le traduit.

Ainsi, en plus d'avoir une fonction métalangagière, l'autonymie est un « style didactique » récurrent dans les séances de grammaire.

### 2.2.3.2. L'autonymie dans les interactions métalangagières : les catégories d'autonymies

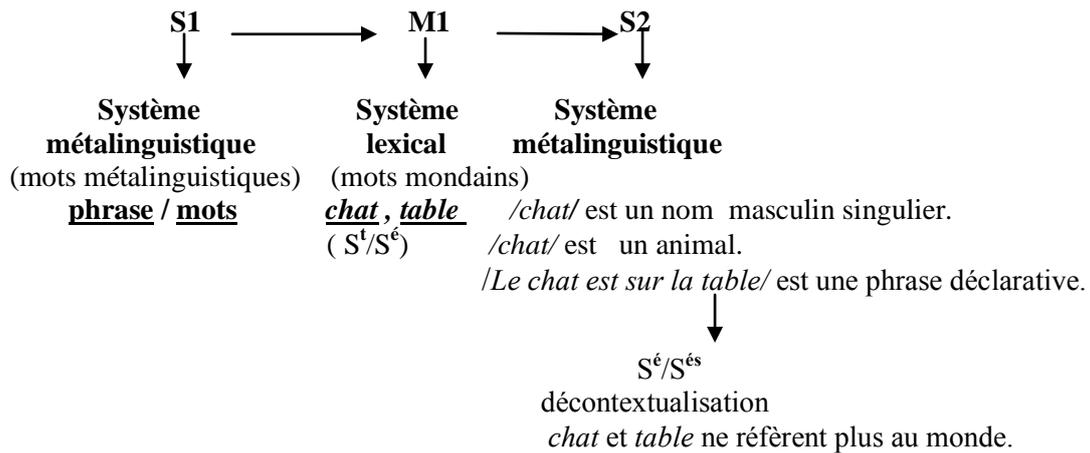
La classe suppose une dynamique de dénominations diverses, ce que Rey-Debove appelle autonymisation, c'est-à-dire, rappelons-le, « la mise en relation du monde et des signes » que

l'auteur schématise ainsi : Signe  $\longrightarrow$  chose et chose  $\longrightarrow$  Signe

Autrement, « passer du système lexical mondain au système métalinguistique » (1978, p. 185)

<sup>1</sup> Nous empruntons ce schéma à Barthes qui reprend celui de L. Hjelmslev (1943).

**Ex.** *Le chat est sur la table.*



Le langage mondain, le métalangage grammatical et l'autonymie s'enchevêtrent pour nommer, étiqueter, autonymiser, introduire ou expliquer une définition, rappeler des notions etc. Comme les pratiques enseignantes sont différentes d'un enseignant à l'autre, on peut parler de « styles didactiques » (Boré, 2007), mais également, d'effets didactiques différents. C'est dans cette interaction, quels que soient les enjeux mis en place, que se construit l'autonymie et partant, l'acquisition de la compétence métalangagière propre à « développer le processus de conceptualisation » (Viselthier, 1998) et à « faire preuve de capacités réflexives » (Attié Figueira, 2005).

Cette co-construction métalangagière enseignants-élèves et entre pairs permet de relever les deux catégories suivantes d'autonymes :

**a-** Les autonymes qui participent de l'acte de nommer. Autrement, les notions nouvelles qui se construisent collectivement et qui relèvent du mot, du syntagme, de la proposition, de la phrase.

**Exp.** Donner le nom d'une proposition : complétive, relative, circonstancielle.

Ce sont des activités d'ordre cognitif qui interviennent à la phase pré-construction pour « dénommer » l'objet mot métalangagier.

**b-** Les autonymes qui s'ajoutent aux premiers lors d'activités de synthèse ou de révision. Ils correspondent au « 'déjà dit', ce qui autonymise automatiquement les segments écrits auxquels il est référé. » (Boré, 2007).

Dans les deux cas de figure, la « désignation » y prend place. Désigner étant « signifier » (DLF), renvoyer à quelque chose (« par complétive, nous signifions ou désignons... ») : l'objet désigné possède déjà un nom qu'on va définir : O = X // O s'appelle X, // O signifie X. le X qui explique, définit ou rappelle le mot métalangagier est un autonyme. Les consignes des exercices qui demandent à définir, à expliquer ou à appliquer une règle peuvent être objet

de « désignation » et donner lieu à des autonymes, quand l'énoncé n'est pas clair ou présente des ambiguïtés de compréhension.

C'est pourquoi, contrairement à Catherine Boré qui préfère faire de la « désignation » un objet de l'interaction métalangagière à part, nous intégrons- cette activité dans les catégories (a-) et (b) relevées.<sup>1</sup>

Par contre, il nous semble important d'appréhender la dimension bimétalangagière aussi primordiale, à nos yeux, que les deux premières, pour des élèves qui apprennent simultanément deux langues éloignées, mais de même importance. Une troisième strate d'autonymes peut être envisageable alors :

**c-** l'autonymie dans le discours grammatical pour des élèves tunisiens : le passage de mots et autonymes français à des mots et autonymes arabes et vice versa. Il nous semble que la strate traduction, verbalisée ou non, a le même fonctionnement autonymique que les deux premières.

Pour résumer, les trois strates autonymiques que nous retenons sont :

**a-** l'autonymie comme acte de dénomination métalangagière,

**b-** métalangage sur métalangage, l'autonymie dans les interactions métalangagières<sup>2</sup>

**c-** Métalangages sur métalangages, l'autonymie dans les interactions intermétalangagières

Enseigner-apprendre une LE/S obéit, en effet, à une double contrainte : outre le passage du langage oral-écrit au métalangage dont la fonction principale est de le décrire et d'étudier ses caractéristiques écrites ou orales, s'ajoutent des contraintes propres à l'élève : l'interaction intermétalangagière est indissociable, nous semble-t-il, d'une forme de transfert de concepts heureux ou négatifs de l'arabe au français (cas des interférences métalangagières) qui serait à l'origine de cette troisième catégorie d'autonymes.

Dans la tradition arabe, les autonymes, notamment ceux de la catégorie des 'asmā' al-'af'āl semblent, en effet, pouvoir s'imbriquer avec ceux du français.

## Conclusion

Si l'autonymie « sert à dénommer métalinguistiquement tous les signes d'une langue naturelle donnée » (Rey-Debove, *Ibid.*), elle est alors un métalangage, au vu de ce que nous

---

<sup>1</sup> A propos du concept de « désignation », Catherine Boré, dont nous nous inspirons en partie, s'écarte du point de vue de Siblot et al. (1) pour qui « désigner » vs « dénommer » sont deux procédés sémantiques opposés de la « nomination ». A contrario, elle adopte le point de vue de Rey-Debove qui part des mots « désigner » et « s'appeler » pour traiter de l'autonymie. Celle-ci servant à nommer ou à renommer l'objet qui possède déjà un nom.

<sup>2</sup> Nous paraphrasons l'intitulé du livre de Cicurel : *Paroles sur paroles, le métalangage en classe de langue.*

venons de voir, qui est également le lieu de comparaisons intra et interlinguales des signes et des discours métalinguistiques. Ses fonctions métalinguistique et référentielle en font, par conséquent, le lieu des constructions langagières, conscientes ou inconscientes, dans un continuum métalinguistique / épilinguistique<sup>1</sup> propres à jouer un rôle dans le « recodage » « qui joue lui-même un rôle vital dans l'acquisition et l'usage du langage. » (*Ibid.* p. 90)

Ce cheminement qui va de l'épilinguistique au métalinguistique, et vice-versa,<sup>2</sup> décline le fait autonymique selon la mise en mots de l'un<sup>3</sup> et la mise en place progressive de l'autre. Il est alors « un type de métalangage » tantôt intuitif, tantôt « technique », tantôt de langue 1, tantôt de langue 2, le plus souvent les confrontant entre elles. L'autonymie est alors dans « l'entre-deux du dire grammatical » (Attíe Figueira, 2004) dans un contexte où les élève sont confronté à deux pratiques langagières différentes. Tant qu'ils sont loin de posséder le langage spécialisé propre à décrire le langage de L1 et celui de L2, ces derniers vivent, inévitablement, des conflits cognitifs et métacognitifs présents dans toutes les représentations qu'ils se forment pour définir un mot ou désigner une fonction ou donner son équivalent métalangagier (un adjectif possessif est un déterminant, un adjectif est un complément du verbe etc.), ce qui est le propre aussi bien de la réflexion métalinguistique que de l'attitude métacognitive.

Depuis plus d'une dizaine d'années, et au de-là de ce qui continue de préoccuper les plus vives des controverses, la littérature consultée nous conforte dans l'idée que la L1 et ses catégories sont médiatrices de l'accès à la L2, mais que dans le contexte tunisien, on ne tient pas compte « [...] des représentations métalinguistiques déjà présentes chez les [élèves, ni] du rôle des interférences métalinguistiques dans l'apprentissage des langues étrangères »<sup>4</sup> (Trevisse, 2001).

Aussi est-il nécessaire d'aborder la question de l'apprentissage précoce des langues étrangères, ce que Franco Calvetti appelle le « bilinguisme d'apprentissage » (1991).

---

<sup>1</sup> L'activité épilinguistique est invisible ; seules ses marques le sont. Loin d'être tangibles, elles s'opposent à l'activité métalinguistique qui peut se dire dans un discours métalinguistique. Culioli part de l'hypothèse que le langage s'acquiert très tôt, par le bébé, non point par répétition ou mimétisme mais bien plutôt par enregistrement et analyse du flux verbal auquel il est exposé continuellement. Il défend l'hypothèse que l'activité mentale se déclenche très tôt chez l'individu. Il l'appelle activité épilinguistique parce qu'elle ne donne pas lieu à un discours métalinguistique. D'après l'interview de Josiane Bouter (Janvier 2003).

<sup>2</sup> Josiane Boutet considère « qu'il y a un continuum génétique et chronologique entre une activité épilinguistique et la mise en place d'une sorte de chemin vers l'adulte qui est un discours conscient ; ce chemin prend la forme de faits dont on ne sait pas dire s'ils sont des manifestations de l'épi ou du méta. »

<sup>3</sup> Bien que, dans la théorie de Culioli, il ne puisse pas y avoir de discours épilinguistique.

<sup>4</sup> Anne Trevisse attire l'attention sur la réalité contraire à celle de l'école tunisienne qui ne fait pas cas de ces représentations

Le chapitre trois nous permettra de mettre en lumière ce choix « obligé » d'un bilinguisme qui place l'enfant, très tôt, face à un imbroglio de mots mondains et de mots métalangagiers et à l'aventure des autonymes et des métalangages pour un éveil précoce aux langues.

Les facteurs liés à l'acquisition des connaissances chez un enfant sont préalables à l'introduction des hypothèses psychocognitives, nativistes et évolutionnistes, mais des hypothèses sociocognitives, développementales, peuvent tout aussi bien intervenir à tout âge, lors des apprentissages,

## *Chapitre troisième*

### *Première section*

#### *Le domaine de la psychologie cognitive*

Comme nous venons de le voir dans le chapitre qui précède, la classe de grammaire est, à coup sûr, le lieu des interactions qui sont l'occasion d'échanges métalangagiers qui mettent en place des catégories autonymiques diverses (synonymies, traductions, gloses...). C'est au cours des échanges enseignants/élèves, ou entre pairs, que prend forme l'autonomie en tant qu'activité métalinguistique et métacognitive. L'activité métalinguistique étant métacognitive, selon certains psycholinguistes comme Gombert (1990),<sup>1</sup> le lien entre autonomie et métacognition pourrait se tisser pour se renforcer tout au long du processus d'acquisition de la grammaire d'une LE/S, et de la mise en place progressive de ses mots techniques.

En effet, comme il y a des strates d'autonomies, la conceptualisation se réalise par paliers d'âges et de difficultés : la prise en compte des différents stades sont indicateurs, notamment, d'un large temps cognitif dont le temps didactique qui varie selon l'âge. Ainsi, les enfants peuvent acquérir, très tôt, deux langues d'apprentissage : l'arabe et le français, pour le cas des Tunisiens, à titre d'exemple, (Calvetti, 1991).<sup>2</sup>

Pour traiter ce rapport âge / bilinguisme, nous nous posons la question de savoir à quel âge l'enfant peut acquérir une langue étrangère, si l'apprentissage précoce d'une deuxième langue, alors qu'il est en cours d'acquisition de sa « langue maternelle » (réception facile), constitue un obstacle à son développement cognitif ou, au contraire, stimule son développement (bi)langagier, voire (bi)métalangagier.

C'est autour de ces deux idées clés que nous tenterons de trouver des éléments de réponses à nos questionnements.

### **2.3. La conscientisation des connaissances et le développement cognitif et langagier chez l'enfant**

L'âge d'acquisition d'une langue seconde continue d'alimenter les plus vives discussions. Cette période critique (Lenneberg, 1967) ou sensible (Oyama, 1979), cités par Beaudoin (1998), a fait l'objet d'études diverses des partisans de l'innéisme et des défenseurs du socio-cognitivism. Cette dualité innéisme VS socio-cognitivism continue à soulever beaucoup de controverses.

---

<sup>1</sup> Selon l'auteur, l'activité cognitive « fait partie intégrante des activités métacognitives »

<sup>2</sup> Franco Calvetti distingue « bilinguisme simultané » lorsque l'enfant apprend simultanément deux langues durant les deux premières années de sa vie et le « bilinguisme d'apprentissage » lorsque l'enfant apprend une langue étrangère simultanément à sa langue maternelle « à l'âge préscolaire ou scolaire. Il s'agit toujours de bilinguisme précoce car le bas âge auquel la langue est pratiquée justifie la notion de précocité. »

Pour aborder cette question, nous sommes partie des réflexions de Jérôme Bruner sur la nature de la cognition et sur l'acquisition des connaissances par l'enfant. Contrairement à Piaget selon qui le déterminisme de l'âge a une influence capitale sur le développement cognitif de l'enfant, Bruner conçoit que, très tôt, l'enfant a l'attitude du chercheur qui se préoccupe du monde qui l'entoure et qui tente de l'approcher avec tous les moyens qui s'offrent à lui : sons et sens et puis mots puis tous ces questionnements auxquels les parents ne trouvent parfois pas de réponses (Bruner, 1966). Il scrute son entourage et est attentif aux voix et aux sons qu'il émet. Il cherche à établir les liens entre sons et choses, puis entre mots puis entre phrases et aura compris qu'une phrase peut être le modèle de tant d'autres et aura tenté de construire les siennes sur les modèles existant dans son entourage.

Il aura compris lorsqu'il aura réalisé pourquoi un élément est un exemple d'un cas plus général et il pourra alors confier à sa mémoire la règle générale sous forme d'une formule, d'un mot ou d'une image qui porteront ce sens et l'aideront à reconstituer les détails. (*Ibid.*)

Sur la même lignée que Vygotsky, il conçoit que l'âge n'est pas un facteur déterminant dans le développement cognitif de l'enfant qui n'est que la résultante de son interaction avec les « agents de la culture qui forment son esprit ».

L'enfant, très tôt, est prédisposé à apprendre quel que soit son « âge, sous une forme intellectuellement honnête. » (1971). L'entourage aidant, il se servira des outils intellectuels qu'il possède à la naissance pour comprendre et agir. Le langage lui servira à communiquer, à encoder ses expériences du monde et à l'organiser en structures cognitives.

Cette connaissance du monde, ce déjà-là organisé et stocké<sup>1</sup>, mais loin d'être figé, est en continuelle construction. C'est sur ce point de la nature constructive de l'apprentissage qu'il s'entend avec Piaget à l'instar de qui il considère que l'enfant ne peut se représenter le monde que s'il passe par les différents stades la croissance cognitive.

Mais si l'enfant de Piaget apprend indépendamment de son environnement culturel, celui de Bruner, au contraire, est assisté par l'adulte « médiateur de la culture » (Vygotsky. *Ibid.*).

Le milieu avec lequel il est en interaction continue peut lui transmettre deux langues, ajouterions-nous, et des connaissances émises dans ces deux langues, et plus tard, c'est l'école qui se chargera de le former dans ces deux langues et d'« influenc[er] sa croissance intellectuelle ».

---

<sup>1</sup> Les prérequis d'un enfant ici c'est la somme d'informations qui lui sont communiquées à la phase éveil en les réduisant à leur essence de façon à le préparer à saisir des notions. D'après ??? « les prérequis [...] concernent à la fois le contenu, le langage et les modes de représentation. »

Par ailleurs, l'idée que les enfants peuvent apprendre plus d'une langue simultanément est défendue par des chercheurs comme Titone, selon qui,

[il] est recommandé que l'enfant s'empare de deux ou plusieurs langues comme si elles faisaient partie simultanément et de manière intégrante d'un système multiple d'expression. » (1972)

Avec la réserve, toutefois, que cet apprentissage se fasse dans un temps et avec une méthodologie adéquats.

Nous n'évoquerons pas, ici, le cas des enfants qui apprennent simultanément, pour une raison ou une autre, deux langues durant les deux premières années de leur vie, ce que Hamers et Blanc appellent « bilinguisme simultané » (1989). Nous nous intéresserons, plutôt, à l'apprentissage d'une deuxième langue, aux classes préparatoires et aux premières classes de l'école primaire. Autrement, un apprentissage « de nature consécutive, de type composite ». <sup>1</sup>

Auparavant, nous aborderons les facteurs qui entrent en jeu pour permettre à un enfant de reconnaître la distinction entre L1 et L2, et de faciliter l'accès à la langue étrangère.

### **2.3.1. L'acquisition des langues étrangères/secondes et le développement métalangagier chez l'enfant**

Les liens entre la GU dont le modèle traite, non point les modes d'appropriation, mais la grammaticalisation progressive des énoncés, d'une part, et les facultés cognitives autres que linguistiques, d'autre part, (Klein&Perdue, 1997) alimentent les débats sur l'acquisition, « processus multiforme où s'imbriquent étroitement les dimensions linguistiques, psychologiques, culturelles et sociales. » Loin de témoigner de l'efficacité pragmatique, l'objet de la GU est interne : le *i-language* « ne représente qu'une petite partie des connaissances requises pour être un locuteur compétent dans une L2. » (Mattey, 1996)

Quand le locuteur est un enfant, les choses semblent être plus faciles étant donné la plasticité de son cerveau et son degré de réceptivité. C'est ce que confirment des recherches en neurophysiologie, en psychologie, en psychologie cognitive, en pédagogie et en psychologie sociale (perspective interactionniste).

---

<sup>1</sup> Cf. plus loin p. 126 « Les **facteurs culturels** », le tableau Hamers et Blanc, *Bilinguality and Bilingualism*, 1989, p. 9. adapté par Martin Beaudoin, 1998 : « Apprentissage de la L2 »

## **A. Les facteurs physiologiques**

Les recherches en neurophysiologie mettent en évidence, en effet, la particulière plasticité du cerveau de l'enfant à la prime enfance (Lenneberg, 1967). C'est ainsi qu'un enfant et un adulte présentent des différences notables de décodage du son et du rythme lors de l'acquisition d'une langue étrangère. L'enfant est mieux apte à retenir phonologie, lexique et grammaire.

Sur un autre plan, les recherches sur le développement de l'enfant, ont fait valoir les avantages que présente l'apprentissage précoce de plus d'une langue. C'est ce que permet de vérifier un examen nécropsique effectué sur des sujets polyglottes. Il en ressort un développement plus harmonieux du cerveau chez eux (Albert et Obier, 1978).

## **B. Les facteurs psychologiques**

Outre ce caractère physiologique, des raisons psychologiques contribuent au développement harmonieux de ses capacités intellectuelles. C'est ce qui explique sa grande réceptivité à l'apprentissage des langues, « [...] moins inhibé et moins assujéti à se faire conditionner par la peur de se tromper [...], il présente davantage de réceptivité à l'apprentissage » qu'un adulte (Schumann, 1975 ; Krashen, 1981).

Par ailleurs, à la différence de l'adulte, l'enfant ne se soucie pas des différences ou concordances entre les systèmes des langues qu'il apprend, bien au contraire ; à observer les progrès que font les enfants dans les écoles préparatoires et primaires privées tunisiennes, et le plaisir manifeste à apprendre les mots du français, puis à commencer à parler le français, nous y verrions, manifestement, un facteur de fierté et de développement de la personnalité, assurément, dus à des stratégies innovantes et motivantes mises en place, mais aussi à l'entourage.<sup>1</sup>

Pour Piaget, l'acquisition d'une langue étrangère est facilitée par l'importance de la motivation intrinsèque, hypothèse qui sera reprise en 1993 par Claude Germain : « Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et créateur, davantage soumis à des mécanismes internes du sujet apprenant qu'à des influences externes » (Germain, 1993).

---

<sup>1</sup> Nous avons pu observer cela, empiriquement et à maintes reprises, à partir d'échanges entre enfants et adultes. Encouragés à parler, les enfants manifestent un réel plaisir à montrer qu'ils se débrouillent bien en communiquant en bon français. Lors de ces interactions, certains enfants vont même jusqu'à vouloir tester les compétences des adultes en matière de mémorisation de calembours.

### **C. Les facteurs (méta)cognitifs**

C'est la « sphère subjective » de l'enfant, comme se plaît à le nommer Merieu (2005). Un « voile opaque de la cognition en mouvement chez [lui] », une « zone de transition » peu connue où s'entremêlent, au cours de l'appropriation, apprentissages nouveaux, représentations et prérequis :

[...] Le savoir est recréé par le sujet apprenant dans cette aire transitionnelle, hautement marquée de symboles, entre subjectivité et objectivation. Cette aire présente une fonction d'exploration du réel en le recréant [...] avec des éléments de connaissances déjà présents. C'est une réactualisation des représentations du sujet. Il y a donc du « remâchage » de son stock cognitif avec les nouveaux apports dans une dialectique piagétienne d'assimilation et accommodation. Ce traitement de l'information nouvelle correspond à [cet] espace transitionnel : cette zone peut [lui] donner des clés pour optimiser l'apprentissage. (*Ibid.*)

Sous l'influence des théories de Piaget (1960), Vygotsky (1978) et Bruner (1983) (et, plus tard, de la psychologie cognitive), les programmes mettent en place des activités qui permettent de repérer les lacunes des enfants d'âge préscolaire sur le plan cognitif : « les structures ou les mécanismes qui [font] défaut ou qui [ne sont] pas suffisamment développés » (Sch Schwebel, Maher, Fagley, 1990), afin de les combler et de développer les fonctions cognitives.

Parler de lacunes suppose qu'un enfant normalement constitué, vivant dans un environnement favorable à son évolution, peut assimiler tout apprentissage, y compris celui des langues étrangères, assumer cet apprentissage, devenir son propre médiateur, ajuster sa réflexion

en s'interposant, par l'autocritique, entre les stimuli de l'environnement et leurs propres réactions. Avec le temps, ils apprennent à contrôler et à analyser leurs mécanismes mentaux, pratique que l'on désigne sous le nom de processus métacognitif. » (*Ibid.*)

Aujourd'hui, l'intérêt est de plus en plus porté sur l'autorégulation et la reconnaissance du fait que le contrôle du sujet sur ses processus mentaux fait effectivement progresser son développement intellectuel.

### **D. Les facteurs pédagogiques**

Sur le plan pédagogique, un apprentissage bien mené et motivant grâce à des méthodes d'intervention efficaces peut renforcer la « plasticité intellectuelle » de l'enfant selon Balkan (1970). L'étude d'une langue étrangère offre l'avantage de développer ses capacités intellectuelles et d'organiser ses connaissances en L1 et en L2.

Nous devons effectivement reconnaître que savoir comprendre et utiliser une langue autre que la langue maternelle veut dire élargir les stratégies linguistiques

chez l'enfant et étoffer sa conscience métalinguistique. C'est pour cela que nous sommes convaincus que l'apprentissage d'une langue étrangère accroît la capacité de communication en général et en conséquence aussi le maniement de la langue maternelle. (Balkan, 1970).

Il revient donc à l'enseignant d'entrer dans sa « sphère subjective » pour étayer l'apprentissage, et pour ajuster, au mieux, les connaissances acquises en L2<sup>1</sup> qui ne correspondent pas, forcément, à celles qu'il veut lui transmettre. L'efficacité enseignante réside dans cette capacité de prêter attention aux malentendus, aux contresens, aux blocages... et d'en perçant le « voile ». Autrement, « élargir les stratégies linguistiques chez l'enfant et étoffer sa conscience métalinguistique », ce à quoi peuvent mener la compréhension et l'utilisation d'une langue autre que la langue maternelle (Calvetti, 1991).

### **E. Les facteurs sociaux : interaction et grammaticalisation**

Une langue étrangère est vite acquise par un enfant en bas âge pourvu qu'il y ait intervention, incidente ou intentionnelle, des adultes (parents, instituteurs, pairs). C'est au cours d'interactions diverses que le processus de grammaticalisation en L2 est rendu possible. Son absence est le signe de l'absence de collaboration linguistique ou didactique (Sch Schwebel, Maher, Fagley, 1990). Aussi, la construction des connaissances n'est-elle possible que si l'environnement lui apporte les soutiens nécessaires en lui fournissant les conditions et les moyens favorables (Vygotsky, Bruner, 1971, 1983).

Dans la lignée des interactionnistes, Vitgotsky développe la théorie de la « genèse sociale » selon laquelle l'appropriation du langage ne peut se réaliser pour chaque enfant qu'au travers l'échange avec d'autres personnes : parents, enseignants... Il soutient l'idée que le développement qui est de nature sociale est plutôt externe et que

« le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au social mais du social à l'individuel. [...] Toute fonction apparaît deux fois dans le comportement social de l'enfant : d'abord au niveau social, ensuite au niveau individuel ; d'abord entre les personnes (interpsychologique), ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapychologique). Cela s'applique également à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures ont leurs origines dans les relations réelles entre individus humains. » (Vigotsky, 1985)

Piaget n'y voit qu'une « motivation externe » qui comporte, inévitablement, une « motivation intrinsèque » (1959). Hypothèse à laquelle Bruner s'oppose, en partie, au *language*

---

<sup>1</sup> Les enfants tunisiens sont imprégnés de cette langue qu'est le français dont la caractéristique est qu'elle reste difficilement classable. Il n'est pas d'images visuelles ou mentales où on n'y trouve pas de traces ou de résonances.

*acquisition support system (LASS)* (1990) qui met en évidence l'indispensable complémentarité acquisition/interaction pour une acquisition optimale des dimensions linguistique et éthique de L2 chez un enfant.

## F. Les facteurs culturels

Bien qu'à notre sens, il n'y ait pas de différence notable entre « bilinguisme » et « bilinguisme »,<sup>1</sup> on peut dire que leur coexistence est ce qui caractérise la société tunisienne ; en effet, si « bilinguisme » désigne une société qui utilise plus d'une langue, et « bilinguisme » « renvoie à la connaissance et à l'utilisation de plus d'une langue par un individu » (Beaudoin, 1998), ce serait, alors, l'une des raisons pour lesquelles une large catégorie d'enfants manipule plus ou moins bien le français. L'acquisition peut être totale, partielle, insuffisante et même nulle, selon « le type de bilinguisme » auquel ils sont exposés : « simultanée » ou « consécutive », « endogène » ou « exogène », « biculturelle » ou « monoculturelle » comme permet de le visualiser le tableau ci-dessous.

Dimension psychologique	Type de bilinguisme	Explications
Selon le niveau de compétence	bilinguisme équilibrée bilinguisme dominante	compétence en L1=compétence en L2 compétence en L1>compétence en L2
Selon l'organisation cognitive	bilinguisme composée bilinguisme coordonnée	concept x en L1=concept x en L2 concept y en L1<>concept y en L2
Selon l'âge d'acquisition	bilinguisme infantine a) simultanée b) consécutive bilinguisme adolescente bilinguisme adulte	L2 acquis avant la puberté en même temps L1 puis L2 L2 apprise entre 11 et 17 ans L2 apprise après 17 ans
Selon la présence de L2 dans la communauté	bilinguisme endogène bilinguisme exogène	L2 est présent dans la communauté L2 est absent de la communauté
Selon le statut relatif des langues	bilinguisme additive bilinguisme soustractive	L1 et L2 sont valorisés L2 est valorisé au dépend de L1
Selon l'identité et appartenance culturelle	bilinguisme biculturelle bil. monoculturelle en L1 bil. acculturée à L2 bil. acculturée anomique	double identité et appartenance allégeance et identité avec L1 allégeance et identité avec L2 allégeance ambiguë et anomie cult.

tableau Hamers et Blanc, *Bilinguality and Bilingualism*, 1989, p. 9. adapté par Martin Beaudoin, 1998 : « Apprentissage de la L2 »

Sur le plan éthique, montrer à un enfant tunisien, par exemple, les images en relief qui illustrent un conte écrit en français est, nous semble-t-il, un facteur de motivation intrinsèque pour entrer dans la langue, et manipuler en jouant les phonèmes de cette langue

<sup>1</sup> « Bilinguisme » est un concept d'aménagement linguistique et « bilinguisme » est un concept psycholinguistique, d'après Martin Beaudoin.

permet l'éveil à ses sons, « le Zoo des sons » (Gaudreau)<sup>1</sup> peut en présenter un exemple intéressant pour faire acquérir graduellement la langue et développer son oreille grammaticale, par la même occasion.

Le désir de connaître est renforcé par ce désir de découvrir des lieux, des gens et des couleurs autres que ceux qu'il a l'habitude de voir dans les contes arabes, mais également, le laisser manipuler subtilement les paroles, de L1 et de L2, en en faisant un objet de jeu....

Selon que ces facteurs se développent, très tôt, dans les milieux familiaux où les deux cultures sont valorisées, ou dans les programmes scolaires dans les milieux à dominante monolingue (majoritairement), le niveau d'acquisition reste variable. Le biculturalisme des uns, et une pratique continue des deux langues, favorise l'aspect socio-cognitif alors que chez les autres, là où la pratique langagière en L2, hors de la classe, est quasi insignifiante, ce sont les habiletés cognitives qui sont, particulièrement, développées.

Après avoir abordé la question relative au développement (bi)langagier, et conclu que les enfants normalement constitués, très tôt, et quelque soit leur niveau social, assimilent les distinctions entre langues et sont même capables des réalisations (bi)langagières les plus performantes grâce à l'acquisition d'une excellente connaissance intuitive de la langue française, ce que Hamers et Blanc appellent « bilinguisme coordonné » (*Ibid.*), si le milieu socio-culturel permet cette habileté à s'exprimer et à penser en L1 et en L2 (Osgood et Sebeok, 1965),<sup>2</sup> nous allons nous intéresser aux habiletés d'ordre (biméta)langagier pour tenter de donner des éléments de réponse à nos questionnements de départ.

Ce qui nous interpelle, par conséquent, est le milieu scolaire où ce qui se développe, au début de l'apprentissage d'une L2, a plus trait aux habiletés cognitives de reconnaissance, de répétition et de mémorisation etc. qu'aux pratiques langagières. C'est au cours de manipulations diverses que des habiletés métalangagières pourraient être développées, lors de séances de grammaire ou d'exercices divers sur la langue<sup>3</sup>.

Cela nous amène à parler de « bilinguisme consécutif », selon la conception cognitive mise en évidence dans le tableau de Hamers et Blanc (1989), conséquemment, de la grammaire scolaire d'une L2 adressée aux premières classes d'apprentissage et du métalangage grammatical susceptible d'y être enseigné.

---

<sup>1</sup> <http://www.cheneliere.ca/335-livre-le-zoo-des-sons.html>

<sup>2</sup> Cités par Franco Calvetti.

<sup>3</sup> Il s'agit plutôt d'un embryon de grammaire.

### **2.3.1.1. « Bilinguisme précoce consécutif » et acquisition de la grammaire d'une L2**

La « bilinguisme précoce consécutif » a trait à l'apprentissage de la langue étrangère/seconde, en situation de classe, postérieurement à la langue maternelle. Il s'agit du « bilinguisme d'apprentissage » (Calvetti, 1991) qui puise dans les programmes scolaires par opposition au « bilinguisme simultané » qui se pratique dans les familles. « Précoce » renvoie, ici, aux enfants qui apprennent la L2 à l'âge pré-scolaire ou scolaire. Nous noterons toutefois que la notion d'« âge pré-scolaire ou scolaire » pose problème étant donné la variété des institutions et des contextes d'enseignement-apprentissages. Ainsi, en Tunisie, un enfant peut être préscolarisé à quatre ou cinq ans, avec une étape éveil au français (à trois ou quatre ans) ou scolarisé, à cinq ou six ans. Nous nous posons donc la question de savoir à quel âge on peut enseigner la grammaire d'une langue étrangère/seconde à un enfant ? Et quelle grammaire, surtout, lui enseigner ?

La question continue à susciter beaucoup de controverses. Le meilleur moment paraît être celui de quatre ou cinq ans, lorsque la première langue se serait stabilisée (Titone, 1998). Le chercheur conseille même « que l'âge de quatre ans soit retenu comme le meilleur » et recommande que cet apprentissage se fasse dans des moments adéquats et avec des stratégies adaptées.

A l'opposé, des avis plutôt hostiles, jugent que c'est trop tôt, encore, à cause des risques fort probables d'interférences des L1 et L2 à cet âge, précisément, où ce serait difficile d'arriver « à la structuration et à la stabilisation de la première langue » résume Calvetti, Franco (1991).

Nous estimons, pour notre part, que, quel que soit l'âge recommandé, il est essentiel que les enfants aient d'abord appris la grammaire de L1. Pour ceux-là, la situation de classe ne permet pas d'acquérir rapidement le langage, vu le nombre réduit d'heures où ils y sont exposés. En revanche, ils sont contraints à une plus grande attention à la leçon, ce qui augmente leur concentration et leur permet une meilleure acquisition de la syntaxe et de la morphologie (Beaudoin, 1982), d'autant que l'apprentissage, acquis de manière plus consciente, a l'avantage de bénéficier des explications rétroactives de l'enseignant, qui, s'il est natif de l'arabe, pourrait s'appuyer sur la langue maternelle pour lui simplifier l'accès à la grammaire de L2. Du point de vue de Kenyeres (1938), l'information grammaticale de L1, étant antérieure à celle de L2, a des bases plus ou moins établies.

Aussi, l'école affine-t-elle le rôle de l'élève « engagé dans une recherche de compréhension » (Bruner, 1966) et stimule-t-elle sa conscience bilinguistique.

De ce fait, un ajustement de la grammaire de L2 à enseigner serait indispensable, comme pour sa première grammaire, en fonction de la tranche d'âge, du niveau de la classe et de la « maturité » des élèves, d'une part, du statut de la langue dans le pays où elle est enseignée, d'autre part.

Elle doit prendre en compte les spécificités de la situation d'enseignement, des stratégies à mettre en place, du type de grammaire à enseigner.

### **2.3.1.2. Quelle grammaire pour les premières classes ? Développement des habiletés bilinguistiques chez l'écolier**

Qu'entend-on par « grammaire » ici ? Deux acceptions sont à retenir au vu du profil de l'enfant, apprenant de L2 ?

1- « Grammaire » désigne « le système propre à une langue donnée, c'est-à-dire, les règles implicites que les locuteurs mettent en œuvre quand ils s'expriment dans cette langue » (Plane, 2006)<sup>1</sup>. Ils savent, empiriquement, disposer les mots dans l'ordre propre à la langue parlée, par exemple. C'est le fait de maîtriser une langue 2, sans jamais avoir appris sa grammaire comme c'est le cas, évoqué plus haut, d'un nombre non négligeable d'enfants tunisiens, qui, au terme d'une pratique quotidienne du français, finissent par en avoir une excellente intuition linguistique. Il s'agit de la « bilinguistique simultanée ».

2- « Grammaire scolaire » désigne une discipline d'enseignement, qui formalise le système de la langue, le rend apte à être enseigné. (*Ibid.*) : « un champ conceptuel cohérent et hiérarchisé avec des continuités et des ruptures au regard des différents concepts connectés les uns aux autres formant in fine le concept de phrase [...] » (Clauzard, 2008). Cas de la « bilinguistique consécutive ».

La première acception désigne le type de grammaire intuitive évoquée plus haut (2.3.1.1- f).

Avant que n'intervienne la phase apprentissage, il faudra avoir pris le temps nécessaire de faire prendre conscience à l'enfant tunisien, pour reprendre son cas, que s'il parle cette langue, à peu près aussi correctement que le dialecte tunisien, ce n'est pas parce qu'il connaît sa « grammaire scolaire » ni celle de son dialecte (qui n'en a pas d'ailleurs)<sup>2</sup>, mais c'est parce

---

<sup>1</sup> Sylvie Plane est Professeure des universités en sciences du langage. Son article « Copernic et la grammaire » rédigé après la publication du rapport de Bentolila sur l'enseignement de la grammaire en 2006, était une franche attaque des propositions de son auteur.

<sup>2</sup> Dans le sens que le dialecte tunisien n'est pas enseigné dans les écoles.

qu'il a appris que c'est ainsi que l'on parle en français et en tunisien : il place, empiriquement, le sujet avant le verbe quand il parle en français et le place, intuitivement, avant le verbe quand il parle, également, en « arabe » tunisien.

*Papa est venu. // bābā jā'*

*Maman est sortie. // 'ommī ḥarjet*

Pour lui, comme pour celui qui ne connaît pas encore le français, les questionnements commencent à l'école, lorsqu'ils auront commencé à être initiés à sa grammaire. Ils auront appris que l'arabe de l'école est une langue en VSO et que le français est une langue en SVO.

*Papa est venu. // Jā'a 'abī.*

*Maman est sortie. // ḥarajat 'ommī.*

C'est à l'école, donc, de fournir cette « maturité » en renforçant son développement intellectuel. Pour ce faire, il est de

déterminer une certaine progression dans les apprentissages, et [d']élaborer un programme qui en tienne compte ; pour l'enseignant, il est de veiller à ce que l'élève ne saute pas des étapes indispensables à l'apprentissage. C'est une question pédagogique (Bruner, 1966).

C'est la deuxième acception où interviennent les trois types de grammaire, intuitive, implicite et explicite qui peuvent intervenir dans le cadre de l'apprentissage d'une L2, dans des situations de mutation du concret vers l'abstrait, « dans une démarche de conceptualisation progressive » (*Ibid.*)

Cet apprentissage n'interviendrait qu'après avoir pris le temps nécessaire de faire prendre conscience de la différence qu'il y a entre s'approprier les règles d'une langue grâce à l'usage et se les approprier grâce à l'apprentissage institutionnalisé de sa grammaire.

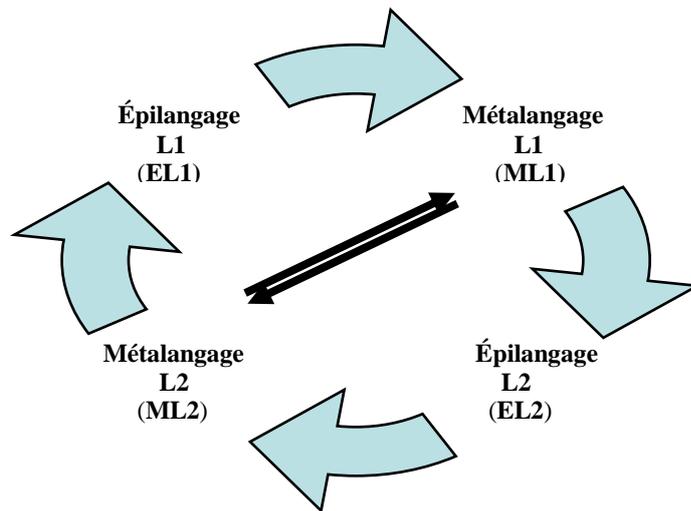
C'est ce type de grammaire qui concerne, à notre sens, l'apprentissage de la grammaire d'une L2 pour le cas de la « Bilinguïté précoce consécutive ». Notamment, la « grammaire intuitive »<sup>1</sup> qui est un « stade de glissement vers le conceptuel » de L2 (Clauzard, 2008).

Pour le cas des enfants dont le premier contact avec la L2 se fait à l'école, la tâche n'est pas aisée, non plus pour l'enseignant, natif ou pas, qui est amené à créer des situations interactives menant progressivement à la « secondarisation ».<sup>2</sup> En d'autres termes, le passage de l'épilangagier (l'intuitif) au métalangagier (l'explicité). Pour les élèves ayant été grammaticalisés en L1, nous pouvons supposer la complexité de la double mutation épi→méta de L1 et de L2 que nous schématiserons comme suit :

---

<sup>1</sup> Il ne s'agit pas de la grammaire intuitive telle que définie dans la première acception. Celle-ci est plutôt développée en classe.

<sup>2</sup> Cf 1<sup>ère</sup> partie chap. III de ce présent travail.



Ce diagramme pourrait représenter les paliers de mutations indicateurs du processus de secondarisation où **EL1**  **ML1**  **EL2** d'où **ML1**  **ML2**  
 (glissement) (palier interméta-épilingagier) (risques d'interférences)

**EL1** constitue une préconceptualisation qui évolue vers **ML1**, premier niveau d'abstraction où **ML1** interagit avec **EL2** (espace transitionnel vers le métalangage de L2 et opérations de transferts possibles L1/L2), pour faire de **ML1** et de **ML2** le lieu des représentations métalinguistiques déjà présentes chez les écoliers et d'interférences métalinguistiques diverses qui pourraient intervenir au cours de l'apprentissage (Trevisse, 2001).

Si l'apprentissage de la grammaire de L1 évolue graduellement selon Clahsen (1998), cité par Véronique, celle de L2 est confrontée à des positions différentes :

[...] celle qui pose que l'acquisition de L2 est un procès radicalement différent de l'acquisition de L1 (Bley-Vroman, 1990) et les différentes conceptions qui essaient de rendre compte de la combinaison des faits de transfert en provenance de L1 et de l'accès plus ou moins complet à la GU.<sup>1</sup> (Véronique, RAL)

Evidemment, la question de l'accessibilité à la GU ne nous interpelle pas, personnellement, contrairement au fait essentiel que voudrait souligner le schéma ci-dessus, à savoir, l'aptitude à conceptualiser chez l'écolier. Aussi, est-il nécessaire d'établir une progression dans les apprentissages qui tienne compte des stades du développement qui permettrait d'adapter la progression aux processus cognitifs de l'enfant. (Youx, 2006).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> « [...] dans le cas du français L2, pour la position d'un 'transfert partiel et d'un accès partiel à la GU' » souligne encore l'auteur.

<sup>2</sup> Nous reprenons le point de vue de Viviane Youx, présidente de l'AFEF (Association française des enseignants de français) à propos du rapport d'Alain Bentolila sur la grammaire.

Dans ce stade de grammaire embryonnaire, le « glissement conceptuel est un geste professionnel d'étayage » que la pratique enseignante ne devrait pas ignorer, selon Philippe Clauzard dont la thèse nous éclaire amplement là-dessus (2008). La pratique intuitive de secondarisation gagnerait à exploiter la dimension jeu comme médiation grammaticale et métalangagière (*Ibid.*). L'idée que

probablement, l'accès à l'analyse est plus facile sur la langue, parce que, la langue est ce qui se prête le plus facilement au jeu : on joue avec les mots. Et la dimension 'jeu' permet l'accès à la dimension 'analyse' Barth (1993),

reprise par Bentolila <sup>1</sup> lorsqu'il parle de « mise en scène des mots » (2006) se trouve exploitée par Pellat (2009) selon qui, pour identifier les mots qui disent qui ? Quoi ? Où ? Quand ?, les enfants peuvent manipuler des phrases comme : *Marie mange l'orange / \* L'orange mange Marie*. L'identification des mots dans une phrase permet de « reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs » (Bentolila, 2006), de les classer (la classe des mots), d'effectuer des opérations de substitution et d'établir des relations (relier). Pour Pellat, « il y a nécessité d'amener très tôt l'enfant à réfléchir sur les catégories de la langue, dès le CP. »

C'est, en somme, le mettre devant l'évidence de l'écart entre le langage tel que pratiqué au quotidien, et le langage en tant que « science » qui requiert réflexion et analyse par la manipulation ludique de ce même langage :

[E]nseigner la grammaire fait nécessairement appel aux trois dimensions que nous avons déjà évoquées : il n'existe pas de grammaire sans règles, pas de grammaire sans jeux de langage. Et pas de jeux de langage rendus possibles sans l'existence de contraintes, de règles. Et ces deux conditions sont un préalable à toute analyse de la phrase. La « phase jeu » est une condition pour parvenir à l'analyse du langage. (Barth, *Ibid.*)

Pour le cas d'élèves déjà grammaticalisés en L1, le jeu peut faire intervenir la dimension contrastive et amener à comparer les rôles des mots de L1 et de L2, à comparer les classes de mots et à réfléchir sur les catégories des deux langues, même éloignées, et pourquoi pas, comparer les phrases et leurs structures, sans entrer dans le moule de l'une ou de l'autre langue. Il serait, donc, pertinent de conduire les élèves à changer les représentations qui sont les leurs et à leur faire prendre conscience, très tôt, que, comme pour la phrase de L1, celle de L2 a un ordre qui lui est propre et possède ses propres mots, qui pourraient, d'ailleurs, rappeler ceux de l'arabe. Autrement, aviver leur curiosité pour son métalangage en leur faisant découvrir, par petites doses, le lexique indispensable à une conceptualisation précontrastive.

---

<sup>1</sup> Bien que fortement critiqué par les acteurs du terrain.

### 2.3.1.3. Quel métalangage pour les premières classes de L2 ? Développement des habiletés (biméta) langagières chez l'écolier

Comme pour l'apprentissage de la L1, la structuration des apprentissages est requise ; les écoliers sont amenés à passer par les « apprentissages fondamentaux », à commencer par une initiation à la grammaire de la phrase qui, quoique sur plusieurs étapes, s'imposera avec ses mots essentiellement grammaticaux : phrase, nom, verbe, substituts (pronoms personnels...), sujet, complément etc., et/ou avec des sigles : GN, GNS, GV, COD, COI etc.

Mais, malgré cette spécificité qu'a la grammaire de nommer les mots qui constituent la phrase, comme le dit Barth (1987) : « C'est probablement une spécificité de l'objet 'grammaire' qui est formé d'un ensemble de concepts emboîtés, tous en étroite connexion, fort difficilement 'élémentarisables' », son objet ne se réduit pas qu'au métalangage, loin s'en faut ; l'accès progressif des écoliers à ce lexique développe la dimension analyse et affine leur faculté à parler du langage, c'est-à-dire, à abstraire. Aussi, est-il judicieux de cultiver leur « intuition » (méta)grammaticale de L2 <sup>1</sup> et de les amener, d'ajustements en réajustements, à l'acquisition des mots nécessaires, avant l'explicitation proprement dite.

Qu'est-ce que la grammaire, au fait, sinon l'art de discourir sur le langage, « l'apprentissage de l'abstraction », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Barth (*Ibid.*) ? Ses objets complexes convoquent des concepts qui vont du provisoire à l'institué. Le provisoire requis pour les petites classes n'est pas fruit du hasard, il est ce qui permet de passer du « sémantique » à l'« épistémique », autrement, de « conduire les écoliers du registre pragmatique contextualisé à la sémantique à un registre épistémique décontextualisé et syntaxique. » (*Ibid.*). C'est donc pratiquer avec eux le premier palier de grammaire, « une grammaire implicite qui amène à des activités orientées vers l'épilinguistique » et qui préparent aux activités métalinguistiques.

Cela n'est pas sans rappeler le cadre socio constructiviste vygotkien sur la formation et le développement des concepts qui articule « concepts quotidiens de type sémantique » à « concepts scientifiques purement grammaticaux (syntaxiques). (Vygotski, 1985b) Ce lieu d'articulation est un espace transitionnel vers le métalangage, « une troisième aire », selon Winicott qui prend forme lors de l'apprentissage grammatical.

Pour les écoliers qui apprennent le français avant ou simultanément à l'arabe, cas de l'enseignement privé tunisien, le rapport langage/métalangage est un processus non matériel

---

<sup>1</sup> Nous employons le terme « intuition » avec réserve. Il peut renvoyer à « épimétalangagier », pour le cas des élèves qui ont déjà une grammaire, apprise ou intuitive de leur première langue, et qui peuvent y recourir pour y puiser les mots métalangagiers.

qui négocie le glissement du sémantique au syntaxique, autrement, de la langue en tant que langage-outil ou « mondain » à la langue en tant que langage-objet ou « formel ».

A ce stade de l'éveil à la science, l'on ne peut, donc, parler de métalangage proprement dit, ni de conceptualisation proprement dite, mais de manipulations qui appréhendent le langage comme un objet d'analyse et d'étude, comme toute autre science. En tant que « sujet épistémique », il peut le contrôler lors d'activités de productions orales et écrites qui lui permettent d'accéder aux « propriétés des concepts constitutifs de la phrase. »

C'est dans cet espace transitionnel que le maître de grammaire doit agir pour que l'apprenant qu'est un enfant effectue le passage harmonieux vers la formalisation de la pratique langagière.

A ce titre, l'aire transitionnelle, « invisible » et « inconsciente » est davantage un espace de jeu sur la langue, rappelons-le, que d'acquisition consciente de celle-ci, il s'agit d' « apprendre la grammaire [...] au moyen d'artefacts qui font jouer la langue, une langue en jeu avant qu'elle ne devienne un enjeu scientifique dans les classes supérieures. » (rapport bentollila ?)

Quand il s'agit d'élèves qui ont des prérequis métalangagiers, comme c'est le cas pour les écoliers tunisiens, il nous semble important de privilégier une éducation qui mêle l'épilangagier au (méta)langagier, qui suivrait un cheminement logique qui va du concret à l'abstrait et de la L1 à la L2 et ce, dès les premières classes. Cela leur ferait prendre conscience « [...] qu'il y a dans leur tête des modèles 'implicites qui sont utiles' » (Bruner, 1966) et de tirer profit de ce bénéfice intellectuel qu'est l'avantage majeur d'avoir déjà une grammaire et un métalangage. Il faudra, néanmoins, que ces modèles soient maîtrisés ce qui n'est souvent pas le cas quand il s'agit de modèles métalangagiers. Un enseignement qui prenne compte des acquis, conscients ou inconscients, des élèves a de fortes chances de développer, plus tard, leur interlangue en les initiant à la réflexion contrastive et à la réflexion, tout court.

Au fait, au bout de deux ans d'apprentissage de la langue arabe, les écoliers tunisiens prennent conscience qu'à l'école, ils usent d'un « langage » qui ne leur sert pas à parler avec les autres (sa fonction communicative), mais qui sert à parler du « langage » et qui véhicule un savoir théorique grâce à un « ensemble d'encodages symboliques qui sont des modes de représentation pour communiquer et apprendre » (Barth, 1987 ?).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Il nous semble peu opportun de parler de langage pour le cas de l'arabe appris à l'école (même moderne) en raison de son statut particulier de langue de la littérature classique, de la religion et de la politique et qui ne sert pas à la communication de tous les jours. Le langage étant vivant, pour nous, parce que évoluant et changeant, d'où nos guillemets. Sa fonction communicative, par ailleurs, se trouve véhiculée sur un mode plutôt du simulacre et du théâtral, car quand il est question de saluer et faire connaissance, par exemple, les enfants sont

Bien que ce langage soit constitué de mots qui font partie d'un répertoire « qui représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires », assez difficiles à « emmagasiner », on devrait leur faire prendre conscience du profit qu'ils peuvent tirer des actions de «catégoriser, qualifier, distinguer, hiérarchiser, nommer, abstraire » pour acquérir la grammaire d'une langue. C'est à cette pédagogie de l'abstraction qu'il faudra encore les initier pour l'acquisition de la grammaire du français, parce que, menée à bien, elle s'apprend et donne ses fruits (Bruner, 1956).

Par le moyen de « l'éducation [méta]cognitive »<sup>1</sup> (Loarer, 1998 ; Portelance, 2002), des habiletés diverses sont à revaloriser et à développer. Ainsi, comparer, modifier, mettre en relation, classer, trier, identifier, constitueraient des prérequis cognitifs qui faciliteraient le raisonnement en L2 et qui pourraient être indispensables pour la mise en rapport des grammaires des deux langues ainsi que leurs métalangages.<sup>2</sup> C'est à ce seul prix, nous semble-t-il, que peuvent s'effectuer, graduellement, mais assurément, le « glissement conceptuel » de la L1 vers la L2 et le développement des habiletés métacognitives qui conduiront à induire des inférences entre les tâches grammaticales de l'arabe et du français.

L'école tunisienne gagnerait à rendre les jeunes élèves attentifs au profit qu'ils peuvent tirer de la grammaire de l'arabe pour acquérir celle du français et des bénéfices à tirer du français pour connaître les spécificités de l'arabe. Les enfants qui apprennent le français à l'âge de huit ans<sup>3</sup> ont cet avantage de pouvoir recourir au modèle implicite qu'ils ont de l'arabe, pourvu qu'ils en soient conscients et qu'ils aient appris à « faire des liens et à organiser leurs savoirs avec efficacité tout autant qu'à être conscients de leur façon d'avoir recours aux ressources mentales dont ils disposent. » (Portelance, 2002)

---

pertinemment conscients que cela ne se passe ainsi que dans les livres de lecture. Hors de la classe, cela se passe autrement, dans le langage de tous les jours, disons, « la langue réellement maternelle » qui diffère, souvent, d'un milieu à l'autre.

<sup>1</sup> Dès le titre de son article qu'elle intitule « Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques », Liliane Portelance met l'accent sur l'importance d'un enseignement qui devrait valoriser les aspects métacognitifs de l'apprentissage en incitant « l'élève à percevoir les exercices métacognitifs comme des actions liées à l'ensemble de ses tâches scolaires. »

<sup>2</sup> Ces procédés de traitement de l'information qui « facilit[ent les] activités mentales » des enfants et qui les aident à construire leur apprentissage sont intégrés dès les premières leçons de grammaire dans le manuel d'arabe de 3<sup>e</sup> primaire. Ce sont les opérations cognitives générales d'exploration (observer), de découverte (découvrir) de sélection (mettre une croix), de mémorisation (répéter, réécrire, compléter...), de raisonnement (mettre dans l'ordre) et, plus spécifiques, d'entraînement pour l'optimisation et la maîtrise des capacités cognitives en cours d'acquisition (observer attentivement, s'entraîner, mettre dans l'ordre, utiliser, employer) et d'analyse (observer, classer). Cf. Annexes P. 493

<sup>3</sup> A l'école étatique.

## Conclusion

Les facteurs d'ordre métacognitifs et sociocognitifs abordés sont à intégrer, aussi, dans le cadre du collège où la métacognition n'intervient pas exclusivement dans le champ de la pré-connaissance ; elle est d'abord un traitement et une remédiation et son champs d'action intervient dans toutes les phases de l'apprentissage depuis l'organisation des faits à faire acquérir et des tâches à proposer jusqu'à l'atteinte des objectifs visés, sans que la pertinence de leur apport ne néglige la part interactive des activités langagières et métalangagières concrètes dont on a voulu tenir compte.

La seconde section, par là même, posera les questions de savoir comment l'élève tunisien traite les données métalangagières de la grammaire du français et quels sont les facteurs qui interviennent pour favoriser son activité mentale et métalangagière ou, au contraire, la rendre de nul effet ?

Une première tendance guidera principalement notre travail. Elle portera sur les processus d'apprentissage de l'élève, donc, de son système approximatif afin de comprendre les écarts ou erreurs qui y sont attribués.

A cet égard, le chapitre interrogera les travaux qui appréhendent les attitudes mentales qu'adopte un apprenant au cours de l'appropriation d'une L2, plus particulièrement, la construction des connaissances grammaticales et des réflexions métalangagières qui structurent son raisonnement, dans le contexte propre à la classe.

Nous tenterons de faire le point des débats francophones et anglosaxons qui étudient les processus cognitifs que l'élève met en œuvre, et des notions-clés ayant cours dans les approches et modèles cognitifs.

Nous nous intéresserons, particulièrement, aux modèles systémiques qui impliquent l'élève dans le contrôle de sa saisie (désormais *intake*) depuis la perception de l'*input* à l'intériorisation et à la production à l'*output*.

A la lumière de la dichotomie connaissance implicite / connaissance explicite, de ce même modèle, nous traiterons la discussion entre la conscience et l'attention qui divise les avis sur l'enseignement ou non de la grammaire. Notre problématique étant liée au métalangage grammatical, par là même, à l'enseignement formel, nous interrogerons la psychologie cognitive sur les avantages d'un apprentissage explicite en tant qu'amorces pour une meilleure acquisition de connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives : savoir dire les règles et user des mots qui décrivent les structures grammaticales sont indispensables pour des activités métalangagières adéquates.

Nous ferons enfin appel aux modèles issus de la Recherche en Acquisition des Langues Étrangères (RALE) : l'hypothèses de « l'enseignement par le traitement de l'*input* et par « la conscience accrue », « l'hypothèse de l'*input* » (*noticing hypotesis*), « les séquences potentielles d'acquisition » et « la mise en évidence de l'*input* » pour explorer cet entre-deux de la réception et de la production, c'est-à-dire, la phase des traitements des données (biméta)langagières chez des élèves confrontés à l'apprentissage simultané des grammaires d'une langue source et d'une langue cible, seconde-étrangère, informellement proches et génétiquement éloignées.

## *Chapitre troisième*

### *Deuxième section*

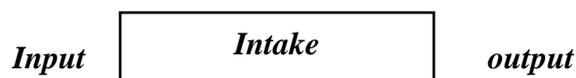
*Les modèles systémiques  
et les modèles d'approche cognitive.*

## 2.3.2. Les modèles systémiques et le processus d'acquisition (méta)langagière d'une L2. Les concepts d'*input*, d'*intake* et d'*output*

### 2.3.2.1. Le concept d'*input*

Notre choix de ces modèles, nés dans les années 1970, repose sur leur vision synthétique des « observations et [des] expériences, [des] hypothèses et [des] résultats. » (Frauenfelder et Porquier, 1979)

Il repose sur les concepts d'*input* (entrée), d'*intake* (saisie) et d'*output* (sortie)<sup>1</sup> reliés dans un rapport d'interdépendance à la fois, synchronique et diachronique, selon le schéma suivant :



L'apprentissage-acquisition de L2, la maîtrise des règles grammaticales et la qualité de leur verbalisation dépendent, en effet, du processus de traitement des données métalangagières depuis l'*input*, étape d'exposition à la L2 et de son exploration, à l'*output*, étape d'exploitation de ce qui a été exposé, traité et « acquis »<sup>2</sup>, l'un et l'autre en étroite corrélation avec l'*intake*, étape où opère la pensée en cours d'acquisition des savoirs. Cette étape complexe est le lieu de l'activité métalinguistique susceptible d'éclairer sur la manière dont les savoirs se construisent. Le traitement des données métalangagières à acquérir est donc le passage de l'une à l'autre des étapes que nous pouvons schématiser comme suit :



Toutefois, bien que phase d'entrée des données à faire acquérir, l'*input* semble ne pas animer « de débat quant à [son] aspect essentiel » pour l'acquisition et la restructuration. (Wong et Simard, 2001)

De par sa valeur de point de départ d'un processus d'acquisition, l'*input* ne peut être à la fois un déclencheur et un processus. « Si tel était le cas, l'acquisition serait instantanée » (*Ibid.*) Pour autant, l'*input* est peut-être le concept le plus important dans le processus d'acquisition d'une deuxième langue sans lequel aucun traitement n'est possible et aucun apprentissage ne peut avoir lieu.

*The concept of input is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a*

<sup>1</sup> Nous conserverons les concepts anglophones d'*input*, *intake* et *output*, tout au long de ce travail.

<sup>2</sup> Sachant que, d'après Frauenfelder et Porquier, « un élève n'apprend jamais (ou rarement) tout ce qu'on lui présente, tout ce qu'on tente de lui faire apprendre. »

*second language without input of some sort. In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of input in trying to explain how learners create second language grammars. (Gass, 1997)<sup>1</sup>*

Emprunté au domaine de la technologie, il désigne, en effet, « les entrées et données entrant dans la machine, habituellement la commande ou l'instruction permettant de lire les entrées » (*DInf*, 2011).

Dans le domaine de l'apprentissage, l'*input* est l'ensemble des informations explicites auxquelles est exposé l'élève en vue d'une exploration perceptive.<sup>2</sup> Autrement, la perception de ce qui peut constituer « le matériau que traite l'acquisition », l'*input* étant, selon Cuq, « l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent [...] » pour les traiter (*DDF*, 2005).

Défini par rapport à son moment d'intervention et dans son rapport avec la saisie, l'*input* est à l'origine de points de vue controversés. La recherche tergiverse, au fait, sur son moment d'intervention dans le processus d'acquisition, et sur son statut.

Traduit en français par rapport à sa situation initiale dans le processus d'acquisition, « entrée » et même « intrant » dans certaines traductions (Simard, 2008), l'*input*, de par la valeur inchoative qu'il implique, constitue le premier stade du processus d'acquisition, Gass (1997) et en serait, par conséquent, le déclencheur mais, également, l'indice de la nature des rapports qu'entretient un apprenant de L2 avec les données disponibles en *input*. Il met en lumière, également, les représentations à l'origine de ses constructions cognitives mais aussi les « représentations que l'on avait sur les processus d'acquisition » à l'origine des recherches effectuées sur les erreurs des apprenants dans les années 1970 (Wong ; Simard, 2001).

Outre cette position initiale d'« exposition » (Frauenfelder, Porquier, 1979), l'*input* est perçu, différemment, selon les auteurs. Il suffit d'observer les traductions francophones du concept d'*input* pour conclure à son importance malgré les divergences de points de vue : « apport » (Cuq, 2005), « encodage » (Combes-Jancheray, 1999), « perception » (Véronique, 1992), « saisie » (Py, 1989), différente de la saisie (Porquier, 1984), l'un de ses stades initiaux (Chaudron, 1985), en liaison étroite avec l'*output* (Frauenfelder & Porquier, 1979)...

---

<sup>1</sup> L'*input* est peut-être le concept le plus important dans le processus d'acquisition d'une deuxième langue. Il est trivial d'indiquer qu'aucun individu n'est en mesure d'apprendre une deuxième langue sans *input*, de quelque sorte que ce soit. Au fait, aucun modèle d'acquisition d'une langue 2 ne se passe d'*input* en essayant d'expliquer comment les apprenants créent des grammaires de secondes langues (notre essai de traduction)

<sup>2</sup> Contrairement au milieu d'acquisition naturel de L2, le traitement de l'*input* favorise le mode explicite en milieu guidé d'apprentissage.

« L'*input* n'a donc pas de réalité concrète » puisqu'il dépend de la situation d'apprentissage (apprentissage guidé / non guidé) et « des caractéristiques affectives, culturelles et cognitives de l'apprenant » (Combes-Joncheray, 1999), outre « la structuration [...] linguistique préexistante » (Besse & Porquier, 1984) ce que Anderson appelle « la nativisation » (1983).<sup>1</sup> Selon le découpage de Schmidt (1990), l'*input* peut être à la fois « perception », « repérage » et « compréhension », selon que l'on aille vers lui (phase 1), qu'on l'observe (phase 2) ou que l'on agisse sur lui (phase 3).

Ainsi, la recherche s'accorde pour mettre en évidence le rôle de premier plan de l'*input* en attestant que c'est par sa position, finalement, intermédiaire (ni au début, ni à la fin du processus)<sup>2</sup> que transitent certaines données repérées et relayées par l'*intake* pour être traitées. Les travaux de Corder (1967) mettent en lumière son importance dans le processus d'apprentissage d'une L2. La définition qu'elle en donne s'étend de ce qui est contrôlé par l'apprenant vers ce que l'apprenant parvient à traiter complètement et avec succès<sup>3</sup> :

*Hatch extends Corder's definition of intake from that which is controlled by the learner and actually 'goes' in to that which the learner 'successfully and completely' processes. (Rast, 2008)*

et considère que l'*input* et l'*intake* jouent le rôle le plus important dans le processus d'apprentissage d'une L2. Etant donné la mobilisation de la recherche autour du concept d'*intake* dont l'importance fait l'unanimité des points de vue, nous l'aborderons après celui d'*output* qui en est le reflet. Aussi, bien qu'il soit l'aboutissement du processus, allons-nous l'aborder, succinctement, dans ce qui suit pour en dégager le statut.

### **2.3.2.2. La place et le statut de l'*output***

Bien que l'*output* soit « le dernier élément de la représentation du procès d'appropriation (Frauenfelder et Porquier, 1979), il n'en demeure pas moins qu'il crée des ambiguïtés quant à la position que lui confère son statut, en raison de la relation d'interdépendance qu'il entretient avec les étapes précédentes du processus.

Intervenant en dernier lieu après la saisie, l'intégration et la transformation, il serait confondu à la production selon les modèles systémiques qui en feraient la quatrième instance après la perception, l'intégration et la transformation (Chaudron, 1985), après la saisie, en tant que moment de production interactive enseignant /élèves . (Gass, 1997)

---

<sup>1</sup> Lorsque l'apprenant de L2 mobilise le déjà-là pour chaque nouvelle donnée de l'*input*

<sup>2</sup> Cf. notre schéma p. 184.

<sup>3</sup> Notre essai de traduction.

De par son rapport étroit aux étapes précédentes du schéma d'appropriation, la littérature sur la question le décrit comme partie intégrante d'une relation, en vases communicants, où le point d'arrivée serait un nouveau point de départ, après les stades de traitement.

Selon que l'on conçoit que « l'acquisition »<sup>1</sup> est « un produit » ou « un processus », d'après le découpage de Wong et Simmard, l'*output* serait la somme de « ce qui est effectivement reçu ou compris » des données de l'*input* (Porquier & Frauenfelder, 1979 ; Sharwood Smith, 1994 ...), ou de « ce qui est exprimé » en dernier lieu : « C'est à partir des utilisations de la LA par l'apprenant (production, compréhension), c'est-à-dire de la sortie, qu'on peut postuler ce qu'il a saisi parmi les données qu'il a reçues... » (Noyau, 1980), en interaction (Gass, 1988, 1997). Pour Gass, l'*output*, qui est le moment de l'interaction,<sup>2</sup> serait à la fois production, résultat de la compréhension, et compréhension « (ce qui est émis, exprimé et aussi ce qui est reçu et compris) » (Frauenfelder et Porquier (1979)).

Les modèles de type systémique conçoivent, en outre, que l'acquisition des LE, en milieu naturel ou en classe, est un processus de traitement qui va de l'*input* (la perception), à l'*intake* (la saisie), et l'intégration de données permettant d'aboutir à la connaissance (Frauenfelder et Porquier, 1978), intériorisée (Besse & Porquier, 1984). De ce point de vue-là, l'*output*, qui n'en fournit que les traces, n'a qu'un rôle secondaire étant donné qu'il est la phase résultant de cette connaissance acquise une fois la compréhension réalisée et la production rendue possible. Pour ceux qui le conçoivent comme l'ensemble d'activités de production-compréhension verbalisées et explicitées en communication après « un travail purement interne de l'apprenant sur lequel l'enseignant n'a aucune prise directe », l'*output* est le résultat des activités comprises et perçues en *input* « car on ne peut actuellement rien dire sur ce qui le déclenche. » (Bange, 1992).

Pour ceux qui conçoivent, au contraire, que l'*output* est plus qu'un résultat, mais l'utilisation des connaissances acquises (Frauenfelder & Porquier, *Ibid.*), la pratique est perçue de deux manières : il est point d'arrivée de l'*input* et résultat de ce qui est compris et intégré (Bialystok, 1978, Krashen), ou bien il aurait un rôle plus actif de rétroaction qui agirait sur ces résultats.<sup>3</sup> (Noyau, 1980).

Ce second rôle de régulation et de remédiation en fait un nouveau déclencheur du processus d'apprentissage-acquisition plutôt que son étape ultime.

---

<sup>1</sup> Acquisition pris ici dans le sens qu'en donne VanPatten : « création d'un système langagier implicite ». (2002)

<sup>2</sup> Selon Wong et Simmard, l'auteur distingue « [...] entre les stades suivants : 1) l'input perçu (appereived input), 2) l'input compris (comprehended input), 3) la saisie et 4) l'interaction. ». *Ibid.*

<sup>3</sup> Qui agit sur ce qui est antérieur

Le *feedback* rétroactif n'est, par conséquent, pas exclusivement intuitif ni n'est qu'un final des niveaux d'instances, mais le lieu des activités métalangagières observable tout au long des trois processus mentaux et cognitifs qui participent de l'acquisition des langues, telle qu'établie par les modèles de type systémique. Les débats sur sa nature consciente ou inconsciente ponctueront toute la réflexion qui va suivre qui portera sur le concept d'*intake*. Elle en déterminera la nature et les facteurs qui en commandent l'efficacité ou l'imperfection.

### 2.3.2.3. *L'intake* : le difficile consensus autour de la notion

Emprunté au domaine de l'informatique, l'*intake* est défini comme la phase de traitement de certaines données entrantes de l'*input* avant leur exploitation en *output* lequel « [...] désigne une sortie ou bien une information telle qu'elle sort de l'ordinateur, c'est-à-dire une fois traitée... » (*Ibid.* DInf)

Introduit en linguistique, le terme est employé en premier par Corder (VanPatten, 1996) pour désigner la partie de l'*input* mobilisée pour le système en développement (VanPatten, 1992).

Appelé « saisie » ou « connaissance » (Frauenfelder et Porquier, 1979), « connaissance intériorisée » (Besse, 1984), « données » selon certaines traductions, « prise » : (Py, 1989), ou « saisie » : Porquier (1978), Noyau (1980), Besse et Porquier (1984), Boulouffe (1986), Véronique (1992), à l'origine de la mise en place du procédé de traitement de l'information sélectionnée (à l'époque behavioriste) et du « dispositif d'acquisition linguistique » (Krashen, 1983), l'unanimité des points de vue met en évidence son importance.

Wong et Simard (2001) soulignent que le moment où se produit l'*intake* dans le processus d'acquisition varie selon les chercheurs. Pour certains, la saisie ne se produit que dans un troisième temps, après la perception et la compréhension de l'*input* (Gass, 1997). Dans cette optique, la perception serait un stade précédant le processus de saisie. Pour d'autres, au contraire, l'*intake* est plutôt un processus impliquant plusieurs étapes dont la perception serait l'initiale (Chaudron, 1985) ; il « joue entre l'entrée et la sortie » (Noyau, 1980) et serait différent de la perception et de l'appropriation et se situerait, quelque part, entre ces deux concepts (Besse & Porquier, 1984).

En position initiale et /ou médiane du processus d'acquisition, Wong et Simard mettent en lumière le difficile consensus entre les chercheurs autour du concept d'*intake* dont la nature est tout aussi controversée que l'*input* et l'*output* :

La grande hétérogénéité dans le choix des termes utilisés suggère qu'il n'y a pas encore de consensus quant au moment de la création de la saisie dans le processus d'acquisition. On peut croire que, pour ceux qui traduisent *intake* par perception, la

saisie est créée lors de la perception de l'input. Ceux qui choisissent le terme appropriation, tels que Lieven & Pine (1993), laissent entendre que la saisie est l'ensemble des données déjà intériorisées et incorporées dans le système en développement de l'apprenant. Ceux, tel que Besse & Porquier, qui choisissent le terme « saisie », terme majoritairement utilisé [...], ou encore « prise » (Py, 1989) suggèrent que la saisie est créée quelque part entre la perception et l'appropriation. À cet effet, on peut noter que Besse et Porquier traduisent intake par saisie et font une claire distinction entre saisie et appropriation, cette dernière étant des données langagières intériorisées. La perception, selon les deux auteurs, réfère à l'input perçu (voir la citation de Besse et Porquier). »

Ainsi, il s'avère difficile de trouver un consensus pour le positionner par rapport aux deux autres instances et d'en dégager les caractéristiques propres à en faciliter l'accès aux pédagogues et didacticiens qui voudraient y puiser une réponse à la fois utile et précise à leurs questionnements, l'*intake* faisant l'objet de points de vue divers, voire divergents, depuis Corder.

Deux points de vue semblent, cependant, commander l'analyse de la notion d'*intake* pour en dégager la nature et le rôle dans l'acquisition des L2. Wong et Simard les répertorient selon que la recherche le conçoit comme un produit ou un aboutissement, autrement, ce qui est intégré : (Porquier & Frauenfelder, 1979; Py, 1989 ; Sharwood-Smith, 1994 ; Gass et Selinker, 1994 ; Gass, 1997)

*Input refers to what is available to the learners, whereas intake refers to what is actually internalized (or in Corder's terms 'taken in')* (Gass & Selinker, 1994),

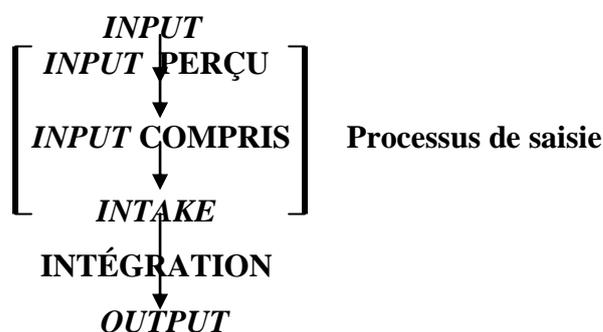
ou comme processus d'acquisition en développement : (Besse & Porquier, 1984 ; A. Trévisse, 1992 ; VanPatten, 1992 ; Véronique, 1992 ; Gass, 1997).

Gass conçoit que l'*intake* peut-être considéré comme de l'*input* perçu susceptible de se transformer en processus : *intake can be conceptualized as apperceived input that has been further processed* (Gass, 1997), Pour VanPatten, il est la partie de l'*input* mobilisée pour le système en développement (1992)

L'*intake* est, enfin, à la fois, produit et processus d'acquisition : Pour Noyau (1980), on ne peut détecter qu'une partie de l'*input*, au moment de la production en Langue cible. La saisie détectée n'est, d'après Bouloffé (1986) qu'« une phase postulée du processus d'acquisition, [qui] n'est [...] directement observable » qu'à l'*output* lorsque la donnée saisie devient connaissance acquise »

En général, l'*intake* est envisagé dans son processus évolutif : Besse & Porquier (1984), Gass (1988, 1997), Trévisse (1992) et Véronique (1992, 1995). C'est dans cette perspective que Véronique (1995) le définit comme un ensemble de processus d'acquisition qui va de « la

perception d'unités de langue cible par l'apprenant, leur intégration et leur intériorisation à travers des procédés d'assimilation et d'accommodation » avant la production en langue 2. Il s'agit de « [...] processus socio-cognitifs qui permettent la construction de connaissances (de représentations) transitoires - les 'règles d'interlangue' - qui autorisent la compréhension et la production d'énoncés en langue étrangère. »<sup>1</sup>



Schémas : Acquérir / Apprendre une langue (Véronique, 2011)<sup>2</sup>

Selon Schmidt, il ne peut avoir lieu que dans la prise en compte de la « valeur communicative » des données langagières. De ce fait, il faudra en traiter l'essentiel à la compréhension-production, c'est-à-dire, développer « un ensemble de compétences générales, et notamment, une compétence à communiquer langagièrément » qui seront soit « renforcées », soit « modifiées » par des interlocuteurs potentiels.<sup>3</sup>

La saisie consisterait en un processus à mi-chemin entre perception et compréhension.<sup>4</sup> Il s'agirait de l'attention, intentionnelle ou non, qu'un apprenant porte sur les propriétés de la langue plus une prise de conscience de ces propriétés. La saisie serait fréquemment consciente et elle est définie opérationnellement comme étant disponible au rapport verbal. Cette hypothèse stipule que la saisie est la condition nécessaire et suffisante pour convertir l'input en intake. (Schmidt, 1995)

<sup>1</sup> La notion d'interlangue représente un système transitoire entre la L1 et la langue cible qui va d'erreurs dues à l'influence de la L1 à réajustements en cours d'apprentissage.

<sup>2</sup> Notes prises dans diaporama du séminaire pour doctorants animé par Daniel Véronique, à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue, Université Virtuelle de Tunis. (avril 2011).

<sup>3</sup> Ce qui n'est pas sans anticiper, nous semble-t-il, le principe de l'approche actionnelle du CECR Chapitre 2. « Approche actionnelle », p. 15. « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières ...** » qui sous le contrôle des interlocuteurs **UI SONT** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

<sup>4</sup> Cf. plus haut le découpage de Schmidt, dans *input*.

En somme, les approches sur l'acquisition d'une L2 s'accordent sur le processus d'appropriation de l'apprenant qui commande l'élaboration progressive de ses schémas de représentation.

Dans la situation guidée de classe, l'apprentissage réfère principalement à la conscience dans l'apprentissage de la L2, ce qu'Ellis désigne par la « connaissance explicite » (Ellis, 1999). Or, les débats au sein de la RAL s'opposent sur les représentations conscientes ou non que l'apprenant en a. D'où, la dichotomie conscience/attention de Schmidt (*Ibid.*) qui renvoie aux doubles dichotomiques connaissance implicite / connaissance explicite, apprentissage explicite / apprentissage implicite, connaissances procédurales / connaissances déclaratives. Notre état sur la question portera sur les processus d'acquisition des connaissances métalangagières, assurément, explicites.

### **2.3.2.3.1. Du traitement contrôlé de l'*input* à la maîtrise de la connaissance : la corrélation attention /conscience**

Moment d'observation attentive, l'*intake* est, pour reprendre Noyau, la partie de l'*input* traitée par l'apprenant et dont la qualité, à l'*output*, est tributaire de l'attention qui lui a été portée et du processus d'acquisition conscient (Bialystock, 1978) ou inconscient (Krashen, 1982, 1983, 1985). Il est, pour Schmidt, celui de la focalisation sur une donnée importante de l'*input* activée par « l'attention sélective » (*noticing hypothesis*) qui mobilise des attitudes de vigilance et d'orientation qui sont des préalables à la détection sans laquelle il n'y aurait pas de traitement de l'information, ni d'effet acquisitionnel

A l'instar de Tomlin et Villa (1994), Schmidt (2001) est d'avis que l'attention [...] devrait plutôt, être représentée comme étant une série de mécanismes ou encore de sous-systèmes qui incluraient, au moins, la vigilance, l'orientation, la détection produite lors de l'attention sélective [...] (p. 28-29). (Simard, 2008)

Définie généralement comme la « [m]obilisation des ressources cognitives orientées vers un but, entraînant un accroissement d'efficacité des processus de perception, de prise de décision et d'action» (Roulin, 1998), L'attention est au départ de toute forme de compréhension-acquisition-appropriation-de la connaissance en L2. Relevant du domaine de l'apprentissage qui requiert un traitement contrôlé et une mobilisation de ressources attentionnelles, particulièrement, au début de l'apprentissage (Huot&Schmidt, 1996), elle reste difficilement observable ; c'est pourquoi elle serait confondue à l'*intake* (Schmidt, 1990, 2001), ou en serait le résultat (Ellis, 1994 a&b ; Schmidt, 2001).

En milieu institutionnel, l'objectif de l'attention est de développer les connaissances et de mener à la compréhension des éléments de L2 mis en valeur par l'enseignant, selon une stratégie qui porte sur l'apprentissage plutôt que sur son résultat.<sup>1</sup> C'est donc la forme qui est privilégiée parce que menant à la conscientisation dans l'acquisition de la grammaire de L2 par l'élève, conséquemment, au développement de ses connaissances en l'initiant à la conceptualisation par l'observation et la verbalisation métalangagière. Toutefois, les composantes de ce processus attentionnel n'impliquent pas, forcément, la conscience d'après Tomlin et Villa, celle-ci pouvant n'être que le déclenchement du processus d'acquisition qui commence par la détection des indices formels de l'*input*.

Tout comme pour Tomlin et Villa, Schmidt (1992) considère que la détection qui correspond à l'enregistrement d'éléments de la structure de surface de la langue cible (p. 5) représente la première étape de l'acquisition. (Simard, *Ibid.*)

Cette « propriété émergente » de la conscience selon l'expression de Karmiloff-Smith (1992), suivrait un schéma qui va, graduellement, de la perception à l'analyse, selon les degrés d'*input* établis par Schmidt (1990) :

1. aller vers l'*input* à la découverte de l'objet à comprendre ;
2. focaliser sur l'*input* en recherchant un élément, en particulier, pour une possible verbalisation métalinguistique ;
3. observer cet élément et le comparer à d'autres éléments repérés, a priori.

Il s'agit de mobiliser, conjointement, une attitude consciente de « perception », de « repérage » et de « compréhension » pour optimiser l'attention focalisée sur la forme et évoluer vers une saisie adéquate, le processus enclenché de traitement des données, n'aboutissant pas, forcément, à l'acquisition de ces données « sans accommodation et restructuration ».

L'*input* appelle, inévitablement, une attention particulière préalable au traitement ultérieur de l'information : « observer les segments en contexte, formuler des hypothèses, formuler des références en généralisant à partir des observations. » On peut postuler que son rôle est important dans l'établissement d'une attitude réflexive qui favoriserait, chez l'élève, l'écoute attentive qui faciliterait la saisie des éléments, leur intégration, par la suite, et leur transformation en connaissances « acquises », exploitables à l'*output*.

Les données de L2 remarquées ou repérées « *noticed* », et consciemment enregistrées (*conscious registration*), serviront à un traitement ultérieur susceptible de se transformer en connaissance et ceci, comme l'entendent Huot et Schmidt (1996), indépendamment de la

---

<sup>1</sup> L'apprentissage est un processus conscient d'intériorisation de règles explicites. D'après Krashen, l'apprentissage requiert l'intervention d'un moniteur qui aide l'apprenant à centrer son attention sur le contenu. Dans ces situations, les apprenants produisent des erreurs plus irrégulières qu'en acquisition. .

compréhension de leurs règles de fonctionnement : « *‘understanding’, as I am using the term, implies recognition of a general principle, rule or pattern.* » (Schmidt, 1990) <sup>1</sup>

Ainsi, étant donné l’importance de l’*input* dans le processus d’acquisition, l’enseignant devra organiser les données à exposer selon une stratégie qui prenne en compte ses différents niveaux et qui permette à l’élève d’en prendre conscience (*consciousness as awareness*).

Ce « nouvel / [ancien] esprit grammatical » (Combettes, 1982) s’inscrit dans la lignée des travaux de Brunot et Bailly consacrés aux réformes du début du XX<sup>e</sup> siècle qui prônaient l’ouverture sur les langues non pas tant par le biais de leurs grammaires que par la prise de conscience de leur fonctionnement. (Chiss, 2011)

Il est question, pour certains, qu’il endosse « la posture du chercheur » ou du « détective ». Il sera apprenant-détective pour John’s (2002) et apprenant-chercheur pour Cobb (2006).

D’une posture d’usager de la langue, capable d’appliquer des procédures au mieux automatisées, au pire mécaniques, on demande à l’élève d’adopter une posture de savant, capable de prendre de la distance avec la langue pour mieux comprendre son fonctionnement. » (Dion et Serpeau, 2002).

L’enseignant peut contrôler cette attitude de recul de l’élève en suivant, de près, la phase de perception des données, depuis leur enregistrement conscient jusqu’à leur analyse, et la sous-catégoriser en attitudes globalisantes, synthétiques et analytiques.

L’attitude globalisante est une « phase d’observation exploratoire ou d’exploration » qui développe une perception exhaustive de l’objet d’apprentissage (Schmidt, 1990) ; les secondes reprennent la distinction synthétique-analytique de Kant selon laquelle le jugement synthétique améliore la connaissance de l’apprenant<sup>2</sup> en l’informant sur un concept nouveau alors que le jugement analytique se contente d’explicitier « le contenu (implicite) d’un concept dont [il] a déjà connaissance » et éventuellement de comparer deux concepts intralangagiers et/ou interlangagiers.<sup>3</sup>

L’attention est l’occasion, pour les élèves, de partir de concepts connus de L1 et/ou de L2 pour chercher des correspondances ou des différences, observer, explorer, émettre des hypothèses, conséquemment, de produire pour approfondir leurs connaissances des structures, des règles et des relations forme-fonction, et pour l’enseignant, d’observer sa propre attitude, « la façon dont [...] lui même a conçu, assumé et orienté son cours selon quels principes méthodologiques » il a renégocié les interactions dans sa classe (Besse, 2011), et adopté tel ou tel métalangage pour la production métalangagière.

---

<sup>1</sup> La compréhension, comme je l’entends, implique la reconnaissance d’un principe général, une règle ou une loi. (Notre essai de traduction)

<sup>2</sup> Nous prenons à notre compte l’aspect didactique des concepts philosophiques.

<sup>3</sup> Cyril Arnaud@les\_philosophes

Ce traitement contrôlé de l'*input* permet que se réalisent les activités mentales internes et déclenchent les réactions qui relèvent d'un niveau d'abstraction supérieur qui appelle l'attention et la conscience bien que la recherche ne tranche pas sur la notion de la conscience et ne l'aborde pas dans les mêmes termes.<sup>1</sup>

Il nous faut nuancer, néanmoins, quant aux résultats de ces réactions à dominante formelle pour lesquelles l'élève aura fourni une « conscience accrue » et une capacité attentionnelle onéreuse, pour reprendre Craschen. Quand il s'agit de focaliser sur un élément grammatical de l'*input*, il est amené à porter son attention sur du métalangage pour le comprendre, le reconnaître, le produire. Cet effort métalangagier, en plus des risques d'influence du métalangage de la L1, peut mener l'attention à saturation contrairement à l'effort fourni pour une bonne application des règles grammaticales et leur verbalisation.

Nonobstant ces obstacles à l'attention et les difficultés de trouver un consensus autour de la notion de conscience (Bange, 2002), ces deux ressources cognitives sont nécessaires à l'apprentissage (Baars, 1988 ; Schmidt, 1990, 1993a, 1993b) avant qu'un élément grammatical puisse devenir une connaissance implicite et faire partie de l'inter(méta)langue de l'apprenant.

### **2.3.2.3.2. La dichotomie explicite-implicite : un processus de maturation des connaissances**

La dichotomie explicite-implicite correspond à deux approches dans l'acquisition des langues étrangères et/ou secondes (désormais RAL/E) qui convergent en gros vers deux tendances : l'une, nativiste, innéiste, qui prône le savoir inconscient et implicite. C'est une activité créative du langage : *a creative activity* (Chomsky, 1972) qui minimise le rôle de l'interaction, l'autre, constructiviste (environnementale et développementale), considère que l'interaction ou le *feedback* est indispensable à l'acquisition. Ces positions continuent de coexister, séparément, ou dans la complémentarité depuis Polanyi (1960), Shomsky (1972), Piaget (1972) (Vygotsky) jusqu'à nos jours pour distinguer les types de connaissances implicites ou « explicitées ».

La littérature qui s'est intéressée aux approches qui favorisent l'enseignement-apprentissage de la grammaire fait état d'une situation assez ambiguë du fait que les termes implicite vs

---

<sup>1</sup> Huot et Schmidt font état d'une confusion terminologique qui donnerait plusieurs acceptions à la « conscience »: « connaissance », « intention », « contrôle », « attention » et « prise de conscience ». C'est autour de cette dernière, toutefois, que de nombreux chercheurs francophones (Piaget, 1974 ; Bialystok, 1978 ; Ghisla, 1995) et anglosaxons (Reber, 1993 ; Ellis, 1994) s'accordent.

explicite renvoient, tantôt, au contenu, tantôt, au formel. Pour tenter de résumer les propos de Bailly (1980), nous dirions que, sur le plan du contenu, ils sont pris respectivement pour ce qui est de l'ordre de l'épilinguistique (les acquis intuitifs), et ce qui est de l'ordre du conscient ; sur le plan formel, pour ce qui est acquis mais non exprimé, non formalisé, et ce qui l'est par les règles et la verbalisation des connaissances. De ce fait, « implicite » est défini comme « l'équivalent de ce qui est acquis par des moyens intuitifs non exprimés » et explicite l'ensemble de « règle[s] de fonctionnement, devenues conscientes et pouvant assurer, ainsi, dans un cadre didactique, un 'raccourci' vers la compréhension. »

Sur le plan de la forme, implicite signifie ce qui est « non formalisé, non exprimé théoriquement » et à l'opposé, explicite ce qui est « élaboré au plan du discours scientifique ou didactique abstrait ». (*Ibid.*)

Nonobstant ce manque de relativisation, l'auteur souligne que la majorité des chercheurs s'accordent pour dégager de cette dichotomie implicite/explicite « une interaction constante, voire l'indissociabilité partielle, des connaissances implicite et explicite dans les divers processus d'acquisition d'une langue étrangère ». Elles coexistent, « au moins dans un continuum développemental », Frauenfelder (1978, 1990, 1993, 1994)) et devraient être « différenciée[s] au lieu d'être transformée[s] en opposition exclusive » consolidera Bange (2002).

En parlant du rapport *output / input*, Krashen (1987) admet la nature indissociable des apprentissages et considère que ces deux instances sont indépendantes de la conscience que l'apprenant a de l'usage de la langue dont il a des connaissances implicites. L'*output* est ou réponse spontanée, ou contrôle. Dans le premier cas, il est automatique, immédiat parce que facilité par la maîtrise des connaissances formelles de la langue cible et de ses règles d'emploi par un processus inconscient. Il s'agit donc de l'acquisition. (Cf. Ellis aussi)

*The result of language acquisition ... is subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a 'feel' for the correctness. Grammatical sentences 'sound' right, or 'feel' right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated.*  
(Krashen 1982: 10)<sup>1</sup>

Quand l'apprenant est sous le contrôle du monitoring, les connaissances formelles et les règles interviennent à travers le monitor. Il s'agit plutôt de l'apprentissage, qui peut être

---

<sup>1</sup> Le résultat de l'acquisition des langues... est subconscient. Nous ne sommes pas généralement conscients des règles des langues que nous avons acquises ; mais nous avons un sentiment du correct. Les phrases grammaticales « sonnent » justes ou donnent le sentiment de leur justesse et les erreurs « se sentent » fausses même si nous ne savons pas, consciemment, quelle règle a été violée. (Notre essai de traduction)

mécanique et recourir à des « drills structuraux » (connaissance déclarative), avant de permettre la production spontanée de la L2 (connaissances procédurales).

*We will use the term 'learning' henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non technical terms, learning is 'knowing about' a language, known to most people as 'grammar' or 'rules'. Some synonyms include formal knowledge of a language or explicit meaning.*<sup>1</sup> (Ibid.)

En ce cas, les exercices constituent une aide importante, non seulement pour améliorer la compétence communicative, celle-ci ne pouvant être réellement acquise qu'en contexte naturel, mais surtout la compétence métalangagière inhérente au contexte de la classe de langue.

*[Drills] are an essential ingredient in the learning process for most learners, and provide the enabling skills for later communicative performance. However, by themselves, they do not go far enough in equipping language learners to communicate.* (Nunan, 1999).<sup>2</sup>

Ils ont un rôle de rétroaction ou de *feedback* correctif utile pour l'apprentissage conscient et donc de permettre les verbalisations méta : « *Error correction has little or no effect on subconscious acquisition, but is thought to be useful for conscious learning.* »<sup>3</sup>

L'acquisition en contexte, serait une forme de connaissances explicitées, comprises et intégrées qui mutent vers l'implicite sous le contrôle du monitoring. Par implicite, nous signifions « intériorisées » lorsque les verbalisations grammaticales parviennent à leur summum et que l'élève emmagasine des mots de la rhétorique, de la logique, de la linguistique et des sigles qui en facilitent l'usage<sup>4</sup> tout en parvenant à déchiffrer et à user aisément de ce langage au second degré que constitue le métalangage grammatical.

Aussi, nous joignons-nous à VanPatten, pour contester l'idée qu'il existe un lien direct entre l'*output* et l'acquisition qu'il définit comme la « création d'un système langagier implicite » (VanPatten, 2002). Les *drills*<sup>5</sup>, à eux seuls, ne peuvent donc pas mener à l'acquisition d'une LE/S. (Wong&VanPatten, 2003). Au contraire, l'*output* et l'interaction, en contexte, *may play a role in the development of fluency and accuracy* (2002)<sup>6</sup> grâce à un locuteur « compétent »

---

<sup>1</sup> traduire

<sup>2</sup> Les exercices sont un ingrédient essentiel dans le processus d'apprentissage pour la plupart des apprenants, et fournissent des moyens qui préparent à une performance communicative ultérieure. Cependant, par eux-mêmes, ils ne vont pas suffisamment loin pour aider les apprenants de langue à communiquer. (Notre essai de traduction)

<sup>3</sup> La correction des erreurs a peu ou pas d'effet sur l'acquisition subconsciente mais il semblerait qu'elle soit utile pour l'apprentissage conscient. (Notre essai de traduction)

<sup>4</sup> COD, COI, COS, CC, GN, GV...

<sup>5</sup> Les exercices (trad)

<sup>6</sup> Peuvent jouer un rôle dans le développement de l'aisance et de la précision

qui peut être l'enseignant ou un pair plus expert. Nous restons cependant tout aussi sceptique que Bailly quant à l'acquisition d'une compétence langagière optimisée rien que par les soins des exercices qui ont : « un caractère assez systématique, dirigiste, très ciblé, assez 'fermé' (de portée étroite), n'ayant rien de simulatif par rapport aux échanges verbaux naturels. L'exercice est en général muni d'une consigne qui définit la tâche à accomplir, le problème à résoudre et les moyens à utiliser ». (1998a)

La notion de conscience relèverait, ainsi, de l'implicite et/ou de l'explicite qui pourraient intégrer l'attention, la réflexion, l'analyse... requises pour toute forme de connaissance, relevant de différents niveaux de conscience.

Cet effet de vases communicants implicite-explicite donne lieu à un découpage tripartite que nous résumons comme suit : d'un côté, les connaissances explicites, conscientes et verbalisées, c'est le plan formel, de l'autre, les connaissances implicites, non conscientes, non verbalisées, c'est le niveau contenu. Le troisième niveau réfère à la connaissance mixte qui part d'un processus de traitement explicite pour une potentielle connaissance implicite.

Les critères forme/sens mettent en avant, par ailleurs :

- 1- le caractère conscient/non conscient des connaissances.
- 2- Le degré d'analyse (règles) et celui de l'intuition.
- 3- La verbalisation de la connaissance / la connaissance non exprimée, selon que l'apprentissage focalise sur la forme et la production métalangagière ou sur le contenu et, donc, sur la compétence langagière

**Tableau 1. Tendances en apprentissage dans le contexte de la classe<sup>1</sup>**

	Niveau métalangagier		
	Forme	Contenu (méta)langagier	Bailly
<b>1</b> <b>Connaissances explicites &amp; Apprentissage explicites</b>	<b>4</b> <u>Analyse &amp; verbalisation</u> formalisé, règles, élaboré, Abstraction, mécanique	<b>6</b> <u>Conscience</u> prise de conscience, attention <b>7</b> focalisation,	Sharwood, Smith (De Bot, 1980), Schmidt et Frota (1986) VanPatten (1002) Selinker (1992),
	INPUT-FEEDBACK-OUTPUT <u>Acquisition-environnement social, 8</u> Construction, développement, interaction, Contrôle, monitor, Rétroaction, correctif INTAKE		Vygotsky (Crashen Besse Véronique Trevisse
<b>2</b> <b>Connaissances implicites &amp; Apprentissage implicites</b>	Niveau langagier		
	<b>5</b> <u>acquises, non verbalisées,</u> non formalisé, processus non conscient, implicite, spontané automatique immédiat	<u>l'épilinguistique,</u> intuitif, nativisme, innéisme, facilité par la maîtrise des règles	Polanyi (Bailly (Shomsky (1972) Piaget. (1972) Crashen (1982) Schmidt (1990).
<b>3</b> <b>Dichotomie non exclusive</b> CE → CI	<u>Intériorisation 9</u> Interaction, indissociabilité partielle, coexistence, continuum <b>Exp.</b> Les données grammaticales exposées à l' <i>input</i> sont présentées explicitement ou implicitement pour expliquer la règle (inductif) ou formuler la règle sous-jacente (déductif)		Frauenfelder et Porquier, (1979) Bange, Crashen Ellis (1997, 2002)

En partant de la distinction explicite-implicite du modèle systémique, c'est la dimension explicitation (1) qui semble être un facteur essentiel pour le développement conscient des connaissances (6). Ce facteur est mis en perspective par l'analyse (4) qui fonde l'apprentissage explicite des formes métalangagières et par la verbalisation (4) qui dépend du degré d'analyse. L'indissociabilité connaissances explicites (1) / connaissances implicite (2) correspondrait à l'intériorisation (9) de la connaissance évoluant vers plus d'implicite ou au «cas mixte» d'apprentissage « [...] à mi-chemin entre implicite et explicite [...] ». (Jin-OK, 2003)

<sup>1</sup> Ce tableau s'inspire de celui de Jin-OK kim (2003) sur la distinction explicite-implicite du modèle systémique, étayée par Schmidt (1994), (2.2.3. Connaissances explicites et implicites dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère.

Il existe donc un certain consensus autour de l'apprentissage explicite qui repose initialement sur ces différents niveaux de repérage conscients et qui mobilise les instances de l'*intake*, à savoir, l'attention, (7) la focalisation (8), la réflexion verbalisée (4) ou non (5).

Les feedbacks remédiateurs, résultant de l'interaction en *output*, permettent aux apprenants de mieux appréhender le processus de traitement de l'*input* (méta)langagier et de faciliter, par voie de conséquence, la saisie. Il n'est donc pas étonnant que toutes ces instances transitent par eux. Ils permettent aux apprenants de mieux appréhender le processus de traitement de l'*input* (méta)langagier et de faciliter, par voie de conséquence, la saisie et donnerait une meilleure qualité à la pratique méta(langagière).

Pour un didacticien, ce qui importe c'est que le système intermédiaire de l'apprenant (l'interlangue) s'adapte et interagisse avec les données entrantes de l'*input*. Les observations que peut faire un élève de ces données, la pertinence de leur formulation, quand bien même le niveau de son « expertise », la conscience qu'il manifeste de l'activité d'apprendre-acquérir établissent que les hypothèses préalables de l'élève déterminent les verbalisations métalangagières à effectuer sur les données métalangagières reçues. De fait, l'*intake* grammatical constituerait le moment adéquat où données grammaticales intériorisées de L1 et de L2 et données entrantes nouvelles sont en dialogue continu, rendu conscient, lors d'interactions diverses, notamment, par le moyen de l'enseignement explicite de la grammaire.

### **2.3.2.3.3 Le rôle de l'enseignement / apprentissage explicite de la grammaire**

Il existe deux acceptions de l'apprentissage explicite selon le mécanisme de réception de la L2. Selon l'approche de la psychologie cognitive, lorsque la classe expose l'élève à des manipulations métalangagières explicites qu'il reçoit et/ou manipule, il s'agit d'apprentissage explicite.<sup>1</sup> L'apprenant reçoit du métalangage et/ou des informations métalangagières à l'*input* et en fait usage à l'*intake* ; on dira qu'il reçoit un enseignement explicite de la L2 qui a un effet positif sur la qualité de l'apprentissage (Ellis, 1993b).

La seconde acception réfère aux mécanismes internes de l'élève qui ont trait à la conscience, c'est-à-dire, à « l'automatisation des règles enseignées, en production et en reconnaissance. »<sup>2</sup> (Trévisse, 1992)

---

<sup>1</sup> Nous ne nous en tiendrons ici qu'à l'environnement institutionnel, d'autres facteurs externes peuvent coexister, en effet.

<sup>2</sup> Cf. plus haut

Les auteurs qui plaident l'efficacité de la situation explicite reconnaissent son rôle dans l'amorce d'opérations cognitives, susceptibles de transformer les connaissances explicites en connaissances implicites. Pour ceux-là, la « conscience accrue » (consciousness-raising) pourrait « faciliter l'intake implicite » par le rôle important qu'elle joue dans l'acquisition des structures grammaticales. (Van Patten, 1996 ; Ellis 1991 ; 1993 ; 2002)

Cependant, les connaissances grammaticales ne sont pas aptes, dans tous les cas, à permettre ce transfert explicite  $\longleftrightarrow$  implicite sans l'« attention délibérée » et intentionnelle.

Ce « passage de la conscience à la non conscience » et inversement

entraîne [...] un passage des règles, conscientes au départ, vers le domaine de la non-conscience, où elles rejoignent donc l'ensemble hétérogène des règles de production opérationnelles qui ne sont jamais passées par la conscience, ensemble qui relève de « l'automatique », concept [qu'elle] emploie pour renvoyer à ce qui est géré par l'activité épilinguistique. Il s'agit de tout ce qui n'a pas été analysé par l'apprenant, tout ce que l'enseignement n'a pu lui enseigner [...] (Trévisse, *Ibid.*)

Selon la conception d'Ellis, le moment *noticing*, déclencheur de la « conscience accrue », aurait une influence certaine sur la saisie des données explicitées : « L'aspect-clé de ce modèle est le rôle que des connaissances explicites sont supposées jouer dans la saisie et dans la saisie de l'écart » (Ellis, 1993b, p.99). L'optimisation de l'effet de l'explicitation des connaissances sur l'*intake* dépend, néanmoins, du degré de leur assimilation. Pour qu'ils soient intériorisés, les mécanismes de mémorisation (MCT) et (MLT) auxquels Ellis ajoute la mémoire à moyen terme (MMT),<sup>1</sup> ainsi que la résolution de problèmes doivent être déclenchés, puis renforcés par l'explicitation des règles. Ainsi, la « conscience accrue » aide à la compréhension des données grammaticales spécifiques, au développement des connaissances déclaratives et procédurales<sup>2</sup>, par conséquent, à l'intégration des connaissances grammaticales explicitées. Les facteurs mis en jeu permettent d'en broser les propriétés :

- 1- Attention focalisée des traits spécifiques de l'*input* grammatical. (La *noticing*)<sup>3</sup>
- 2- Illustration de ces données ciblées qui peuvent être accompagnées éventuellement d'explications (rôle facilitateur de l'enseignement explicite de la grammaire.)
- 3- Effort intellectuel pour les comprendre (stratégies d'apprentissage).

---

<sup>1</sup> Ellis combine les approches systémiques et cognitivistes.

<sup>2</sup> Rappel des notions : Les connaissances déclaratives correspondent aux savoirs (connaissances théoriques, règles : l'accord du participe passé par exemple). Les connaissances procédurales sont les savoir-faire, c'est-à-dire, au « comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. » (Tardif, 1992)

<sup>3</sup> Nos parenthèses.

4- Demande de clarification en cas d'incompréhension ou de compréhension partielle : description, explication. (Sollicitation, *monitoring* : le deuxième rôle des connaissances explicites en apprentissage est celui du monitorat.)<sup>1</sup>

5- Exprimer la règle qui décrit la structure grammaticale (Les activités métalinguistiques ou connaissances déclaratives) :

Consciousness-raising, as I use the term, involves an attempt to equip the learners with an understanding of a specific grammatical feature – to develop declarative rather than procedural knowledge of it. The main characteristics of consciousness-raising activities are the following :

1. There is an attempt to isolate a specific linguistic feature for focused attention.
2. The learners are provided with data which illustrate the targeted feature and they may also be supplied with an explicit rule describing or explaining the feature.
3. The learners are expected to utilise intellectual effort to understand the targeted feature.
4. Misunderstanding or incomplete understanding of the grammatical structure by the learners leads to clarification in the form of further data and description or explanation.
5. Learners may be required (although this is not obligatory) to articulate the rule describing the grammatical structure. (Ellis, 2002)

En somme, la « conscience accrue » faciliterait l'intégration et l'incorporation des structures grammaticales ciblées dans l'intermétalangue de l'élève afin qu'il puisse les utiliser à bon escient, en L2, ou pour comparer les données de L1 et de L2 : « La principale façon d'apprendre selon ce modèle demeure les processus de saisie et de saisie de l'écart qui sont facilités par l'enseignement explicite des structures morpho-syntaxiques. » (A.I. *Ibid.*)

Néanmoins, selon son hypothèse, l'explicitation ne permet pas de développer les connaissances métalangagières :

It should be clear from this list that the main purpose of consciousness-raising is to develop explicit knowledge of grammar. I want to emphasise, however, that this is not the same as metalingual knowledge. It is perfectly possible to develop an explicit understanding of how a grammatical structure works without learning much in the way of grammatical terminology. Grammar can be explained, and, therefore, understood in every language. It may be, however, that access to some metalanguage will facilitate the development of explicit knowledge. (Ellis, 2002)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ellis attribue les deux rôles suivants à l'enseignement explicite : « Premièrement, l'enseignement explicite de la grammaire servirait de facilitateur pour que les apprenants puissent “ saisir ” plus facilement les propriétés de la langue afin de pouvoir les incorporer dans leur interlangue. ... Le deuxième rôle des connaissances explicites en apprentissage est celui du monitorat (identifié par Krashen, 1982). Si un apprenant constate un écart entre sa performance et les connaissances explicites qui lui sont enseignées, il pourra éventuellement les utiliser pour rectifier sa performance. » (auteur inconnu. *Ibid.*)

<sup>2</sup> Cela devrait être clair de cette liste que le but principal de prise de conscience est de développer la connaissance explicite de grammaire. Je voudrais souligner, cependant, que ceci n'est pas pareil à la connaissance métalangagière. Il est tout à fait possible de développer une compréhension explicite de comment fonctionne une structure grammaticale sans apprendre beaucoup de terminologie grammaticale. La grammaire

Elle ne peut, non plus, accorder de l'importance à la dimension communicative de l'apprentissage : « Consciousness raising is not an alternative to communication activities, but a supplement. » (*Ibid.*)<sup>1</sup>

Il en ressort de son hypothèse que :

**a-** La « conscience accrue » ne développe pas les connaissances métalangagières.

**b-** L'apprentissage accentué de la terminologie grammaticale n'est pas nécessaire pour qu'un apprenant dise ce qu'il a compris du fonctionnement d'une structure grammaticale. En d'autres termes, l'élève n'a pas besoin de métalangage grammatical pour interagir.

**c-** La grammaire peut être expliquée dans toutes les langues.

**d-** L'accès au métalangage pourrait faciliter le développement des connaissances explicitées. Dès lors, deux points sont à retenir : d'un côté, les activités métalangagières et l'usage du métalangage grammatical sont de moindre importance, sinon inutiles (a et b), ce qui ne semble pas concorder avec les points développés en 2, 4 et 5 (p. 210), et ci-dessus, en (d), qui recommandent plutôt l'explicitation des structures grammaticales.

Les frontières entre implicite, (ce qui est communiqué à l'apprenant sans ou avec très peu de métalangage), et explicite (ce qui l'est au contraire) ne semblent pas nettes selon cette approche qui veut accompagner la pratique de classe de règles grammaticales et d'analyse de la langue. Cela est d'autant plus contradictoire que la L2, en milieu institutionnel, est d'abord objet d'apprentissage. L'enseignement explicite renforce cette tendance à la verbalisation métalangagière et à l'usage du métalangage quelles qu'en soient les réticences parce que

[tant] qu'il existera des cours spécifiques de langue étrangère [...], la langue seconde (L2) aura un statut d'objet d'enseignement et d'apprentissage. Cette position d'objet entraîne nécessairement, par essence, de la part des apprenants, une activité métalinguistique, quelles que soient les simulations de situations réelles d'interaction, quels que soient les documents même « authentiques » fédérés en thèmes déclencheurs de parole, d'écoute, de lecture ou d'écriture. Il ne s'agit pas ici d'acquisition d'une L2 en milieu dit « naturel », non guidé, où la langue n'est pas prioritairement objet. » (A.Trévisse, 2009)

Les points 3 et 4, en revanche, ont trait aux verbalisations métalangagières (4) et transmétalangagières (3) dont le rôle est de faciliter l'explicitation des connaissances.

Ils permettent d'émettre les hypothèses suivantes :

**1.** Sur le plan de la réception et de l'émission de ces verbalisations : l'hypothèse de la « conscience accrue » serait plus développée dans les classes à culture bigrammaticale ce qui entrainerait une meilleure négociation de la forme qui s'y déploie, dans la L1 et la L2.

---

peut être expliquée et, donc, comprise dans chaque langue. Cependant, accéder à quelque métalangage facilitera le développement de connaissance explicite.

<sup>1</sup> La prise de conscience n'est pas une alternative aux activités de communication, mais un supplément.

2. Sur le plan de la cohérence et de la cohésion de ces verbalisations : elle permettrait une meilleure intégration des connaissances nées de l'attention focalisée sur le sens et sur la forme et des activités métalangagières de L1-L2, en L1-L2.

Inversement, « les verbalisations métalinguistiques élaborées par [les] enseignants et [les] manuels » permettent-elles que les connaissances métalangagières soient acquises, et par tous les élèves ? C'est donc en ces termes qu'Anne Trévise exprime son scepticisme :

« On ne peut nier que l'enseignement joue un rôle certain dans l'élaboration des représentations des apprenants en L1 et en L2. Mais que l'enseignement ait un impact sur une partie des représentations métalinguistiques n'implique pas nécessairement que, par ce biais, il ait réellement un rôle efficace dans les processus d'acquisition, et encore moins que cet impact éventuel soit le même pour tous les apprenants, à n'importe quel stade acquisitionnel de structuration du nouveau système. Or on sait qu'« enseigner » tel ou tel point de « grammaire » peut vouloir dire maintes choses extrêmement différentes, et qu'il se pourrait que la variation dans le type d'enseignement entraîne une variabilité dans les savoir-faire en compréhension comme en production. On sait aussi que plus d'une explication métalinguistique est « mauvaise », en ce sens qu'elle ne rend pas compte de la réalité, non seulement du code, mais du fonctionnement de la langue cible d'une part, et que, d'autre part, elle ne tient pas compte de l'«état des lieux » des représentations des apprenants au moment de cet enseignement. » (Trévise, 2009)

Avant d'aborder les obstacles éventuels à l'appropriation efficace dans le processus d'acquisition (méta)langagière, ce sont les facteurs qui entrent en jeu dans la structuration de l'*input* qui feront l'objet de la section qui suit, à savoir le rapport forme-sens dans le modèle de l'enseignement par le traitement de l'*input* et la création de l'*intake* dans « la mise en évidence de l'*input* ». L'« hypothèse de l'*input* » relancera le débat explicite-implicite avant d'«étudier le procès de la saisie en interaction » dans les « séquences potentiellement acquisitionnelles ».

Ces hypothèses n'intervenant pas exclusivement dans le champs de la pré-connaissance, la métacognition liée à l'apprentissage de la grammaire du français au collège sera développée dans le second volet. Elle serait liée à des facteurs multiples, et d'une complexité variable, selon que les discussions sont orientées vers la forme ou vers le sens, selon qu'elles favorisent l'attention ou la conscience, l'implicite ou l'explicite, l'intuition ou l'analyse, la verbalisation des connaissances ou non, la rétroaction par l'interaction et la médiation ou la communication interpersonnelle qui ont une retombée certaine sur l'apprentissage de la grammaire.

Pour ce faire, le chapitre interrogera les modèles cognitifs de type systémique, les modèles d'approche cognitive ainsi que les travaux issus des recherches sur l'acquisition des langues étrangères.

Il s'agira pour nous, avant tout, d'essayer de comprendre les éléments pouvant jouer un rôle dans le processus d'acquisition (méta)langagière : ce qui peut être à l'origine des erreurs et des confusions, sur la possibilité d'y remédier ou les risques de leur fossilisation.

Dans la perspective qui est la nôtre, les études sur le rapport L1/L2 nous intéressent particulièrement, notamment, celles qui axent sur le rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2 dans une perspective interactionnelle.

## *Chapitre troisième*

### *Troisième section*

#### *Les Recherche en Acquisition des Langues étrangères (RALE)*

Dans un milieu d'acquisition qui n'est pas naturel, et à un moment donné de l'apprentissage, le recours à la grammaire explicitée devient indispensable, conséquemment, une leçon de grammaire ne peut se concevoir sans un minimum de métalangage. C'est pourquoi, les éléments de l'*input* grammatical doivent obéir à des phases successives de « perception » et que l'élève en prenne conscience avant leur traitement tout comme il traite l'*input* langagier.

Parmi les options pédagogiques qui proposent des solutions intéressantes à l'enseignement d'une L2, l'approche de VanPatten (1992) semble apporter des solutions intéressantes. En concevant l'idée d'un enseignement par « le traitement de l'*input* » (*Processing Instruction*) (désormais ETI), l'auteur conçoit différemment la pratique de classe et propose à l'enseignant les stratégies susceptibles d'aider l'élève à mieux percevoir l'*input*. Cette proposition pédagogique met en relation la forme et le sens qui constituent l'*intake*, d'après l'auteur.

### **2.3.3.1. Le modèle de l'Enseignement par le Traitement de l'*Input* (ETI) : le rapport sens -forme**

Cette approche qui intervient au premier stade du processus cognitif de l'acquisition d'une L2, peut être définie comme la phase de compréhension avant la production du système interne en développement de l'apprenant. VanPatten (1995, 2003) part de l'hypothèse que cette étape initiale est décisive pour la transformation de l'*input* en *intake*. De ce fait, une importance capitale doit être accordée à la forme ou aux formes cible(s), en plus du sens comme donnée(s) entrantes de l'*input*, ainsi qu'aux stratégies de l'élève pour que se réalise l'*intake*. Son principe de base de l'enseignement par le traitement de l'*input* est, par conséquent, d'attirer son attention à la fois sur la forme et sur le sens. Ainsi, lorsque l'*input* risque de présenter des difficultés de compréhension et que l'enseignant en est conscient, ce dernier peut intervenir, au moment de son traitement, pour lever toute ambiguïté d'interprétation et faciliter la production.

Sachant, par exemple, que l'ordre des phrases en espagnol peut varier par rapport à une langue en SVO comme l'anglais, et conscient des difficultés que cela peut engendrer, il peut modifier les stratégies de traitement de l'*input* en recourant à un enseignement explicite. C'est à ce seul prix que le rapport entre la forme et le sens peut être établi.

En ayant pris conscience de la nécessité de cette mise en rapport, les élèves modifieraient leur système en développement grâce à un *intake* adéquat qui leur ferait éviter les erreurs dues à l'absence de ce rapport. Nous pourrions en dire autant pour ce qui concerne la phrase verbale arabe en SVO qui demande que l'on en tienne compte dans l'analyse de ses fonctions.

L'enseignement explicite accompagné d'exercices peut, au fait, faire prendre conscience aux apprenants des difficultés d'interprétation et des bonnes stratégies de traitement de l'*input* à mettre en place, au lieu des mauvaises.

Ceci étant, les techniques d'enseignement explicites, dont les bénéfiques sont plus avantageux, d'après VanPatten, et qui comptent parmi les principes de base de l'ETI, devraient être privilégiées sans toutefois, considérer le métalangage comme de l'*input*, d'autant que les apprenants privilégient le traitement des données lexicales plutôt que grammaticales (1993).

Nous nous garderons, ici, d'adhérer complètement à son point de vue puisqu'en milieu d'acquisition qui n'est pas naturel, et à un moment donné de l'apprentissage, le recours à l'explicitation de la forme devient indispensable, conséquemment, focaliser sur la forme ne peut se concevoir sans un minimum de métalangage. Bien que le langage soit prioritairement objet d'enseignement-apprentissage, les manipulations métalangagières restent inévitables, qu'elles soient appréciées ou pas. C'est la raison pour laquelle, à notre sens, il devient indispensable que les éléments de l'*input* formel soient mis en évidence dès la première phase de la « perception » et que l'élève en prenne conscience avant leur traitement tout comme il traite l'*input* langagier.

Ainsi, par exemple, pour expliquer à un élève arabophone que la structure en VSO de la phrase verbale de l'arabe littéral risque de l'induire en erreur, lorsqu'il va formuler une phrase française, l'enseignant arabophone est bien obligé d'user d'un métalangage comparé qui a trait à la notion de phrase dans les deux langues : « phrase verbale », « phrase nominale » qui ne sont pas équivalentes des « *ǧumla fi'liya* » (جملة فعلية) et « *ǧumla 'ismiya* » (جملة اسمية). Par ailleurs, de telles verbalisations métalangagières ont généralement lieu lorsque l'élève possède ce bagage métalangagier ; l'*input* est forcément amené, alors, à être métalangagier. Diriger l'attention de l'élève, dans ce cas, vers le métalangagier au même degré que le langagier, c'est aussi mettre en évidence la forme et le sens qui agissent inévitablement l'un sur l'autre :

Une telle constatation amène à poser la question de la réception par les apprenants des verbalisations métalinguistiques élaborées par des enseignants et des manuels, mais aussi celle des liens entre cette perception chez les apprenants et leurs activités métalinguistiques spontanées. L'énigme supplémentaire a trait aux liens mystérieux entre d'un côté ces activités métalinguistiques en perpétuel mouvement, ce savoir dit souvent « déclaratif » et, d'un autre côté, les savoir-faire en gestation, que ce soit en compréhension ou en production écrites ou orales, sachant que ces quatre compétences agissent aussi l'une sur l'autre, même si l'on cerne mal cette synergie. (Trevisse, 2009)

En effet, l'action du métalangagier sur le langagier, et vice-versa constitue, nécessairement, l'*input* et risque de porter préjudice au système en développement de l'élève ou, au contraire, lui être d'un grand profit. Néanmoins, sommes-nous en mesure de savoir sur quel aspect l'élève va porter plus d'attention, sur la forme qui explique le sens ou sur le sens qui justifie la forme ?

Or, il semblerait que « la forme » et « le sens » ne soient pas antonymes. C'est plutôt lorsqu'on parle de « formes »<sup>1</sup> qu'il est question de pratiques centrées sur « la forme », Long et Robinson (1998), Ellis (2001)... La distinction semble difficile à faire.

La centration sur « la forme », dans le sens de cette approche, n'est pas systématique ; elle a lieu, occasionnellement, et de manière réactive, au fur et à mesure que l'attention portée sur les structures de la langue cible rencontre une difficulté. L'approche est alors orientée vers la communication, Doughty et Williams (1998b). Les auteures favorisent, au contraire, une approche proactive,<sup>2</sup> traditionnelle, où les éléments linguistiques à étudier sont savamment sélectionnés et dosés par l'enseignant. Toutefois, ce dernier devrait éviter d'utiliser le métalangage pour ne pas porter l'attention des élèves sur la forme plus que sur le sens.

En somme, l'ETI vise à modifier les mauvaises stratégies des apprenants, lors de la réception de l'*input*, afin que le traitement de l'information n'affecte pas négativement la compréhension de l'apprenant. Plus tard, VanPatten souligne qu'il ne faut en aucun cas le confondre avec l'enseignement traditionnel (2002).

Certaines techniques comme « la mise en évidence de l'*input* », « le déluge de l'*input* » et la « répétition corrigée » reprennent l'hypothèse de Van Patten mais recommandent, toutefois, que les enseignants remplissent cette tâche par des techniques plutôt implicites.<sup>3</sup>

### **2.3.3.2. La « mise en évidence de l'*input* »**

Au contraire de VanPatten qui favorise l'explicite dans les pratiques de classe, ces techniques proposent d'enrichir l'*input* en partant d'un grand nombre d'exemples variés de la structure à faire acquérir.

Pour enrichir l'*input*, il faudra partir d'un grand nombre d'exemples variés de la structure à faire acquérir. On parle alors de « déluge de l'*input* » ou *flooding* (Robinson, 2002).

---

<sup>1</sup> Centrer sur les apprentissages suppose une attention (ou focus) sur la forme *focus onform* et une attention sur les formes *focus onforms*. Centrer sur la forme renvoie à l'apprentissage implicite et réactif et centrer sur les formes renvoie à l'apprentissage explicite et proactif.

<sup>2</sup> Proactive, c'est agir sur un fait linguistique postérieur, prédéterminé. Réactive, le contraire, c'est-à-dire, agir sans objectif linguistique prédéterminé.

<sup>3</sup> Renvoie à l'apprentissage réactif qui centre l'attention sur la forme.

La deuxième technique implicite à privilégier est celle de la « répétition corrigée » (*recast*) qui suppose l'intervention de l'enseignant qui consiste à faire répéter correctement un énoncé erroné de l'apprenant. Il ne s'agit, en aucun cas, de faire répéter de façon mécanique des structures données comme modèle à mémoriser, mais bien plutôt d'intervenir pour attirer l'attention de l'apprenant sur sa structure fautive en la lui faisant repérer. C'est ainsi qu'il en prendra conscience et qu'il essaiera de la corriger. Tout cela doit se faire sans que l'apprenant s'en aperçoive. C'est dans ce sens-là qu'est utilisé le mot implicite.

Quant à « la mise en évidence de l'input », elle permet d'attirer l'attention des élèves sur les formes typographiques d'un texte que l'enseignant prend soin de manipuler de diverses manières, sans les éloigner du sens, ce qui permet d'aboutir à l'apprentissage de l'élément langagier ou grammatical sur lequel a porté leur attention. Ce modèle vise, ainsi, moins une manipulation de l'*intake* que sa création.

Le modèle de « la mise en évidence de l'input », ou *input enhancement*, (Sharwood-Smith, 1993), appelé aussi « la conscience accrue » à l'*input* ou *consciousness raising* (Faerch & Kasper, 1986) est défini comme « une attention délibérée sur les propriétés formelles de la langue en vue de faciliter le développement des connaissances de la langue seconde » (Rutherford et Sharwood-Smith, 1993).

Ce concept, repris par Ellis, se limite à l'attention focalisée sur les formes (1994). Certes, si l'interrelation procéduralisation-apprentissage fait avancer l'acquisition,<sup>1</sup> elle ne le fait pas suffisamment, selon l'auteur. Elle souligne, toutefois, que si les connaissances grammaticales ont une influence sur l'acquisition implicite qu'elles accélèrent et améliorent, cela ne peut se faire que de manière indirecte et par le biais de l'attention.

C'est « la position de l'interface faible » qui va de pair avec « l'hypothèse de l'enseignabilité » de Pienemann (1984 ; 1989) « qui stipule qu'un enseignement grammatical dirigé à une structure de type développemental n'aura de succès que si l'apprenant est prêt à l'acquérir comme connaissance implicite. S'il ne l'est pas, aucun transfert ne se fera entre les connaissances explicites et implicites, et aucune acquisition n'aura lieu. » Cette prédisposition liée à l'attention concorde avec « l'hypothèse de la saisie » qui lui fait pendant (Schmidt : 1990, 1993, 1994, 1995). En effet, porter son attention sur l'*input* langagier peut accélérer le

---

<sup>1</sup> Procéduralisation : relative à la distinction connaissances procédurales & connaissances déclaratives faite par Anderson. Les connaissances déclaratives sont les connaissances des règles, les connaissances procédurales sont relatives au faire. Elles peuvent être automatisées (placer le pronom personnel objet devant le verbe dans *elle le voit*, sans prendre le temps de réfléchir, par exemple (DeKeyser, 1998, p.48-49). Les connaissances explicites correspondraient aux connaissances déclaratives et les connaissances implicites aux connaissances procédurales (Anderson),

processus de son acquisition. Il faudra a priori que ses données soient remarquées par l'apprenant au moment de leur utilisation.

Dans le même ordre d'idées, Fotos (1993) et Dekeyser (2003), proposeront de focaliser l'attention sur les formes, ce qui n'est possible qu'en situation d'apprentissage explicite de la grammaire, lorsque le langage devient objet de discours.

### **2.3.3.3. L'hypothèse de l'*input* : l'interrelation implicite /explicite/conscience.....**

Pour que l'acquisition d'un élément langagier puisse avoir lieu, l'élève doit porter son attention sur la forme et prendre conscience de son fonctionnement. Pour l'intégrer dans son répertoire communicatif, cet élément syntaxique doit être « saillant », et c'est donc cette saillance qui constitue l'hypothèse de l'*input* ou la *noticing hypothesis*. (Schmidt & Frota, 1986 ; Schmidt, 1990)

Si cette hypothèse est contestée dans le domaine de l'acquisition des langues, c'est parce qu'elle relance le vieux débat apprentissage explicite vs acquisition implicite, alimenté par Krashen (1982)<sup>1</sup> qui focalise sur la réception langagière plus que sur la production, tout en gardant dans l'ombre l'étape « prise de conscience », indispensable dans le processus d'acquisition de données de difficultés supérieures qui viendraient s'ajouter à celles qui existent déjà, selon Schmidt et Frota (1986). La comparant à la MCT, ils ne contestent pas ce « [...] rôle des processus inconscients ou subconscients dans l'acquisition et l'usage des langues », Schmidt (1990).

*If consciousness is indeed equivalent to the short term store, this amounts to a claim that storage without conscious awareness is impossible* (1990, p. 136).<sup>2</sup>

Ellis considère que la *noticing* n'est que la première étape de l'*intake* avant la comparaison et l'intégration. Elle serait donc une étape importante, mais pas suffisante, pour qu'il y ait saisie. Il considère qu'avant qu'il n'enregistre un élément nouveau dans sa mémoire à long terme, « l'apprenant doit focaliser son attention sur un point spécifique dans l'*input* », dans un premier moment, puis « établi[r] une relation entre ce qu'il vient de noter et l'état actuel de

---

<sup>1</sup> « Krashen (1982 and elsewhere) emphasises the distinction between *acquisition*, linguistic ability developed as learners focus on meaning in comprehensible input, and *learning*, which involves knowledge about language gained through formal instruction or metalinguistic analysis ( grammatical terminology and structures etc). » Krashen (1982 et ailleurs) souligne la distinction entre l'acquisition, la capacité linguistique développée que les apprenants focalisent sur le sens de l'*input* compréhensible, et l'apprentissage qui implique la connaissance de la langue acquise par l'apprentissage formel ou les analyses métalinguistiques (terminologie grammaticale et structures etc. )

<sup>2</sup> Si la conscience est en effet équivalente à la mémoire à court terme, cela équivaut à l'idée que le stockage sans conscience dans la mémoire à long terme est impossible. (Notre traduction).

son interlangue » (1997), l'intégration étant un système en développement avant l'*output* comme il l'indique dans son schéma du processus d'apprentissage :

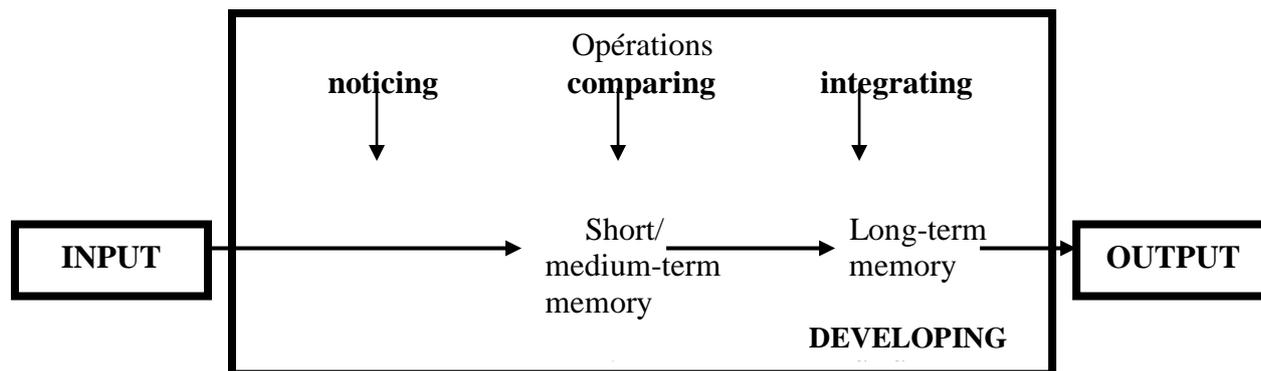


Figure 1: The process of learning implicit knowledge (Rod Ellis, p. 119)

A l'*input*, les données sont absorbées dans la mémoire à court terme (MCT),<sup>1</sup> équivalente de la conscience, selon Kihlstrom (cité par Jérémy Cross, 1984) ; ces données sont, ensuite, traitées avant d'être stockées dans la mémoire à long terme (désormais, MLT). Cette étape est celle où les éléments de l'*intake* sont assimilés dans le système d'interlangue de l'apprenant à condition que les caractéristiques de la langue deviennent une partie de la MLT. Ceux qui ne sont pas transformés dans la MCT et qui ne sont pas encodés dans la MLT sont perdus.

L'étape comparaison permet de faire prendre conscience, dans le cadre de ce qui nous préoccupe, de la différence entre le déjà-là doublement métalangagier présent dans l'intermétalangue de L1 et de L2, et les nouvelles données exposées à l'*input* bimétalangagier. A cet effet, l'hypothèse de l'*input* pourrait être nécessaire pour l'acquisition des connaissances métalinguistiques, ce qui répond à notre hypothèse qui peut sembler tenir du non sens dans la mesure où nous nous préoccuons de l'*intake* métalangagier qui suppose que l'on vise l'acquisition « naturelle » du métalangage plutôt que du langage. Est-il adéquat, dans ce cas-là, de parler d'acquisition, strate incompatible avec celle de l'apprentissage qui tient du conscient ? L'enseignement de la grammaire étant par définition explicite,<sup>2</sup> l'activité métalangagière en LE/S pose généralement problème pour l'élève parce qu'il lui est difficile d'y participer. Comment peut-il mener à bien sa tâche métacommunicative, en effet, s'il n'a pas acquis les mots pour le dire ? Elle se limite le plus souvent à la lecture des consignes et/ou à l'émission de règles apprises. Or, parler du langage c'est créer du sens « méta » qui dépasse la strate épilinguistique. Aussi, faudra-t-il, nous semble-t-il, amener l'élève à faire apparaître

<sup>1</sup> Ellis emprunte son modèle des théories de l'acquisition d'une d'une L2.

<sup>2</sup> Il y a toujours une part métalangagière dans l'apprentissage d'une langue, quelque minime soi-elle. De plus, l'apprentissage implicite est de l'ordre de l'acquisitionnel, à notre sens.

ce qui existe déjà dans son intermétalangue. Cela n'est pas facile pour les élèves tunisiens pour qui la tâche métacommunicative est doublement ardue, d'une part, parce qu'il leur faudra interagir pour parler de deux langues (le français et l'arabe), dans ces deux langues, quoique séparément ; d'autre part, parce que ces deux langues sont très éloignées.

Notre hypothèse s'appuie sur cette perspective développementale que nous définirons comme un processus de création bimétalangagière susceptible d'améliorer la qualité d'intermétalangue, à la fois de L2 et de L1, à faire valoir à l'*output* métalangagier. Sa qualité reste, néanmoins, tributaire du mécanisme enclenché au moment *noticing* mais également de l'échange entre enseignants et élèves lors de la transmission et de la réception de l'*input* métalangagier.

Plus qu'un processus, l'acquisition est donnée à voir, dans ce cadre, comme un produit de cet échange assumé en gros par l'enseignant à qui il incombe de donner les moyens de le rendre intelligible, à la portée et d'en optimiser l'acquisition.

L'interaction y est négociation en vue de simplifier l'*output* ou de le modifier, ou feedback lorsqu'il pose problème (Ellis, 2006).

Avant d'aborder les obstacles éventuels à l'appropriation efficace dans le processus d'acquisition (méta)langagière, nous allons voir dans quelle mesure « [ce] savoir dit souvent 'déclaratif' » (*Ibid.*) cultive la dimension interactive de l'*intake* en classe de LE/S. L'acquisition qui y est développée « dans une perspective cognitive et développementale... » tient, à la fois, du caractère évolutif de l'inter(méta)langue et de la coconstruction des connaissances (méta)langagières. Pour « étudier ce procès de la saisie en interaction », les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (désormais S.P.A) demeurent une alternative intéressante pour leur apport à la didactique des langues étrangères.

#### **2.3.3.4. Les séquences potentiellement acquisitionnelles**

Bien que centrées sur l'acquisition des langues étrangères en milieu naturel, les travaux issus de la RAL semblent être de plus en plus concernés par les problématiques de la classe. Véronique affirme, à cet effet, que « [...] des recherches linguistiques sur l'acquisition pour la gestion de l'enseignement des langues et pour l'action didactique et pédagogique en salle de classe demeure [important] ». (2005)

Pour la linguistique interactionniste, qui a une forte influence sur cette approche, les échanges entre les partenaires de la classe sont primordiaux pour le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Ils relativisent ainsi la séparation entre l'acquisition en milieu naturel et

celle en classe (Doehler, 2000). Dans cette perspective, enseignants et élèves se trouvent au centre de ce processus.

A l'instar des S.L.A.S.S, *Second Language Acquisition Support Système*, les S.P.A. ont d'abord trait à l'interaction en milieu naturel (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Selon Véronique, « [la] notion de S.L.A.S.S, d'inspiration plus ethnométhodologique, met l'accent sur la diversité des méthodes employées par les parties en présence dans l'interaction. » (1992) Elles développent l'hypothèse que « la saisie s'exerce à travers les sollicitations de l'apprenant et l'aide du natif. » (*Ibid.*)

En milieu scolaire, cette notion « souligne le rôle des schémas méta-pragmatiques dans le règlement des tâches communicatives et leur contribution à la démarche d'apprentissage. » (*Ibid.* p. 6). L'interaction, à visée didactique, qui s'y développe est propre à améliorer l'interlangue de l'apprenant en « [créant] les conditions d'une cognition partagée qui va [l']aider à diriger son attention vers des éléments encore absents dans son interlangue ou qui demandent à être consolidés. » (Bono, 2007).

Véronique la place, en partie, sur le même plan que la S.L.A.S.S et la définit comme étant ce qui « se [propose] de conceptualiser les premières étapes du procès d'appropriation, la démarche interactive et cognitive par laquelle un segment de la langue cible donne lieu à un travail métalinguistique. » (*Ibid.* 2005)

La notion de « potentiellement acquisitionnelle » telle que définie par Py, désigne

« [Au] sens le plus large, toute séquence qui comporte une densité notable de traces renvoyant à des opérations de construction de l'interlangue, telles que balisage d'une lacune (le plus souvent lexicale), sollicitation d'aide, mise à disposition d'un input linguistique, décontextualisation ou recontextualisation d'un segment faisant problème, auto- ou hétéroréparation, etc. (Py, 1995, p. 92)

Elle présente donc un schéma de nature ternaire (sollicitation, aide, reprise) qui permet aux apprenants, en situation interactive ou en contexte scolaire, de saisir le fonctionnement d'une donnée langagière déterminée de l'*input* en réagissant activement à sa construction et à sa structuration :

- a-** Production « autostructurante » des apprenants.
- b-** Réaction « hétéro-structurante » du ou des natif (s) ou de l'enseignant.
- c-** Reprise « auto-structurante » des apprenants.

Dans le premier moment d'autostructuration ou de sollicitation, les apprenants utilisent des éléments de leur interlangue pour produire un énoncé.

Dans le deuxième moment, c'est le locuteur plus compétent (natif, professeur ou élève) qui prend en charge le mouvement d'hétérostructuration.

Le troisième moment consiste à reprendre la proposition de ce locuteur par les apprenants et à l'interpréter avec son aide. C'est un moment privilégié où se déploient les clauses d'un contrat énonciatif particulier, à l'origine de « putsh énonciatifs » de la part du locuteur qui veut aider l'apprenant et de l'apprenant qui coopère activement.

La notion de S.P.A. a été formulée pour tenter de repérer les moments privilégiés des interactions exolingues, où les conditions sont réunies pour que l'apprenant effectue une prise, où un contrat didactique passé entre natif et non-natif permet à ce dernier de déployer ses activités d'apprentissage. On relèvera le rôle attribué au 'putsch énonciatif' comme indice de la prise en charge par le natif de l'activité d'enseignement/apprentissage. (Matthey cité par Véronique, 1992, p. 21)

Une S.P.A. peut, dans ce cas, présenter de longues séquences qui s'étendent sur plusieurs tours de parole. Lorsqu'elle focalise sur les données métalangagières pour construire le sens, c'est la forme langagière qui devient l'objet de l'interaction.

Mais si elle fait en sorte que l'élève participe aux activités d'enseigner-apprendre, peut-elle, toutefois, permettre d'aboutir à l'intégration totale et définitive d'une donnée (méta)langagière dans l'interlangue de l'apprenant ? Tel est le point de départ de l'hypothèse de l'équipe formée par De Pietro, Matthey et Py (1989). Pour ces chercheurs, elle « serait [d'abord] orientée vers l'acquisition », autrement, elle serait potentielle jusqu'à preuve du contraire ; ce défi théorique et méthodologique est difficile à relever, admet Py résumé en ces termes :

L'appropriation d'une langue est un processus extrêmement complexe et il ne suffit pas de porter son attention sur un élément linguistique ni de développer de telles séquences pour apprendre. Aussi doit-on tenir compte de la difficulté de démontrer qu'un élément linguistique devenu saillant à un moment donné est définitivement acquis, difficulté due – au moins en partie – à l'absence d'études longitudinales conséquentes permettant de démontrer que l'interlangue de l'apprenant a été durablement modifiée. (Bono, 2007).

Aussi, faudra-t-il dépasser ce qui se passe en classe pour considérer, non pas tant, ce que font ses acteurs, mais ce qu'ils pensent, croient et perçoivent, leurs représentations du processus acquisitionnel. (Bailey et Nunan, 1996). La « perspective émique » centrée sur l'apprenant et ses perceptions, sur sa manière de penser serait à privilégier.<sup>1</sup> L'essentiel serait, somme toute, de l'observer dans sa dynamique interactionnelle tout au long de son travail d'autostructuration pour s'approprier les structures de la langue :

nous aspirons moins à cerner des processus réels d'acquisition qu'à repérer, dans des conversations authentiques, des séquences que les interlocuteurs eux-

---

<sup>1</sup> Lorenza Mondada souligne « l'intérêt pour des unités 'émiques', qui ne relèvent pas de l'observateur mais des dynamiques observées, qui sont des unités pratiques que le locuteur met en oeuvre à toutes fins pratiques au fil de l'interaction. » (2001)

mêmes construisent, ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles (De Pietro, Matthey et Py, 1989, p. 117).

Nous concluons que les S.P.A mettent en évidence l'effet de la communication sur l'*intake* et son rôle dans l'appropriation des LE/S. Si elles insistent davantage sur les conditions réelles des interactions exolingues, elles constituent un repère pour l'étude des interactions en milieu guidé.

Si les travaux menés dans cette perspective interactionniste présentent le grand avantage de tenter d'apporter une aide à l'apprenant qui possède une interlangue mais qui, faute de pouvoir être capable de distanciation, a des difficultés à communiquer en situation d'interaction, ils ont surtout le mérite de jeter un pont entre la RAL et la RDL pour « l'élaboration d'instruments d'observation et d'analyse utiles » qui permettent aux pédagogues d'accéder aux représentations de leurs élèves. Ces derniers gagneraient à y voir l'occasion d'exercer les élèves à la construction des notions et à l'abstraction, comme c'est le cas pour l'enseignement des sciences exactes, que de réduire la réalité grammaticale à sa juste valeur instrumentale d'améliorer l'écrit.<sup>1</sup>

Pourquoi cet évitement, en effet, bien que la plupart des enseignants soulignent cette difficulté de communiquer en situation d'interaction ainsi que leur manque de jugement grammatical ?<sup>2</sup>

Dans ce qui suit, nous tenterons de voir quels sont les facteurs qui empêchent l'*intake* de s'accomplir. Quels sont les obstacles qui se posent dans le processus d'une acquisition (méta)langagière négociée et faussement inductive ?

« L'*input* n'a [...] pas de réalité concrète » puisqu'il dépend de « la structuration [...] linguistique préexistante. » (Besse & Porquier, 1984), ce que Anderson appelle « la nativisation » (1983).<sup>3</sup>

Une multitude de facteurs interviennent pour faciliter la saisie de ses éléments : la fréquence des éléments dans l'*input* et les interactions entre les participants de la classe, entre autre, les mettraient en évidence. Cependant, bien que les effets de cet *input* soient divers : « évolution du système linguistique », « possibilité d'une verbalisation métalinguistique » (*Ibid.*) et, le cas échéant, acquisition d'une compétence bimétalangagières etc., l'*input* risque de poser des problèmes de perception.

### **2.3.3.5. « Le matériel » entrant de l'*Input* pose des problèmes de perception**

---

<sup>1</sup> Cf. annexe, Résultats du questionnaire, Qu.8

<sup>2</sup> Cf. annexe, Résultats du questionnaire, Qu.8

<sup>3</sup> Lorsque l'apprenant de L2 mobilise le déjà-là pour chaque nouvelle donnée de l'*input*

Dans nos classes, la situation de communication est irréversible du fait que les élèves, le plus souvent, dans une situation passive de réception, n'ont pas accès aux moyens adéquats de communication métalangagière. Gavés de concepts peu fiables et peu engagés dans des interactions de classe collectives, dynamiques et critiques, l'action enseignante peut provoquer une asymétrie entre les données entrantes de l'*input* et les données existantes de L1 et /ou de L2, d'où amalgames ou « coïncidences minimales » entre données reçues et données utiles pour raisonner sur la langue étrangère et sur sa propre langue. Plusieurs autres facteurs rendent difficile la réception de l'*input* :

- lorsque l'élève n'est pas à même de le capter,
- lorsqu'il consiste en un *input* métalangagier différent de celui qui est reçu en L1,
- lorsque, au contraire, l'*input* est apporté par son intermétalangue et qu'« il peut ne pas y avoir d'*input* compréhensible en L2 » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005)
- Lorsque l'*input* bloque les interactions et ne conduit pas à une activité métalangagière compréhensible à l'*output*.
- lorsque la leçon, quelque soignée qu'elle soit, n'obéit pas aux critères d'acquisition, dès l'*input*, créant ainsi des difficultés de perception, du moins pour ceux dont les stratégies d'acquisition ne permettent pas de percer l'opacité des données exposées

Il a été souvent observé que l'apprenant ne saisit pas tout ce qui lui est présenté, ni la façon dont on le lui présente ou dont on a prévu qu'il le 'saisirait'. Ce traitement initial est lui-même déterminé par l'attente perceptive et par des hypothèses préalables quant à la nature du matériel présenté et des traitements à effectuer (Besse, Porquier, 1984).

Cette attente et ces hypothèses peuvent être liées à des facteurs externes mais aussi d'ordre interne et cognitif :

#### **A- Les facteurs externes :**

- *input* non structuré, *input* grande quantité, *input* observé de façon non ciblée (Eva Schaeffer-Lacroix, 1995), entrée non motivante des données, contexte posant des problèmes de sens,
- « données fragmentaires ou hétérogènes » qui risquent de rendre difficile l'*intake* : « des données hétérogènes (ruptures ou mélange de registre, interlocuteurs à dialectes, sociodialectes ou idiolectes fortement différenciés) » (Noyau, 1980),
- données à faible redondance, « [...] à [faible] intelligibilité du signal [...] (accompagnées de bruits, [...] altérées) »,
- données « dispersées (un certain nombre d'occurrences [éloignées] dans le temps) » qui empêchent d'optimiser la réception et, partant, le réemploi.

A cela peuvent s'ajouter les instructions inadéquates qui posent des problèmes de perception et d'adaptation des concepts à l'environnement métalangagier de l'élève possédant une L1 différente de la LC... :

Le « matériel » de l'*input* qui a trait au métalangage grammatical ne relève pas de « ce qui sert à communiquer en milieu naturel, c'est-à-dire le langage. » (1993) Aussi, convient-il de rappeler les réticences de Van Patten à considérer le métalangage et les verbalisations grammaticales comme de l'*input*. Il relève d'un tout autre ordre, d'où la complexité de cette notion qui demande un traitement particulier.

**B- Les facteurs internes :** l'état psychologique de l'élève, des problèmes liés à l'attention et à l'effort mental mobilisé, peuvent limiter la capacité de la mémoire de travail, ce qui est de nature à empêcher une bonne production en L2. (Besse, 1984). Définie comme « un système de capacité limitée », elle

assure une double fonction de traitement et de stockage temporaire des informations [...], cette forme de mémoire active interviendrait dans toutes les activités cognitives complexes : compréhension et production du langage, acquisition de nouvelles connaissances, raisonnement, résolution de problèmes, etc. (Baddeley, 1986).

D'autres facteurs peuvent entacher sa qualité dont le système interindividuel de l'apprenant<sup>1</sup> ainsi que la structuration cognitive et linguistique préexistante (Corder : 1973a).

Les mécanismes internes qui ont trait à la conscience, c'est-à-dire, à « l'automatisation des règles enseignées, en production et en reconnaissance » (Trévisse, 1992) définissent ce système dont les « caractéristiques [...] à un moment donné », ainsi que « l'état des connaissances » de l'apprenant pourraient affecter la saisie des données de la L2 en l'annihilant. Chaudron (1985)

L'imperfection de l'*intake* n'est donc pas due à la seule inadéquation de la tâche à l'*input* dont la charge cognitive rend difficile le repérage de la forme à retenir et à traiter : un manque de prédisposition cognitive (capacité insuffisante de repérage, problèmes de concentration et donc d'attention) renforcé par l'état de son intermétalangue défectueux poseraient des problèmes internes de traitement.

Pour le reste, la discordance, en grammaire, entre les données (méta)langagières que l'élève perçoit et celles qui sont préexistantes, ont un effet certain sur son apprentissage

*We suspect that the only force toward grammaticality operating on the child is the occasional mismatch between his theory of the structure of the language and the data he receives [...] (Brown&Hanlon, 2003 )<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Variable interindividuelle.

<sup>2</sup> Nous supposons que la seule force envers une grammaticalité qui opère sur l'enfant est l'occasionnelle dissonance entre sa structure de la langue et les données qu'il reçoit... (Notre essai de traduction)

Ainsi, la disparité des métalangages et l'«emboîtement complexe de réseaux [méta]discursifs et [méta]énonciatifs» (Porquier, 1984) peuvent créer des dissonances susceptibles de bouleverser son système intrinsèque (inter langue), et de créer une « confusion [...] du niveau métalinguistique » (Bange, 1992. a).

Néanmoins, la dissemblance peut permettre l'«élaboration d'un deuxième système [méta]linguistique à partir du premier » qui développerait son intermétalange, de la même manière que pour l'interlangue, « principal moteur de la progression », pour reprendre Trévisse (1992), Corder (1967) et Selinker (1992).

Des facteurs d'ordre **sociocognitif** peuvent, par ailleurs, intervenir et influencer l'*intake*.

### **C- Les facteurs sociocognitifs**

Les feedback correctifs en interaction peuvent influencer l'*intake*. Vygotsky (1978), Bruner (1998), Besse et Porquier (1991), Véronique (2002) mettent l'action sur la collaboration et les opérations d'aide, dans des situations de communications diverses. Néanmoins, leur « asymétrie » pourrait contrecarrer son accomplissement, lorsque l'utilisateur de la langue cible ne présente pas le modèle recherché par l'apprenant.

Dans un milieu guidé, cela coïnciderait avec les actes de langage que l'apprenant n'aura peut-être pas l'occasion de pratiquer dans la vie, ce qui ne favorise pas l'appropriation de ceux qui privilégient la perspective de type « actionnel » où les interlocuteurs sont considérés, plutôt, « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (CECR, 2000).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Selon le CECR, la perspective de type actionnel « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social. »

Par ailleurs, « la nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Elles peuvent être d'échanges courants mais aussi la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage et, dans le cas où il y a un observateur ou un assistant, le commentaire ou la demande d'aide sur la procédure, ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officielle pour un visiteur, etc.

Dans le cadre étroit de la classe, cela ne va pas au-delà de la simulation et des jeux de rôles, ou des exercices de grammaire qui auraient pour avantage de fixer le fait langagier à faire acquérir. L'absence d'interaction, en outre, ou son insuffisance, peut en être l'obstacle majeur. Sans ce cadre interactif, l'*input* poserait des problèmes de compréhension et la reconstitution du sens (mét)alangagier serait difficilement négociable lors de l'*intake*, conséquemment, la production à l'*output* serait entachée.

### 2.3.3.6. L'*input*, l'*intake* et l'*output* métalangagiers : le crible des métalagages

Les données bimétalangagières, à l'*input* sont difficiles à saisir et à intégrer dans le système métalangagier de l'élève qui apprend, simultanément, plus d'une grammaire à la fois. Les recherches attestent, cependant, que c'est par leur prisme que certaines inférences sont effectuées et que certaines des perceptions qu'il a des structurations des deux grammaires sont perçues, interprétées et éventuellement modifiées (Besse, 1993 ; Cicurel & Véronique, 2005 ; Degache...). Les raisons sont à chercher dans les inévitables influences au moment de la réflexion et de l'activité métalangagières.

La LE constitue un système où interagissent les règles de la LM (transferts positifs ou négatifs), les règles acquises de la LC et les règles construites par l'apprenant et idiosyncrasiques de la LE (des hypothèses sur les formes et les fonctionnements des formes de la LC, que l'on doit attribuer à un traitement cognitif de l'*input*). (Corder, 1967, 1980)

A cet effet, nous considérons que les traitements de l'*input* en classe de langue E/S sont des opérations de manipulations et de comparaisons métalangagières L1/L2. L'on ne peut, par conséquent, occulter ses connaissances métalangagières antérieures, et mieux vaut réfléchir sur ce qu'un enseignement systématique de la grammaire, dans les deux langues, impliquant explicitement ou « implicitement » un métalangage, peut « apporter » à l'élève. De fait, les activités et les échanges d'ordre métalangagier mettraient en évidence certaines difficultés, dont l'écart des deux métalangues. Comment fonctionnerait le double *intake* métalangagier dans son rapport avec le double *input* métalangagier ? L'équation n'est pas facile dans un contexte où les rapports avec les langues étrangères sont problématiques.

La phase *intake* met en place un dispositif épi/méta propre à favoriser l'acquisition/appropriation du langagier et du métalangagier. Cependant, l'acquisition n'est jamais totale ou parfaite vu le volume considérable des données à intégrer, d'une part, et les éventuels amalgames de l'interlangue et/ou de l'intermétalangue, d'autre part ; conséquemment, « un élève n'apprend jamais tout ce qu'on lui présente, tout ce qu'on tente

de lui faire apprendre » (Frauenfelder et Porquier, 1979), quand bien même savamment dosé, a fortiori, quand il s'agit de données abstraites.

La connaissance n'est alors pas seulement ce qu'on tente de lui faire acquérir, et qui constitue l'objet à saisir, elle est également un acte de sélection et de « mixage »,<sup>1</sup> conscient ou inconscient, de données entrantes et de données déjà présentes des grammaires de L1 et / ou de L2, et même d'autres langues pour des élèves plurilingues.

La saisie n'est donc pas que cette « boîte noire » où sont stockées les données (intériorisées) de L2 (Besse&Porquier), indépendamment des données déjà acquises en L1<sup>2</sup>, mais bien l'occasion d'établir les parallèles pertinents entre l'acquis, et ce qui est à acquérir des (méta)grammaires de L1 et de L2.

Ceci étant, bien que des inférences puissent être effectuées, il serait vain d'abuser du contrastif étant donné l'éloignement des deux systèmes linguistiques. Il s'agit plus d'entraîner l'élève au raisonnement par l'observation active et les inductions constructives, par le moyen des verbalisations en interaction, à propos des faits langagiers et métalangagiers à faire acquérir que de lui proposer le schéma behavioriste de l'appropriation mécanique : (*input* mécanique → *output* automatisé : stimulus-réponse). Au contraire, la construction des apprentissages appelle un moment de traitement métalangagier, avant la production à l'*output*, selon le schéma : (*input* métalangagier L1/L2 → *intake* métalangagier L1/L2 → *output* métalangagier L1/L2).

Le traitement métalangagier peut, par ailleurs, prendre la forme (*input* inter(méta)langagier L1/L2 → *intake* inter(méta)langagier L1/L2 → *output* inter(méta)langagier L1/L2) pour rendre compte de la complexité de la situation de l'enseignement-apprentissage dans certains contextes où la L2 est fortement présente dans le système mental de l'élève, comme c'est le cas du français pour les Tunisiens.

Plus les situations de communication -méta sont développées, plus le traitement de ces données est en mesure de faire ressortir les « [méta] connaissances intériorisées » grâce au rôle facilitateur de l'*output* métalangagier pris en charge par l'enseignant.

La « négociation du sens méta », par un processus interactif-constructif, faciliterait la saisie des données métalangagières et aiderait à la formulation d'hypothèses sur le contenu de l'information (métalangagière ici), à saisir son sens, à la reformuler et à la déterminer.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Notre expression

<sup>2</sup> Il va sans dire que Besse défend cette idée du rapport étroit LM/LE.

<sup>3</sup> Négocier le sens avec les élèves ne se limiterait pas, selon nous, à « répéter l'information pour s'assurer que c'est la bonne, [à] dire que l'on n'a pas compris, , [à] demander d'[expliquer] le mot que l'on n'a pas

Les élèves parviendraient, ainsi, à adapter leurs comportements et conduites métalangagiers à ceux des partenaires plus compétents de la métalangue de la langue cible (Porquier, 1984) ; or, certains travaux d'étayage empiriques « réduits à l'aide linguistique [...] » (De Pietro, Matthey & Py 1989) mériteraient d'être redéfinis (Hudelot & Vasseur, 1997), ainsi que certaines démarches faussement inductives.

### **2.3.3.7. Les déficiences pédagogiques**

Certes, tous les modèles présentés jusque-là semblent apporter des solutions intéressantes à la classe, mais la classe semble obéir à une logique qui est sienne, soit parce qu'elle ne connaît pas ces modèles, soit parce que ces approches et modèles ne répondent pas à ses réelles préoccupations.

Dans cette sous-section, nous ne prétendons pas dresser le profil parfait de l'enseignant de langue, ceci ne relevant pas de notre prérogative, mais projetons de partir des représentations qu'il se fait, généralement, de l'acte d'enseigner la grammaire du français dans un milieu qui tend à devenir arabophone : <sup>1</sup> se pose-t-il la question de savoir comment les élèves apprennent la grammaire du français, conséquemment, quelles approches pédagogiques adopte-t-il, et quelles sont celles à adopter, potentiellement ?

Sous l'influence de la psychologie cognitive et s'inspirant de l'approche communicative, la gestion d'une classe, en didactique scolaire, voudra que l'enseignant place l'élève au centre des apprentissages. La centration sur l'élève présentée comme une solution incontournable à mettre en œuvre n'est pourtant pas aisée à appliquer étant donné les centrations connexes : les manières différentes d'apprendre-acquérir, d'appréhender les difficultés, les rythmes individuels d'apprentissages, les motivations, la centration sur le groupe-classe, la centration sur les apprentissages : les méthodes adoptées dans les manuels, les contenus des leçons, les démarches proposées dans les guides pour enseignants, la centration sur le programme : long, chargé, à respecter, à finir, la centration sur les évaluations..., la centration de l'enseignant sur son propre potentiel : gestion facile, difficile, contraignante, frustrante, culpabilisante... : « La centration sur l'apprenant, telle qu'elle est ainsi présentée n'[est] pas viable dans la réalité

---

compris,... » ou à recopier sur les cahiers la récapitulation des règles écrites sur le tableau par l'enseignant (blog I-teach-English ; <http://i-teach-english.blogvie.com/about/>),

<sup>1</sup> Le milieu tunisien tend, plutôt, à le devenir. Cf. 1.2. Politiques éducatives

quotidienne des classes » (Puren, 1995), d'autant que tout semble régi par des instances supérieures qui décident du contenu, de la progression et du déroulement.

Ceci explique une certaine fuite en arrière dans les démarches et l'enseignement, bien que partiellement assumée dans un système où l'on accorde une marge minimale de liberté dans l'apport didactico-pédagogique de l'enseignant, comme c'est le cas pour la Tunisie. Il est question alors d'enseignement implicite, réactif et faussement inductif, les connaissances préétablies étant présentées comme des données à construire. Devant cette pédagogie analytique, l'élève, sensé être au centre des apprentissages, est peu suivi, ce qui ne stimule pas son esprit en « état de veille cognitive », comme l'exprime Demaizière (2007), pour explorer ce qui est mis à sa disposition. De plus, la centration sur les apprentissages peut juxtaposer une approche implicite sans métalangage, une approche déductive qui expose les règles à l'élève et une approche inductive qui attire son attention sur les aspects formels de la langue.

Dans tous les cas de figure, l'enseignant n'est pas totalement responsable de ses actes et de ses décisions.<sup>1</sup> Comme il doit suivre les instructions officielles, il aurait tendance à adapter les apprentissages et les méthodologies à la réalité hétérogène de sa classe plus qu'à s'investir dans l'action pédagogique.

Or, la grammaire est l'occasion de placer l'élève en position d'inquisiteur afin de comprendre le fonctionnement de la langue cible et de prendre en considération sa dimension (inter)métalangagière qui « vise à développer [...] une prise de conscience, plus ou moins explicite et explicitée ... » du rapport L1/L2 dans une perspective comparative (Pendanx, 1993). Ce processus de conscientisation, pour reprendre Pendanax, peut aboutir à des activités de réflexions contrastives L1/L2 à partir de traductions ou d'erreurs.

Il s'agit d'exploiter chez lui des aptitudes à comparer et à conceptualiser à travers les outils de réflexion dont il dispose et l'«aider [...] à atteindre ce niveau de pensée ou de réflexion critique » (Lipman, 2006).

Certes, psychologues, acquisitionnistes et didacticiens y ouvrent la voie, depuis des décennies, mais la pratique enseignante, depuis les grammaires pédagogiques jusqu'à la réalité de la classe, prescriptives et limitatives, y semblent réticentes.

La question est alors : comment faire pour que s'installe chez l'élève tunisien cette faculté de raisonner sur la grammaire intériorisée de l'arabe et celle du français ? Comment développer ses capacités de verbalisations métalangagières pour que s'installe, peu à peu, une prise de conscience (bi)métalangagière pouvant conduire à la conceptualisation explicite du fonctionnement des deux langues ?

---

<sup>1</sup> Cf. Résultat questionnaire

C'est ce que nous allons considérer dans la troisième partie de notre travail, mais auparavant, une réflexion s'impose sur la problématique de l'interlangue.

### **2.3.3.8. L'intermétalangue, un champ d'investigation « métalangagière »**

La littérature converge pour faire de la « grammaire inductive » une phase de « découverte », de compréhension, de classification, d'analyse (domaine de la didactique), d'observation, d'attention accrue à l'*input* (domaine de la cognition), pour induire des inférences. Néanmoins, ces inférences peuvent induire en erreur en n'aboutissant pas à la généralisation à partir des faits observés, ni à leur vérification car « la vérité des prémisses ne garantit pas la vérité de la conclusion », (Dic. TV5). Ainsi par exemple, les verbes conjugués à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel se terminent généralement par « ez », mais il y a une exception à cette règle avec les verbes faire, dire et être.<sup>1</sup> Des erreurs telles que vous « disez » et vous « faisez » sont fréquentes chez les élèves.

C'est paradoxalement instructif, à plus d'un titre ; en effet, les conclusions approximatives, voire erronées sont révélatrices du niveau d'interlangue de l'élève, par là même, elles sont un indice indéfectible de ses habiletés cognitives, de sa réflexion critique, et de ses stratégies d'apprentissage. L'interlangue serait alors définie comme « le système linguistique intermédiaire » (Selinker, 1972), une « compétence transitoire », provisoire, un outil de manipulation (méta)langagière et de réflexion sur les systèmes métalangagiers de L1 et de L2. D'inférences en inférences, l'élève tente la résolution de problèmes intermétalangagiers divers en apportant ses propres contributions au savoir enseigné en classe.

Ainsi, les grammaires de L1/L2/L3... enseignées simultanément, chacune avec son ensemble conceptuel complexe et ses mots abstraits et selon un mode de présentation spécifique, seront vues comme « [...] des prismes, des cribles ou des kaleidoscopes qui [ont] une incidence sur le type d'inférence que [l'élève] effectue » tout en modifiant « subtilement son expérience » (Tournade, 2104).

À ce stade approximatif, l'élève se construit une grammaire provisoire de la langue cible et peut s'en rapprocher au fur et à mesure qu'il progresse dans son apprentissage (Selinker, 1972), mais les risques de ralentissement sont tout aussi grands, particulièrement, en raison de l'éventuelle influence de la langue source : Selinker parle de cas de transfert de L1 ou de surgénéralisation de L1. Pour certains didacticiens, de fait, l'interlangue de l'élève peut ralentir son processus d'apprentissage (Py, 1980), pour d'autres, elle est au contraire, un « champ d'investigation » non négligeable (Porquier, 1986).

---

<sup>1</sup> Cas de surgénéralisation

Parce que, par essence, instable et modifiable, elle demande une attention particulière au système intermédiaire de l'élève. L'erreur n'est plus alors à bannir mais est considérée comme « un système à part entière qui se construit autour d'une logique... ».

Rappelons, toutefois, que notre but n'est pas le « lecte » de Selinker mais le « métalecte », cette « Langue Abstraite Maximale » Rebuschi ( ), autrement le schéma de construction des habiletés métalangagières de l'élève et le système intermédiaire de son intermétalangue révélateur de ses erreurs, non que nous tenions compte de ses performances grammaticales, mais que nous voudrions mettre en avant ses représentations et les habiletés cognitives mobilisées dans ses évolutions. Plus précisément, comment les élèves verbalisent leur description des faits de langue dans leurs échanges métalangagiers et comment ils prennent conscience du rapport des grammaires des langues qu'ils apprennent, et de leur propre apprentissage ?

Nous voulons donc placer la réflexion intermétalangagière verbalisée, sur les grammaires de l'arabe et du français, au centre de notre étude pour voir comment les élèves réalisent ce que les Anglo-saxons appellent le *language awareness*, l'interlangue étant, selon nous, la phase où se réalise l'être grammatical de l'élève, en phase de construction et de « défi de l'exactitude syntaxique ».<sup>1</sup>

L'élève se situe, à notre sens, dans cet entre-deux de l'effort de « conceptualisation » et de la réflexion métalangagière : comprendre, comparer et analyser avant de conclure, c'est-à-dire, de réussir ou d'«échouer » dans sa tâche conceptualisante, confronté à toutes les contradictions des grammaires telles que décrites dans les manuels et enseignées en classe. Face à un savoir enseigné souvent difficile et contraignant, la verbalisation en termes métalangagiers devient nécessaire.

C'est donc cette dynamique de construction métalangagière en interaction que nous allons considérer dans la suite de notre travail et tirer profit de ce regain d'intérêt que suscite l'interlangue<sup>2</sup>, en lien avec l'hypothèse contrastive.

---

<sup>1</sup> Heidegger parle de « grammaire de l'être » résumée en ces termes par *Gaetano Chiurazzi de l'Université de Turin* : « ...un usage du langage qui défie l'exactitude syntaxique, mais qui témoigne l'effort de parvenir à une compréhension non-catégorielle (et, surtout, non substantive) de l'être. »

<sup>2</sup> Auparavant, l'interlangue aurait subi la désaffection pour « l'analyse des erreurs ». (Lado)

## Conclusion

Dans cette deuxième partie, nous avons commencé par définir la notion de métalangage dont la délimitation terminologique n'est pas simple en raison de l'interdépendance de ce concept avec d'autres connexes : « métalangue », « métadiscours » construits sur l'opposition entre langue, langage et discours.

Tout comme le langage, le métalangage use des signes de la langue ou de la métalangue, définie comme un sous-système de la langue naturelle qui sert à parler d'elle-même ; le métalangage serait, par là même, un sous-système de la langue qui parle de la langue et de l'usage qu'en fait la métalangue, pour la communication.

Ainsi, nous l'avons délimité par ses trois modes d'apparitions : le mode courant, le mode mi mondain, mi grammatical et le mode scientifique. Les deux premiers relèvent de la pratique de la langue et de son étude, le dernier relève exclusivement de l'étude de la langue. Le métalangage se situerait à l'interstice de ces trois modes. Il est utilisé dans les échanges verbaux entre professeur et élèves, en classe de L2, et dans des sphères plus fermées, pour user d'une terminologie grammaticale et de nomenclatures qui mettent en évidence la difficulté de nommer, avons-nous conclu.

La notion de métalangage s'étend, par ailleurs, aux discours à statut autonymique de la classe. A cet égard, nous avons considéré les reprises, les termes de la langue quotidienne pour remplacer les mots grammaticaux et les traductions comme des autonymes dont le signe a des fonctions référentielle et métalinguistique (DeBove, Jakobson, 1968). Notre étude a, par ailleurs, conclu que, dans le contexte tunisien, le fait autonymique s'y inscrit comme acte de dénomination néologique et de mise en relation continue des signes. Dans un contexte scolaire situé dans « l'entre-deux du dire grammatical », le signe, doublement référentiel et doublement métalinguistique, devient conscience du difficile « acte de nommer » en raison de l'enjeu des échanges qui se réalisent dans un discours à double dimension métalangagière, mais surtout, du statut de l'autonomie interdépendant des activités métalangagières dans le cadre interactif de la classe de L2. A ce titre, nous avons considéré l'autonomie et les activités métalangagières comme des outils d'élucidation et d'organisation de l'objet métalangagier.

C'est l'enjeu de ce discours complexe de la classe de langue E/S, particulièrement quand il a trait à la grammaire, que nous avons voulu aborder dans le second chapitre.

Sa finalité est, avant tout, l'apprentissage d'une langue, non encore maîtrisée, dont on parle dans un discours à caractère redondant.

L'acte de communiquer qui s'y réalise développe un savoir-faire métalangagier conceptualisant qui fonde l'interaction entre les sujets parlants. Ces derniers sont impliqués, dans une double énonciation : un processus d'échanges langagiers et métalangagiers qui produisent des actes de langage pour simuler le monde et ce que nous avons désigné par « actes de métalangage »<sup>1</sup> pour en parler.

Ces « actes de métalangage » échangés entre enseignants et élèves impliquent des métadiscours complexes qui accompagnent, incontestablement, l'acte d'enseigner-apprendre la grammaire de L2. Il y a, d'un côté « le discours métalinguistique » ou métalangagier de l'enseignant pour expliquer, questionner et évaluer, et de l'autre, celui de l'élève qui reçoit ce discours, qui n'est pas celui de la conversation quotidienne, et qui réagit à ce discours qu'il ne maîtrise pas, dans un langage moins technique, le plus souvent commandé par la nature de la tâche à réaliser, et le degré d'abstraction de sa verbalisation. C'est dans cette réaction aux apprentissages que l'on décèle son activité métalangagière, le plus souvent atténuée, parce que inconsciente, selon Pendanx, ou subissant l'impact des notions qu'il a intégrées de la L1 et qu'il juge proches ou éloignées des notions de la L2. Or, l'enseignant, dans le contexte tunisien, ne semble pas trop se préoccuper de ses représentations, particulièrement quand elles ont trait à l'arabe ; la conception contrastive de la grammaire, loin d'être perçue comme « une chance cognitive », selon Aragon Cobo, est vue comme « un handicap » voire « un tabou ». Nous avons donc abouti à la conclusion qu'il était primordial qu'il prête une oreille attentive aux moyens (inter)métalangagiers conscients ou inconscients que les élèves mettent en place pour parvenir à ce qu'Henri Besse appelle une « compétence intermédiaire », ce que nous avons désigné par « intermétalangue ». Cette compétence semble asseoir le discours de la classe comme le lieu d'inventions néologiques diverses qui ne sont, en définitive, que des interrogations constructives sur le langage que se pose l'enfant qu'est, avant tout, l'élève.

A partir de quel âge l'enfant peut-il commencer à porter son attention sur le langage et « inventer » des mots qui parlent du langage ? C'est la question à laquelle nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse en investiguant sur la question de l'acquisition précoce d'une langue étrangère simultanément à la « langue maternelle ».

Certains travaux concluent qu'il est capable, dès l'école primaire, de verbaliser les savoirs grammaticaux grâce à un processus en continuelle construction des acquisitions. La littérature sur la question, qui fait le point sur la dualité « biologie évolutionniste » (Piaget), et évolution socio-constructivite (Vygotski, Bruner), s'accorde pour affirmer que son interlangue est un

---

<sup>1</sup> C'est nous qui paraphrasons.

système transitoire en perpétuel développement, une (re)construction de nature endogène pour le premier, exogène chez les seconds.

Dans le contexte tunisien, nous avons vu que les enfants peuvent acquérir, bien avant l'école primaire, l'arabe et le français, dans les familles, ou en situation de classe. Il s'agit du « bilinguisme d'apprentissage » qui présente l'avantage d'être rétroactif et stimule sa conscience bimétalangagière.

Nous avons conclu au fait que l'école, lieu des « ajustements »<sup>1</sup> indispensables, détermine la progression des apprentissages en prenant en compte les spécificités de la situation d'enseignement-apprentissage, des stratégies à mettre en place, du type de grammaire à enseigner et de l'âge de l'enfant. Par ailleurs, les habiletés (biméta)langagières, embryonnaires, dépendraient des stades de développement qui permettraient d'adapter les gestes d'étayage à la progression des processus cognitifs des écoliers. Leur accès au lexique abstrait chemine du sémantique au syntaxique et du provisoire à l'institué, à mesure que se construit la dimension analyse et s'affine leur faculté à parler du langage.

Bien qu'il s'agisse d'un éveil à « l'éducation métacognitive », cela constitue un avantage intellectuel majeur pour développer leurs habiletés métacognitives et les initier à la réflexion inter(méta)langagière. En tirer profit a de fortes chances de développer, plus tard, leur inter(méta)langue en les initiant à la réflexion contrastive et à la réflexion, tout court.

Au-delà du champs de la pré-connaissance, la seconde section a voulu repenser la didactique des langues E/S à l'aune de réflexions développées par les modèles systémiques, ceux de la psychologie cognitive, et ceux issus de la RAL(E) francophone ou anglosaxone, dans l'interrelation de leurs hypothèses et dans l'entrelacement de leurs concepts (Doehler, 2000),<sup>2</sup> et dans leur articulation avec la recherche en didactique des Langues (RDL) qui a fait siennes des notions telles que « interlangue », « stratégie » (Véronique, 2005) et « contact des langues ». (Castellotti, Coste & Duverger, 2007).

A la lumière de ce travail, il en est ressorti que leur ambiguïté venait du fait que l'opération de traitement de l'information divise les avis bien qu'elle renvoie à tous ces modèles à la fois : au cœur de toutes les polémiques, c'est l'enseignement ou non de la grammaire lié à l'apprentissage et à l'acquisition qui continue à alimenter les débats.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui le soulignons

<sup>2</sup> « [...] La discussion sur les SPA s'est dès l'abord trouvée accompagnée par une réappropriation des notions d'*input* et de saisie dans une perspective interactionniste.

Les théories, bien que rares et axées globalement sur le langage, semblent affirmer qu'une réflexion métalinguistique est nécessaire et souhaitable dans l'apprentissage d'une LE/S et que l'acquisition, en milieu institutionnel, est liée à la qualité de l'apprentissage, dont elle serait la résultante. Le *feedback* rétroactif qui est le lieu des activités métalangagières est observable tout au long des trois niveaux d'instances (*input*, *intake*, *output*) qui participent de l'acquisition des langues telle qu'établie par les modèles de type systémique.

Cela reste, par ailleurs, tributaire de l'attention à la forme qui mène à la conscientisation dans l'acquisition de la grammaire, conséquemment, au développement des connaissances de l'élève ; la saisie et l'attention, en étroite corrélation, l'initieraient à la conceptualisation par l'observation et la verbalisation métalangagière et permettraient qu'interagissent des données grammaticales intériorisées de L1 et de L2 et des données entrantes nouvelles, notamment, par le moyen de l'enseignement « explicité » de la grammaire.

Pour un didacticien, ce qui importe c'est que le système intermédiaire de l'apprenant (l'interlangue) s'adapte et interagisse avec les données entrantes de l'*input*. Lorsque celui-ci est à dominante formelle, lorsque l'élève est amené à porter son attention sur du métalangage pour le comprendre et le produire, en plus de l'influence du métalangage de la L1, il peut mener à saturation. Tout est donc dans l'adoption de ce « nouvel / [ancien] esprit grammatical » (Combettes, 1982) qui prône l'ouverture sur les langues par la prise de conscience de leur fonctionnement (Chiss, 2011) et par le biais de verbalisations intermétalangagières réfléchies et savamment dosées.

Dans l'ensemble, Anglophones et Francophones s'accordent pour dire que sans une stratégie d'enseignement, en profondeur, il ne peut y avoir d'acquisition. Il est question, d'un côté, de focalisation et d'attention portée à l'*input* pour la création de l'*intake* : c'est l'hypothèse de l'enseignement par l'*input* structuré (Ellis, Robinson), de l'autre, de centration et de traitement en profondeur de l'*input* par la manipulation de l'*intake* (une mauvaise stratégie par exemple) qu'il vise à modifier : c'est l'hypothèse de l'enseignement par le traitement de l'*input* (ETI) (VanPatten).

La question de l'observation attentive à l'*input* (*consciousness-raising*) divise, néanmoins, ces modèles orientés, le premier, vers l'*input* créé et axé sur le processus, par des techniques d'abord implicites, puis par le recours à l'explicitation, le second, d'orientation axée sur l'*output*, donc sur le résultat, analyse jusqu'à quel point la production peut être proportionnellement accrue par la technique de l'explicitation. L'hypothèse de la « saillance » d'un élément formel à l'*input* ou l'attention sur les formes de Schmidt (*noticing*), vient corroborer l'idée que seule l'explicitation, au début, permet qu'un élément langagier soit

repéré et produit, par la suite. Une production réussie dépend de la prise de conscience (*consciousness-raising*) (Van Patten, 1996 ; Ellis, 2002), et de la capacité de la mémoire de travail de chaque élève - qui explique, d'ailleurs, l'inégalité des résultats-, mais également des échanges qui permettent de repérer la donnée langagière ou linguistique à mémoriser. Au contraire de ces modèles qui visent la réussite communicative, les hypothèses de l'enseignement centré sur la forme visent le raisonnement, mais quoique utiles, elles semblent difficiles à appliquer en classe étant donné leur manque de précision sur la nature du traitement interne.

Pas loin de l'esprit de l'approche interactionniste, Les S.L.A.S.S. ou SPA semblent y apporter une réponse à travers les interactions des apprenants d'une langue étrangère avec les natifs, à partir d'obstacles communicatifs. L'apport de cette approche réside dans le processus de traitement de l'*intake* susceptible de construire et de transformer l'interlangue, à travers le concept de « contact des langues » qui la rendrait pertinente à l'apprentissage.

En somme, nous avons conclu que ces modèles et approches méthodologiques conçoivent, autrement, l'enseignement, et proposent des stratégies intéressantes mais pas suffisantes, tant qu'elles se réalisent dans des sphères fermées de la recherche. Ses limites résident aussi, à notre sens, dans le fait que le métalangage n'est pas considéré comme du contenu susceptible d'être mu en donnée de l'*input*, ni les verbalisations métalangagières en productions, à part entière, parce qu'au-delà de réussir la tâche, réside le besoin de comprendre et de manipuler les mots de la grammaire pour construire leur intermétalangue.

A cet égard, nous avons entièrement adhéré aux approches qui considèrent leurs erreurs comme des signes révélateurs d'empêchements, de résistances ou d'ouverture et d'investissement qui améliorent la qualité de l'intermétalangue, plutôt que des indices de transferts négatifs ou des écarts à la norme.

Dans l'esprit de ce qui a été vu jusque-là, nous aborderons la troisième partie pour parler de la réalité de la classe tunisienne emprisonnée entre méthodes obsolètes et directives peu claires qui empêchent que la mise en place de pratiques innovantes se réalise pleinement.

Notre troisième partie se construira, donc, autour d'une préoccupation principale, celle de la didactique intégrée des langues sources et des langues cible. Les expériences du Brésil et de la Tunisie seront exposées dans un premier temps ; le second chapitre développera une réflexion sur la notion de complément, sa naissance, son traitement à l'université, dans les grammaires scolaires de référence pour les enseignants, et dans les manuels français et tunisiens.

C'est à travers les cribles des points de vue d'une grammaire située entre tradition et modernité que nous tenterons de faire une synthèse comparée des traitements de la notion en

vue de mettre en lumière les ambiguïtés, et les contradictions qui peuvent entacher un *input* qui pose problème aux élèves tunisiens. Le troisième entamera une étude de la notion de complément dans les grammaires de l'arabe dans une visée contrastive.

## *Troisième partie*

### *Pragmatique, pédagogie et réflexions Contrastives*

#### *Chapitre premier*

## Introduction

Dans la partie qui précède, notre étude s'est focalisée sur les recherches ayant trait aux processus d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire, à leur système en développement (approximatif) et de leurs représentations, afin de comprendre les écarts de traitement et de verbalisation qui leur sont attribués. Pour la RAL, dernière génération, ce qui importe, ce n'est pas tant la comparaison des structures de la LS et de la LC, qui peut induire en erreur, que l'élaboration des schémas de représentation progressifs de l'apprenant et la manière de les appréhender en communication.<sup>1</sup>

Cet intérêt porté initialement à la communication en milieu naturel s'est élargi à celui de la classe où il continue d'alimenter le débat sur le rapport interaction / acquisition. Dans la perspective qui est la nôtre, les études sur le rapport L1/L2 nous intéressent particulièrement, notamment celles qui axent sur le rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2 et réciproquement dans une perspective interactionniste.

Communiquer en classe de LE/S appelle donc des mises en relation intermétalangagières afin qu'interagissent les langues dans cette « subtilité argumentale indissociables de la construction de la pensée. » (Trévisse)

L'intermétalangagier que nous allons solliciter dans le chapitre suivant pourrait nourrir une didactique intégrée qui vise à rapprocher *a priori* les grammaires de l'arabe et du français malgré leur éloignement tout en permettant aux enseignants ainsi qu'aux élèves de disposer de ressources supplémentaires dans la gestion de leurs stratégies et la mise en place de leur enseignement, pour les premiers, et de leur apprentissage, pour les seconds.

Après la définition du concept et une brève étude de l'état actuel de la question sur les différentes actions de rapprochement des didactiques de deux ou plusieurs langues dans le cadre du bi et du plurilinguisme, le premier chapitre présentera l'expérience d'envergure du Brésil, puis celle de la Tunisie, plutôt théorique avec le projet de l'approche par compétences, et noyée dans l'international avec le projet de la mise en rapport de l'arabe et du français de l'OIF.

---

<sup>1</sup> Contrairement à l'AC (Lado, 1957 p. vii) dont l'hypothèse forte est que la plus grande source d'erreurs des élèves bilingues est la langue source et que, par conséquent, ces erreurs étaient prévisibles et devaient être analysées *a priori*.

### 3. Pragmatique, pédagogie et réflexions contrastives

#### 3.1. La didactique intégrée des langues des langues source et des langues cibles.

##### Essai de définition

La didactique intégrée (Roulet, 1980) ou convergente (Couet, M. ; Wambach, M. 1994), ou bivalence (Chiss, 1999, Cunha, 2001, Chiss et Pagel, 2007)<sup>1</sup> relève de la problématique de la prise en compte de la coprésence de deux langues et plus dans un même système linguistique.

Replacé dans une problématique générale des relations entre langue maternelle et langue étrangère, le concept de « bivalence » peut être situé utilement par rapport à d'autres champs avec lesquels il ne se confond pas mais qui permettent de le délimiter. Les pistes de 'Language awareness', de l'éducation bilingue, des contacts de langues voisines sont désormais largement explorées. » (Chiss, J-L)

C'est au fait une didactique qui met en avant un enseignement qui prend en compte la diversité linguistique de l'élève en vue de rapprocher les méthodologies et les pratiques d'enseignement des langues maternelles, étrangères/secondes apprises à l'école<sup>2</sup> et

[d']aider l'apprenant à établir des liens entre les langues dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire. Le but est de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (Coste, 2010)

Elle se distingue de la didactique convergente, inspirée de la pédagogie convergente, (Couet; Wambach, 1994) qui se rapporte au transfert de procédés didactiques adoptés pour enseigner les langues nationales vers le FLS, notamment en contexte multilingue comme celui du Mali, par exemple. On considère, à cet effet, que la première langue acquise par l'enfant favorise l'apprentissage de la langue seconde.

Nonobstant, le concept d'intégration présenterait des ambiguïtés d'interprétation. Serait-ce « l'intégration d'une didactique à une autre » ou une simple forme d'harmonisation entre les méthodologies ? (OIF, GFEDCF/A, *Ibid.*)

---

<sup>1</sup> Le projet « bivalence » s'est développé dans le contexte brésilien à un moment où se mettait en place une « culture de la rénovation » dans le domaine de l'enseignement de la langue nationale avec la publication de *Paramètres Curriculaires Nationaux* dont le soubassement théorique est assuré par les concepts de *pratiques langagières* et de *genres de discours* renvoyant aux textes fondateurs de Vygotsky et Bakhtine. La recherche pouvait ainsi accompagner les expériences de terrain en testant un contact productif à un moment aussi où le FLE cherche les voies d'un désenclavement méthodologique et d'une ouverture plurilingue et pluriculturelle.

<sup>2</sup> Rappelons que dans le contexte tunisien, il y a d'une part, les différents dialectes parlés du Nord au Sud (de l'arabe dialectal) ainsi que le berbère (qui est l'unique langue parlée entre les membres de la communauté berbère implantée dans le Sud tunisien et un peu partout en Tunisie). L'arabe littéral, est pour tous, l'arabe de l'école, et de plus en plus, des dessins animés, selon le choix satellitaire des parents.

C'est à la fois l'une et l'autre conçoit Chiss selon qui la didactique intégrée

« [...] se construit autour d'une préoccupation fondamentale qui ressortit à l'une des grandes orientations actuelles de la didactique des langues : le contact, le rapprochement voire l'« intégration » entre les orientations méthodologiques et les pratiques d'enseignement des langues maternelles et des langues étrangères. » (Chiss, 1999)

Pour certains, les concepts de « convergence », d'« intégration », d'« adaptation » et de « bivalence » varieraient en surface, mais leurs principes sont, en gros, les mêmes. Pour d'autres, des différences d'orientations dans l'enseignement-apprentissage des langues en contact peuvent être perçues, malgré ce fond commun, ce qui implique la nécessité d'y réfléchir en tenant compte de la diversité des contextes linguistiques et des systèmes éducatifs.

Tout bien considéré, à défaut d'être synonymes, ces didactiques semblent s'unir autour du même principe qui consiste à « réfléchir sur les enseignements/apprentissages de langues en contact dans les systèmes éducatifs du monde. » (OIF, *GFEDCF/A*, *Ibid.*)

En réalité, malgré les différentes actions de rapprochement des didactiques de deux ou plusieurs langues dans le cadre du bi et du plurilinguisme (échanges d'expériences et investigations malgré la différence et la complexité des contextes éducatifs, initiatives et réalisations diverses initiées par chercheurs et praticiens des langues etc.), l'approche de ces didactiques est encore « en gestation et en construction. » (*Ibid.*) Pour autant, elle n'est pas née d'hier ; bien avant la réflexion lancée par Roulet (1980), Claudine Brohy (2008) retrace un itinéraire bien plus ancien en remontant jusqu'en 1687 pour nous parler d'un document conçu pour les voyageurs<sup>1</sup> qui « prend appui sur le latin, le français et l'allemand [...] et] qui tient compte des langues de proximité et d'une langue internationale. »

Elle se poursuit donc dans ce même objectif d'harmoniser méthodologies, programmes et expérimentations, « dans la diversité des contextes et des programmes de recherche universitaires et institutionnels ».

Pour mieux appréhender la notion, nous partirons, dans ce qui suit, de l'expérience du système éducatif brésilien qui s'était investi dans ce projet de rapprocher l'enseignement-apprentissage des langues 1 et 2.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une page de couverture conçue comme une véritable publicité selon l'auteur. Cf. annexe 11.

### 3.1.1. Pour une didactique intégrée de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la pratique enseignante. L'expérience du Brésil

Le projet de bivalence, né au Brésil en 1994 (Da Cunha, 1996, 2001)<sup>1</sup>, visait à rénover l'enseignement-apprentissage du PLM (portugais langue maternelle) et du FLE dans un projet d'intégration des langues. Il se situe, de ce fait, par rapport aux nouvelles « approches méthodologiques intégrées » qui replacent les enseignants du FLE aussi bien que ceux du PLM dans une nouvelle perspective éducative. Ces derniers devaient collaborer entre eux pour envisager, autrement, les pratiques de classe en les harmonisant dans une approche intégrée. C'est ainsi que l'envisage Cunha selon qui « l' 'intégration' » [...] passe par le contact et l'harmonisation entre les deux didactiques et les pratiques pédagogiques qui en dérivent. » (Da Cunha, 2001)

Le fait est, conséquemment, de ne pas copier des méthodes et actions pédagogiques propres à la langue étrangère mais de faire en sorte que son contact avec la langue maternelle soit d'un apport qui vise, outre la maîtrise des deux langues, la motivation pour les élèves et les enseignants grâce à un travail qui « [rompe] avec des modèles stéréotypés et répétitifs » (*ibid.*).

L'expérience brésilienne part de l'idée que décrire le fonctionnement des deux langues avec un métalangage commun contribue à mettre en place une réflexion métalangagière rapprochée qui s'exerce dans des activités de réflexion de façon explicite. Le projet n'est pas si simple que cela d'après Cunha pour qui

C'est un lourd travail à accomplir car, d'une part, *grammaire* et *actes de parole* ne s'articulent pas de façon rigoureuse et évidente (cf. Coste, 1985 a : 76) et d'autre part, les traditions méthodologiques en LM et en LE sont bien enracinées et fort différentes l'une de l'autre... (*Ibid.*)

L'auteur évoque, à l'occasion, l'exemple de la mise en place d'une expérimentation à Belém qui visait à rapprocher l'enseignement-apprentissage de la LM et de la LE à travers le métalangage. Les principes de base de cette « recherche-action » n'en font pas, pour autant, une fin en soi mais un moyen qui sert à l'apprentissage. L'enseignement/apprentissage de la LM et de la LE est désormais « un processus unifié », selon l'expression de Roulet, du couple complémentaire langue / réflexion, et du compromis entre activités langagières et activités métalangagières.

Dans cette approche, le métalangage ne représente plus un *but* en soi mais un *moyen* : il sert à l'apprentissage. Il n'est plus limité à/par la métalangue

---

<sup>1</sup> Ce projet n'a duré que deux ans : 1994-1996

grammaticale. Comme celle-ci, il aide certes à faire découvrir des régularités linguistiques, à les faire comprendre par les apprenants, mais aussi et surtout à structurer cette compréhension et à permettre aux apprenants de produire des textes (oraux et écrits) conformes aux règles de fonctionnement linguistique et social en vigueur au sein de la (des) communauté(s) dont on apprend la langue. Ce métalangage est à la fois le moyen et le résultat d'une activité réflexive qui porte sur les conditions de tel ou tel type de discours, sur ses effets, sur les contraintes de la mise en texte comme sur celles du système de la langue. (*Ibid.*)

Il ajoute en citant Delamotte-Legrand (1994) que ce métalangage

est constitué par des désignations d'actions langagières particulières (comprendre, vouloir, dire, corriger, s'exprimer bien/mal, traduire, donner des détails, construire son texte, convaincre, expliquer, organiser les arguments, mettre entre parenthèses) dont certaines se rapportent directement à la réécriture (remplacer, ajouter, retirer, enlever, changer, revoir, rayer, déplacer) ; [par une] terminologie spécifique à l'analyse du langage et de la langue (ordre, impératif, texte, mot, paragraphe, passages/parties d'un texte, langage parlé/écrit, ponctuation, signification, lettres d'imprimerie, rime, vers/prose, phrase incorrecte, coordination, formule, adjectifs, registre, répétition, mot péjoratif, masculin/féminin. (*Ibid.*)

Nous noterons le caractère imprécis de cette classification à laquelle réfère l'auteur qui se rapporte, dans l'ensemble, aux consignes de l'écrit. Loin de constituer des « actions langagières particulières » ou de référer à une « terminologie spécifique à l'analyse du langage et de la langue », la plupart de ces mots relèvent plus de la pratique de la langue que de son étude. Ce sont, d'une part, les mots métalinguistiques à valeur langagière : « comprendre, vouloir, dire, corriger, s'exprimer bien/mal, traduire, donner des détails, convaincre, expliquer, remplacer, ajouter, retirer, enlever, changer, revoir, rayer, déplacer, ordre, impératif, mot, langage parlé/écrit, signification, phrase incorrecte, coordination, formule, registre, répétition, mot péjoratif... », et de l'autre, les mots essentiellement métalinguistiques « qui relèvent de la pratique de la langue et de son étude »<sup>1</sup> : « construire son texte, organiser les arguments, mettre entre parenthèses, texte, ponctuation, paragraphe, passages/parties d'un texte, lettres d'imprimerie, rime, vers/prose » dont très peu se rapportent au métalangage grammatical : « adjectifs, masculin/féminin. » Ils ne pourraient constituer, à notre sens, une activité métalangagière à part entière qui sert à parler du langage et à construire leur intermétalangue

« quel que soit le degré de sophistication atteint par leurs représentations métalinguistiques [des élèves], et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de ces représentations à la réalité linguistique à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible. »  
(Trevisse, *op.cit*)

---

<sup>1</sup> Cf. II.1

Ils n'établissent pas non plus un discours métalangagier à proprement parlé qui permettrait d'observer les manières de dire des enseignants et des élèves, de réfléchir sur la nature des objets didactiques à traiter en classe et

[d'instituer] clairement une objectivation consciente des phénomènes linguistiques divers dont ils traitent [...] des contenus de pensée, des représentations métalinguistiques dont on sait qu'elles peuvent être plus ou moins correctes, i.e. fidèles à l'objet et la dynamique qu'elles tentent de décrire et de systématiser » « qui ait pour objets à la fois les codes linguistiques, les interactions, les représentations sur les langues, les processus d'apprentissage. (*Ibid.*)

Quelle intéressante qu'elle soit, l'expérience de Belém, semble « attirer l'attention sur les procédés utilisés en LM » tout en restant liée au langagier. Telle que décrite par Cunha, elle serait l'occasion « a priori [...] de gérer une dialectique entre réflexion et productions langagières [...] ». Or, les réflexions verbales sur le langage sont foncièrement métalangagières.

Les fiches proposées pour illustrer cette « dialectique » réfèrent au procédé classique de la « correction collective des erreurs linguistiques », ce qui ne constitue pas véritablement des moments d'échanges métalangagiers, la notion même de « correction collective » étant rarement interactive puisqu'elle est le plus souvent « une occasion pour reprendre les aspects de l'enseignement mal assimilés, ou mal compris par une partie des élèves... » (Maulini..., 2012), profitant ainsi aux plus avancés tout en les ennuyant.<sup>1</sup>

De plus, les verbalisations émanant des enseignants et des apprenants de la LM et/ou de la LE sont envisagées, selon l'auteur, « en termes de compétences et de connaissances à mettre en place. » (Da Cunha. *Ibid.*). Or, les connaissances langagières sont inhérentes à une activité métalangagière attentive au fonctionnement du langage et « plus précisément [aux] causes formelles d'un dysfonctionnement dans la communication » en L1 comme en L2. Ceci étant indissociable de l'explicitation grammaticale intégrée et par là même de l'usage d'un métalangage grammatical comparé des deux grammaires, « le rééquilibrage du système de l'[inter]métalangue » pour reprendre l'expression de Trévise reste tronqué.

Qu'en est-il de l'approche convergente pour le cas tunisien ?

Etant donné l'éloignement de l'arabe (langue sémitique) et du français (langue romane) et en raison du lien « sociétal » entre les deux langues, l'étude de la relation entre les deux didactiques s'avèrerait fructueuse, particulièrement si l'on peut faire dialoguer leurs

---

<sup>1</sup> Cf. Annexes : fiches pédagogiques

grammaires respectives, dans une perspective convergente. (OIF, *GFEDCF/A*, 2009, p. 8)  
Des initiatives engagées dans ce sens sont à relever.

### **3.1.3. La problématique de la convergence : le cas de la Tunisie**

#### **3.1.3.1. La convergence dans la réalité de la pratique enseignante**

Les entretiens effectués avec les enseignants, lors de la phase exploratoire de notre recherche, mettent en évidence la forte réticence, vis à vis d'une éventuelle articulation des didactiques du français et de l'arabe dans le système tunisien.<sup>1</sup>

Il en résulte un cloisonnement dans l'enseignement des langues en présence à l'école, le recours à la langue maternelle (L1)<sup>2</sup> étant perçu plutôt comme le signe d'un déficit en langue française, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants.<sup>3</sup>

L'absence de coordination entre les concepteurs des programmes et des manuels scolaires des langues enseignées, et en particulier l'arabe et le français renforce le décloisonnement.

Les formations continues, très rares, en outre, ne prennent pas en compte cette dimension de la convergence dans l'enseignement des langues.

Du côté de l'apprenant, on continue à remarquer des perceptions différentes des langues, alimentées quelquefois de représentations négatives, voire un rapport conflictuel avec le français, des problèmes de maîtrise des termes métalinguistiques, leur relation difficile au « monstres » grammaire et conjugaison. (cf. questionnaire adressé aux élèves)

Pas trop appréciée des élèves, jugée difficile et « barbante » par certains enseignants,<sup>4</sup> la discipline grammaire semble ne pas trop convenir à un projet bivalent pour les problèmes conceptuels qu'elle pose, entre autres. Comment donc un projet d'une telle envergure motiverait-il lorsqu'il a trait à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, lorsque les matériels pédagogiques et les programmes des grammaires de l'arabe et du français semblent n'avoir aucun rapport ? Difficile, certes ; mais, nous restons convaincue qu'une action de terrain menée par formateurs, et enseignants convaincus du bien fondé de la rénovation et motivés par le changement pourrait changer la donne.

Prendre conscience de l'enjeu d'un tel projet pourrait, en effet, constituer une innovation d'envergure d'autant que ce sont les deux langues qui en bénéficieraient, mais surtout, une ouverture sur l'altérité.

---

<sup>1</sup> Cf. Plus loin, notre dépouillement du questionnaire adressé aux enseignants. IV.1

<sup>2</sup> Nous rappelons que l'arabe enseigné-appris à l'école n'est pas la langue maternelle de l'élève tunisien.

<sup>3</sup> Cf. Les réponses au questionnaire en annexes. Qu. 11 et suivantes

<sup>4</sup> Cf. Annexes, résultat des questionnaires pour élèves

Des initiatives engagées dans ce sens, comme nous l'avons déjà évoqué, sont toutefois à relever dont celui de l'approche par les compétences qui a eu déjà trait à la question de la convergence. Le concept n'est donc pas ignoré de la majorité des enseignants.

### **3.1.3. 2. La convergence dans l'approche par les compétences**

L'approche par les compétences que nous avons largement abordée au début de notre travail met en place une entrée pédagogique commune à toutes les disciplines lors de l'élaboration des curricula.

Bien qu'elles ne soient pas exclusives aux langues, les différents acteurs de la scène pédagogique devraient prendre plus en considération ces amorces de la convergence dont les fondements éthique, sociolinguistique, psycholinguistique et didactique constitueraient une assise de poids pour l'apprentissage intégré des langues.

Aussi, ses fondements psychologiques permettent-ils à l'élève de se situer, autrement, par rapport à la langue source et à la langue cible. L'impact de cette dernière est relativisé grâce à sa mise en contact avec la première. Toute hiérarchie est désormais abolie au bénéfice d'une interrelation qui véhicule un nouveau mode de fonctionnement des langues dans l'esprit de l'élève.

Outre ces fondements éthiques, cette approche est l'occasion de rénovation de fond de l'enseignement-apprentissage des langues. Ce nouveau souffle méthodologique et didactique fait en sorte que les langues cohabitent harmonieusement avec le souci de trouver un compromis avec l'institution éducative.

De ce point de vue, la cohabitation des deux langues est susceptible de permettre le déploiement de moyens didactiques et pédagogiques appropriés facilitant la convergence de leurs didactiques. A une situation de contact des langues correspond une situation de contact des didactiques.<sup>1</sup>

Le point de vue sociolinguistique rend, par conséquent, nécessaire un renouvellement dans l'approche méthodologique globale des langues.

Sur le plan psycholinguistique, la prise en compte de l'impact de la langue première dans l'acquisition de la LE/S inspirée par le principe constructiviste permet à l'enseignant de prendre appui sur la L1 de l'élève, sur sa grammaire par exemple, et à l'élève d'accéder à la L2 en ayant comme repère la grammaire déjà intériorisée en L1.

---

<sup>1</sup> Organisation internationale de la Francophonie (Mai 2009). Direction de l'Éducation et de la Formation. *Programme d'apprentissage du Français en contexte multilingue*. Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français / arabe.

Les arguments de la didactique enfin avancent que

« 1. C'est le même élève qui évolue dans un environnement pédagogique où les deux langues sont dispensées.

2. Une même notion peut être appréhendée à travers des éclairages disciplinaires convergents.

3. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes linguistiques et discursifs et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre ; les interférences entre les deux langues peuvent aussi être prises en compte dans cette orientation convergente. »<sup>1</sup>

Mais bien que ces fondements émanent d'un organisme international (l'OIF), nous pensons qu'il y a là les ingrédients savamment exposés pour que le projet de la convergence soit mis en place concrètement en Tunisie. De fait, nous sommes convaincue que c'est dans le terrain qu'il faut trouver les solutions et non ailleurs. C'est à ce seul prix qu'un passage harmonieux langue source / langue cible, quelque éloignées soient-elles sera rendu possible pour une meilleure appréhension des langues dans un contexte bilingue.

A côté de l'approche par compétences, quelques actions en faveur de la didactique intégrée sont à noter, notamment celles sous la direction de Miled.

### **3.1.3.3. La didactique intégrée dans l'expérience tunisienne**

Un rapport harmonieux langue source / langue cible, quelque éloignées soient-elles, serait possible, sinon souhaitable pour une meilleure appréhension des langues dans un contexte bilingue.

A côté du projet de l'approche par compétences qui en prendrait compte, sans toutefois réussir à le concrétiser dans la réalité de la classe, quelques actions en faveur de la didactique intégrée sont à noter, notamment celles qui ont été réalisées sous la direction de Mohamed Miled (2005). Mais la mise en place d'un projet de l'envergure de celui du Brésil dans le domaine de la didactique convergente du français langue seconde et de l'arabe langue première est un domaine en gestation, qui ne se décide pas à voir réellement le jour en raison, fondamentalement de l'éloignement des deux langues et, nous semble-t-il de sa nature.

Contrairement à l'expérience du Brésil qui met en contact deux langues voisines, celle de la Tunisie est confrontée à la corrélation problématique, mais non moins viable, du rapport éloignement-proximité de l'arabe et du français que les travaux en didactique ne peuvent ignorer pour harmoniser les approches et les méthodes.

De même qu'au Brésil, la problématique de la convergence en Tunisie « s'interroge sur les acquis visés dans l'enseignement de l'arabe, comme un facteur d'amélioration de

---

<sup>1</sup> *Programme d'apprentissage du Français en contexte multilingue. Ibid*

l'apprentissage du français. » Elle implique toutes les parties concernées par l'enseignement, essentiellement les enseignants, dans la réalisation de leurs cours de français.

Pour ce faire, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) (réseau Sociolinguistique et Dynamique des langues) met au point un référentiel de compétences et des fiches de formation en vue de développer chez les enseignants de français des comportements nouveaux susceptibles « d'améliorer l'enseignement du français par un recours au système de la langue arabe et aux démarches de son enseignement. »<sup>1</sup>

Les fiches à orientation linguistique et didactique proposent des exemples d'activités se référant aux domaines de la langue, du discours et de la culture.

Il s'agit de mettre en place une réflexion didactique et des pratiques de formation appropriées dans le domaine de la didactique convergente. Cependant, on met en garde contre l'alignement pur et simple de la méthodologie de l'une sur celle de l'autre ; car, argue-t-on, chaque langue a ses spécificités et sa logique propre. Au plan des pratiques pédagogiques, le recours à l'alternance codique est banni lors des échanges métalangagiers :

Il ne s'agit pas non plus de recourir à l'alternance codique en classe, même si cela constitue un fait langagier plus ou moins répandu dans certains contextes socioprofessionnels arabophones.<sup>2</sup>

Si au Brésil, les expérimentations sont conjointement menées par les enseignants et les élèves au sein même de la classe, en Tunisie, elles ne sont pas sorties du cadre des ateliers de recherche où experts et chercheurs en didactique se donnent pour mission de préparer des outils destinés à la formation des formateurs à l'objet « didactique intégrée ». En outre, elles ne concernent pas la seule Tunisie et ont lieu à l'extérieur du pays, notamment au Liban, en 2008, dans le cadre du programme de l'OIF (GFEDCF/A, 2009), qui a mis au contact des représentants de la Tunisie, du Maroc et du Liban<sup>3</sup> pour une mise en place « de pratiques de formation appropriées dans le domaine de la didactique convergente du français langue seconde et de l'arabe langue première » et de la mise en pratique de cette démarche qui a donné lieu à « des actions d'harmonisation curriculaire et à la préparation des séquences didactiques par l'enseignant » (Miled, 2010).

L'élaboration du présent guide du formateur par le réseau « *monde arabe* » s'inscrit dans un programme de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) sur l'« *Enseignement du français en contexte multilingue* » dont participent aussi les travaux sur les contextes créolophones et les contextes de l'Afrique subsaharienne. Ces travaux

---

<sup>1</sup> Cf. Annexes

<sup>2</sup> L'alternance codique serait vue sous l'angle du recours arbitraire à l'arabe, par certains enseignants, par manque de sécurité linguistique. Pourtant, cette approche pourrait jouer un rôle dans l'organisation des échanges en classe.

<sup>3</sup> M. Miled (consultant) et M. Enneifar (inspecteur général) représentaient la partie tunisienne.

ont fait l'objet d'une Table ronde au dernier congrès de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF, Québec, juillet 2008) et d'un ouvrage coordonné par Amidou Maïga, 2007. (Amidou Maïga (OIF)

Mais malgré la volonté manifeste de passer à l'expérience de la didactique intégrée arabe/français, projetée aussi dans le programme de l'approche par les compétences, il nous semble que des actions réelles tardent encore à venir.

Ces pratiques consistent en l'élaboration d'un certain nombre de séquences qui suivent, toutes, les étapes de réalisation suivantes : d'abord, on focalise sur les « erreurs récurrentes » des élèves, on passe ensuite à « l'interprétation de ces erreurs » avant d'aborder les « contenus spécifiques en L1 et en L2 ». Enfin, intervient la phase des « présupposés didactiques et linguistiques » qui permet de faire prendre conscience des raisons de ces erreurs. On précise, par ailleurs, l'«opportunité de recourir à la traduction au cours de la formation ».<sup>1</sup>

Comme nous pouvons le constater, l'écart entre les expérimentations du Brésil et des quelques pays arabes qui se sont essayé à l'intégration, ne diffèrent pas uniquement sur le plan de sa concrétisation (sur le terrain et sur le long terme vs dans des ateliers fermés et de façon ponctuelle), mais aussi sur le plan de son contenu : l'intérêt porté toujours à l'écrit, et l'étude des faits grammaticaux se limitant à un « aspect grammatical » traité avec très peu de métalangage grammatical. Conséquemment, ces travaux, contrairement à ce qu'affirme Miled (2005) sont loin de viser une harmonisation des grammaires de l'arabe et du français dans le contexte propre à la Tunisie, encore moins de penser à des activités bimétalangagières conscientes des phénomènes métalangagiers

quel que soit le degré de sophistication atteint par [les] représentations métalinguistiques [des élèves], et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de ces représentations à la réalité linguistique à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible. (Trevisse, 1992)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Chaque fiche se conforme au canevas suivant :

- a. Le titre de la fiche (un aspect grammatical, une activité de lecture, de production orale, de production écrite, un thème culturel...).
- b. La compétence visée et les objectifs spécifiques.
- c. Des exemples de difficultés récurrentes des élèves et éventuellement l'interprétation de ces erreurs en référence à la langue arabe.
- d. L'analyse de la notion en L1 et L2.
- e. Quelques présupposés linguistiques et didactiques à la base des activités de formation.
- f. Des exemples d'activités que le formateur peut proposer aux enseignants.

<sup>2</sup> Selon Anne Trévisse, « le terme 'représentation' réfère à une notion hétérogène : les sujets construisent des représentations, que ce soit sur les codes linguistiques, les fonctionnements de ces codes, les ressemblances entre le code de la L1 et celui de la L2. Ils construisent aussi des représentations sur leurs compétences personnelles, les objectifs de l'apprentissage, et donc sur les normes, les difficultés des langues, de l'apprentissage, sur les 'bonnes' stratégies d'apprentissage, sur le rôle de la langue maternelle, sur les types de tâches et d'interactions dans lesquelles ils sont impliqués dans la dynamique d'un apprentissage plus ou moins subi, plus ou moins valorisant. »

Ils ne permettent pas non plus d'établir un discours métalangagier qui aide à observer les verbalisations des enseignants et des élèves, de réfléchir sur la nature des objets didactiques à traiter en classe et d'

[d'instituer] clairement une objectivation consciente des phénomènes linguistiques divers dont ils traitent [...] des contenus de pensée, des représentations métalinguistiques dont on sait qu'elles peuvent être plus ou moins correctes, i.e. fidèles à l'objet et la dynamique qu'elles tentent de décrire et de systématiser (*Ibid.*)

Les points de langue traités, s'ils se rapportent aux systèmes linguistiques de l'arabe et du français, sont loin d'avoir «[...] pour objets à la fois [...] les interactions, les représentations sur les langues, les processus d'apprentissage ... » (*Ibid.*).

Les fiches élaborées ont pour principal objectif de faire prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistiques et d'emmener les enseignants à les comparer. Cette démarche comparative n'a pas de visée didactique selon les concepteurs, celle-ci étant plutôt perçue dans « l'identification des difficultés et dans la proposition d'activités de remédiation appropriées » (OIF, 2009).

Les orientations de type linguistique et didactique œuvrent, d'un côté, à comparer les faits de langue en référence aux systèmes linguistiques de l'arabe et du français, de l'autre, à réfléchir sur la manière de mettre en place leur enseignement afin de « [déboucher] sur des propositions d'activités à proposer aux enseignants en formation » (*Ibid.*), et pour, éventuellement, éviter de « reprendre entièrement l'enseignement d'un concept, d'un savoir-faire déjà acquis dans l'autre langue ». (Miled, 2005)

Nous nous référons, à titre d'exemple, aux seules fiches de grammaire pour voir comment s'effectue la comparaison arabe/français. Celles-ci ont trait aux points suivants :

- 1- Les constituants de la phrase simple
- 2- Les déterminants du groupe nominal
- 3- Le groupe verbal prépositionnel
- 4- Les reprises pronominales
- 5- La négation
- 6- L'interrogation

La comparaison part généralement des erreurs d'interférences des élèves<sup>1</sup> et aboutit à leur interprétation (comprendre leurs sources) pour y remédier comme dans la fiche 1 : commencer les phrases françaises par le verbe et non par le sujet.

---

<sup>1</sup> On n'indique pas clairement si l'on part d'un corpus déterminé d'erreurs répertoriées.

### **Fiche 1 : Les constituants de la phrase simple<sup>1</sup>**

Erreurs	Interprétations
*Le garçon intelligent : 'alwaladu ḍakiyoun / الولد ذكي .	- Omission de la copule : L'élève transpose en français la structure de la phrase nominale arabe qui ne contient pas la copule « être ».
* Va le garçon à l'école Yaḍhabu 'lwaladu ilā 'Imadrasati. يذهب الولد إلى المدرسة .	Inversion des deux constituants dans l'ordre. L'élève transpose en français la structure de la phrase verbale arabe qui commence par un verbe.
<b>Activités de formation de l'enseignant</b>	
Faire découvrir des erreurs dues aux problèmes d'interférence entre les deux langues à partir de Phrases en L2 contenant des erreurs d'ordre interférentiel	

### **Fiche 2 : les déterminants du groupe nominal : les articles**

Erreurs	Interprétations
Deux grandes difficultés récurrentes : Ex 1. *j'ai vu enfant. / رأيت ولدا / ra'ytu waladan. Ex 2. *j'ai vu le maison. / رأيت البيت / ra'ytu 'lbayta	- Omission de l'article indéfini : absence d'un déterminant en L1 placé devant le nom <sup>2</sup> - Confusion dans le genre surtout pour les objets. (le genre du nom diffère en L1 et L2. En L1 marque unique : « al » pour tous les genres)
<b>Activités de formation de l'enseignant</b>	
Faire émerger les erreurs récurrentes en L2 relevant de l'interférence de L1 et L2, à partir de copies d'élèves, les classer et expliquer leur origine. - Mettre en place des exercices de remédiation (p.24)	

### **Fiche 3 : Le groupe prépositionnel**

Erreurs	Interprétations
*Ali joue le football. / يلعب علي الكرة. / yal'abu 'alyon alkurata. *je te prends à ton père. / آخذك عند أباك. / āḥuḍuka 'inda abāka *Il va à le travail. / يذهب إلى العمل / yaḍhabu 'ilā l'°amali	Du fait de la non maîtrise de la structure de la phrase en L2, il y a transfert /traduction de L1 en L2.
<b>Activités de formation de l'enseignant</b>	
Analyser une production d'élève et détecter les erreurs affectant le GNP, affectant une catégorie grammaticale	

<sup>1</sup> Nous ne retiendrons ici que les cases « erreurs » et « interprétation », celles des comparaisons (Contenus spécifiques en L1 et en L2) se référer au *Guide du Formateur d'enseignants en Didactique Convergente Arabe/français* (2009, p. 29) ? Cf également en annexe, un exemple de fiche.

<sup>2</sup> Il faudra cependant faire attention à certaines synthèses formulées dans le cadre de stages qui portent sur la problématique des apprentissages de l'arabe et du français en partant de la comparaison du fonctionnement des deux langues et des interférences langagières récurrentes. Les formalisations relatives aux transferts semblent investies d'erreurs. Ainsi par exemple, le cas de l'article indéfini : l'ensemble de l'équipe enseignante du lycée français de Jérusalem chargée de proposer des pistes pédagogiques aux enseignants exerçant dans des écoles qui scolarisent des élèves arabophones, considère que l'article indéfini n'existe pas en arabe et que « l'arabe n'a que l'article défini ('alif + lam, ال) ». (Stage du 11 et 12 novembre 2009, Lycée Français de Jérusalem. Les éléments de réflexion sont proposés par Mme GODEAU, professeur d'arabe certifiée, avec la collaboration de l'équipe pédagogique du LFJ, en particulier Mmes Aboudalou, Last, Marek, Noursi, Richard et Sadoune.

- Faire émerger des explications des erreurs commises par référence à la langue arabe.

#### **Fiche 4 : Les reprises pronominales**

<b>Erreurs</b>	<b>Interprétations</b>
<p>1 *Sa mère a donné <b>lui</b> une pomme. / أَعْطَتْهُ أُمُّهُ تَفَاحَةً. *Sa mère a donné <b>à lui</b> une pomme.</p> <p>2 *Sa mère a donné <b>le</b> une pomme. *Sa mère a donné <b>à le</b> une pomme /</p> <p>3 *Sa mère a donné <b>la</b> une pomme. / أَعْطَتْهَا أُمُّهَا تَفَاحَةً. *Sa mère a donné <b>à elle</b> une pomme.</p> <p>4- le livre : *Elle a donné <b>le</b> à son frère. / أَعْطَتْهُ لَهَا. *Elle a donné <b>lui</b> à son frère.</p>	<p>1- postposer le pronom personnel COI, comme en arabe.</p> <p>2- Transposition de la phrase arabe : le pronom dans la phrase arabe est rattaché au verbe</p> <p>3- le pronom dans la phrase arabe est rattaché au verbe.</p> <p>4- le pronom dans la phrase arabe est rattaché au verbe.<sup>1</sup></p> <p>le pronom de remplacement du complément d'objet direct et indirect est le même en langue arabe.</p>
<b>Activités de formation de l'enseignant</b>	
Analyser les erreurs en faisant des comparaisons avec L1 en partant de copies d'élèves	

#### **Fiche 5 : La négation**

<b>Erreurs</b>	<b>Interprétations</b>
<p>* Ali <b>ne pas va</b> au stade. / لَا يَذْهَبُ عَلَيَّ إِلَى الْمَلْعَبِ. * L'enfant <b>ne plus joue</b> dans la rue. / لَا يَلْعَبُ // لَنْ يَذْهَبَ عَلَيَّ إِلَى الْمَلْعَبِ Imadrasati.</p>	<p>L'élève reproduit la structure de la phrase négative en arabe où la particule de négation est antéposée au verbe.</p>
<b>Activités de formation de l'enseignant</b>	
<p>Analyser les points de convergence et de divergence entre la négation en L1 et en L2 en partant de corpus de phrases en L1 et de corpus de phrases en L2</p> <p>Expliquer certains dysfonctionnements dans un corpus de phrases contenant des erreurs d'ordre syntaxique portant sur la négation (en L2).</p>	

#### **Fiche 6 : L'interrogation**

<b>Erreurs</b>	<b>Interprétations</b>
<p>1- * Pourquoi va Rim au marché ? * Quand va Rim au marché ? * Comment va Rim au marché ?</p> <p>2- * Pourquoi Rim va au marché ? * Quand Rim va au marché ? * Où Rim trouve son frère ? * Comment Rim va au marché ?</p>	<p>L'élève reproduit la structure de la phrase interrogative en arabe où le verbe est antéposé au sujet.</p> <p>2- Ignorance (ou omission) du mécanisme d'inversion du sujet après certains mots interrogatifs à cause de l'inexistence de ce procédé en langue arabe.</p>
<b>Activités de formation de l'enseignant</b>	
<p>Comparer des phrases en français avec leurs équivalents en arabe.</p> <p>- Analyser les erreurs contenues dans les phrases en français.</p> <p>- Interpréter et corriger les erreurs.</p>	

Source. *Guide du Formateur d'enseignants en Didactique Convergente Arabe/français* (2009, p. 29)

#### **Bilan des orientations**

<sup>1</sup> L'interprétation précédente est reprise alors qu'il fallait expliquer l'emploi du pronom COD au lieu du COI et l'emploi du féminin : il se rapporte à la pomme et à la fille (2 féminins)

Quelques remarques s'imposent à la fin de ce constat.

**a-** Ces travaux de « laboratoire » s'adressent exclusivement à des enseignants que l'on forme à cette approche, mais malgré l'importance du projet vu son caractère innovant, nous n'avons trouvé aucune trace du suivi et de l'accompagnement pédagogique sur le terrain et éventuellement de l'évaluation de son apport réel à l'élève. D'autant que les enseignants interviewés affirment à l'unanimité n'avoir jamais été informés de ces formations, ni de leur contenus, mais paradoxalement soulignent que les inspecteurs leur interdisent formellement le recours à l'arabe dans leurs classes.<sup>1</sup>

**b-** L'objet « didactique convergente » vise, par ailleurs, à transformer leur représentation et leur pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire du français en partant de méthodes obsolètes : relevé exhaustif d'erreurs interférentielles<sup>2</sup>, comparaison, a priori, des structures de l'arabe et du français et conception d'exercices pour y remédier. Il y a là, sans doute, référence à la linguistique contrastive<sup>3</sup> qui préconise « [...] l'élaboration de descriptions contrastives à finalité pédagogique »<sup>4</sup> et qui réfère de façon plus ou moins explicite, mais néanmoins claire, à une théorie de l'interférence. (Besse ; Porquier, 1984. p. 201). Les orientations telles que présentées dans ces tableaux visent à comparer les codes linguistiques de la langue cible et de la langue source, à prédire les erreurs d'interférences, et à les décrire rigoureusement pour y remédier plutôt que de laisser l'élève les détecter et les corriger lui-même. Il semblerait a contrario que l'on vise à fournir aux enseignants « des repères méthodologiques dont :- un relevé des difficultés [...] des apprenants, pouvant être appliquées en référence à la langue première [...] - des propositions de remédiation appropriées. » (Miled, 2010)

Ainsi, il semblerait que l'on ne tienne pas compte que « l'interdépendance des microsystèmes et de l'absence de correspondance interlingale [...] ne permet pas de prédire avec assurance les zones de difficultés et, encore moins, les aires d'erreurs interférentielles. » (Brahim, 1994)

**c-** L'approche préconisée exclut, en outre, la dimension cognitive du langage.

L'intérêt de cette activité résidant dans le résultat plutôt que dans le processus, il est conseillé de se mettre à la place des élèves et d'anticiper les erreurs pour les leur faire éviter réduisant l'erreur à une faute, une tare. Or, l'interférence n'est plus considérée comme relevant du contact des deux langues en présence mais de la langue maternelle et de l'interlangue de

---

<sup>1</sup> Cf. Annexes questionnaires enseignants

<sup>2</sup> L'interférence : c'est le cas des erreurs de l'apprenant de L2 dues au contact de la L1 et de la L2 : des structures de la première sont transposées dans la deuxième lors des productions langagières à cause « d'éléments qui font écran entre ce qu'il veut exprimer et les moyens dont il dispose » pour ce faire.

<sup>3</sup> Explicitement formulées par Miled : « Du point de vue de l'évolution méthodologique, la DC n'est pas en rupture radicale avec la linguistique contrastive, dont elle réinvestit les acquis, notamment dans une optique plus didactique de remédiation ». œuvrent

<sup>4</sup> L'hypothèse *forte* de l'analyse contrastive telle qu'établie par Lado.

l'apprenant. Il fallait, de ce fait, creuser dans cet entre-deux de l'apprenant, l'interlangue étant le « système intermédiaire situé entre la langue-cible et la langue-source ». (Besse ; Porquier. *Ibid.*)

Il ne s'agit plus de faire l'inventaire des fautes de sorte que les élèves évitent de les faire, mais bien plutôt, d'en chercher les origines, a posteriori, au sein même de la classe en observant la manière d'apprendre des élèves : « comprendre les erreurs, c'est d'abord comprendre comment on apprend », (Porquier ; Frauenfelder, 1982) mais également, à notre sens, comment on enseigne. Planifier pour l'enseignant en lui proposant des méthodes et des solutions préétablies n'est pas en mesure de l'aider à construire son enseignement ni à remédier à ses lacunes. (De Pietro, 1986).

**d-** Un dernier point, enfin, il est recommandé d'«analyser les programmes de français selon la perspective de la convergence, et [...] d'être informé des programmes d'arabe », il est question aussi de « comparer des phrases en français avec leurs équivalents en arabe ». Cela laisse penser au possible recours à l'alternance codique, mais rien n'est expressément dit à ce propos excepté une mise en garde de Miled dans son article sur la « didactique convergente » (2010) contre « le principe d'un recours non justifié à l'alternance codique en classe, par rapport à laquelle [il] prend du recul... ». Pourtant ce serait une stratégie qui pourrait s'ajouter à celles dont l'enseignant dispose sans que cela n'entache la qualité de son enseignement ni ne témoigne de son « insécurité linguistique » comme le souligne Miled (*Ibid.*)

Au terme de ce travail, nous pouvons dire que toutes ces expérimentations qui ne sont, somme toute, que des « projets » constituent des pistes de travail à nourrir par des activités diverses et concrètes sur le terrain de la classe, de toutes les classes. Les hypothèses de travail restent encore à prouver grâce à des pratiques négociées par les enseignants de L1 et de L2 dans le cadre de la spécificité de la langue que chacun enseigne. Cela suppose, par là même, que les uns et les autres soient à même de parler des grammaires des langues en question, ce qui est souvent loin d'être le cas. Cette possible collaboration entre les enseignants de français et ceux de l'arabe, afin de mettre au point une didactique intégrée, appelle

une conception de l'enseignement fondée sur une concertation et un travail en équipe des enseignants des deux langues appelés à définir des thématiques de travail communes ou complémentaires, la conception de progressions dans les deux langues et de démarches harmonieuses. (*Ibid.*)

Pour ce faire, un minimum de connaissances requis en grammaire de l'arabe et en métalangage arabe est indispensable à la réalisation de telles séquences avec les élèves. Le projet de rapprochement, voire d'intégration entre les didactiques des langues maternelles et des langues étrangères, suppose, nous semble-t-il, une réflexion d'ensemble sur les langues en présence et sur les cultures métalinguistiques des enseignants et des apprenants.

Ainsi, ce projet didactico-pédagogique de la grammaire intégrée de l'arabe et du français, qui vise à construire autrement l'enseignant, induit un intérêt plus grand pour une grammaire contrastive, en mesure de mobiliser une attention plus grande à l'*input*, une conscience constamment en veille, pour une appréhension différente des deux cultures grammaticales en contact.

Le second chapitre développera, par là même, une réflexion sur la notion de complément, sa naissance, son traitement dans les fascicules de grammaire pour l'enseignement supérieur, dans les grammaires scolaires de référence pour les enseignants, et dans les manuels français et tunisiens du primaire et du collège.

C'est à travers les cribles des points de vue d'une grammaire située entre tradition et modernité que nous tenterons de faire une synthèse comparée des traitements de la notion en vue de mettre en lumière les ambiguïtés, et les contradictions qui peuvent entacher un *input* qui pose problème aux élèves tunisiens.

## ***Chapitre deuxième***

---

### ***Le développement d'une compétence métalangagière convergente L1 / L2***

#### ***Le cas de la notion de complément***

## Introduction

La convergence s'inscrit généralement dans des activités de lecture, de compréhension et d'expression. L'implication de la grammaire dans le projet trouve son fondement dans la volonté de faciliter l'appropriation des structures langagières de la langue cible grâce à l'analyse des fautes qui invesigue les effets de l'influence de la grammaire de la L1 sur la L2. Les incidences négatives pourraient en constituer les origines. L'idée sous-jacente à cette hypothèse étant que l'apprentissage d'une LE n'est jamais indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané de la L1, l'élève n'étant pas une « table rase. »

Dans le cadre de notre problématique, nous pouvons dire, pour paraphraser Trévisse, que l'élève tunisien, scolarisé d'abord en arabe, « possède » déjà le métalangage et qu'il a l'expérience de ce qu'est l'activité métalangagière avec tout ce que cela implique comme concepts établis pour parler du langage et décrire son fonctionnement. « [L']appréhension du deuxième système se fera à l'aide de processus cognitifs qui ramèneront l'inconnu au connu tant par le filtre préalable de la [métalange] de L1 déjà construite. » (Trévisse, 1993)

La simultanéité des apprentissages cloisonnés dans le cadre du système éducatif tunisien à tendance FLE,<sup>1</sup> tout au long du cycle de base, rend l'appropriation des métalangages grammaticaux des deux grammaires difficile, et partant la réflexion métalangagière piétinante voire inexistante. Parler du fonctionnement des deux langues dans un langage savant n'est pas aisé. Mal connu et/ou mal employé, le métalangage est à la source de constantes ambiguïtés dont les causes sont multiples comme nous le verrons dans ce présent travail : transferts négatifs, mélange des critères dans l'analyse des fonctions, entre autres. L'écart des deux langues, cependant, ne ferme pas la possibilité de la mise en place d'un savoir grammatical rapproché et d'une réflexion métalangagière susceptible d'amener les élèves à avoir un regard différent de l'apprentissage de la grammaire, d'avoir une attitude plus participative dans l'appropriation du discours métalangagier et d'opérer, eux-mêmes, des transferts métalangagiers acquis dans l'apprentissage simultané de la grammaie de l'arabe et de celle du fançais.

C'est tout ce volet complexe que nous voudrions impliquer dans notre projet d'un métalangage grammatical convergent, parce que tout apprentissage d'une grammaire passe inéluctablement par l'idiome. Si cet idiome s'avère véhiculé déjà en L1, nous comprendrons l'intérêt que cela représente pour un enseignant d'être attentif aux stratégies d'assimilation de l'élève, à ses intuitions, à ses hypothèses, et à ses représentations...

---

<sup>1</sup> Non véhiculaire des matières scientifiques

Cette matière riche à explorer est à même de nous offrir l’opportunité d’édifier une réflexion axée sur une compétence métalangagière convergente arabe-français *a fortiori* pour les élèves tunisiens confrontés au quotidien de l’école à des notions héritées à la logique et à la rhétorique, en perpétuelle remise en cause, mais toujours présentes, paradoxalement.

Le chapitre suivant présentera une réflexion autour de la notion de complément et de son évolution, un volet diachronique montrera, à cet égard, l’évolution du complément du verbe et du complément circonstanciel sur fond aléatoire et évolutif à la fois ; d’autre part, nous montrerons le caractère problématique du transfert des complétives et des circonstancielles dans les grammaires pédagogiques en raison de l’opposition entre leur valeur sémantique et leur rôle syntaxique.

Les différentes grammaires consultées, enfin, ne lèvent pas l’ambiguïté des manipulations syntaxiques de la notion. Elles mettront en lumière la cohabitation de la grammaire traditionnelle avec la linguistique moderne et l’imposition de leurs terminologies complexes, souvent inabordables pour les classes du collège.

### **3.2. Le développement d’une compétence métalangagière convergente L1/L2. Le cas de la notion de complément**

#### **3.2.1. Le choix de la notion**

Pour ne pas partir d’exemples arbitraires sur les problèmes que pose le métalangage grammatical du français aux élèves, nous avons interrogé l’école et recouru à une enquête par questionnaire que nous avons adressée aux enseignants. A la question posée « Quelles sont les erreurs les plus fréquemment notées chez les élèves dans les évaluations en grammaire ? »<sup>1</sup>, les réponses placent les fonctions en première position avec **55,81%** devant l’item orthographe/Grammaire/lexique **48,83%** et la morphologie du verbe **25,58%** comme l’indique le tableau de la typologie des erreurs suivant :

**Tableau 1. Occurrences des erreurs des élèves**

<b>Les fonctions</b>	<b>Temps et mode</b>	<b>Orthographe/ Grammaire/lexique</b>
<b>48</b>	<b>22</b>	<b>42</b>
<b>55,81%</b>	<b>25,58%</b>	<b>48,83%</b>

<sup>1</sup> Cf. détail des réponses au questionnaire en annexes.

Pour déterminer les fonctions qui poseraient problème, les réponses à la question : « Quels sont d'après vous les termes grammaticaux qui posent problème aux élèves tunisiens... ? »<sup>1</sup> les réponses des **86** enseignants nous ont permis de les répertorier comme suit :

**Tableau 2. Les erreurs des élèves en %**

A			B		
Les fonctions	Occur- -rences	%	Les compléments. reconnaissance et maniement	Occur- -rences	%
Compléments	23	26.74 %	compléments du verbe	20	23.25%
Apposition	22	25.58%	compl. Circ. de but, de lieu, de temps	18	20.93%
Attribut	19	22.09%	(GP) complément du nom ou du pronom	17	19.76%
Sujets	5	5.814 %	Evitement des pronoms en et y	17	19.76%
			Nature et place des adverbes de temps et de lieu	16	18.60%
			emploi des pronoms personnels COD/COI	15	17.44%
			COD, COI, COD	14	16.27 %
			complément de but, de lieu, de temps, de phrase	14	16.27 %
			compléments circonstanciels : sens et usage	13	15.11%
			La complétive	8	9.30 %
			Prop. Circ. de conséquence	7	8.13 %
			fonctions essentielles, Complément essentiels	6	6.97%
			<b>Confusion entre les concepts</b>		
			apposition (avec de)/ complément du nom	12	13.95 %
			verbe transitif/ intransitif	6	6.97%
			Complément de phrase/complément circonstanciel	46	53.48%

La complémentation semble réellement problématique pour les élèves : Ce tableau fait apparaître, dans (A), que la fonction complément se positionne parmi celles qui poseraient le plus problème avec un score de **26.74 %** qui la positionne à la tête de leurs difficultés. Ce serait une notion sujette à diverses confusions selon (B) avec des scores non moins médiocres qui font apparaître, en effet, des problèmes de reconnaissance et de maniement, notamment pour les notions complément du verbe et complément circonstanciel. Ce constat préliminaire nous a orientée vers l'étude de cette notion problématique tant pour les élèves que pour les grammaires selon lesquelles, en guise d'exemple, il existe plusieurs notions pour classer le complément du verbe : les couples complément essentiel/complément circonstanciel, et complément de verbe complément de phrase, introduit par la plupart des grammaires avec comme corollaire de supprimer le complément circonstanciel. Or, non seulement le complément circonstanciel continue d'exister, mais le complément de phrase, qui crée des controverses diverses, est maintenu.

Nous nous proposerons donc d'examiner la notion de complément et ses innombrables mots satellites du point de vue de la tradition, de celui des grammaires pédagogiques et des manuels, dès lors que la classe emploie toutes ces notions sans tenir compte du caractère à la

<sup>1</sup> Cf. détail des réponses en annexes.

fois hétéroclite et provisoire des résultats de l'investigation linguistique et que les grammaires posent le problème de présenter comme définitifs, des « savoirs » et des « règles » en perpétuelle remise en cause.

### 3.2.1.1 La naissance de la notion et essai de définition

Le complément ne serait pas issu de la logique mais il semblerait que tout aussi bien pour cette notion que pour « le circonstant » dont il serait l'équivalent (Béregère Bouard, 2008), il s'est construit sur des siècles pour se stabiliser dans les grammaires modernes comme une « connaissance » nouvelle.

La tradition traitera le complément selon qu'il est appelé par le verbe dont il complète le sens, il s'agit alors du « complément du verbe »<sup>1</sup>, ou commandé par les circonstances du procès, on parlera, dans ce cas, de « circonstant ». Cette distinction ne date pas d'aujourd'hui et il faudra remonter jusqu'à la grammaire gréco-latine, en 1747, où le concept « circonstanciel » est entré pour la première fois dans *Les vrais principes de la langue française* de l'abbé Girard (Le Guern, 1998), et à la grammaire de Nicolas Beauzée (1767), considéré comme l'inventeur de la notion pour la définir ainsi :

Si l'on envisage les compléments dans l'effet de leur signification ; on peut admettre autant de sorte de compléments, qu'il peut y avoir de manières possibles de déterminer la signification d'un même mot. Or rien de plus propre à mettre sous les yeux d'une façon abrégée, toutes les espèces de déterminations, que le vers technique dont se servent les rhéteurs pour caractériser les diverses circonstances d'un fait :

Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando

[...] **Quid** désigne le complément qui exprime l'objet qui est le terme du rapport énoncé par le mot complété. Tel est le complément de toute préposition [...]. Tel est encore le complément qui énonce le terme du rapport de tout verbe actif relatif ; aimer la vertu, désirer les richesses, [...] On peut donner à cette sorte de complément, le nom de complément objectif ; et l'on en voit bien la raison. Mais il y a plusieurs verbes relatifs dont le sens ne peut être entièrement complété que par l'addition de deux termes différents, qui font en effet deux compléments objectifs ; comme donner un livre au public, recevoir un conseil de son ami, parler de plaisirs à un homme malade, etc. [...]

**Ubi** désigne le complément qui exprime une circonstance de lieu, mais ce seul mot ubi représente ici les quatre mots dont on se sert communément pour indiquer ce qu'on nomme les questions de lieu, ubi, unde, quà, quo. [...]

**Quibus auxiliis** : ces mots désignent le complément qui exprime l'instrument & les moyens de l'action énoncée par le mot complété. [...]

**Cur** désigne en général tout complément qui énonce quelqu'une des idées que les philosophes ont comprises sous le nom de cause. [...]

**Quomodo** désigne le complément qui exprime une manière particulière d'être, qu'il faut ajouter à l'idée principale du mot complété. On peut donner à ce complément le nom de modificatif [...].

---

<sup>1</sup> Appelés « régime » du verbe dans une appellation plus ancienne.

**Quando** désigne un complément circonstanciel de temps. [...] » (Beauzée, tome III : 2)

Comme nous pouvons le constater, la notion est envisagée plutôt sous l'angle de son sémantisme, or d'autres critères peuvent intervenir pour la cerner et commander l'évolution des notions qui en rendent compte. Celui de la dépendance au verbe en constitue le vecteur.

### **3.2.1.2. Analyse du traitement de la notion : Verbe régisseur et transitivité verbale....**

#### **3.2.1.2.1. Le complément du verbe**

Comme mentionné plus haut, l'idée d'un syntagme qui complète le sens du verbe dont il dépend syntaxiquement, ou la complémentation du verbe, est bien ancienne ; cette catégorie fonctionnelle apparaîtrait sous d'autres appellations et continuerait à figurer dans les grammaires. Il y a donc les « compléments » appelés par le verbe qui se sont substitués au « régime »<sup>1</sup>, (Beauzée, 1782, tome XIV : 5), mais aussi, ceux qui dépendent de la préposition, dont il peut être l'«objet », qui rendent compte de la problématique de la transitivité verbale.

Au 18<sup>e</sup> siècle, le complément désigne le syntagme qui suit la préposition (Girard, 1747, vol.2 : 181) qui indique « un rapport déterminatif », c'est-à-dire, qu'elle régit les mots qui la suivent. Les groupes post prépositionnels qui en dépendent sont appelés «compléments du rapport » (*Ibid.*) parce que le sens du complément dépend du rapport, incomplet, qu'exprime la préposition.<sup>2</sup> On parle alors de rapport de détermination.

Ainsi, le sens et la forme du « complément du rapport » (qui apparaît pour la première fois sous la plume de l'Abbé Girard dans *Les vrais principes de la langue française*) dépendent de la préposition. Le complément détermine la préposition et la complète sans que celle-ci soit soudée au verbe mais plutôt avec le mot qui la suit (selon le rapport déterminé/déterminant) avec lequel elle constitue un syntagme prépositionnel.

Beauzée reprend ce lien formel entre la préposition et le « complément » dans l'article « Préposition » et parlera de « complément de la préposition ». (Encyc, tome XIII) :

Nulle préposition ne peut entrer dans la structure d'une phrase sans être [...] suivie d'un terme conséquent qui achève d'individualiser le rapport indiqué d'une manière vague et indéfinie dans la préposition ... Le terme conséquent servant à compléter l'idée totale du rapport individuel que l'on se propose d'énoncer est appelé dans le langage grammatical le complément de la préposition. »

Cette notion se retrouvera dans *La Grammaire nationale* des Bescherelle (1834).

---

<sup>1</sup> Notion de Port-royal empruntée de la tradition latine qui perdure encore en même temps que « complément ».

<sup>2</sup>La préposition est considérée « comme une partie du discours incomplète »

Lorsque le verbe est transitif direct (exemple « donner »)<sup>1</sup>, il s'agira de détermination du verbe, d'où la notion de « déterminant du verbe » ou « déterminatif » définis comme des compléments indispensables au verbe : « On doit regarder comme complément d'un mot, ce qu'on ajoute à ce mot pour en déterminer la signification de quelque manière que ce puisse être. » (Beauzée, 1782 : *encycl. Méthodique*, Article « Complément », Tome I : 441).

Du temps de Beauzée aussi, le complément le plus étroitement lié au verbe est direct, néanmoins, il était de même nature que le complément indirect lorsqu'il était régi par un verbe équivalent d'un transitif indirect : gêner quelqu'un = nuire à quelqu'un

Etaient aussi considérés comme compléments indirects, tous ceux qui étaient porteurs d'une préposition sous-jacente : *la veille, toute la semaine, habiter la rue tel, coûter cent franc, peser cent kilos*, d'où amalgame complément direct/indirect (Noël et Chapsal, 1823)

Ce complément sert à compléter ou à changer ou à déterminer la signification d'un mot<sup>2</sup> (Beauzée, *Grammaire Générale*, Tome 2, « Du complément » : 44 ; *Encycl Méth.* « Compl. 441), mais l'application de cette définition peut mener à des confusions lorsque la notion désigne tout mot qui suit un autre comme nous pouvons le trouver dans Bescherelle (1834) où il est question de « complément du verbe direct et indirect », de complément de la préposition, de complément du substantif, de complément de l'infinitif, de complément de l'adjectif, de complément du participe et de complément de l'adverbe.

De fait, l'évolution de la notion de complément rend compte de la transitivité verbale et des constituants dans la structure propositionnelle qui fait émerger un nouveau classement des verbes en « transitif » / « intransitif », simultanément au couple de fonctions complément direct / complément indirect (Serreau et Boussi, 1824).<sup>3</sup>

Le « complément » désigne le SP «complément du nom » ou « complément indirect du verbe».

« ... mais je ne veux appliquer cette dénomination dans ce sens qu'à une proposition qui devient l'objet direct d'une autre proposition logique. Hors de là j'appelle complément un mot précédé d'une préposition qui a pour antécédent le sujet ou l'objet direct ou indirect d'une proposition comme dans ces exemples *une étincelle de feu a brûlé le pan de mon habit, obéissez aux ordres de vos chefs.* » (*Ibid.*).

Selon le sémantisme du concept, par ailleurs, les définitions qu'en donne Beauzée donne lieu aux « circonstanciels » qui marquent les circonstances du procès, et plus tard, à des notions

---

<sup>1</sup> Donné comme exemple par Dumarsais

<sup>2</sup> Par mot, Beauzée signifie un nom-sujet ou un verbe-attribut (aimer qui est être en état d'aimer)

<sup>3</sup> Selon ces auteurs, elle se réalise sous le modèle sujet-verbe-objet direct « c'est-à-dire le signe de l'objet sur lequel se porte directement l'action, ce que quelques grammairiens appellent *complément* (...) ».

comme « compléments éloignés », nécessaires au sens grammatical, et « compléments prochains », qui le sont seulement au sens logique (Domergue Urbain, *Grammaire Générale analytique* 1798), ce qui n'est pas sans rappeler la notion de « complément circonstanciel ». Qu'est-ce donc qu'un complément circonstanciel ?

### 3.2.1.2.2. Le complément circonstanciel

Plus que les compléments directs ou indirects commandés par la transitivité verbale, c'est le complément circonstanciel qui semble fonder « le développement ultérieur du système fonctionnel » à venir. Son « [...] appellation remonte à la tradition grammaticale latine en même temps que d'autres dénominations : régime ou complément secondaire (Palsgrave), « adjoinct » (Gram de Ramus). Rangée parmi les constituants habituels de la phrase « régime direct ou indirect », la notion qui doit « [...] son nom, ses caractéristiques fondamentales et sa procédure d'identification » à la rhétorique (Chervel, 1979), est aussi d'inspiration logique (grammaire du Père Buffier, 1709).

Se fondant sur la vieille notion logico-grammaticale de complétude, elle va fixer les fonctions essentielles de la proposition par le moyen de la commutation. Elle va aussi décrire les éléments circonstanciels qui modifient les éléments de fonction essentielle et peuvent être tenus pour des expansions... (Chevalier, 1968)

Avec Port-Royal, la notion ne gagne pas plus en clarté. Dans sa *Grammaire Générale*,<sup>1</sup> l'abbé Girard l'identifiera tantôt au complément prépositionnel, tantôt à l'adverbe (par analogie à circonstance).

La seule équivoque porte sur « circonstanciel », le terme de circonstance renvoyant généralement à l'adverbe, en sorte qu'on verra, dans le choix des exemples, l'abbé Girard passer de l'adverbe au complément prépositionnel. (Chervel, *Ibid.*)

Débarassée « de toute la tradition grammaticale latinisante », la grammaire scolaire tend à cantonner la notion de circonstanciel dans l'analyse logique où il n'a pas de statut grammatical particulier (Noël et Chapsal, 1823). (la Nouvelle grammaire française ?)

Avec son entrée effective dans la grammaire scolaire, vers la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, entre 1845 et 1860, il accède « au rang de paramètre fondamental de la grammaire ».<sup>2</sup> Il sera reconnu par le jeu de questions « quand ?, où ?, comment ?, pourquoi ?... ». Cela ne s'est pas fait, par ailleurs, sans influencer les autres compléments, particulièrement, les compléments d'objet direct et indirect auxquels ont été ajoutés les caractères « essentiels/accessoires ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Elle constitue l'ébauche d'une grammaire scolaire avant celle de Lhomond.

<sup>2</sup> La première grammaire scolaire est introduite par Noël et Chapsal vers le début du XIX<sup>e</sup> siècle, en 1823. C'est *La Nouvelle Grammaire Française*. La deuxième grammaire scolaire est née à la même époque.

<sup>3</sup> Appellations de Dumarsais.

(Chervel, 1979). Cela a surtout bouleversé la deuxième grammaire scolaire, née à la même époque.<sup>1</sup>

Elle porte en germe non seulement le développement ultérieur du système fonctionnel, mais tous les bouleversements structurels à venir : l'accession de la notion de fonction au rang de paramètre fondamental de la grammaire, la redéfinition de la proposition, la métamorphose de l'analyse logique, la transformation du concept de syntaxe, et même une profonde mutation dans la théorie du signe. (Chervel, 1977)

Cela met en exergue aussi l'évolution de la notion sur un fond aléatoire et qui fait apparaître des concepts instables mais évolutifs comme nous pouvons le visualiser dans le tableau suivant.

**Tableau 3. Les évolutions du concept de complément**

Notions nouvelles	Auteurs et dates	source
complément du rapport rapport déterminatif circonstanciel	l'Abbé Girard, (1747)	<i>Les vrais principes de la langue française</i> vol. 1 : 75, vol. 2 : 181).
complément de la préposition	Dumarsais (1729)	<i>l'Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers</i> de Diderot et D'Alembert art. « accusatif » : 177
rapport de détermination, déterminant du verbe complément de la préposition . Complément du verbe complément d'un mot (nom-sujet ou verbe-attribut) circonstanciel compléments essentiels circonstants substitue le complément au régime	Beauzée (1782)	<i>Encyclopédie</i> , tome XIV : 5, art. « Régime - l'Encyclopédie Méthodique de Panckoucke (1782-1786, article « complément », tome I : 441-447)
complément direct et complément indirect du verbe SP «complément du nom »	Serreau et Boussi (1824)	
Passage du « régime » au « complément» complément du verbe direct et indirect , complément de le préposition, complément du substantif, complément de l'infinitif, complément de l'adjectif, complément du participe, complément de l'adverbe, complément direct, complément indirect...	Bescherelle (1834)	<i>La Grammaire nationale</i>

De ce fait, définir la notion de « complément » n'est pas chose aisée, malgré son apparente évidence. C'est une notion délicate à cerner puisque le « complément » pose des problèmes de reconnaissance, de classification et de dénomination. Du point de vue

<sup>1</sup> La première grammaire scolaire est introduite par Noël et Chapsal vers le début du XIX<sup>e</sup> siècle, en 1823. C'est la *Nouvelle Grammaire Française*.

syntagmatique, elle est une expansion ; c'est, en gros, l'opération qui consiste à compléter un verbe, un nom ou un énoncé (ou phrase). Cette opération est extrêmement complexe, en grammaire traditionnelle, du fait de l'imbrication souvent inextricable entre forme et sens (GF, chap. 18). De fait, elle est d'un autre ordre, syntaxiquement.

Les grammaires scolaires d'inspiration linguistique l'établissent selon que le critère de définition est sémantique ou syntaxique. C'est, sémantiquement, « ce qui est autour de ». Aussi, la notion de circonstance définit-elle sémantiquement le complément circonstanciel en situant le procès dans l'espace et le temps, notions qui répondent, particulièrement à la définition sémantique.

L'analyse de ces grammaires a même montré que le passage de l'un à l'autre critère était courant et se faisait selon l'influence du moment. Elle variait d'un ouvrage à l'autre<sup>1</sup> et pouvait même varier au sein d'un même ouvrage. Ainsi, dans les différentes éditions du Grevisse. De la première à la septième édition, le critère était essentiellement de nature sémantique :

Le complément circonstanciel complète l'idée exprimée par le verbe en indiquant les conditions, les circonstances dans lesquelles se trouve le sujet ou s'accomplit l'action du sujet. Pour identifier le complément circonstanciel, on fait, après le verbe, une des questions...Où ?...Quand ?...Comment ? [...] etc.

Dans la huitième, il la spécifie :

Le complément circonstanciel précise l'idée du verbe en marquant la connexion de l'action avec un repère (temps, lieu, etc.) situé autour d'elle dans le monde des phénomènes. Pour identifier le complément circonstanciel, on fait, après le verbe, une des questions Où ?...Quand ?...Comment ?...Pourquoi ? ...De combien ?...Par où ? etc.

La treizième (celle de Gousse) tient à distinguer entre compléments essentiels/compléments non essentiels en recourant à des critères tels que : la dislocation, la pronominalisation, la transformation passive et interrogative, la non pertinence du verbe, la mobilité et le sens du verbe, (critères à la fois syntaxiques et sémantiques).

Contradictions, manque de précision dans le choix des exemples, les critères définitoires du circonstanciel dans ces grammaires prête souvent à confusion.

---

<sup>1</sup> *Le bon usage* de Maurice Grevisse, et Wagner&Pinchon pour ne citer que les plus utilisés par les enseignants tunisiens

Cette incertitude est manifestée par la prudence quant à l'introduction de la notion. Ainsi, dans Wagner et Pinchon, elle ne figurera que dans la deuxième version avec un statut qui la distingue des compléments essentiels, en général, par sa mobilité.<sup>1</sup>

Parmi les compléments du verbe, on distingue le complément d'objet (direct et indirect), ces deux sortes de compléments ont valeur de complément essentiel, et le complément circonstanciel, non essentiel, qui s'oppose aux compléments essentiels dont il se distingue par sa mobilité.

Les critères de reconnaissance d'ordre sémantique (quand ?, où ?, comment ?, pourquoi ?...), et syntaxique (essentiels vs accessoires), à l'origine de cette « explosion » de concepts, s'est étendue, par ailleurs, à la phrase complexe, la situation étant tout aussi absconse dans les grammaires scolaires.

### **3.2.1.3. La complémentation dans la phrase complexe : les complétives et les circonstancielles dans les grammaires scolaires de référence<sup>2</sup>**

#### **3.2.1.3.1. Les complétives**

De la dichotomie *incidentes-subordonnées*, la grammaire scolaire passe aux *relatives, complétives et circonstancielles*. Entre 1870 et 1920, on passe au système à trois subordonnées qui continue à prévaloir dans toutes les grammaires : on parlera, entre autres, de *complétives* (notion introduite par Domergue, à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle), *d'adverbiales et de circonstancielles*. A l'origine du terme, il y a l'idée sémantique de « compléter le sens » que cela soit essentiel (complétive) ou accessoire (circonstancielle) (Mora, 2003).

Les classifications, loin d'être uniformes, peuvent identifier les complétives à toutes les propositions et les circonstancielles comme des complétives et on parlera, dans ce cas, de complétives circonstancielles (Le Robert, 1989).

La complétive y est définie comme une « proposition qui joue le rôle de complément. Proposition complétive d'objet [...], proposition complétive circonstancielle (temporelle, causale, finale, consécutive, concessive, oppositive, conditionnelle, comparative)... ».

---

<sup>1</sup> Wagner et Pinchon remplacent les compléments de verbe et les compléments de phrase par l'appellation compléments essentiels vs compléments non essentiels.

<sup>2</sup> Un mélange de grammaire pédagogique et de grammaire linguistique : manuels de grammaire de référence pour expliquer la grammaire à des apprenants niveau 3 : Riegal, Grevisse, et pour les élèves, Bled, Bescherelle...

Cependant, « l'étagement : 1° compléments, 2° complément adverbial, 3° complément adverbial circonstanciel... » exclut les complétives circonstancielles et les relatives substantives (Wilmet, 1997).

Certaines grammaires se fondent sur la nature du mot subordonnant pour considérer, subséquemment, une relative comme substantive ou complétive (Grevisse, LBU, pp. 1281). Elle peut-être déterminative, complément essentiel du nom, ou explicative, complément accessoire. Ce sous-classement « affecté du couple notionnel essentiel vs accessoire » (Mora, 2003) montre que les descriptions complétives vs circonstancielles donnent lieu, généralement, à un panorama loin d'être uniforme autant pour la catégorie métalinguistique des complétives que pour celle des circonstancielles.

D'autres distinguent trois sortes de complétives qu'ils appellent conjonctives : les conjonctives pures, les interrogatives indirectes et les infinitives (Riegel, 1994).

Pour le cas des conjonctives pures ou complétives, introduites par « que » et par « ce que », elles peuvent assumer les fonctions de « complément d'objet direct » : Elle m'a dit *qu'elle viendrait à la fête*, ou de « complément d'objet indirect » : *Je m'oppose à ce qu'elle vienne à la fête*, excepté si l'on parle de « complétive circonstancielle »,<sup>1</sup> dans ce cas, elle est complément de l'adjectif : *Elle est heureuse qu'il soit venu la féliciter*, du subordonnant : *L'idée qu'il viendra lui fera plaisir*, et du nom : *Je ne condamne pas le fait qu'elle soit indifférente*.<sup>2</sup> La notion peut s'élargir à la fonction de sujet bien qu'incompatible avec celle de complément : *L'idée qu'il lui est arrivé quelque chose m'effraie*.<sup>3</sup>

C'est ainsi qu'elle [la grammaire traditionnelle] a été amenée à dire que, dans la phrase *Il est sûr qu'Alfred a raison*, la proposition *qu'Alfred a raison* est une complétive sujet, ce qui est proprement une contradiction, puisque dans la même terminologie le sujet est précisément l'opposé du complément. (Tesnière, 1959)

A moins que l'on considère que « le sujet est un complément comme les autres ». (*Ibid.* Chap. 51.13).

Dans les grammaires de Riegel (*Ibid.*) et du Goffic (1993), le concept de *complétive* est lié au rôle du subordonnant : fonctionnel vs non fonctionnel, critère morpho-syntaxique qui l'éloigne de la valeur sémantique de départ. Wilmet le distingue de la notion de complément comme dans « compléments du verbe, essentiel [...] circonstanciel » dont il présente « l'étagement » suivant :

1° COMPLÉMENT, 2° COMPLÉMENT ADVERBIAL, 3° COMPLÉMENT ADVERBIAL CIRCONSTANCIEL, ce qui revient à dire que \*tous les circonstanciels sont des adverbiaux et des compléments, que \*tous les adverbiaux

<sup>1</sup> Cas des « relatives complétives, déterminatives et explicatives »

<sup>2</sup> Le complément du nom n'est pas toujours cité explicitement

<sup>3</sup> Corpus puisé dans *Etudes littéraires*. Site pour niveau collège, lycées et universitaire.

<http://www.etudes-litteraires.com/propositions-subordonnees.php#1>

sont des compléments, que \*tous les compléments ne sont ni des circonstanciels ni des adverbiaux et que, \*tous les adverbiaux ne sont pas des circonstanciels ».  
(Wilmet, 1997)

Certaines grammaires, renonçant à toute description générale, donnent aux subordonnées le nom de la fonction qu'elles remplissent dans la phrase (subordonnée sujet, attribut, complément d'objet, complément circonstanciel, etc.).

La complétive est loin d'être clairement délimitée, également, du fait qu'elle est à l'origine de la confusion entre la valeur sémantique et la fonction syntaxique de la notion: l'idée de «compléter le sens » (complétive de la gr. trad.), et l'idée d'essentialité comme pour le complément du verbe, ou le complément du nom (d'où d'ailleurs les notions de complétives déterminatives) ; chez Tesnière, elle intègre la notion de « sujet », ce qui est contradictoire avec la conception traditionnelle qui distingue le sujet de son prédicat. Pour lui, qui écarte la relation de prédication (Grevisse, §226), et qui fait du sujet un actant parmi d'autres, le sujet et le complément s'équivalent; cela lèverait l'ambiguïté des « complétives sujet » de la grammaire traditionnelle comme dans « Il est sûr qu'Alfred a raison ». D'après lui, « Cette contradiction disparaît si l'on veut bien considérer que,... le sujet est un complément comme les autres. »

Ainsi, son transfert dans les grammaires pédagogiques reste, donc, problématique tout comme celui des circonstanciels.

### **3.2.1.3. 2. Les circonstanciels**

Dans ce même ordre d'idées, les circonstanciels ou adverbiaux varient considérablement dans les grammaires contemporaines où, nommées aussi conjonctives (Riegel, 1994), elles posent des problèmes de définition en raison de la disparité de leurs constructions et de la « subordination » des critères. Ainsi, dans *Le Bon Usage*, par exemple, le chapitre des « circonstanciels » peut considérer des propositions de conséquence et de comparaison comme des propositions de manière ou de degré. (1980 : § 2722-2727)

Le chapitre des circonstanciels offre souvent une image fidèle et assez désolante de ce que fut l'ancienne grammaire : les critères sémantiques et formels se bousculent et sont diversement subordonnés l'un à l'autre...

Cette catégorie « fourre-tout », telle une « nébuleuse sémantico-rhétorique » (Lauwers, 2002) peut indiquer le temps, la cause, la conséquence, la manière, le but, l'opposition / concession, la condition, « parfois une sorte d'addition (outre que) ou de restriction (sauf que, excepté que, etc.)

[...]. » (Le Grevisse, treizième édition). Son « histoire complexe et mouvementée » donnera lieu à une « manie d'étiquetage », selon les uns, ou à du « bricolage » selon d'autres.

Dans la tradition grammaticale française, la notion de complément circonstanciel a derrière elle une histoire complexe et mouvementée (CherVEL, 1977, 1979 ; Le Guern 1998; Wilmet 1997 : 467-468) dans laquelle la manie de l'étiquetage et le travail de délimitation mutuelle des fonctions, sous la pression de l'apprentissage de l'orthographe, ont pu être qualifiés, *post factum*, de *bricolage* (Wilmet 1997 : 469).

Dans Riegel, la subordonnée circonstancielle caractérise une classe de propositions dont on peut dénombrer pas moins de sept regroupées sur des bases sémantiques<sup>1</sup> : les temporelles (antériorité simultanéité postériorité) *Quand il aura acheté le livre, il le lira rapidement*, les finales (positives ou négatives) *Je te laisse pour que tu vaques à tes occupations*, les consécutives *Il a lu tant de livres qu'il s'est fatigué la vue*, les causales *Jean doit être chez lui, puisque les lumières sont allumées*, les concessives (incluant les adversatives) *Bien qu'il fasse beau, ils sont restés chez eux*, les comparatives *Ainsi que les vices sont frères*, les vertus devraient être sœurs, les hypothétiques ou conditionnelles *S'il faisait beau, je sortirais / Je sortirai à condition qu'il fasse beau*.

Il existe des équivalents selon les grammaires : les subordonnées d'addition et d'exception (Wagner et Pinchon), des infinitifs circonstanciels *Il a été sanctionné pour avoir dépassé la vitesse autorisée*, et des gérondifs *En allant chez sa grand-mère, elle rencontra le loup*.<sup>2</sup>

Contrairement aux complétives, elles sont catégorisées syntaxiquement effaçables, mobiles et facultatives comme c'est le cas des subordonnées qui alternent avec des S.P compléments circonstanciels ou des S. Adv ; c'est le cas des subordonnées temporelles : *Lorsque Pierre est arrivé, elle était déjà partie*, des causales : *Je suis restée chez moi parce que j'avais du travail*, des conditionnelles : *Je sortirai à condition qu'il fasse beau* et des concessives : *Bien qu'il fasse beau, ils sont restés chez eux*.

Cette catégorie regroupe, également, une classe de propositions selon des propriétés syntaxiques confondues souvent avec les sémantiques. Ainsi, en général, on considère *avant que Pierre (n)'arrive* comme une subordonnée circonstancielle de temps. L'ensemble du constituant *avant que Pierre (n)'arrive* ayant le même sémantisme que *avant l'arrivée de Pierre* : complément circonstanciel de temps. Mais, à l'intérieur de ce constituant, on peut considérer *que Pierre (n)'arrive* comme le complément de la préposition *avant*, au même titre que le SN *l'arrivée de Pierre* (Préposition + *que* + phrase = Préposition + SN). C'est donc

---

<sup>1</sup> Source : <http://www.etudes-litteraires.com/propositions-subordonnees.php#ixzz1XGRrxJKT>  
<http://www.etudes-litteraires.com/propositions-subordonnees.php#ixzz1XGRf9YSx>

<sup>2</sup> Lire la suite sur : <http://www.etudes-litteraires.com/propositions-subordonnees.php#ixzz1XGRrxJKT>  
Lire la suite sur : <http://www.etudes-litteraires.com/propositions-subordonnees.php#ixzz1XGRf9YSx>

tout le syntagme prépositionnel *avant que Pierre (n)'arrive* qui a une fonction circonstancielle, ce qui nous conduit à considérer la subordonnée *que Pierre (n)'arrive* comme une complétive puisque, à elle seule, elle n'a aucune valeur circonstancielle.

Toutefois, à l'instar des complétives non essentielles, le concept peut englober des subordonnées essentielles. L'inadéquation viendrait du fait que, outre l'irrégularité du « parallélisme entre les compléments circonstanciels et les subordonnées dites 'circonstanciels'... », l'imbrication sens-forme dans certains cas, s'avère nécessaire pour que la phrase soit grammaticale. Ainsi, dans certaines consécutives comme \**Jean a crié que tout le quartier s'est réveillé* et \**Il a lu de livres qu'il s'est fatigué la vue*.<sup>1</sup>

Traditionnellement, elles sont complément circonstanciel de conséquence ; or dans ce cas précis, elles ne sont ni substituables (ni avec des SA ni avec des SP), ni ne sont mobiles, ni ne répondent au critère d'indépendance (leur présence dépend de l'adverbe *tellement* dans la principale) qui caractérise formellement les circonstanciels ; d'où le paradoxe de leur classement parmi ces subordonnées. Nonobstant, ce paradoxe de dépendre d'une principale peut s'étendre aux finales, causales, temporelles... que les grammaires perdurent à appeler « circonstanciels ». Par ailleurs, l'on ne peut considérer la subordonnée comme complétive étant donné l'impossibilité de l'analyser en préposition + complétive. Les subordonnées dans ce cas sont corrélées à leurs principales.

A l'instar des complétives, ces confusions sont courantes en raison des définitions adoptées par les grammaires traditionnelles, le plus souvent, intuitives et vagues, au contraire des modernes qui recourent à une nouvelle catégorisation et à des critères de reconnaissance qui éviteraient les confusions et permettraient un meilleur repérage des notions en vue d'en faciliter l'accès à la classe. Mais la notion de fonction complément y aura-t-elle trouvé meilleur traitement ?

Pour appréhender la problématique du métalangage de la grammaire dans les classes tunisiennes où il continue d'occuper une place d'honneur, il nous paraît nécessaire de nous interroger sur le traitement grammatical de la langue qui y est réalisé. La maîtrise du français étant un objectif national et une obligation professionnelle, le professeur de français a une lourde responsabilité qui est d'inculquer à ses élèves les fondements du français. Par là même, il devrait être à même d'enseigner une grammaire qui soit simple à acquérir et un métalangage qui ne soit pas entaché d'ambiguïtés. Nous sommes donc retournée vers son parcours

---

<sup>1</sup> Le corpus est empruntés à un cours de linguistique d'un institut supérieur de langues de Tunis, en plus d'un document de l'ILPGA (Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées) qui s'intéresserait au cas des enseignants qui auraient fait des études supérieures en France.

universitaire en vue d'obtenir des indices des représentations que le futur enseignant de français se serait fait des grammaires, des écoles et des métalangages. Il nous semble, de fait, qu'une étude de la problématique du métalangage dans les classes ne peut être édifiante autrement que rétrospectivement, en investiguant dans la formation de l'enseignant de français pour remonter à ses acquis métalangagiers, du moins ceux qui se rapportent à la notion de complément et à son traitement.

### **3.2.2. L'enseignant de grammaire : « profil d'une œuvre »**

Partant des investigations que nous avons faites sur le profil des enseignants de français en Tunisie,<sup>1</sup> nous avons pu classer les enseignants en spécialistes de français (**26, 74%**), ceux qui ont ou un DUEL,<sup>2</sup> ou une maîtrise de langue et de littérature françaises, et en non spécialistes de la langue française (**24.41 %**). Les non spécialistes sont classés en deux sous catégories, les philosophes, les psychologues et les sociologues (**6,97%**), de formation entièrement francophone, ce sont les plus anciens, généralement, ceux qui ont une très bonne maîtrise de la langue, et les arabophones, (maîtrise d'arabe, d'histoire, de géographie, de psychologie et de sociologie du nouveau régime entièrement arabisé (**5,81%**). Ces derniers ont suivi, pour la plupart, des modules de formation en langue française à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue<sup>3</sup> avec leurs homologues du primaire qui enseignent dans le collège.

Une autre sous-classe a permis de conclure à l'existence d'un panorama hétéroclite du profil de celui à qui sont confiés les élèves des collèges et des lycées. Cette sous classe concerne les « spécialistes » des langues, ceux qui ont une maîtrise combinée des langues (**11, 39%**) initialement destinés à exercer le métier de traducteurs : diverses spécialités, avec pour certains, le français comme option.

C'est la catégorie des spécialistes de français statistiquement plus représentative, bien que l'échantillon ne soit pas très représentatif de la réalité de la situation enseignante en Tunisie, qui sera concernée par notre étude des acquis universitaires qui auraient une influence potentielle sur leurs représentations de l'enseignement de la grammaire du français et des métalangages s'y affèrent. Quelles grammaires leur a-t-on enseignées et à quels métalangages ont-ils été exposés en tant que futurs enseignants sensés transmettre, à leur tour, des connaissances sur la langue et ses structures aux élèves tunisiens? Plus que les descriptions

---

<sup>1</sup> Cf. les réponses en annexe **11.1**.

<sup>2</sup> Diplôme Universitaire d'Etudes Linguistiques : (bac+2), ancien régime.

<sup>3</sup> Université de Tunis, actuelle Université Virtuelle de Tunis.

théoriques et les écarts terminologiques, les grammaires « acquises » sont-elles l'occasion de bouleverser les représentations que l'étudiant se fait de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire du français ou est-ce tout simplement un legs que les institutions tunisiennes se doivent de lui faire acquérir pour qu'à son tour, il le communique tel quel aux générations futures ?

Il conviendrait, à ce titre, d'interroger les liens entre les grammaires universitaires, scolaires et les « grammaires » de l'élève.

### 3.2.2.1. Les grammaires de l'enseignant : des grammaires scolaires aux manuels scolaires

#### 3.2.2.1.1. Le legs universitaire

Pour faciliter la présentation du cours, nous proposons ci-dessous une synthèse sous forme de tableau qui tente de mettre en exergue le traitement des différentes catégories de compléments et le métalangage employé pour les décrire.

Loin de prétendre à l'exhaustivité ni à un quelconque doute du bien fondé de ce cours, le tableau proposé est à prendre avec précaution, l'analyse qui y est proposée pouvant être considérée comme plus ou moins empirique.<sup>1</sup>

#### Fiche1. Cours ISLT : Introduction à la linguistique

La notion de complément dans l'enseignement supérieur tunisien					
Il s'agit d'un cours destiné à des étudiants en 2 <sup>e</sup> année français de l'Institut Supérieur des Langues de Tunis (Université de Carthage). Dans notre recherche de documents pédagogiques universitaires tunisiens, nous nous sommes procurée ce cours dans le souci de le comparer avec un cours de grammaire français de Paris 3, destiné à des étudiants de 1 <sup>ère</sup> année-second semestre).					
<b>Bibliographie</b> (Tesnière, 1953, 1964, 1982), Maurice Gross (1984) Dubois, (1989) Le Goffic (1993) Riegel, M. ; Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). <i>Grammaire méthodique du français</i> , PUF.					
Mots de la tradition	Traitement sémantique	Regards Critiques	Mots issus de la linguistique	Traitement syntaxique	Regards Critiques
<b>La fonction complément</b>	Le <b>complément</b> complète le <b>sens</b> d'un verbe ou d'un nom ou d'un adjectif. Il indique <b>les circonstances</b> du		Cette fonction peut être assumée dans une phrase et dans un <b>groupe nominal</b> .	<b>un complément</b> est un élément appelé par le verbe C'est l'opération qui consiste à <b>compléter un verbe</b>	

<sup>1</sup> Il ne part pas d'observations de classes où il serait possible de témoigner avec des instruments scientifiques, fiables, de la réflexion critique des théories exposées, ni d'entretiens avec les enseignants pour justifier du choix de ces théories. Il est tout au plus la somme des savoirs théoriques sur la phrase et sa syntaxe que nous avons voulu interroger pour les raisons exposées dans notre introduction.

	déroulement de l'action qu'incarne le verbe.			L'élément qui le complète peut être <b>essentiel</b> ou <b>accessoire</b> , non essentiel.	
<b>Dans le GN</b> <b>Complément du verbe,</b> <b>C du nom</b> <b>C de l'adj,</b> <b>C du pronom</b>	- Dans le GN, le premier mot est un verbe, un nom, un adjectif ou un pronom, le deuxième qui est un adverbe, un verbe, un nom, un adjectif ou un pronom, <b>complète ou précise le sens</b> du premier. (Dubois) - le <b>Cplt du Nom</b> pour la gram traditionnelle est le <b>GN</b> composé d'un nom et de son complément, introduit par la prép <i>de</i> qui détermine le rapport d'appartenance : <i>la pensée de Descartes</i> . (Tesnière) - construit avec déterminant, le complt du nom a une valeur identifiante, sans déterminant, il a une valeur caractérisante	Le <b>complt</b> dans le <b>groupe verbal</b> ou <b>nominal</b> peut avoir des valeurs différentes selon la préposition qui l'introduit. Elle peut être de but, de possession, de moyen, de qualité, d'origine, de lieu (Dubois 1989, 52-53). - Parfois, il est difficile de distinguer le complt du nom du complt Circ	- <b>Adverbe</b> - complément de déterminat° du nom - <b>Adjectif épithère</b> (Tesnière) - <b>expansion</b>	- GR de <b>deux noms</b> : <u>celui d'un nom et son complt</u> <i>le livre d'Alfred</i> . - <b>d'un adjectif et d'un nom</b> : <u>celui d'un adjectif et son complément</u> <i>satisfait de sa note</i> - <b>d'un nom et d'un adjectif</b> : <i>le livre rouge</i> . - Pour Tesnière, le <b>complément du nom</b> ou <b>l'adjectif</b> sont deux variétés de la même structure composée d'un <b>régissant</b> et d'un <b>subordonné</b> liés par un rapport <b>qualifiant/qualifié</b> : (Dubois 1989, 361).	- Tout ce qui suit un verbe est un adverbe ( <u>Tesnière</u> )  - tout ce qui suit un substantif ou un adjectif est <b>un adjectif</b> moyennant le phénomène de transformation des catégories, la translation : <i>la pensée de Descartes// la pensée cartésienne</i> (Tesnière)
<b>Dans le GV</b>	Le groupe est composé de deux verbes		périphrase modale (Dubois) - <b>Adverbe</b> (Ts)	complètent le sens d'un verbe (Tesnière)	
<b>dans la phr</b> <b>complément d'objet</b> du verbe <b>direct</b> ou <b>indirect</b>	Dans une phrase, il est <b>complément d'objet direct ou indirect (COD/I)</b> ou <b>complément circonstanciel</b> . Le <b>COD/I</b> indique la personne qui subit l'action du verbe (Dubois 1989, 56)		<b>actants</b> (Tesnière)	Il est <b>direct</b> ou <b>indirect</b> selon qu'il est employé devant le <b>verbe transitif</b> sans ou avec prép. Ils peuvent compléter simultanément le verbe lorsqu'il est <b>doublement transitif</b> (Dubois 1989, 56)	
Le <b>complément d'objet direct</b>	- complément à construction directe, est nommé « objet »	- le verbe est porteur de sens - La tradition	- <b>Actant</b> - <b>complément essentiel direct</b>	Le <b>complément d'objet direct</b> est un <b>actant de deuxième ordre</b> ou <b>second actant</b>	- Le verbe est le pivot syntaxique auquel se rattachent tous

	- les adverbes interrogatifs : qui?, quoi?, combien? indiquent son statut d'objet	nomme Objet, le lien sémantique très fort		(Tesnière)	les complts.  - Dans le cas où le verbe est simplement <b>transitif</b> , les deux ont la valeur du second actant, c'est-à-dire, <b>actant de deuxième ordre</b> (Tesnière 1953, 106).
<b>Le complément d'objet indirect</b>	- le complément à construction indirecte est nommé « objet »	entre le verbe et le complément direct / indirect - la proximité seule ne suffit pas pour établir la fonction d'un GP	- <b>Actant</b> - <b>complément essentiel indirect</b>	le <b>complément d'objet indirect</b> est un <b>actant de troisième ordre</b> ou <b>troisième actant actant de rang 3</b>	
<b>COI[ou COS?] Complément d'objet second</b>			<b>complément (essentiel) second</b> - <b>complément indirect</b> - <b>CS</b>	verbe généralement à deux compléments : un <b>complément direct</b> et un <b>complément indirect</b>	Les verbes sont classés selon le nombre d'actants en, avalents <i>Il pleut</i> , en monovalents <i>Il dort</i> , en divalents <i>Pierre mange une pomme</i> et en trivalents <i>Pierre offre des fleurs à Marie.</i> (Tesnière)
<b>Le complément d'attribution</b>	désigne les noms qui sont employés après les verbes de déclaration (dire, demander, déclarer, ordonner) ou de don (donner, offrir) (Dubois 1989, 67).		<b>Actant</b>	C'est un <b>actant du verbe</b> tout comme le <b>COD</b> et le <b>COI</b> (Tesnière 1953, 106).	
<b>Les compléments circonstanciels</b>	Le <b>CC</b> indique la circonstance dans laquelle s'accomplit l'action du verbe. Elle peut être de temps, de lieu, de manière, d'accompagnement, de cause, de moyen, de but ... etc. (Dubois 1989, 60-67).		- <b>circonstants</b> <sup>1</sup> (Tesnière) - <b>compléments non essentiels</b> - <b>Complément accessoire</b> (Le Goffic (1993))	Le concept de <b>circonstant</b> de Tesnière désigne tous les mots placés après le verbe et qui indiquent les circonstances de déroulement du procès. - introduits par des prépositions comme à, avec,	

<sup>1</sup> Le concept de *circonstant*, de Tesnière, est issu de celui de *complément circonstanciel*, à valeur sémantique proche de circonstance. Il s'en distingue par la valeur syntaxique qu'il lui accorde... La portée des circonstants est généralement corrélée à la place qu'ils occupent dans la construction. On peut distinguer deux cas de figures principaux : le circonstant a une portée interne au prédicat, ou bien une portée externe.

				sans, pour, en, contre... (Dubois 1989, 60-67). - n'est pas appelé par la valence du verbe. Le lien qui les relie au verbe est moins fort. - font partie du procès, mais non de manière obligatoire. (Tesnière)	
<u>Dans la phr complexe</u>  Conjonctive  Complétive objet direct          - Relative complément du nom (avec dont)	Se place avant le nom.		- Complétive compléments du nom - Complétive compléments du verbe - Complétive compléments de l'adjectif - Complétive compléments de la préposition - Percontative	La proposition complétive peut remplacer le GP	Si la complétive remplace le GP peut-on parler encore de complt indirect ? <b>Critère Ambigu :</b> D'un côté, on a une construction formellement directe, de l'autre on a une commutation possible avec un groupe prépositionnel.

## Bilan 1

Trois points à développer pour faire le bilan de ce cours. Le premier, pour une synthèse critique, le second pour en voir la rentabilité scientifique et pédagogique, le troisième pour la possible perspective contrastive.

### a. Synthèse critique

Ce cours d'intérêt plutôt historique aborde les notions introduites par Tesnière (1893-1954) dans sa syntaxe structurale. Il reprend, par exemple, les notions d'actants (acteurs) qui évoluent dans un décor (les circonstants) dans un rapport hiérarchique de dépendance où le procès ou verbe est seul à pouvoir dominer le nom actant et l'adverbe circonstant. C'est le nœud de la phrase dont il occupe la place centrale.

Selon le nombre d'actants, le verbe peut être avalent, monovalent, divalent ou trivalent. D'où les notions tesniennes de prime actant ou actant de rang 1 (sujet), de second actant ou actant de rang 2 (COD), de tiers actant ou d'actant de rang 3 (COI), et de circonstants (les CC) avec

des « connexions » assurant les liens entre chacun des termes rattachés à une conception formelle des relations syntaxiques.

Le cours développe aussi le phénomène de translation ou transfert chez Tesnière qui consiste à faire passer un mot qui a un sens « mot plein » (verbe, nom, adjectif qualificatif, certains pronoms et adverbes suffisamment autonomes : toi, demain) d'une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale. Un nom ou un adverbe peuvent être employés comme adjectifs : yeux *marron*, un homme *bien*... Ainsi, « dans le groupe *Le livre de Pierre*, le substantif Pierre devient syntaxiquement un adjectif épithète au même titre que *Le livre rouge*. Bien que non adjectif morphologiquement, il acquiert ainsi les caractéristiques syntaxiques de l'adjectif, c'est-à-dire, la valeur adjectivale. » (Tamine)

Cela dénote du lien très fort mais surtout ambigu entre les parties du discours et les fonctions où tout nom est actant et tout adverbe est circonstant.

Nous retiendrons de tout cela que la conception d'une syntaxe de dépendance, les concepts d'actants, de circonstants et de valence ainsi que les mécanismes de translation sont des notions grammaticales devenues familières aux linguistes actuels mais étrangères aux classes du collège et du secondaire.

Ce cours montre, par ailleurs, que la linguistique de Tesnière est celle de la difficulté de définir le mot et donc de lui attribuer un rôle dans la phrase. C'est son ambiguïté qui nous semble être mise en lumière, ce qui rejoint le point de vue de Greimas lorsqu'il dit que « le mot reste le noyau mythique de la linguistique » (1989).

### **b. L'intérêt scientifique et pédagogique**

Nous avons donc cette impression que l'on placerait les étudiants de français face à ce « mythe » grammatical qui les retranche de la réalité de la classe. L'on ne peut que remarquer le décalage entre l'enseignement universitaire qui cantonne les étudiants dans un savoir figé, au métalangage plutôt utile à la carrière de chercheur (à quoi servirait en effet la notion d'actant de Tesnière qui caractérise tout nom pour la classe alors même que les notions d'agent (actif) et de patient (passif) existe dans les manuels) ? , comment convaincre de l'absence de

à notre sens, et ce qu'ils sont censés communiquer à l'école, plus tard. Le décalage est en effet grand entre ce qu'apprend le futur enseignant de français qui ne lui servirait pas à grand chose et ce qu'exige l'école en matière de savoir et de savoir-faire didactique. Pour cela, nous sommes tentée de considérer les enseignants des autres langues, les non spécialistes de

français, comme cette page « blanche » (sans représentations préalables) qui aurait le privilège d'être plus portée sur la formation par le biais de savoirs liés directement à la classe, avec, en sus, une autre langue maîtrisée qui leur faciliterait l'accès au français et à l'arabe, d'autant qu'ils étaient destinés à exercer dans le domaine de la traduction. C'est ce qui explique, à notre sens, le désenchantement de certains enseignants de français qui manifestent leur manque de goût pour la grammaire qu'ils qualifient de « remplissage, temps perdu, barbant, ennuyeux, inutile »<sup>1</sup> parce qu'elle n'aide pas à parler : « ...apprendre sans jamais bien parler, règles inutiles »<sup>2</sup>, ainsi qu'une relative difficulté à préparer une leçon de grammaire. Le recours aux guides et aux manuels préconçus que certains trouvent « simples et à la portée de tous » et que d'autres jugent suffisants : « au collège, il ne m'en faut pas plus »<sup>3</sup> semble une alternative rassurante pour eux. Cet état de fait mène, néanmoins, la grande majorité à se référer, parallèlement, aux grammaires scolaires - bien que, quelque part, plane cet interdit de ne recourir qu'aux manuels officiels « c'est les instructions. »<sup>4</sup> pour y puiser matière à exploiter pour les leçons et les exercices au risque de tomber dans l'éclectisme comme « thérapie à la carte », pour emprunter l'expression de Serban Ionescu (2008). Ce point sera développé plus en détail ci-dessous.

### c. Vers une perspective contrastive

Un dernier point enfin, celui de l'enseignement de la grammaire dans une perspective contrastive. L'entrée par l'étude des valences verbales paraît en faciliter l'accès selon Tesnières pour qui ce serait avantageux pour une pédagogie de langue maternelle orientée vers l'apprentissage des langues étrangères. Son exploitation est pédagogiquement rentable à condition, nous semble-t-il, de chercher une technique d'analyse [contrastive] dynamique qui ne doit en aucun cas être confondue avec la traduction, plutôt réductrice.

Or, l'enseignement de la grammaire descriptive à des étudiants de français qui axe sur les divergences et les contradictions entre écoles et théories linguistiques est un discours essentiellement intramétalinguistique,<sup>5</sup> qui ne rend pas compte du fonctionnement du langage ni du métalangage en action dans les classes et tel qu'il est présenté dans les manuels de

---

<sup>1</sup> Cf. Annexes 11.1 Q1

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Cf. Annexes 11.1. Q. 4

<sup>4</sup> *Ibid.* Q. 4

<sup>5</sup> Notre expression pour désigner les écoles et les théories linguistiques principalement européennes.

français tunisiens. Il se base sur un savoir hors contexte<sup>1</sup> bien qu'il vise les capacités déductives des étudiants qui en ont déjà fait l'expérience avec la grammaire arabe.

A cet effet, la théorie de la valence de Tesnière, non sans controverses, notamment pour sa position à dominante verbale (Fievet , ) pourrait aboutir à des réflexions et analyses contrastives, notamment lorsque l'on part du fait que le schéma en SVO de la phrase canonique française diffère de l'arabe qui distingue deux schémas de phrases différents : phrase verbale / phrase nominale,<sup>2</sup> et que les verbes n'ont souvent pas les mêmes dispositions actanciennes qu'en français, conséquemment le traitement de la notion de complément en dépendrait. Nonobstant, ces différences notables susceptibles de créer des difficultés sont à examiner comme le postulat d'un compromis bimétalangagier rentable *a posteriori*, non point par nostalgie d'une linguistique appliquée accommodatrice passée de mode<sup>3</sup> mais pour une linguistique qui initie au raisonnement non à l'abrutissement. Claude Fievet dira à juste titre qu'« il est évidemment exclu d'assommer les étudiants de théories linguistiques ou de les convertir à une quelconque orthodoxie. » (1989)

Comme annoncé plus haut, nous allons rapidement passer en revue les grammaires les plus consultées par les enseignants pour une étude comparative des métalangages employés pour le traitement des notions de COD, COI, COS et de complément d'attribution. Notre question étant la suivante : Quels types de traitements ces grammaires consacrent-elles à ces notions ? Une mise en rapport de Grevisse, Bescherelle, Arrivé..., et Riegel... tentera d'y apporter des éléments de réponse.

### **3.2.2.1.2. La typologie des compléments dans Grevisse, Bescherelle, Arrivé..., et Riegel : le cas des COD, COI, COS, Compléments d'attribution**

Sur ce point, également, les réponses au questionnaire ont servi de fil intéressant pour connaître les grammaires de référence des enseignants ; nous en avons sélectionné les plus consultées, par ordre de préférence. Ainsi, *Le Bon Usage* (de Grevisse et de GOOSSE) viendrait en première position devant *Bescherelle*, Arrivé; Gaudet; Galmiche en troisième position devant Riegel, comme permet de le visualiser ce tableau.

<b>Grammaires</b>	<b>T%</b>
<b>Grevisse, M-Goosse, A : <i>Le bon usage</i></b>	<b>48.83 %</b>
<b><i>Le Bescherelle</i></b>	<b>46.51 %</b>
<b>Arrivé, M ; Gaudet, F ; Galmiche, M : <i>La grammaire d'aujourd'hui</i></b>	<b>13.95 %</b>
<b>Riegel, M ; Pellat, J.- CH, Rioul, R : <i>Grammaire méthodique du français</i></b>	<b>6.97 %</b>

<sup>1</sup> Il s'agit du contexte interne de l'étudiant relatif à son savoir grammatical de l'arabe, préexistant.

<sup>2</sup> Ben Gharbia distingue trois schémas de phrases en arabe : les phrases verbale, nominale et « locative ».

<sup>3</sup> Selon J.P. Vinay la linguistique appliquée est « l'art d'accommoder les postulats

C'est à travers ces grammaires françaises que notre synthèse comparée du traitement des notions de COD, COI, COS, compléments d'attribution, résumés dans les tableaux suivants, permettrait de nous donner une idée d'ensemble de la culture métalangagière de l'enseignant confrontée à celle qu'imposerait l'école dans ses manuels et ses guides pédagogiques et que (re)commanderait l'institution représentée par des inspecteurs récalcitrants.<sup>1</sup>

### 3.2.2.1.2. a. La typologie des compléments dans Grevisse

#### Fiche2

<b>Grevisse- Goosse, <i>Le Bon Usage</i> (11<sup>e</sup>&amp;12<sup>e</sup>&amp;13<sup>e</sup> édition)</b>	
Depuis la 12 <sup>e</sup> édition (1990), André Goosse assure la continuité de l'oeuvre. La 1 <sup>re</sup> édition remonte à 1936, la 15 <sup>e</sup> a été publiée en 2011.	
<b>Les Notions</b> (17)	<b><u>métalangage sémantique</u> (5)</b> COD, COI, COS, Complément d'attribution, Datif éthique
Ss : (5) Fm : (9) Fm/Ss : (3)	<b><u>métalangage formel</u> (9)</b> Complément essentiel, complément non essentiel, Complément du verbe, complément essentiel du verbe, Complément adverbial, complément essentiel adverbial Complément essentiel non adverbial (CO), complément essentiel non adverbial direct (COD), complément essentiel non adverbial indirect (COI)
	<b><u>Forme et sens</u> (3)</b> - <b>Objet premier,</b> - <b>Objet second,</b> - <b>Objet secondaire,</b>
<b>La définition sémantique</b>	Le <b>COD</b> : représente l'être ou la chose sur lesquels porte l'action exprimée par le verbe Le <b>COI</b> : est appelé COS lorsqu'il est employé avec un COD.
<b><u>La définition syntaxique</u></b> Le <b>COD</b> : « C'est un complément essentiel non adverbial. Selon qu'il est introduit ou non par une préposition, il est appelé direct ou indirect » (12 <sup>e</sup> éd) - Peut-être classé parmi les compléments essentiels et les compléments du verbe - Les compléments essentiels sont ceux dont la construction (et notamment le choix de la préposition) dépend du verbe. - Le <b>COD</b> est étroitement lié au verbe - Grevisse distingue trois compléments du verbe : complément essentiel, complément non essentiel et complément adverbial. - Le complément d'objet fait partie des compléments essentiels mais non adverbiaux - Il semble pourtant qu'il n'y a pas de différence radicale et apparente entre le complément essentiel non adverbial ( <b>COD</b> ) et le complément essentiel adverbial - (dernières éd <sup>o</sup> ) - Le COD est rangé parmi les compléments du verbe <b><u>COS /COD/COI/Complément d'attribution.</u></b> Grevisse précise simplement que le COS peut accompagner un COD. « Le COI peut accompagner un COD, que l'on appelle alors objet premier, tandis que l'objet indirect est dit objet second ou secondaire. » - Le Datif éthique serait l'équivalent du complément d'attribution : <i>Elle vous lui détacha un coup de sabot.</i>	
<b>La transitivité verbale</b>	la tradition, à laquelle s'est rangé Grevisse dans la 12 <sup>e</sup> édition, appelle <b>transitifs</b> les <b>verbes à complément d'objet direct et intransitifs</b> tous les verbes qui n'ont pas de COD ; il est alors possible de distinguer, parmi les verbes intransitifs, les <b>verbes absolus</b> (sans COD)
<b><u>Critères de reconnaissance sémantiques</u></b> Le COD/ CC : « Un certain nombre de verbes peuvent avoir en concurrence le COD et le Complément circ :	

<sup>1</sup> Cf. Annexes Questionnaire pour enseignants : Q 20

*S'appuyer sur un mur*, et *s'appuyer sur un mauvais raisonnement* ont des différences sémantiques plus ou moins grandes ». Quand le verbe est au figuré, il n'implique pas le lieu, ce qui n'est pas le cas quand il est pris au propre : C'est la catégorie du nom complément qui change. (12<sup>e</sup> éd).

- (Dans cette optique, **il faut donc recourir au sens pour savoir le statut exact du complt**)

**critères de reconnaissance formels**

Le **complément essentiel non adverbial (le COD)**. La 13<sup>e</sup> édition du *Bon Usage* détermine les critères formels qui permettent de le distinguer

(-) le complt d'objet ne peut pas être remplacé par un adv / (-) n'admet pas la dislocation : *Je vais à Paris toutes les semaines* /\**Je vais, et cela toutes les semaines.* (En règle générale, les complts qui n'admettent pas la dislocation sont des complts essentiels) mais, beaucoup de complts essentiels admettent la dislocation : cas des verbes à construction absolue : *L'enfant s'était attablé et buvait. Du cognac* : le verbe reçoit son complt après coup.

- Le critère de la dislocation n'est pas pertinent

(+) La **pronominalisation** avec un pronom conjoint clitique, caractérise les compléments essentiels non adverbiaux / (+) les pronoms « en », et « y » correspondent à un complément essentiel non adverbial, soit : *j'en mange* / (+) La **transformation passive** / (+) la **transformation interrogative**.

**Les compléments de verbe (COI)** : (+) La **mobilité** : à condition qu'ils soient repris par un pronom personnel conjoint et pour des fins expressives. / (-) La pronominalisation ne fonctionne pas pour certains **compléments d'objet indirect** introduits par **à** : *Je pense à ma sœur...* \**Je lui pense.* Elle ne convient pas du tout pour les COI introduits par une autre préposition que **à** ou **de** : **contre** par ex. / (+) La pronominalisation avec **en** et **y** correspondent à un **complément essentiel non adverbial, soit indirect (COI)** : *J'en doute. J'y pense*

**3.2.2.1.2. b. La typologie des compléments dans Bescherelle (2006)**

**Fiche 3**

<b>Le Bescherelle <i>La Grammaire pour tous</i>, Dictionnaire de la grammaire en 27 chapitres</b>	
<p><b>Les Notions (16)</b></p> <p><b>Ss : (11)</b></p> <p><b>Fm : (4)</b></p> <p><b>Ss/Fm : (1)</b></p>	<p><b>métalangage sémantique (11)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Objet direct, COD</b> « nous utiliserons ici l'abréviation COD.»</li> <li>- <b>Complément indirect d'objet du verbe, COI</b>, abréviations COD, COI,</li> <li>- <b>Compléments d'objet seconds (COS)</b></li> <li>- <b>complément d'objet indirect second (COIs)</b></li> <li>- <b>complément d'objet secondaire</b></li> <li>- <b>complément attributif</b></li> <li>- <b>Complément d'attribution,</b></li> </ul> <p><b>Métalangage formel (4)</b></p> <p><b>Complément de verbe</b></p> <p>Le COD est parfois nommé <b>complément essentiel direct</b>, Le COI, nommé <b>complément essentiel indirect, complément indirect du verbe.</b></p> <p><b>Métalangage sémantique et formel (1)</b></p> <p>Le COD est parfois nommé <b>complément essentiel d'objet</b></p>
<p><b>Définition sémantique</b></p> <p><b>COD, COI, COS, Complément d'attribution</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ancien terme <b>complément d'attribution</b> est de plus en plus remplacé par un terme nouveau : complément d'objet second (COS), mais le COS n'est pas toujours un complément d'attribution</li> <li>- Parfois, certains COI sont nommés compléments d'objet seconds,</li> <li>- Pour désigner le COS, « certaines grammaires [...] utilisent le terme de <b>complément d'objet indirect second (COIs)</b> appelé aussi <b>complément d'objet secondaire</b>, ou encore <b>complément attributif</b>.</li> <li>- Le complément d'attribution peut confondre celui à qui l'on donne et celui de qui l'on reçoit. <i>Ecrire une lettre à quelqu'un</i> et <i>recevoir une lettre de quelqu'un</i></li> <li>- Le COS fait partie des COI. [...] dans le cas où le verbe est suivi d'un COD et d'un COI, ce dernier est appelé COS.</li> <li>- Le COS et le complément d'attribution sont tous deux des COI.</li> </ul>	
<p><b>Définition syntaxique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour les grammaires qui utilisent le couple de termes complément de verbe / complément de phrase, le COI fait partie des compléments de verbe.</li> <li>- On appelle les compléments de verbe, les compléments intimement liés au verbe.</li> </ul>	

- Le COS est un cas particulier du COI. c'est un COI qui apparaît lorsqu'il y a déjà un COD dans la phrase.
- Le COS fait partie des COI. [...] Dans le cas où le verbe est suivi d'un COD et d'un COI, ce dernier est appelé COS.
- Dans le cas où le COI apparaît dans une phrase comportant un COD, il est appelé un complément d'objet second (COS), c'est donc un cas particulier du COI. c'est un COI qui apparaît lorsqu'il y a déjà un COD dans la phrase.
- Le COS est un cas particulier du COI. C'est un COI qui apparaît lorsqu'il y a déjà un COD dans la phrase.
- COS : À un même verbe, sont intimement liés deux compléments
- Pour les grammaires qui utilisent le classement complt essentiel/ complt circ, le COS est un complt essentiel qui fait partie du GV(quoiqu'on puisse quelquefois le supprimer) et pour les grammaires qui utilisent le classement complt du verbe/ complt de phrase, le COS est un complément du verbe (même si parfois il fait preuve de mobilité)
- Pour les grammaires qui n'utilisent ni l'un ni l'autre de ces classements, le COS ou le complément d'attribution est un complément du verbe ;

<b>La transitivité verbale</b>	les compléments essentiels rassemblent tous les compléments qui sont très liés au verbe. Ils ont un caractère indispensable. (COI, COD)
--------------------------------	---

#### Critères de reconnaissance sémantiques

- Le recours au sens peut lever certaines ambiguïtés de la forme : Exp. **COI ou COS ?** Les critères formels ne sont pas toujours clairs : *Il songe à ses dernières vacances / Il y songe ; Il se moque de ses amis / Il se moque d'eux mais Il se moque de tout / Il s'en moque.* (il faudra, dans ce cas, ajouter un détail lié au sens préciser que le COI est inanimé.
- La définition du complément d'attribution fait appel au sens : ils indiquent en faveur de qui ou au détriment de qui un acte est accompli.
- Les grammaires qui utilisent le complément d'attribution désignent par là le « bénéficiaire » ou la « victime » d'une action

#### Critères de reconnaissance formels<sup>1</sup>

Elles proposent des manipulations qui permettent d'identifier le complément en observant son comportement dans la phrase

**COD:** (-) non effaçable (sinon, le sens de la phrase change) / (-) n'est pas déplaçable (à droite du verbe).

(+) Mise en relief (emphase) / (+) Passivation / (+) Pronominalisation / (+) Construction directe, sans préposit°.

**COI:** (-) pas déplaçable, pas supprimable, pas de passivation,

(+) construction indirecte / (+) pronominalisation : à la différence du COS, le **COI** est repris par les pronoms lui, elle, eux, elles : *Pierre pense à Sébastien. il pense à lui.* / (+) construction avec « à » ou « de » étroitement liés au verbe.

**COS:** Présence du COD (il n'y a généralement de COS que s'il y a déjà un COD),

(+) Déplacement (le COS est « plus facilement déplaçable que le COI») / (+) pronominalisation : Les pronoms COS qui le remplacent sont lui, leur, placés avant le verbe : *Il rend la monnaie(COD) aux clients (COS)/Il leur rend la monnaie.*

- La passivation et la construction indirecte sont deux critères pas tjrs vérifiables

### 3.2.2.1.2.c. La typologie des compléments dans Arrivé

#### Fiche 4

<b>Arrivé, M ; Gaudet, F ; Galmiche, M, La grammaire d'aujourd'hui (1986)</b>	
<b>Les notions</b>	- Complément circonstanciel, - objet direct, - objet indirect - complément indirect du verbe

<sup>1</sup> Le signe (-) signifie que le critère n'est pas vérifiable, et (+) qu'il l'est.

<b>Définition sémantique</b>	
<p><b>COD.</b> « ce sur quoi s'exerce l'action exprimée par le verbe »,</p> <p><b>COS / Complément d'attribution</b></p> <p>- On a longtemps appelé le second complément «complément d'attribution » bien qu'il ne comporte aucune idée d'attribution.</p> <p>- En proposant le terme <b>complément d'attribution</b>, les grammaires traditionnelles ont voulu imposer l'idée d'un parallélisme entre ces syntagmes et les constituants porteurs du cas datif dans les langues comme le latin et l'allemand ; Sa seule justification pourrait être liée à l'identification des compléments qui reçoivent l'affixe du datif dans les langues à flexion [...]. Si cette notion a quelque utilité lors de l'initiation aux exercices de thème, elle ne peut être que trompeuse sur le plan de la description du français : de nombreux syntagmes prépositionnels introduits par à – compléments d'un verbe qui admet également un objet direct – ne comportent pas la moindre idée d'attribution: <i>On a confisqué le ballon aux élèves, J'ai ôté son chapeau à Paul.</i> C'est pourquoi on préfère parler dans ce cas de complément d'objet second.</p> <p>- Complément indirect du verbe et compléments circonstanciels : « frontière incertaine », « difficulté [de] trouver, proposer des critères formels pour distinguer les G Prép., compléments indirects du verbe, des G Prép., compléments circonstanciels. (Cortier, 2001)</p>	
<b>Définition syntaxique</b>	
<p>Dans une langue comme le français, qui ignore la déclinaison, ce type de complément [d'attribution] correspond à un syntagme prépositionnel introduit par à (exemple : prêter quelque chose à quelqu'un), qui se place généralement après le complément d'objet. [...]</p> <p>Sa seule justification pourrait être liée à l'identification des complts qui reçoivent l'affixe du datif dans les langues à flexion [...].</p>	
<b>La transitivité verbale</b>	préposition attachée au verbe (opérateur phrastique)
<b>Critères de reconnaissance sémantiques</b>	
<p><b>COI :</b> la préposition est « décisive au niveau lexical dans le classement sémantique de nombreux verbes ».</p> <p><b>COS :</b> Cette étiquette qui comporte l'idée d'attribution présente deux inconvénients :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le contenant sémantique qu'elle véhicule suggère, d'une part, un rapprochement avec les compléments circonstanciels et, d'autre part, ne recouvre pas l'ensemble des significations de ce type de complément .</li> <li>2. Il n'y a pas la moindre attributi° dans : <i>j'ai confisqué un jouet à mon fils ; il a caché la nouvelle à son frère ; L'Etat refuse son aide aux non-résidents.</i></li> </ol>	
<b>critères de reconnaissance formels</b>	
COI : Les prép. « constituent l'élément pertinent des constructions dites indirectes)	

### 3.2.2.1.2. d. La typologie des compléments dans Riegel

**Tableau 4. Riegel**

Riegel, Pellat, Rioul, R <i>Grammaire méthodique du français</i>	
Les Notions (14)	<p>Complément d'objet direct, COD, Complément d'objet indirect, COI, COS, complément d'attribution, datif, complément verbal</p> <p>Le datifs lexical, complément verbal, actant, complément d'attribution.</p> <p>le datif étendu, complément d'intérêt</p> <p>Riegel rapproche des notions éparses.</p>
<b>Définition sémantique</b>	
<p><b>COS :</b> parfois appelé <b>complément d'attribution (datif lexical)</b> : <i>Il a légué toute sa fortune à ses enfants.</i> parfois appelé <b>complément d'intérêt datif étendu.</b> : <i>Jetez-moi un coup d'œil sur ce dossier.</i> datif de la tonalité impliquée (ou de la possession inaliénable). <i>Pierre lui serre la main</i></p> <p>- La forme <b>COI</b> tient lieu de <b>déterminant possessif</b> (la main à lui).</p>	
<b>COD, COS, complément d'attribution</b>	
<p><b>COS : datif lexical,</b> parfois appelé <b>complément d'attribution</b> : <i>Il a légué toute sa fortune à ses enfants.</i> le datif étendu, parfois appelé <b>complément d'intérêt</b> : <i>Jetez-moi un coup d'œil sur ce dossier</i></p> <p>- Le complément d'objet second, abrégé en COS, est un type de COI qui introduit un deuxième objet, en présence simultanée d'un COD, mais, afin de souligner que ce complément second n'est pas toujours en seconde position, il rappelle que l'ordre canonique est « COD + COI ». <i>J'ai offert des fleurs à ma fleuriste.</i></p>	
<b>Définition syntaxique</b>	
- COS : complément verbal, 3è actant,	

<p>- Le complément d'objet second, abrégé en COS, est un type de COI qui introduit un deuxième objet, en présence simultanée d'un COD, mais, afin de souligner que ce complément second n'est pas toujours en seconde position, il rappelle que l'ordre canonique est « COD + COI ». <i>J'ai offert des fleurs à ma fleuriste.</i></p>	
<p><b>La transitivité verbale</b></p>	<p>- verbes à deux compléments ; à trois compléments  - COS : À un même verbe, sont intimement liés deux compléments (la transitivité)  - R. parle de COS à propos des verbes à deux compléments,  - Les constructions dites datives : les verbes à deux compléments (l'un étant appelé COD et le second COS).</p>
<p><b><u>Critères de reconnaissance sémantiques</u></b></p> <p>- <b>le datif éthique</b> : s'interprète comme une invitation au destinataire à s'investir affectivement dans le processus : <i>Il te lui a filé une de ces gifles !</i>  <b>le datif de la tonalité impliquée</b> (ou de la possession inaliénable). <i>Pierre lui serre la main</i>  [La forme COI tient lieu de déterminant possessif.  - la classe des constructions dites datives s'interprète comme le bénéficiaire ou le destinataire du reste du procès verbal.</p>	
<p><b><u>Critères de reconnaissance formels</u></b></p> <p>COS : second complément est introduit par à, se pronominalise en lui et s'interprète comme étant le bénéficiaire ou le destinataire du procès.  - les datifs : classe de constructions dans laquelle le second complément est introduit par à, se pronominalise en lui  <b>Le datif lexical</b> : appelé complément d'attribution. Il a légué <u>toute sa fortune</u> à <u>ses enfants</u>. → Il leur a légué toute sa fortune  - La tradit° grammaticale appelle <b>complément d'attribution</b> l'objet second introduit par à, bien que ce rapport ne caractérise pas tous les objets seconds construits avec cette préposition (certains comme ôter, confisquer, arracher, etc. sont même l'objet du procès inverse de dépossession).  - la classe des constructions dites datives, dont le second complément introduit par à se pronominalise en lui/leur</p>	
<p><b><u>Sens et forme :</u></b></p> <p>- COI/CC : R. étend la liste des COI aux prépositions qui régissent des compléments essentiels au verbe. Outre « de » et « à », les prép. « avec » (<i>jouer avec le feu</i>), « après » (<i>courir après les honneurs</i>), « contre » (<i>lutter contre</i>), etc. révèlent « l'existence d'un double rapport de dépendance, à la fois syntaxique et sémantique avec le verbe » et que le GP « est un actant 'appelé' par le sens du verbe » parce qu'« il est intégré dans le schéma actanciel du verbe. »</p>	

## Bilan 2. Les cribles des points de vue : les grammaires entre tradition et modernité.

### Ambiguïtés, contradictions et dichotomie sens-forme

#### a. Le métalangage de la complémentation dans Grevisse et Bescherelle

La première conclusion à tirer est le nombre foisonnant de termes grammaticaux : nous avons pu compter, sauf omission de notre part, dix-sept (17) mots grammaticaux dans Grevisse, seize (16) dans Bescherelle ; en même temps que la présence importante des mots de la tradition, nous avons noté la présence non négligeable de mots qui relèvent de la modernité. Cette équivalence quantitative est donc loin de signifier une équivalence de traitement. Ainsi, c'est Bescherelle qui compte le plus de mots relevant des critères sémantiques, (11) contre (5) dans Grevisse, ceci s'expliquerait par le caractère essentiellement descriptif du premier qui se présenterait plus comme un « dictionnaire » qui ferait l'inventaire des concepts utilisés dans les différentes grammaires « pour aider les enseignants, ... élèves et parents à s'y reconnaître parmi des termes grammaticaux de plus en plus nombreux, divers, les uns récemment

introduits, les autres plus traditionnels » qu'une grammaire proprement dite, le second, par les influences des théories linguistiques modernes, notamment, dans ses dernières éditions où le métalangage moderne et les critères formels « supplanteraient carrément les sémantiques de la tradition. »

Les mots anciens qui relèveraient du patrimoine métalangagier (Besse, ) sont le plus souvent simultanément présents sous forme d'autonymes, comme pour traduire les mots nouveaux et en faciliter l'accès.

### **b. Le difficile acte de nommer : cas du COS/COI/ Complément d'attribution dans Grevisse, Bescherelle, Arrivé et Riegel**

Le deuxième point se rapporte à la difficulté de distinguer entre le COS, le COI et le complément d'attribution.<sup>1</sup>

D'après Grevisse, lorsque le COD (objet premier) est accompagné d'un COI (objet second), le COI serait l'équivalent d'un COS.

Ce COS, terme nouveau, selon Bescherelle, peut être un complément d'attribution mais pas toujours. Par contre, le complément d'attribution, terme ancien, est toujours un COI.

Pour les deux ouvrages, la notion de COS impose la présence d'un COD (condition sine qua non pour qu'il y ait équivalence entre COI et COS).

Ainsi, ces grammaires concluent à l'équivalence entre COS et COI, que le COS qui fait partie du COI serait un complément d'attribution, conséquemment, le complément d'attribution un COI : COS = COI = Complément d'attribution.

Or, selon Arrivé et Riegel, le complément d'attribution serait un leurre. Comment donc construire une description du français à partir d'une « notion trompeuse », celle-ci n'étant utile, à l'origine, que pour les exercices de thème, d'une part, et dans la mesure où certains verbes ne comportent aucune idée d'attribution ou de don (voler, confisquer...), il serait alors plus adéquat de parler de COS, pourtant, banni de beaucoup de grammaires qui lui préféreraient l'appellation de complément d'attribution. Quant au COI, il peut tenir lieu d'un déterminant possessif comme dans *Pierre lui serre la main* (Riegel)

Pour récapituler, toutes ces grammaires s'accordent pour dire que le COS n'est pas toujours un complément d'attribution, que le complément d'attribution est toujours un COS, que le COS et le complément d'attribution sont tous deux des COI, que le COI peut être un

---

<sup>1</sup> Cf. Annexes. le blog *Etudes littéraires* à propos du COS, discussion démarrée le 18/10/2006 à 14 :11, dernier commentaire, en date, le 10/11/2011 à 10 :22.

possessif, que tous dépendent de la présence simultanée d'un COD, objet qui peut ne pas être premier, que le complément second n'est pas toujours en seconde position... « Allez raconter ça à des enfants ! » s'écrie Bescherelle.

**c. Sens/forme : L'influence des théories linguistiques modernes : COD/COI/COS  
Complément circonstanciel / Complément essentiel / Complément du verbe/  
Complément de phrase (CC)**

Le troisième point partira des tableaux suivants pour établir un rapport entre le sens et la forme. Pour ce faire, notre synthèse brosera tour à tour les questions de la dichotomie sens /forme, de la relative frontière entre le sens et la forme et de la difficile application de certains critères formels dans la réalité de la classe tunisienne.

**Tableau 5. Le sens et la forme**

Critères de reconnaissance sémantique	Gre	Bsch	Arr	Riegel
- <b>COD/ CC</b> : Recourir au sens pour savoir le statut exact du complément - Les verbes au figuré et au propre impliquent un changement de la catégorie du nom complément,	X X	X	X	X
- <b>COI /COS</b> : Le recours au sens peut lever certaines ambiguïtés de la forme - Les critères formels ne sont pas toujours clairs		X X	X	X
- <b>COS</b> . Le contenant sémantique comporte l'idée d'attribution - Cette étiquette parfois ne véhicule aucune idée d'attribution	X	X	X X	X
- <b>Datif</b> lexical appelé <b>complément d'attribution</b> s'interprète comme <b>a.</b> une invitation au destinataire à s'investir affectivement dans le procès : <i>Il <u>te</u> lui a filé une de ces gifles !</i> <b>b.</b> Le destinataire du reste du procès verbal ou son bénéficiaire. <i>Pierre <u>lui</u> serre <u>la main</u></i>		X		X
- <b>COI/CC</b> : certaines prép révèlent « l'existence d'un double rapport de dépendance, à la fois syntaxique et sémantique avec le verbe », cas de « avec », « sur », « contre ». Le GP dans ce cas « est un actant 'appelé' par le sens du verbe» parce qu'«il est intégré dans le schéma actanciel du verbe. »		X	X	X

**Tableau 6. Le sens et la forme**

Critères de reconnaissance formels	Gr, 13è éd.	Bsch	Arr	Riegel
<b>COD. (Complément essentiel non adverbial)</b> Substitution par un adverbe. N'admet pas la dislocation La pronominalisation avec un pronom conjoint clitique La pronominalisation avec les pronoms « en » et « y » La transformation passive La transformation interrogative	(-) (-) (+) (+) (+) (+)	(+) (+) (+)		
dépendance syntaxique par rapport au verbe Effacement : non effaçable Mobilité : non déplaçable Mise en relief (l'emphase) Construction directe.		(-) (-) (+) (+)		(+)
<b>COI.</b> (Complément de verbe, complément essentiel non adverbial indirect)				

La pronominalisation par un pronom personnel conjoint Les COI introduits par une préposition autre que <b>à</b> ou <b>de</b> La pronominalisation ne fonctionne pas pour certains COI introduits par <b>à</b> La pronominalisation avec <b>en</b> et <b>y</b>	(+) (-) (-) (+)	(+)		
Mobilité : non déplaçable, Effacement : non supprimable, obligatoire au verbe Transformation passive Construction avec « <b>à</b> » ou « <b>de</b> » étroitement liés au verbe. Pronominalisation par les pronoms à lui, à elle, à eux, à elles		(-) (-) (-) (+) (+)		(-) (-) (-) (+) (+)
<b>Datif</b> : Construction indirecte, le second complément est introduit par <b>à</b> : pronominalisation en lui, leur, dislocation, pronominalisation,	(+) (+) (+) (+)	(+) (+) (+) (+)		(+) (+) (+) (+)

**Tableau 7. Le sens et la forme**

Ambiguïtés de certains critères formels	Gre, 13è éd.	Bsch	Arr	Riegel
- <b>la dislocation</b> : En règle générale, les complts qui n'admettent pas la dislocation sont des complts essentiels mais, <u>beaucoup de complts essentiels admettent la dislocation</u> : cas des verbes à construction absolue : <i>L'enfant s'était attablé et buvait. Du cognac</i> : le verbe reçoit son complt après coup. - <b>La mobilité</b> : certains compléments de verbe peuvent être mobiles pour des fins expressives,	X			
la passivation et la construction indirecte		(+) (- )		
<b>COI / C. de verbe, ou C. de phrase ?</b> <i>Il va à Paris. Luc est arrivé à Paris. Les militaires rebelles se sont rendus en Argentine. Il est défendu d'écrire sur les murs</i> : compléments du verbe parce que non mobiles, obligatoires aux verbes, construits indirectement, donc des COI ou des compléments du verbe - La mobilité peut être vérifiée, la dislocation, la pronominalisation,				X

**Tableau 4. Le sens et la forme**

De l'ambiguïtés de certains critères sémantiques	Gr	Bsch	Arr	Riegel
Amalgame CC/ compléments du verbe : « Du point de vue sémantique, <b>les compléments adverbiaux essentiels</b> expriment surtout <u>le lieu</u> 'Je vais à Paris.', <u>le temps</u> : 'Nous sommes au 18 Avril', <u>la manière</u> : 'Il va bien.', <u>la mesure</u> (au sens large) : 'Ce livre coûte mille francs.', <u>le but</u> : 'Il alla ouvrir la porte	X	X		X

**c.1.** Les tableaux permettent de constater que les grammaires auxquelles se réfèrent les enseignants listent des définitions et des critères de reconnaissance et d'identification des compléments essentiellement sémantiques.

Nous notons, par ailleurs, une orientation évoluant vers la forme avec toutefois une persistance de la présence du vocabulaire traditionnel, puis une évolution vers les critères de description exclusivement formels.

Ainsi, Grevisse (dernières éditions), imprégné de l'apport innovant des théories modernes de la linguistique ne reconnaît plus le critère sémantique qui définit le complément d'objet

comme « la personne ou la chose sur laquelle passe l'action du sujet ». Le COD, « vidé de toute valeur sémantique » n'est plus reconnu que par des critères syntaxiques que toutes les grammaires, y compris Grevisse, s'accordent à lui donner : rattaché directement au verbe, sans préposition, non mobile, toujours postposé au verbe, excepté dans le cas de la pronominalisation, son caractère essentiel au verbe et à la grammaticalité de la phrase.

Néanmoins, le changement de critères assigne aux compléments de nouvelles appellations, les COD/COI sont désormais indifféremment nommés compléments essentiels, compléments du verbe, compléments essentiels non adverbiaux directs et indirects, le COI confondu avec le complément d'objet second, (tableau 6). D'où ambiguïtés diverses (tableau 7) : confusions entre le CC et complément du verbe comme dans *Cela pèse cent kilos* (le complément étant indispensable au verbe, nous pencherons pour la seconde notion) ; CC ou COI ? : *Je vais à Paris*. (complément indispensable, non mobile, rapport étroit au verbe), c'est donc le critère formel qui permet de trancher pour un COI). Ainsi lira-t-on dans Grevisse que « Ces compléments ne méritent certainement pas d'être appelés circonstanciels : les compléments de *Je vais à Paris* et *Cela pèse cent kilos* sont liés aussi étroitement au verbe que les compléments d'objet ».

Mais si le traitement lié uniquement au sens a des risques, celui lié au seul critère de la forme n'en a pas moins selon les auteurs des grammaires consultés ci-haut. D'où la nécessité du recours aux deux formes d'identification : celui du sens et celui de la forme.

**c.1.1.** Les grammaires s'accordent, en outre, pour parler de l'indispensable recours au sens et à la forme pour trancher de l'appellation exacte à donner au complément. Pour Bescherelle, les critères formels ne sont pas toujours clairs et le recours au sens peut lever certaines ambiguïtés de la forme. Ainsi, certains critères ne sont pas toujours vérifiables comme ceux de la passivation et de la construction indirecte, pour le cas du COS, ou bien celui de la dislocation comme c'est le cas pour beaucoup de compléments essentiels (tableau 7), ou encore le critère de la mobilité de certains compléments de verbe « pour des fins expressives ». (tableau7)

Pour reprendre Cortier (2001), nous dirons que pour leur part, Riegal, Pellat et Rioul étendent la liste des COI aux prépositions au double « rapport de dépendance, à la fois syntaxique et sémantique avec le verbe ». (tableau 5) et qu'à cet effet, ils recommandent le recours aux deux critères et émettent des réserves quant au seul recours au sens : « Tout n'est pas réglé pour autant : nous verrons que s'il existe des critères formels qui s'appliquent à tous les C.O.D., d'autres ne leur sont pas spécifiques et que, surtout, l'on est parfois amené à

réintroduire le sens pour justifier certaines constructions. » L'important est de trouver des critères opérationnels qui éviteraient les confusions et les ambiguïtés.

**c.1.1.1.** Pour revenir au cas des élèves tunisiens, certains critères formels posent le problème de leur application. Comment, en effet, peuvent-ils recourir à ces procédés lorsque, dans le collège, les pronoms compléments posent des problèmes de reconnaissance et d'emploi puisque, à peine sont-ils présents dans un tableau des pronoms compléments (fin manuel de 7<sup>e</sup>), la passivation est étudiée tardivement et les dislocation pas du tout étudiées, la mise en relief étant une question abordée dans le cycle secondaire. Les manuels recourent généralement aux seuls trois critères de déplacement, de suppression (l'essentialité) et de construction (avec ou sans prép.)

En outre, c'est par le prisme de toutes ces contradictions que l'élève acquiert des notions « [...] qui faussent la vision du fonctionnement de la langue chez [lui]. » (Lavieu, 2008) : complément circonstanciel (de lieu, de temps...) vs complément d'objet direct/indirect, complément de verbe vs complément de phrase, complément essentiel vs complément non essentiel, facultatif. En posant le problème de présenter comme définitifs, des « savoirs » et des « règles » en perpétuelle remise en cause, la classe est au cœur d'une cacophonie métalangagière soigneusement entretenue depuis fort longtemps.

Nous concluons, enfin, pour dire que la plupart des enseignants recourent à des manuels traditionnels qui présentent des définitions et des explications qui sont souvent incohérentes parce qu'elles se réfèrent à des options métalinguistiques diverses qui rapprochent, à l'instar de Riegel, des notions éparses et « font apparaître une grande disparité, non seulement dans la définition des fonctions, mais aussi dans leur distinction, et leur dénomination. (Feuillard, 2009). Disharmonie, contradictions, amalgame sens-forme, tout y est pour « servir » l'école.

### **3.2.2.2. Pour une synthèse comparée des traitements de la notion de complément dans les manuels tunisiens et français**

#### **3.2.2.2.1. Le traitement de la notion dans les manuels tunisiens**

##### **3.2.2.2.1.a. La notion au primaire <sup>1</sup>**

Le tableau synoptique des fonctions des 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> années ainsi qu'un résumé de leur traitement, en fin de second cycle, que nous proposons mettra en lumière les fonctions étudiées au primaire. Cette liste non exhaustive de la terminologie retenue n'est pas forcément employée en classe.

---

<sup>1</sup> Classification inspirée de Bentollila.

Mais elle existe bel et bien dans les programmes, les guides et les manuels dont se servent tous les enseignants tunisiens.

**Tableau 8.** 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de l'enseignement du second cycle de base (primaire) <sup>1</sup>  
Les fonctions au programme pour le primaire.

années 2010			
Les fonctions	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
sujet du verbe	X	X	X
épithète	X	X	X
attribut	X	X	X
Complément direct (COD)	X	X	X
Complément indirect (COI)	X	X	X
compléments essentiels	X	X	X
compléments non essentiels <sup>2</sup>	X	X	X
Complément du nom	X	X	X
compléments de phrase : le complément de lieu, de temps, de manière, de but	X	X	X
<b>Total : 15</b>			

Source : Programmes officiels de français, 2010 / 2<sup>e</sup>me degré de l'enseignement de base (4<sup>e</sup> année).

### **Fiche 1. Traitement de la notion de complément dans le manuel de 6<sup>e</sup> de ba**

- Légère entrée dans la grammaire du texte
- **Le pronom complément d'objet direct** : une seule allusion à la fonction dans tout le manuel sans nommer expressément la fonction. Repérée dans un exercice de complétion : « – ..... êtes en retard, ..... attendons depuis une heure ! dit Marcel au facteur... (P. 4)
- **Les compléments essentiels et non essentiels**
- **Critères de reconnaissance sémantiques des compléments essentiels** : les questions à quoi ? Quoi ? De quoi ? À qui ? Qui ?
- **Critères de reconnaissance formels des compléments non essentiels** : la mobilité (déplacement), l'effacement,
- **Simultanément, présence de notions traditionnelles : les compléments de lieu, de temps, de manière** (concepts justifiés par le sens qu'ils véhiculent)
- Pas de trace de la notion de « circonstanciel », généralement accompagnant ces compléments.
- **Ambiguïtés 1.** Certains compléments sont indispensables au verbe bien que classés non essentiels : **Josette passe sa journée au gymnase** : « au gymnase » est essentiel au verbe, on passe sa journée quelque part. Non effaçable : \*Josette passe sa journée, non déplaçable \*Au gymnase, Josette passe sa journée, \*Josette passe au gymnase sa journée.
- 2. Dans *Je n'ai pas bien dormi hier soir sous la tente*, l'adverbe « bien » accompagne obligatoirement le verbe, autrement le sens de la phrase change.

#### **3.2.2.1.b. Le métalangage au collège tunisien**

Les manuels de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> de base, contrairement à celui de 1991<sup>1</sup>, ne sont pas des livres de grammaire. Ce sont des manuels constitués de modules d'apprentissage intégrant des activités

<sup>1</sup> Référence : enseignants développeurs : www.edunet.tn . Cf, le tableau exhaustif des fonctions en annexe à la première partie

<sup>2</sup> Compléments non essentiels ou GN facultatif, non obligatoire.

d'oral, de lecture, d'écriture et de grammaire. Conçus selon la même progression, la syntaxe figure dans la partie intitulée « ressources linguistiques » qui comprend, en plus de la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. Le tout aboutissant à des activités « de pratique de la langue et d'entraînement à la production écrite. »<sup>2</sup>

**Tableau 9. Manuels de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> de l'enseignement du troisième cycle de base<sup>3</sup>.**

années 2000			
Les fonctions	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
Sujet du verbe (GNS)	X	X	X
Adjectif qualificatif épithète	X	X	X
Attribut du sujet et du COD		X	X
Complément d'objet direct (COD)	X	X	X
Adjectif apposé		X	
Complément indirect (COI)	X	X	X
Compléments essentiels	X	X	X
Compléments non essentiels <sup>4</sup>	X	X	X
Complément du nom	X	X	X
Compléments de phrase : le complément de lieu	X	X	X
Compléments de phrase : le complément de temps	X		
Compléments de phrase : le complément de manière	X		
Compléments circonstanciels de cause	X	X	X
Compléments circonstanciels de lieu, de temps, de manière, de but		X	X
Complément d'agent		X	X
Proposition subordonnée circonstancielle / complément circonstanciel		X	
Proposition subordonnée complétive (COD)		X	X
Le complément d'agent		X	X
Total : 24			18

<sup>1</sup> Dernier manuel de grammaire conçu pour la première année du premier cycle de l'ancien cycle secondaire avant la rénovation de l'école de base.

<sup>2</sup> Nouveau manuel de français pour la 9<sup>e</sup>

<sup>3</sup> Manuels de 7<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base (2007), 8<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base (2006), *Au fil des textes* Manuel de 9<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base (2007). Ministère de l'Education et de la Formation. Centre National Pédagogique.

<sup>4</sup> Compléments non essentiels ou GN facultatif, non obligatoire.

**Fiche 2. Le traitement de la notion de complément dans le manuel de 9<sup>e</sup> année du cycle de base.**

<b>Corpus 3 du métalangage grammatical utilisé. <sup>1</sup></b>	
<b>Mots/expressions métalangagières</b>	<b>Mots/expressions du monde</b>
<p>1. Les <i>compléments circonstanciels de temps</i> (<b>sens</b>)                      2. Les <i>compléments circonstanciels</i>, (<b>sens</b>)                      3. les propositions subordonnées <i>circonstancielle de temps</i> (<b>sens</b>)</p> <p>5. Le <i>complément du nom</i>, expansion. (<b>forme</b>)                      6. un <i>C.O.I</i> (<b>sens</b>)                      7. les <i>pronoms personnels C.O.D et C.O.I</i> (<b>sens</b>)                      8. Les <i>pronoms compléments d'objet</i> (<b>sens</b>)                      9. les <i>pronoms personnels compléments d'objet directs ou indirects</i>. (<b>sens</b>)                      10. Le <i>complément d'agent</i> (<b>forme</b>)</p> <p>12. les <i>compléments circonstanciels de cause</i> (<b>sens</b>)                      13. les <i>compléments circonstanciels de conséquence</i>. (<b>sens</b>)</p> <p>16. les propositions subordonnées <i>de cause</i> (<b>sens</b>)                      17. la proposition subordonnée <i>de conséquence</i> (<b>sens</b>)                      18. la subordonnée <i>de conséquence</i>. (<b>sens</b>)                      19. La proposition subordonnée <i>circonstancielle de cause</i> (<b>sens</b>)                      20. La proposition subordonnée <i>circonstancielle de conséquence</i> (<b>sens</b>)                      22. une proposition subordonnée <i>circonstancielle de but</i>. (<b>sens</b>)</p>	<p>2.2. durée, répétition, (<b>sens</b>)</p> <p>4. le rapport temporel, (<b>sens</b>)                      (l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité), (<b>sens</b>)                      5.5. des mots ou des groupes de mots,</p> <p>11. L'expression de la cause et de la conséquence. (<b>sens</b>)</p> <p>14. la cause (<b>sens</b>)                      15. la conséquence (<b>sens</b>)</p> <p>21. L'expression du but, le but (<b>sens</b>)</p>
<p><b>Remarque</b> : On évite de nommer au début (6), puis peu à peu, le métalangage l'emporte sur le langage</p>	

<sup>1</sup> Le corpus suit la progression des leçons dans le manuel de français ; il part du module de contrôle et de consolidation et aboutit au module 5.

## Fiche 2.1. Le nouveau manuel de la 9<sup>e</sup>. <sup>1</sup>

### **Ressources linguistiques :**

**Module 1.** L'expression du temps dans la phrase simple et dans la phrase complexe

**La leçon :** *Le complément circonstanciel de temps* peut être : un adverbe, Un GN introduit ou non par une préposition, un infinitif introduit par une préposition, un gérondif, une proposition participiale, une proposition subordonnée conjonctive.

**Les exercices :** *propositions subordonnées circonstancielles de temps*, le *rapport temporel* (l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité), des compléments circonstanciels de temps

**Module2.** Les expansions du groupe nominal, le GN étendu

**La leçon :** Adjectif (ou groupe adjectival) épithète, Groupe prépositionnel *complément du nom*, GN apposé, proposition subordonnée relative

**Les exercices :** supprimer toutes les expansions du groupe nominal, enrichir le groupe nominal, compléter ou préciser le sens.

**Module3.** Les procédés de reprise - *Les pronoms personnels C.O.D et C.O.I*, pronoms *compléments d'objet directs ou indirects*, la forme passive

**Leçon :** *compléments du verbe*, place des pronoms personnels par rapport au verbe, « en » remplace les *COD* et les *COI* précédés de « de » (de, du, de la, de l', des) et le *COD* précédé d'un terme de quantité, « y » remplace un nom de chose introduit par « à ».

Tableau : place des pronoms *COD, COI* (p.135)

La phrase passive : *COD, complément d'agent*

**Module 4.** L'expression de l'opinion - *L'expression de la cause et de la conséquence, compléments circonstanciels de conséquence*, subordonnées de *cause et de conséquence*, proposition *subordonnée circonstancielle de cause*

**Module 5.** L'expression du but, le but

---

<sup>1</sup> Nouveau manuel de français, *Pratique du français*, 9<sup>e</sup> année de l'enseignement de base, *Centre National Pédagogique*. Nous voulions nous assurer que notre analyse n'était pas en décalage par rapport à la progression grammaticale proposée dans les nouveaux programmes.

### 3.2.2.1.c. Le traitement de la notion au primaire français

**Tableau 10. La nomenclature au programme pour le cycle 3<sup>1</sup>**

années 2010 <sup>2</sup>				
Les fonctions	CE1	CE2	CM1	CM2
sujet du verbe		X	X	X
épithète				X
Attribut <sup>3</sup>			X	X
Complément du nom		X	X	X
Compléments du verbe (Objet direct, indirect, attribution, de lieu, temps, agent)		X	X	X
Compléments d'objet		X		
COD			X	X
Compléments circonstanciels			X	X
Complément de phrase (de lieu, de temps, de cause, de manière)			X	X
<b>Total : 19</b>				

Source : Collection Fouillade, 1987 et 1988 ; La courte échelle, de 1995 à 1999 ; Bentolila, *Rapport sur l'enseignement de la grammaire*, 2006 ; le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (2010)

**Tableau 11. La nomenclature dans BO pour le collège<sup>4</sup> : 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> (cycle central), 3<sup>e</sup>**

années 2010 <sup>6</sup>				
Les fonctions	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
sujet du verbe	X			
Les compléments d'objet du verbe // complément d'objet direct	X			
complément d'objet indirect	X			
Le thème / le propos / l'emphase <sup>7</sup>				X
complément d'objet second	X			
GN compléments circonstanciels de moyen, de manière, de temps, de lieu	X			
Complément circonstanciel de cause, de but, de conséquence, de comparaison		X		
Le complément d'agent		X		
Complément circonstanciel d'opposition, de condition, de concession,				X
L'épithète	X			X
l'attribut du sujet	X			
L'apposition <sup>8</sup>			X	
L'attribut du COD	X			X
Les compléments de verbe, de nom, d'adjectif		X		
Total ; 28				<b>14</b>

#### Tableau synoptique du métalangage au collège français

<sup>1</sup> La scolarité en France s'organise selon cinq niveaux d'enseignement : école maternelle, école élémentaire, collège, lycée, enseignement supérieur.

La scolarité de l'école maternelle et de l'école élémentaire est organisée en trois cycles : le premier cycle, dit " cycle des apprentissages premiers ", a lieu à l'école maternelle (petite section, moyenne section, grande section) ; le deuxième cycle, dit " cycle des apprentissages fondamentaux ", est engagé dans la grande section de l'école maternelle et se continue lors des deux premières années de l'école élémentaire (cours préparatoire, cours élémentaire 1) ; le troisième cycle, dit " cycle des approfondissements ", s'étale sur les trois dernières années de l'école élémentaire (cours élémentaire 2, cours moyen 1 et cours moyen 2) et débouche sur les années d'étude au collège.

Le collège accueille tous les élèves qui sortent de l'école primaire, à l'exception des enfants étrangers récemment arrivés en France, qui sont pris en charge par les Centres d'études pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM).

<sup>2</sup> Ce sont surtout les classes et le vocabulaire proposés par Bentolila dans son *Rapport sur l'enseignement de la grammaire* de 2006 qui sont pris en considération pour les années 2000 et suivantes.

<sup>3</sup> L'étude de l'attribut de l'objet sera réservée au collège.

<sup>4</sup> Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation nationale.

<sup>5</sup> Classe de 6<sup>e</sup> : Cycle d'adaptation, 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> : Cycle central, 3<sup>e</sup> : (classe d'orientation)

<sup>6</sup> Cf. le tableau synoptique des unités lexicales et grammaticales en annexes 6.

<sup>7</sup> Mise en valeur du thème par son détachement et du propos par le présentatif

<sup>8</sup> Sa proximité avec l'attribut, son détachement dans le BO

### 3.2.2.3. Synthèse comparée des programmes et des métalangages.

Deux volets constitueront notre synthèse de la notion de complément au niveau de la phrase et dans son rapport au verbe : la progression grammaticale et la prolifération du métalangage, puis l'héritage métalangagier de la tradition grammaticale

#### a. La progression grammaticale

Une observation attentive des nomenclatures du primaire et du collège tunisien et français, permet de repérer des points de convergence mais également des divergences dans la progression grammaticale et les notions.

Dans les deux cas, l'enseignement de la grammaire progresse selon une logique issue de la linguistique qui réorganise la phrase en GN+GV<sup>1</sup> : le nom et ses compléments (compléments de nom), le verbe et ses compléments (les compléments de verbe et les fonctions traditionnelles issues de la logique- le complément d'objet, l'attribut-, les compléments circonstanciels). Une troisième logique intervient, celle de la phrase : la phrase et ses compléments (les compléments de phrase qui concurrencent les circonstanciels).

Avec les compléments de verbe (Cycle 3 et collège français), les compléments de phrase (Cycle 3 et cycle 2 et 3 de l'enseignement de base tunisien) et les compléments essentiels (cycle 2 et 3 de l'enseignement de base tunisien), on perçoit nettement l'orientation modernisante de l'enseignement de la grammaire influencée par les théories récentes, selon des critères essentiellement formels, dont l'école adopte les concepts.

Mais ce qui semble rapprocher le cycle 3 du primaire français au collège tunisien serait cognitivement inadapté : la progression grammaticale et le métalangage sont prématurément intégrés dans un cas et compliqués dans l'autre. Nous pouvons y repérer la présence simultanée de notions comme compléments de verbes (**Fm**) et de COD-COI (**Ss**) : (CM1, CM2), de complément de phrase (**Fm**) et de complément circonstanciel (**Ss**), (CM1, CM2 et 7<sup>e</sup> de base).

Par ailleurs, les tableaux, qui sont loin d'être exhaustifs, permettent de dénombrer pas moins de **52** fonctions (**28** pour le collège français et **24** pour le collège tunisien). Ils mettent en évidence, d'abord, le décalage de la progression grammaticale entre le collège français et le collège tunisien dans la mesure où les programmes de la 9<sup>e</sup> concordent plutôt avec ceux de la

---

<sup>1</sup> Dans certains parascolaires, nous trouvons les sigles GS+GV+GF (Groupe Complément de Phrase ou CP).

6è et de la 5è qu'avec ceux de la 4è.<sup>1</sup> Parallèlement, nous dégagons la présence de certaines notions dans la partie française qui sont inexistantes, dans la tunisienne, cas du complément d'attribution (cycle 3) et du COS (6è) par exemple. En revanche, les notions de compléments essentiels / non essentiels ne figurent pas dans la nomenclature du collège français aussi bien que le complément de phrase.<sup>2</sup> Par souci de simplification ou pour faire plaisir aux parents, le retour à la terminologie traditionnelle ne fait pas l'unanimité. Certains parlent de « régression », par exemple, d'autres de « ...reprendre la terminologie d'antan » lorsque dans son rapport Bentolila décide de remplacer la notion de « complément d'objet second » par « complément d'attribution » (Youx, Plane, 2006)<sup>3</sup>

L'écart quantitatif des notions qui se rétrécit, par ailleurs, - (14) pour la 3è contre (18) pour la 9è de base montrerait l'importance accordée par les Tunisiens à une grammaire au service d'une plus grande maîtrise de l'écrit. Le nombre important des mots de la nomenclature tunisienne<sup>4</sup> pourrait s'expliquer par cette volonté de « rattraper » le collège français afin de réduire le décalage des savoirs grammaticaux, mais également, pour préparer linguistiquement les élèves au cycle secondaire où les matières scientifiques et techniques ne seront plus enseignées en arabe. Le français, jusque là, à tendance FLE, « réendossera » son statut de langue véhiculaire de la science et de la technologie. D'où ce presque alignement au programme de grammaire français. Il est également le reflet d'un contenu grammatical qui oriente vers l'énonciation démarrée tôt en France, « tout au long du collège, [qui] ira s'étoffant et se complexifiant » (Chini, 2004)<sup>5</sup>. En Tunisie, c'est plutôt dans les manuels des lycées, particulièrement ceux de la 3è et 4è secondaire que nous retrouvons le jargon de l'énonciation.<sup>6</sup>

La « maîtrise de la langue », l'un des objectifs du projet PREF/SET, pourrait expliquer, en outre, cette volonté de doter l'élève d'un maximum de savoir linguistique, condition sine qua non, pour qu'il soit prêt à affronter la vie professionnelle à la fin de la scolarité obligatoire.<sup>7</sup>

Pour autant, trop de métalangage garantit-il une compétence spécifique de description ou d'analyse (méta)langagière ?

---

<sup>1</sup> Les programmes de 6è et 5è reprennent ceux des CM1 et de la CM2 en les étoffant. Cf. Tableau p. 7.

<sup>2</sup> Toutefois, elle est présente dans la nomenclature du SCCC de 2010 et dans les leçons et consignes d'exercices proposés dans les sites pédagogiques. De plus, rien n'affirme que ces notions ne soient pas employées en classe. D'autant qu'elle figure dans la nomenclature du cycle 3 (CM1&CM2, Tabl 3).

<sup>3</sup> Le Café pédagogique

<sup>4</sup> Cf l'inventaire dans les questionnaires : réponse à la gestion « quels sont les mots de la grammaire qui posent problèmes aux élèves ? »

<sup>5</sup> Chini parle des programmes d'anglais au collège.

<sup>6</sup> Les tout récents programmes introduisent l'énonciation dans les progressions

<sup>7</sup> Cf. réponses des élèves au questionnaire sur leur représentation sur le français.

## b. L'héritage de la tradition grammaticale latine

En Tunisie comme en France, on enseigne, depuis un peu plus d'un demi siècle, à peu près la même chose. A l'observation des tableaux, la première remarque qui nous vient à l'esprit est que l'école traditionnelle n'a pas vraiment changé sa manière de transmettre les connaissances, ni son vocabulaire. Les nomenclatures restent dans l'ensemble traditionnelles avec le maintien des vieilles fonctions. Ainsi, le complément d'attribution, dans la nomenclature française, le sujet et son « qui est-ce qui ? », le verbe « qui indique l'action », l'objet « qui la subit »... sont un héritage latin. Celles-ci restent « citées avec les traits morphologiques et sémantiques qui les caractérisent » (Braun, 1995).

Elles présentent parfois des incohérences : le complément d'attribution existe parallèlement au complément second, la présence des notions de complément essentiel / non essentiel, pour désigner, simultanément, les compléments de phrases, les compléments d'objet directs et indirects, les circonstanciels etc.

Par ailleurs, le tableau met en évidence un problème de méthodologie : la dénomination de certaines fonctions montre que l'on s'appuie sur le double critère sémantique et syntaxique.

Ainsi, la dénomination compléments circonstanciels de temps, de lieu... qui repose sur des critères sémantiques ; pour les reconnaître, on indique qu'ils complètent aussi bien des verbes que des phrases et sont facultatifs et déplaçables ou le contraire, les critères sont, alors, d'ordre syntaxique.<sup>1</sup>

Autres problèmes de méthodologie, bien que les références explicites aux théories de référence soient rarement fournies, les notions orientent vers plusieurs grammaires ce qui pose aussi problème. Au fait, « [Ces] nomenclatures, variant d'un linguiste à l'autre, d'un manuel à l'autre, introduisent le désordre dans les esprits. » (Richterich, 1989)

Pour le cas français, de même que pour celui de la Tunisie, nous serions tentée d'affirmer avec la Présidente de l'AFEF que « [...] les glissements d'un vocabulaire savant issu des travaux des linguistes vers les manuels [en même temps qu'un retour vers une terminologie obsolète] ont fait des ravages et installé une grande confusion [...]. » (Caf. Péd. 2006)

Le choix terminologique des manuels tunisiens, pour conclure, tantôt formel, tantôt sémantique, souvent les deux à la fois crée des confusions chez les élèves et des hésitations chez les enseignants, d'ailleurs.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Définitions présentes dans les manuels.

<sup>2</sup> Cf. en IV analyse des données de l'expérimentation

Nous noterons, par ailleurs, qu'il y a souvent un consensus dans le choix des fonctions dans les manuels de grammaire français et tunisiens : le plus souvent c'est le sens qui est privilégié, mais des notions telles que « complément de la préposition » que nous ne trouvons dans aucune des nomenclatures pourraient être une alternative pour réduire le métalangage et rendre moins encombrante la description des faits de langue. Il est de ce fait nécessaire de disposer de critères simples et définis qui permettent d'établir des regroupements et une terminologie plus clairs.

### **Bilan 3**

Notre étude a donc voulu aborder la notion de complément et ses innombrables mots satellites, du point de vue de la tradition, des grammaires pédagogiques, et des manuels scolaires.

Ce tour d'horizon effectué pour une mise au clair des représentations métalinguistiques des enseignants s'avère épineux, particulièrement, quand il a trait aux acquis universitaires. Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, nous ne saurions en tirer de conclusion générale, le cours étant loin d'être représentatif de l'ensemble des programmes de grammaire destinés aux licences de français des différents établissements de l'enseignement supérieur instituts du pays ; toutefois, il nous semble que, comme ceux du primaire et du collège ces programmes s'alignent, également, sur ceux des universités françaises destinées aux études de langue, de littérature et de civilisation françaises qui mènent au concours de CAPES,<sup>1</sup> occultant la spécificité de la réalité tunisienne : le système d'orientation qui fait du français une section « fourre-tout » ne permet pas à un grand nombre d'étudiants d'être en mesure d'intégrer les cours et le métalangage, trop technique. Ce cours ne semble pas, d'autre part, partir d'une conception contrastive arabe-français qui tiendrait compte du legs arabe, également, si l'on se destine à enseigner à des enfants dont la langue de scolarisation première est l'arabe, en effet.

Par ailleurs, les étudiants de français qui se prédestinent, consubstantiellement, à devenir professeurs de français n'ont pas d'exemples de pratiques pédagogiques (un TD par exemple) qui les initieraient à des stratégies d'enseignement de la grammaire au niveau du primaire et

---

<sup>1</sup> Nous avons entamé une étude comparée avec les programmes de Paris 3 que nous avons décidé d'abandonner par la suite : Introduction à l'analyse linguistique (D2F60 TD) « **Le verbe et la phrase** » (*Licence de Lettres modernes – 1<sup>ère</sup> année – 2<sup>nd</sup> semestre*)

du collège ne serait-ce que pour leur faire acquérir les bonnes pratiques qui les prépareraient au métier d'enseignant de langue étrangère-seconde.

Pour ce qui est des Grammaires consultées, celles-ci ne lèvent pas l'ambiguïté des manipulations syntaxiques, ni ne facilitent l'accès au métalangage contrairement au projet de Beschereille, par exemple, d'en faciliter l'accès aux enseignants, aux parents et élèves...

Les dernières éditions de Grevisse ainsi que Riegel cèdent à l'apport de la linguistique moderne pour apporter à leurs grammaires matière nouvelle, sans pour autant, se détacher de la tradition. Tous deux parlent du risque qu'il y a à ne recourir qu'aux critères sémantiques, mais rappellent que la seule forme peut mener à un amalgame des points de vue, vu la continuelle cohabitation de la grammaire traditionnelle avec la linguistique moderne et l'imposition de leurs terminologies complexes, souvent inabordables pour les classes du collège.

Nous intéressés aux classes tunisiennes, nous avons voulu revoir les principales nouveautés apportées par la grammaire moderne à la quelle les enseignants sont supposés avoir été suffisamment imprégnés et qui implique, par voie de conséquence, qu'ils soient vigilants quant à leurs « discordances » avec la traditionnelle. Les risques d'amalgames dans la reconnaissance des compléments étant grands, il serait important qu'ils les maîtrisent afin qu'ils aient un regard critique vis-à-vis du métalangage grammatical hétéroclite des manuels auxquels la plupart se réfèrent.

Dans les manuels tunisiens et français, enfin, la notion y est envisagée essentiellement sous l'angle de son sémantisme avec la présence simultanée de notions moins liées au sens comme nous avons pu le constater dans les tableaux de synthèse. Or, pour bien la cerner, les enseignants pourraient puiser dans les grammaires, à leur portée, pour savoir comment s'intéresser également à ce qu'elle représente du point de vue de la syntaxe.

Pour traiter cette notion, il nous semble important de rendre compte de ces deux critères et d'en tenir compte.

Les critères assignent surtout aux fonctions de nouvelles appellations, ainsi le COD et le COI deviennent des compléments du verbe, notion liée à la transitivité (Bouard, 2006)<sup>1</sup>, point de vue qui justifierait plus les fonctions que les raisons se rapportant à l'accord du participe passé : « L'utilisation du complément et les distinctions liées (direct/indirect) se justifient en effet par la nécessité de savoir accorder le participe qui accorde une place au verbe transitif dans la proposition. » (Bouard, 2006)

---

<sup>1</sup> D'après Bouard, cela « correspond au mouvement de réforme défendu par Bernard Jullien en 1854, qui accorde une place au verbe transitif dans la proposition. »

Toutefois, la transitivité serait à l'origine de confusions nouvelles : Si « transitif » indique que le verbe appelle un complément, « transitif direct » que le complément n'est pas régi par une préposition et « transitif indirect », que le complément l'est, au contraire, il faudra alors, nous semble-t-il, tenir compte des diverses propriétés relationnelles dont ces verbes sont dotés et qui leur confèrent des valeurs sémantiques, souvent, très différentes. Quand elles passent à l'arabe, elles peuvent attribuer au complément d'autres valeurs qui ne sont pas celles du français, ce qui donne lieu à beaucoup d'erreurs interférentielles et à un métalangage hétéroclite. C'est le cas, par exemple, des verbes transitifs directs en arabe qui ne le sont pas en français, ou des verbes construits avec préposition en arabe mais qui sont transitifs directs ou de construction absolue en français qui serait à l'origine de confusions diverses quand l'élève passe d'une langue à l'autre. Aussi, s'informer sur l'enseignement des compléments en arabe et sur les leçons qui en rendent compte dans les manuels nous semble-t-il indispensable. Le troisième chapitre abordera, à cet effet, la notion en arabe dans une perspective contrastive. Elle continuera le travail de comparaison entamé dans le second chapitre, avec les manuels de grammaire français, pour mieux cerner la notion, telle que enseignée-apprise en arabe et présentée dans les manuels scolaires de grammaire de l'arabe tunisiens.

## *Chapitre troisième*

### *La complémentation dans les grammaires de l'arabe*

## Introduction

Certes, les analyses contrastives datent des années soixante, mais il nous semble important d'y recourir dans un but didactique puisque nous ne partons pas de la confrontation des théories linguistiques à la base des grammaires des deux langues, mais nous les considérerons dans leur mise en application dans les classes de langue. Il nous semble fondamental de comprendre pourquoi l'élève se trompe, puisque «l'erreur est le plus souvent mise à [sa] charge [...]» (Astolfi, 1997) et de «se mettre dans [sa] tête». Nous aurons voulu cette relecture des leçons de grammaire l'occasion d'apprécier l'erreur comme une investigation de l'enseignant faite dans les processus intellectuels mis en jeu par l'élève tunisien lors de l'acquisition de la grammaire du français.

Ce travail se veut une information sur le processus didactique et pédagogique mis en jeu pour l'acquisition des règles grammaticales de l'arabe, et partant, du métalangage de cette langue.

Nous redéfinirons donc la notion de complément mais cette fois-ci afin de mettre en lumière, éventuellement, l'aspect commun aux deux grammaires dans son traitement et leurs différences.

Nous ne prétendons pas apporter des connaissances exhaustives sur la grammaire de l'arabe, notamment sur la complémentation, loin s'en faut. Loin de vouloir apporter des réponses de spécialistes sur la question, nous avons voulu nous remettre à l'arabe dont la connaissance est requise pour entamer notre présente étude comparative et afin qu'elle soit comprise par le lecteur francophone.

Consciente de la difficulté du projet, nous avons volontairement décidé de porter la casquette de l'enseignant de français (re)découvrant la grammaire de l'arabe afin de suivre le cheminement cognitif des élèves tunisiens apprenant la grammaire du français, et partant, leurs représentations initiales. Pour ce faire, notre objectif est double, nous placer du côté des élèves pourrait nous permettre de découvrir leurs grammaires, autrement leur interlangue, ce que Christian Purin appelle les «grammaires intermédiaires» des apprenants «dans le processus constant de construction/déconstruction/- reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue source à la maîtrise de la langue cible.» (Puren, 2006)<sup>1</sup>

Ce travail se veut donc un perpétuel questionnement de cette grammaire de l'entre deux grammaires que l'élève se doit de maîtriser, par souci d'appartenance culturelle (l'arabe est la langue nationale) et pour des raisons vitales, (le français continue à être une porte vers la réussite professionnelle et sociale).

---

<sup>1</sup> Christian Puren la définit comme ce qui «correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant (l'ensemble des représentations conscientes ou inconscientes qu'il a du fonctionnement de la langue cible) dans le processus constant de construction/déconstruction/- reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue source à la maîtrise de la langue cible.

Il se veut surtout réajustement des représentations des enseignants et une aide à l'élève pour une meilleure appréhension des grammaires de L1 et de L2, partant, l'amélioration de la qualité de son inter (méta)langue.

On pourra contester le présent travail : il s'agira pour nous avant tout d'y voir plus clair dans le processus d'apprentissage en situation de classe, particulièrement dans le rapport enseignants-enseignés dans leur relation au savoir grammatical et au métalangage et de procéder autrement dans l'accomplissement des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Un cadrage cognitif plus approprié à la réalité tunisienne s'impose, selon nous, pour entreprendre de l'enseigner aux élèves.

Bien que consciente de l'envergure de la tâche qui nous attend et malgré les difficultés auxquelles nous allons nous heurter, nous n'avons pas hésité à nous lancer dans « l'aventure du contrastif ». Elle portera sur la comparaison du traitement de la notion de complément en arabe et en français.

Notre travail s'intéressera à ce processus d'apprentissage mi-raison, mi-intuition, aux moments de tergiversations intralinguale et interlinguale, à ces moments précis où l'élève va devoir comparer avant de décider, mais également à son raisonnement à haute voix.

Pour mieux cerner la notion arabe, telle qu'enseignée-apprise dans les écoles, notre synthèse étudiera, tour à tour, la notion de phrase en arabe, l'essentialité et la non essentialité des compléments, les ambiguïtés : le complément d'état [Al-ḥāl], et la transitivité verbale, enfin.

### **3.3. La phrase dans les grammaires de l'arabe : une aventure contrastive**

#### **3.3.1. La notion de phrase en arabe**

Il ne serait pas inutile de rappeler, d'abord, que nous sommes partie de l'hypothèse que l'arabe recourt à des moyens langagiers divers pour répondre à des besoins communicationnels propres à toute langue naturelle.<sup>1</sup> Or, pour conceptualiser ces « actes de langage », les grammairiens usent de points de vue divers, conséquemment de métalangages divergents mais qui pourraient coïncider entre eux, en quelques points. L'arabe et le français pourraient illustrer cette difficulté de nommer et de trouver un terrain d'entente pour décrire le langage, notamment, quand ce discours dépasse le cadre restreint de la science pour impliquer l'enfant qu'est l'élève du collège dans des tergiversations abstraites, souvent contradictoires, parfois erronées, sources de malaises métacognitifs.

---

<sup>1</sup> Langue naturelle signifie le langage qui n'est pas formel, conceptualisé par les grammairiens.

Nous sommes donc partie de l'hypothèse cognitive que le processus d'apprentissage de la grammaire du français dans le contexte tunisien est complexe, l'inter (méta)langue de l'élève tunisien étant la somme d'éléments interreliés qui concourent à son instabilité, entre autres, les métalangages souvent confus sinon confondus en raison du matériel disponible à l'input de l'arabe et du français: « la conception des matériels, la préparation des cours et la conduite des pratiques de classe », pour reprendre Puren. (2001)

Une première difficulté à laquelle se heurte, en effet, l'apprenant de l'arabe, c'est le statut de la phrase qui, généralement, commande la fonction d'un mot (en arabe on parle de cas). Plusieurs cas [i'rab]<sup>1</sup> correspondraient donc à un seul mot comme nous pouvons le constater pour le cas des mots interrogatifs [Mā] et [Kayfa] dans les exemples suivants extraits du manuel de grammaire de la 9<sup>e</sup> année de l'enseignement de base :

1. ما حاجتك؟ <sup>2</sup> [Mā ḥājatuka]
2. ما قال الفضيل للأمير؟ <sup>3</sup> [Mā qāla-l' Ifuḍaylu lil'amīri]
3. كيف حالك؟ <sup>4</sup> [Kayfa ḥāluka]
4. كيف دخل الفضيل؟ <sup>5</sup> [Kayfa daḥala-lfuḍaylu]
5. كيف كلم الفضيل الأمير؟ <sup>6</sup> [Kayfa kallama-lfuḍaylu-l'amīra]

Dans la phrase nominale (1), [Mā] est propos (خبر [ḥabar]) alors que dans la phrase verbale (2) il est plutôt complément d'objet (مفعول به [maf'ulun bihi]).<sup>7</sup> De même pour [Kayfa], il est propos (خبر [ḥabar]) dans (3), phrase nominale, mais complément d'état (حال [ḥāl]) et complément absolu (مفعول مطلق [maf'ul muṭlaq]) dans les phrases verbales (4) et (5).

La fonction correspond donc au statut, nominal ou verbal, de la phrase. Mais alors, comment s'y retrouver ?

La position changeante du mot dans la phrase pose, par ailleurs, des confusions dans la délimitation des cas (génitif ou accusatif), et partant, de la fonction correspondant à ces cas :

Le génitif (complément du nom, complément indirect -nom précédé d'une préposition ou d'un adverbe-, l'accusatif (complément direct, attribut, propos de la négation « pas » ou de « c'était », [ḥabar laysa ou kāna]...) de la phrase nominale, introduite par [laysa] ou [kāna] ou les « sœurs » de [kāna] ou de [laysa], le complément de manière etc.)

<sup>1</sup> الإعراب : selon un cours de formation en ligne «Centre al-dirassa », le cas ou [i'rab], c'est le fait que la dernière lettre des mots change en une voyelle différente.

<sup>2</sup> De quoi as-tu besoin ? (Notre traduction)

<sup>3</sup> Qu'a dit 'alfuḍaylu au prince ?

<sup>4</sup> Comment vas-tu ?

<sup>5</sup> Comment est entré 'alfuḍaylu ?

<sup>6</sup> Comment a parlé 'alfuḍaylu au prince ?

<sup>7</sup> A chaque cas correspond une fonction.

Les cas, les déclinaisons (al-kasra, al-ḍamma, al-fatḥa)<sup>1</sup>, et les fonctions sont inévitablement sources d'ambiguïtés pour l'élève tunisien, mais également de confusions lorsqu'il se heurte à la présence de doubles notions pour nommer, par exemple, la phrase. Ainsi, outre les notions de cas et de déclinaison, il est tenu de retenir que :

1- ['almusnadu] et ['almusnadu ilayhi] sont les deux termes de la relation prédicative.<sup>2</sup>

- ['almusnadu] : c'est un verbe dans la phrase verbale (fi°lun fi'l jumlalti 'alfi°lyati)<sup>3</sup> ou bien prédicat dans la phrase nominale ([ḥabarun fi'ljumlalti 'l'ismiyyati])<sup>4</sup>

- [Almusnadu ilayhi] : c'est le sujet ou bien le substitut du sujet ou bien le thème ([fā°il 'aw nā°ib 'alfā°il 'aw mubtada'])<sup>5</sup>

2- ['al'nawātu 'al'isnādiyatu naw°ān]<sup>6</sup> :

- [nawātun 'isnādiyaton fi°liyaton : fi°lun wa fā°ilun].

- [nawātun 'isnādiyaton 'ismiyyaton : mubtada' wa ḥabar]

النَّوَاةُ الْإِسْنَادِيَّةُ نَوْعَانِ :  
نَوَاةُ إِسْنَادِيَّةٍ فَعْلِيَّةٍ : فَعْلٌ وَ فَاعِلٌ  
نَوَاةُ إِسْنَادِيَّةٍ إِسْمِيَّةٍ : مُبْتَدَأٌ وَ خَبْرٌ

3- ['almurakabu al 'isnādiyu naw°ān : fi°liyun wa ismiyun.]

- [Yatakawanu 'almurakabu al 'isnādiyu min nawātin 'isnādiyatin wa mutamimātin aw nawātin 'isnādiyatin faqaṭ ]

المُرَكَّبُ الْإِسْنَادِيُّ نَوْعَانِ : فَعْلِيٌّ وَ إِسْمِيٌّ  
يَتَكَوَّنُ الْمُرَكَّبُ الْإِسْنَادِيُّ مِنْ نَوَاةٍ إِسْنَادِيَّةٍ وَ مُتَمِّمَاتٍ أَوْ نَوَاةٍ إِسْنَادِيَّةٍ فَقَطْ

La TGA propose donc deux schémas qui concourent à définir la phrase : un schéma en « thème » / « rhème » : l'approche sémantique de la relation prédicative est désignée par le terme ([isnād]) ou ([ḥabar]) / إسناد أو إخبار : « apport d'information » où le ([musnad ilayhi] / (المسند إليه) désigne le « sujet » : « ce sur quoi une information est apportée »<sup>7</sup> et le [musnad], le «prédicat » ou l'« information » [ḥabar]<sup>8</sup>. Il s'agit de la phrase « thématique » ou nominale définie par Ben Gharbia comme « la phrase dans [laquelle] l'élément central n'est pas un verbe et dans [laquelle] il peut n'y avoir aucune marque explicite de temporalité [...] » (2011).

<sup>1</sup> Ou الجَرّ - النَّصْب - الرَّفْع : al-Jarr, al-raf°, al-naṣb

<sup>2</sup> Le dictionnaire unifié de la terminologie linguistique anglais-français-arabe, édition de 1989 (cité par Hassan Hamzé), propose la notion de « fâcil 'celui qui fait' pour agent, fâcil haqîqî 'celui qui fait réellement' pour actant, et, pour sujet : musnad 'ilayhi 'ce à quoi on connecte' ('dans le domaine de la grammaire (fi n-nahw)') et fâcil 'celui qui fait' ou mubtada' 'inchoatif' ('dans le domaine de la langue arabe (fi l-carabiyya)').

<sup>3</sup> فعل في الجملة الفعلية

<sup>4</sup> خبر في الجملة الاسمية

<sup>5</sup> فاعل أو نائب الفاعل أو مبتدأ

<sup>6</sup> La phrase de base et ses différents compléments facultatifs possibles (mafā°il/مفاعيل).

<sup>7</sup> Aristote le définit comme « l'élément dont on parle ou ce dont on parle » (moḥbar °anhu / المخبر عنه)

<sup>8</sup> Notion qu'on retrouve dès le primaire dans les manuels de grammaire arabe.

Nous noterons néanmoins qu'un rhème<sup>1</sup> peut être une phrase verbale ou «locative» et être porteur de ses marques sémantiques diverses : le « repérage situationnel » la dote « des marques temporelles, aspectuelles et modales nécessaires. » (Ben gharbia, *Ibid.*)

Ainsi dans définie comme:

1. الهواء يضطرب [ʾalhawāʾu yaḍṭaribu.]<sup>2</sup> (L'air tremble.)

2. المؤذن يدعو إلى الصلاة [al-muʾaḍḍin yadʾū ʾilā al-ṣalāt.]<sup>3</sup> (Le muʾezzin appelle à la prière.)

Qu'est-ce qu'UNE phrase donc pour un élève s'il doit, impérativement, en distinguer les types en V+GNS, en V+GNS+(O)<sup>4</sup> et en GNI+P<sup>5</sup>. Autrement, tout serait non sens.

Ainsi, pour analyser la fonction complément dans une phrase arabe, il doit ne pas oublier ce schémas double qui, souvent, donnerait au même mot, dans une phrase nominale, une fonction diamétralement opposée s'il figure dans une phrase verbale, de la même manière quand il s'agit de passer de l'arabe au français.

Avant de parler de ces obstacles cognitifs, nous allons tenter de définir la notion de complément en arabe.

### 3.3.2. La notion de complément en arabe. Essai de définition

Les linguistes contemporains ne manquent pas de souligner l'aspect commun à tous les compléments comme étant des expansions. Ainsi, le Dictionnaire de Linguistique Larousse les définit comme : « ce qui existe nécessairement dans toute langue, [...] un noyau à partir duquel l'expansion peut se produire, et des éléments qui constituent cette expansion ». (1986). Cette spécificité sémantique empruntée aux rhétoriciens se retrouve dans les grammaires de l'arabe classique qui parlent de [mafāʿīl] ou [mafʿūlāt] ou des [mutaʿalliqāt-l-

---

<sup>1</sup> En arabe, l'énoncé repose sur une approche sémantique. Il est placé dans le cadre de la sémantique grammaticale (°*ilmu al ma° āni*) et c'est dans ce cadre qu'on parle de relation prédicative (approche qui remonte à Aristote, d'ailleurs, dans *les catégories*). Cf. pour plus de détails la thèse de Habiba Souid (2014)

<sup>2</sup> Notre traduction. Notons que dans les phrases 1 et 2 les verbes sont post posés au nom, comme dans la phrase verbale française. Or, il s'agit ici d'une phrase nominale dont le prédicat est une phrase verbale qui comporte un sujet هو « ya » (troisième personne du singulier annonçant le propos الهواء, l'air *mubtataḍ*, et un verbe اضطرب (*ʾiḍṭaraba*))

<sup>3</sup> Le muezzin, du turc *müezzin*, de l'arabe *muʾaḍḍin*, qui signifie le fonctionnaire musulman qui appelle à la prière du haut du minaret (*Larousse*)

<sup>4</sup> V (verbe) et S (sujet). Nous contestons personnellement le symbole VSO opposé à SVO symbolisant l'ordre des mots dans la phrase française, l'objet n'étant pas indispensable dans tous les cas, ou pouvant être un attribut ou un CC.

<sup>5</sup> GNI : Groupe nominal incohéatif (*mubtadaʾ*) et P : propos (*khabar*) ou Phrase. Le propos pouvant être une phrase verbale.

fi'l] (les attachées au verbe) ou encore des [manṣūbāt],<sup>1</sup> les déclinaisons « qui renvoient à la catégorie flexionnelle dans laquelle ils sont généralement étudiés. » (Souid, 2014)

Pour les théoriciens qui se réfèrent à la théorie de la prédication<sup>2</sup>, les compléments représentent ce qui est facultatif au noyau prédicatif composé du (musnad) et du (musnad 'ilayhi) (le sujet et le verbe). Dans le Šarḥ-l- qāfiya, Al-Astarabādī dit que [kullu mā yazīydu 'ani-l-musnadi wa-l-musnadi 'ilayhi huwa faḍla] « tout ce qui vient en plus du prédicat et du sujet est un déchet »<sup>3</sup>. (Al-Astarabādī, 2004). Il parlera donc de [faḍla]<sup>4</sup> pour marquer leur caractère complémentaire et facultatif, sorte de « surplus » qui sont au cas accusatif, selon la tradition grammaticale arabe (désormais TGA) contrairement aux mots pleins ou ['umda] qui sont des composants de base à la phrase et sont au cas nominatif : le « thème » et le « propos » dans la phrase nominale, le « verbe » et le « sujet » dans la phrase verbale.

Ceci étant, certains grammairiens reprennent avec précaution la notion de [faḍla] arguant que, sur le plan de la forme, les compléments qui sont des expansions exercent, quelque part, des contraintes sur les verbes, point de vue que conteste Ben Gharbia selon qui les compléments ne sont que des ajouts et « c'est le sens du verbe qui peut exiger l'existence de tel type de complément ou de tel autre. » (2004)

Ceci revient à dire que les éléments indispensables qui entretiennent des rapports privilégiés dans une phrase verbale sont bel et bien le verbe et son sujet. (*Ibid.*) L'auteur ajoute que « Le nœud prédicatif construit par le verbe et son sujet peut être spécifié par la suite par les compléments, qu'ils soient des participants ou des circonstanciels. C'est donc dans un prolongement de la théorie de la ('umda), l'essentialité, et de la (faḍla), la non essentialité, que l'étude des compléments s'est développée. (Souid, *Ibid.*)

Nous retenons de cet aperçu sur la complémentation un élément essentiel : le vocabulaire de la tradition grammaticale perdue dans les manuels de grammaire arabe tunisiens où il est fortement présent au même titre que celui de la linguistique moderne<sup>5</sup>. Nous avons recensé pas moins de 14 notions, rien que dans cette section introductive ([mafā'īl],[maf'ūlāt],

---

<sup>1</sup> (signes diacritiques arabes suscrits (al-ḍamma, al-faḥa) ou souscrits (al-kaṣra).

<sup>2</sup>La théorie de la prédication était une donnée fondamentale dans la réflexion des grammairiens arabes. Elle définit la phrase sémantiquement à travers la mise en valeur de la relation prédicative.

<sup>3</sup> Ou un reste au sens littéral, un surplus sens du propos.

<sup>4</sup> Le concept subjectif de *faḍla* employé par les grammairiens classiques met l'accent sur le caractère non essentiel de ces constituants dans la construction de la phrase. Or, dans l'usage réel de la langue, les compléments sont fréquemment utilisés. D'autant que le nombre de verbes transitifs est nettement supérieur à celui des verbes intransitifs. Selon Sacy « Beaucoup de verbes qui sont aujourd'hui absolus et intransitifs paraissent avoir été dans le principe relatifs et transitifs » (1829)

<sup>5</sup> Particulièrement dans le traitement des critères de reconnaissance formels des compléments comme ; la place, le déplacement, la pronominalisation etc. Cf plus loin dans ...

[manṣūbāt], [musnad], [musnad 'ilayhi], thème, propos, verbe, sujet, phrase verbale, compléments, expansions, le nœud prédicatif, circonstanciels), c'est pourquoi nous rejoignons Hassan Hamzé lorsqu'il affirme que « la terminologie grammaticale arabe [s'est fixée] définitivement avec les grammairiens arabes tardifs des siècles derniers. C'est cette terminologie figée qui a été transmise et enseignée dans la grammaire scolaire partout dans le monde arabe jusqu'à la fin du siècle dernier et même jusqu'à nos jours. » (2010)

Nous prolongerons pour notre part cette réflexion sur la présence, à forte dose, du métalangage de la tradition grammaticale dans les manuels ainsi que sur la dichotomie essentialité vs non essentialité telle que décrite, enseignée et apprise dans la classe tunisienne.

### 3.3.2.1. La complémentation dans les manuels scolaires de grammaire de l'arabe tunisiens. Le critère d'essentialité

Le tableau ci-dessous permet de donner un aperçu global sur la grammaire de l'arabe enseignée au collège. Nous ne le présentons pas dans une vue critique, ceci n'étant pas de notre prérogative ni n'entre dans le cadre de notre problématique. Il est d'abord un prolongement à ce qui précède en vue de démontrer, preuve à l'appui, que le métalangage de la TGA est solidement implanté dans les programmes de grammaire de l'arabe, d'autre part, « l'intrusion » dans la classe de l'arabe se veut une investigation sur les possibles correspondances entre les grammaires de l'arabe et du français ; c'est donc un préliminaire qui nous sera d'une grande utilité pour l'analyse contrastive des métalangages des deux grammaires que nous entamerons plus loin.

Ce tableau synoptique permettra de donner une vue d'ensemble sur les principaux termes métalangagiers que l'élève tunisien se doit d'acquérir tout au long du collège.

**Tableau 1. Inventaire des principales fonctions grammaticales de l'arabe à l'usage du cycle 3 de l'enseignement de base**

années 2000				
Les fonctions <b>الوظائف</b>				
Dans la phrase verbale <b>الجملة الفعلية</b> <i>Aljumla-lfi'lyya</i>	Dans la phrase nominale <b>الجملة الاسمية</b> <i>Aljumla-l'ismyya</i>	7è	8è	9è
فاعل <b>fā'il</b> (sujet)	مبتدأ <b>mubtada'</b> (inchoatif ou thème)	X	X	X
مفعول به <b>maf'ul bihi</b> (COD)	خبر <b>ḥabar</b> (l'énonciatif ou propos)	X	X	X
تمييز <b>tamyīz</b> (spécificateur)	مفعول به	X	X	X
مفعول معه <b>maf'ul ma'ahu</b> (le complément d'accompagnement)	إسم ناسخ <b>'ism nāsiḥ</b> X	X	X	X
مفعول <b>maf'ul</b>				X
منصوب <b>manṣūb</b> (cas régime)		X	X	X
« مفعولا من المفاعيل (أحال) d'état est un complt parmi les compls »,		X	X	X
مفعول مطلق <b>maf'ul muḏlaq</b> (le		X	X	X

complément interne, dit aussi absolu)				
مفعول فيه للزمان <i>maf'ul fih li'lamān</i> (c.de temps)		X	X	X
مفعول فيه للمكان <i>maf'ul fih li'lmaqān</i> (c de lieu)		X	X	X
مفعول لأجله <i>maf'ul li'ajlihi</i> (le cplmt circonstanciel de but ou de cause),		X	X	X
متممات الفعل المتعدي <i>mutammimāt alfi'l al-muta'ddī</i>		X	X	X

Comme nous pouvons le constater, la terminologie de la TGA a la vie bien longue. La notion de complément est employée dans tous les manuels avec un dosage de difficulté supplémentaire dans le traitement des notions d'un niveau à l'autre.

Ainsi, c'est la phrase verbale qui est la plus concernée par le phénomène de la complémentation parce que son verbe nécessite, souvent, des précisions supplémentaires d'objet, de manière, d'état, et de circonstances temporelles et spatiales.

Dans ce tableau, nous pouvons noter la mention des « compléments du verbe transitif » (dernière ligne) [mutammimāt alfi'l al-muta'ddī] qui n'est pas sans nous rappeler la mention du même verbe dans la leçon sur le complément d'objet figurant dans le manuel de 7<sup>e</sup>, comme nous pouvons le constater dans la note (3)<sup>1</sup> du tableau de traitement de la notion suivant.

### Fiche1. la phrase verbale. Le complément d'objet

الجملة الفعلية. المفعول به	خلاصة
1. المفعول به مكون يفيد ما وقع به الحدث	
2. يرد في محل نصب	
3. الفعل المتعدي هو الذي يقتضي مفعولا به	
4. يمكن جعل الفعل اللازم متعديا بواسطة الحرف الجر المناسب	
5. قد يحذف المفعول به	
6. يقع المفعول به في الأصل بعد الفعل والفاعل	
7. يتقدم وجوبا في حالات ثلاث	
8. "إذا كان الفاعل مسبوقا بالأداة "إلا"	
9. إذا كان المفعول به ضميرا متصلا.	
10. يتقدم على الفعل إذا كان المفعول به ضميرا منفصلا أو كان إسم إستفهام تتعدى الأفعال التي تفيد العطاء أو التحويل أو الإعتقاد إلى مفعولين	

Parmi les critères de reconnaissance du complément d'objet, il est mentionné en (5) le critère syntaxique d'effacement : [Qad yuḥḍafu al maf'ulan bihi] (le complément peut être effacé).<sup>2</sup>

Nous en concluons donc que très tôt, les manuels attirent l'attention de l'élève que le [maf'ul lun bihi] peut ne pas être essentiel dans certains cas et l'être dans d'autres lorsque certains verbes appellent obligatoirement un complément.

<sup>1</sup> Alfi'l-lu-lmuta'ddī huwa-llaḍī yaqtḍī maf'ulan bihi

<sup>2</sup> Qad yuḥḍafu al maf'ulan bihi

الفعل المتعدي هو الذي يقتضي مفعولا به  
قد يحذف المفعول به

Néanmoins, la notion d'essentialité, en arabe, peut avoir d'autres acceptions qui peuvent ne pas avoir de rapport avec le verbe. On parlera dans ce cas de phrase de base ou phrase minimale [ʿalnawātu ʿalʿisnādiyatu asāsiyatun] (النَّوَاةُ الْإِسْنَادِيَّةُ أَسَاسِيَّةٌ), ou de phrase simple verbale [Jumlatun baṣītatun fiʿliyatun] (جُمْلَةٌ بَسِيْطَةٌ فِعْلِيَّةٌ). La notion d'« essentiel » désigne, également, la phrase simple nominale ([Jomlatun basītatun ʿismiyyatun] / جُمْلَةٌ بَسِيْطَةٌ إِسْمِيَّةٌ) : Ainsi, c'est la phrase [ʿal murakab alʿisnediy] / المُرَكَّبُ الْإِسْنَادِيّ qui intègre les compléments [ʿal mutamimāt] / الْمُتَمِّمَاتُ qu'ils soient obligatoires ou facultatifs, essentiels ou non essentiels, pour reprendre le métalangage du français. Leur classement dépend de la nature de la phrase, verbale ou nominale, comme l'indique le tableau synoptique des principales fonctions ci-dessus. Ce sont les compléments d'objet [ʿalmafʿūl bihi], le complément absolu [ʿalmafʿūl-almutlaq], le complément circonstanciel de temps [ʿalmafʿulu fihi liʿalzamān], le complément circonstanciel de lieu [ʿalmafʿulu fihi lilmakān], le complément circonstanciel de cause [ʿalmafʿulu liʿajlihi], l'état [ʿalhāl], l'exception [ʿalmustaṭnâ], le superlatif [alʿtamyiz]. Dans la phrase nominale, il s'agit de l'adjectif [ʿalʿnaʿtu] excepté si la phrase est simple. Si la phrase est complexe les compléments sont ceux de la subordonnée [ʿaljumlatu ʿalʿismiyyatu fiha mutamimāt ʿalmurakabi ʿalʿisnādiyyi ʿalfarʿiyi] (la subordonnée) [ʿalmurakabu ʿalʿizāfiyu<sup>1</sup>] intègre les compléments d'objet et du nom ou les compléments circonstanciels de lieu, de cause...

Sémantiquement, certains compléments sont facultatifs et d'autres ne le sont pas, mais comme pour le français, tout se joue autour du sens du verbe et de sa nature.

Ce tableau par ailleurs attire l'attention sur la présence de notions qui, selon la TGA, ne devraient pas y être, tel est le cas par exemple pour l'état [ʿalhāl], l'exception [ʿalmustaṭnâ], et le superlatif [alʿtamyiz].

Nous choisirons le cas du complément d'état pour essayer de comprendre l'évolution de traitement de la notion qui n'est pas sans poser de problème.

### 3.3.2.2. Compléments ambigus : le cas du [ḥāl]

Comme indiqué dans ce titre, le complément d'état [al-ḥāl] / الْحَال pose un problème de délimitation. Il a pendant longtemps été considéré comme faisant partie des faux compléments ou annexés à la catégorie des compléments sans qu'il en fasse partie. [ḡayr al-mafʿūlāt]. (Souid, 2010)

<sup>1</sup> Que l'on ajoute (littéralement), notre traduction

Les compléments sont les [maf<sup>o</sup>ūlātu al-'ašliyyatu] (les compléments de base) par opposition aux [ğayr al-maf<sup>o</sup>ūlāt] (non compléments) tels que le [tamyīz] (spécificateur) et le [hāl] (complément d'état). (Nacereddine, A 2009).

Aussi, les grammairiens de la TGA ont-ils tergiversé sur sa nature :[ wa qad qassama al-nnuhātu al-manşūbāti qismayni : 'aşlun fī -l-nnaşbi ya'nūna bihi al-maf<sup>o</sup>ūlatu al-ħamsatu, wa maħmūlun °alayhi wa huwa ġayru 'lmaf<sup>o</sup>ūlāti mina 'lħāli wa'lttamyīzi (Al-Astarabādī , 1982). (Les grammairiens ont divisé les compléments en deux catégories : les accusatifs ascendants qui désignent pour eux les cinq compléments et les annexés qui ne sont pas des compléments dont l'état et le spécificateur.)<sup>1</sup>

La TGA distingue entre les « vrais » compléments et les « faux » compléments, les [manşūbāt] et les annexés à ces [manşūbāt]. Le [hāl] qui fait partie de cette seconde catégorie est tantôt un « ressemblant » au complément [muşabbah bi'lmaf<sup>o</sup>ūl]<sup>2</sup>, un « annexé » ou carrément un « non complément » [ğayru maf<sup>o</sup>ūl].

D'autres y verraient au contraire un complément à part entière parce que le [hāl] répond à cette condition d'ascendance. Autrement, il est nécessaire pour le sens du verbe étant donné que toute action se réalise de telle ou telle manière ou état [maf<sup>o</sup>ūlun °alā ħāli kaḏā]. (Al-'Astarabādī). De plus, il possède les deux caractéristiques principales des compléments. Syntaxiquement, il est « surplus » [faḏla], pour reprendre le terme vu plus haut, et morphologiquement, il est [manşūb] et porte la marque de la [fatha] الفتحة.

Mais certains rapprocheraient le [hāl] d'un adjectif qui traduit l'attitude [al-hay'a] (الهيئة)<sup>3</sup>. Ce critère de reconnaissance sémantique qui exprime l'état et qui répond à la question « comment ? » [kayfa]? ou « dans quel état ? » [fī 'ayyi ħālin?], distingue l'adjectif du [hāl] qui s'emploie pour décrire les circonstances qui règnent au moment où l'action a lieu. C'est l'accusatif circonstanciel, condition requise pour qu'« un adjectif pren[ne] la fonction complément d'état » d'après les grammairiens classiques (Souid, 2013).

Pour tenter de lever l'ambiguïté, le critère formel de reconnaissance place le [hāl] dans la contiguïté de son antécédent sujet ou objet [şāhib'lħāl] ; la structure morphologique du complément d'état veut, au fait, que la relation entre le [hāl] et [şāhib'lħāl] soit évidente. Néanmoins, l'antécédent peut ne pas apparaître dans certains cas si bien que la phrase risque

---

<sup>1</sup> Notre traduction.

<sup>2</sup> Sibawayhi dans *al-kitāb chap* : « *hāḏa bābu mā ya°malu fīhi 'lfi°lu fayantaşibu wa huwa ħālun waq°a fīhi al-fi°lu wa laysa bimaf°ūlin* ». (C'est le chapitre de ce qui est régi par le verbe et qui prend le cas accusatif alors qu'il est état (dans lequel) s'est accompli le verbe et n'est pas complément.) (notre essai de traduction)

<sup>3</sup> L'attitude ou la manière d'être de la personne qui accomplit l'action

de préciser d'autres circonstances que celles qui expriment l'état, ce qui peut prêter à confusion.

Quoiqu'il en soit, les manuels semblent ne pas attirer l'attention sur cette ambiguïté que pose la notion, bien au contraire, dans le manuel de 9è de base, il est même écrit que le [ḥāl] est intégré dans la catégorie des compléments : il est, de ce fait, un « complément parmi les compléments »<sup>1</sup> (مفعولا من المفاعيل)

L'évolution de traitement qu'aurait connue la notion depuis l'époque des grammairiens traditionnels jusqu'à nos jours et qui en fait un complément exprimant la « manière » [الْكيفية] et repérable par la question « comment ? » [كيف] (Mnl9è, p. 74) reste une éventualité à privilégier à l'erreur ou à la confusion dans le choix des termes dans le manuel.

Distinguer enfin entre les vrais compléments et les « annexés » revient à distinguer entre ceux qui sont obligatoires et ceux qui ne le sont pas, autrement dit, au verbe et à son incidence sur certains compléments La problématique dépasse donc l'aspect sémantique aux aspects de la syntaxe.

### 3.3.2.3. La transitivité verbale : le verbe arabe et son incidence sur le complément

En arabe, le verbe aurait peu d'incidence sur le complément excepté pour le cas des verbes transitifs ('alaf°alu 'al'muta°adiyah / الأفعال المتعدية)

Il y a d'un côté les verbes transitifs qui appellent indifféremment des compléments d'objet directs ou indirects : verbe+sujet+ complément d'objet.<sup>2</sup> (Hunaka 'al'af°ālu 'almuta°adiyah ilā maf°ulin : fi°l+ fā°il+ maf°ulun bihi / هناك الأفعال المتعدية إلى مفعول: فعل+فاعل+مفعول به), et les verbes doublement transitifs : verbe+sujet+complément d'objet 1 + complément d'objet second (COS) (Walaf°ālu 'almuta°adiyah ilā maf°ulayni : fi°l+ fā°il+ maf°ulun bihi 'awal+ maf°ulun bihi ṭāny / والأفعال المتعدية إلى مفعولين : فعل+فاعل+مفعول به أول+مفعول به ثان)

Les verbes intransitifs se suffisent du verbe. ('alaf°ālu 'al lāzimatū taktafi bil'fā°ili. /

( والأفعال اللازمة تكتفي بالفاعل

المركب الموصولي له قيمة الاسم وهو من المركبات المعوطة له. لذلك فإنه يحتل معظم وظائفه : في الجملة الفعلية يمكن أن يكون فاعل، مفعول به، مفعول لأجله، مفعول فيه ...<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Traduction littérale : [ maf°ulan mina-lmafa°il.] manel de 9è de base p. 75

<sup>2</sup> La notion de complément d'objet indirect n'existe pas dans la grammaire de l'arabe où il admis que le verbe transitif a un complément direct premier et un complément second.

<sup>3</sup> Notre traduction

<sup>4</sup> Il a la valeur d'un nom et peut même le remplacer et avoir la plupart de ses fonctions. Dans la phrase verbale, il peut être : sujet, complément d'objet, complément circonstanciel de cause, de lieu...

Pour les élèves de culture grammaticale arabe se pose le problème crucial des interférences entre les verbes arabes et français, source de confusions diverses.

En outre, bien que l'analyse de la phrase verbale française ainsi que celle de l'arabe reposent sur le même critère syntaxique « sujet » / « verbe », [fi°l wa fā°el], l'arabe se distingue par l'existence d'une structure phrastique qui donne lieu, sur le plan logico-sémantique, aux notions « thème » / « prédicat » qui pourrait entraîner des confusions intermétalangagières à l'origine d'interférences diverses.

Il peut arriver que des concordances métalangagières aient lieu comme c'est le cas pour la notion de complément second mais le rapprochement peut s'avérer complexe quant à la délimitations des fonctions, les verbes de l'arabe et du français pouvant ne pas être de même type (transitif direct en français, indirect en arabe ou intransitif). Pour autant, cela pourrait faire l'objet d'interactions (bi)métalangagières intéressantes à réaliser parce qu'elles permettent, au moins, d'attirer l'attention sur ces différences.

Dans ce qui suit, nous proposons quelques exemples de verbes présentant des cas de ressemblances et de différences. Nous proposons cette liste répertoriée dans un contexte proche de celui de la Tunisie pour deux raisons majeures : Elle présente un intérêt certain parce qu'elle montre que les problèmes liés à l'interférence langagière, c'est-à-dire le sémantisme qui accompagne le langage, peut influencer, positivement ou négativement les choix métalangagiers d'un apprenant (considérer que tel nom est C.D en L2 parce que le verbe qui le régit est transitif direct en L1). D'autre part, elle reflète le rapport ambigu L1 / L2 y compris pour des « spécialistes » et natifs de l'une et de l'autre langue.<sup>1</sup>

Ainsi, dans les exemples extraits du tableau des interférences, nous avons tenu à mettre en exergue des erreurs d'identifications bien que les auteurs aient mentionné de faire des « repérages complémentaires » de tournures fautives...

**Tableau 2. Verbes transitifs indirects en français qui ne le sont pas en arabe**

Français : transitifs indirects avec à	Arabe : transitifs directs	Transcription	Commentaires
Entrer dans	دخَلَ الْمَكَانَ	[daħala 'makāna]	Sémantiquement le verbe implique un c.cir. Sur le plan de la forme, il implique, en

<sup>1</sup> Il s'agit d'un tableau exhaustif des principales ressemblances et différences des verbes arabes et français répertoriés par une équipe d'enseignants « de la maternelle à la terminale du lycée français de Jérusalem » qui s'est investie dans la « problématique des apprentissages linguistiques. » et ce dans le cadre du stage « établissement » qui s'est déroulé les 11 et 12 novembre 2009.

Ce travail, validé en juin 2010 par l'inspecteur de langues vivantes étrangères (LVE), Michel Neyreneuf, (IA-IPR d'arabe) a trait à la phonétique, aux systèmes graphiques, à la morphologie et à la syntaxe de l'arabe et du français. Il nous a été utile à plus d'un titre, particulièrement parce qu'il part de difficultés analogues au contexte tunisien qui nous ont investie dans ce présent travail.

			arabe comme en français un complément du verbe. Il peut être aussi intransitif
Rendre visite à qq'un	زار زيد عمرا	[zāra zaydon °amran]	
Répondre à qq'un	أجاب زيد عمرا	[°ajāba zaydon °amran]	
Verbe ADC <sup>1</sup> (doublement transitif)	متعد إلى مفعولين	[muta°addin ilā maf°ulayn]	
*Promettre à	وعد زيد عمرا	[wa°ada zaydon °umaran]	Promettre quelque chose... En arabe, promettre de quelque chose : وعد يشيء [wa°ada bišay'in]
annoncer (une nouvelle) à qqn	أعلم / أخبر زيد عمرا شيئا أعلم زيد عمرا (ب)شيئي	[°a°lama zaydon °amran šay'an / [°a°lama zaydon °amran bišay'in]	Les verbes arabes peuvent être intransitifs : أعلم [°a°lama]
Offrir (qqe chose) à qq'un.	أهدى زيد عمرا شيئا		Offrir : TD et TI
Donner (qqe chose) à qq'un.	أعطى زيد عمرا شيئا		// // //
Ordonner à qq'un qqe chose	أمر زيد عمرا		Le vb en français est doublement tr

Source. Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem (AEFE zone Europe du Sud-Est)

Dans le tableau (1), les auteurs ont classé les verbes en fonction de leur transitivité, directe en arabe, indirecte en français, or, dans cette liste, figurent des verbes doublement transitifs, peut-être donc était-il meilleur de séparer en verbes transitifs et en verbes doublement transitifs.

**Tableau 3. Les verbes transitifs indirects en français qui ne le sont pas en arabe**

Arabe	Français	Arabe	Français
[waladat ولدت بنتا bintan]	Accoucher de	* تزوج فلانة [tazawaja fulānatan]	Se marier avec
[jalaba جلب إنتباه الجميع 'ntibāha'ljamī'i]	Attirer l'attention de	[°tā°a zaydon °amaran ] أطاع زيد عمرا.	Obéir à
حضر حفلا [ḥaḍara ḥaflan]	Assister à une fête	أمره	Ordonner à
*رغب في/ رغب أن [raġiba fī]	Avoir envie de	*تحدث إلى [taḥadaṭa ilā]	Parler à
*حارب (ضد) *تزامن مع [tazāman ma°a]	*Se battre contre Coïncider avec	*تقاسم مع/ تقاسما/ وا *توصل إلى	Partager avec Parvenir (lieu) à
لا يعجب أحدا	Déplaire à	إمتطى العربية	Monter (moyen de transport)

<sup>1</sup> Verbe à double compléments

[lā yo°jibu 'aḥadan]	[°mtaṭā'l°arabata]	dans, sur
----------------------	--------------------	-----------

Source. (Houyelien, 2010)

Le tableau (2) permet de repérer quelques problèmes d'identification intra et interlinguales : les verbes avec étoile en arabe ne sont pas transitifs directs et sont suivis des prépositions : **في** dans [raḡiba fi] / **في** / \* رغب **في** \*, **مع** dans [tazāman ma°a] / \*تزامن **مع** \* et **ضد** \* تقاسم **مع** \* (ضدًا) dans [taḥaddaṭa ilā] **إلى** \* et [tawassala ilā...] \* **إلى** / \* حارب **إلى** \*

Cette étude effectuée autour de la notion de complément en arabe avait pour objectif de mettre l'accent sur les difficultés que posent la grammaire de l'arabe et ses mots techniques à l'élève tunisien. Il s'avère que plusieurs obstacles se dressent, en effet, devant lui : Il y a, d'une part, la présence d'un métalangage touffu et encombrant communiqué dans un enseignement cloisonné sans lien avec les autres langues en présence, d'autre part, si le métalangage grammatical de l'arabe peut, dans certains cas, accélérer le processus de compréhension et de production métalangagières en L2, certaines représentations pourraient l'empêcher de mettre en rapport les apprentissages en L1 et en L2. Le tabou de communiquer dans la langue qui n'est pas celle de l'arabe ou du français accentuerait la difficulté de développer la compétence de communication intermétalangagière pour expliquer-comprendre certains faits grammaticaux propres au français par le recours à des concepts propres à l'arabe.

Notre travail jusqu'à cette étape de sa progression est en mesure, nous semble-t-il, de démontrer l'efficacité de travailler la grammaire de L2 tout en portant un regard sur celle de la L1. De fait, un grand nombre de constructions arabes pourraient avoir des incidences sur l'apprentissage du français.

Nous restons convaincue que l'apprentissage d'une première grammaire et l'acquisition de ses concepts, quelque ambiguës soient-ils, l'expérience d'une activité métalangagière en L1, quelque insignifiante soit-elle, et les processus cognitifs mis en oeuvre pour construire les nouveaux apprentissages, à partir des préexistants, sont autant de comportements à développer au sein de la classe. La langue, à la fois moyen et objet d'étude devrait faire appel à la culture (méta)grammaticale de l'élève qui n'est pas « table rase », pour reprendre les propos de Trevisse (1993).

A ce stade de notre travail, il nous semble pouvoir entamer l'expérience contrastive annoncée au début de ce chapitre pour tenter de mettre au clair ce qui distingue les spécificités de l'analyse des fonctions tant sur le plan intralingual qu'interlingual, mais aussi sur les

possibles ponts métalangagiers qui pourraient, éventuellement, rapprocher les langues, coexistant, malgré tout, dans la tête de l'élève.

Pour établir cette comparaison, nous partirons des considérations théoriques qui précèdent que nous testerons à partir de la manipulation de corpus de phrases extraites des manuels de français des 7<sup>è</sup>, 8<sup>è</sup> et 9<sup>è</sup> de base.

Nous sommes consciente que traduire est trahir, à plus forte raison quand il s'agit de concepts techniques qui posent problème. Notre but n'est pas d'en créer d'autres, ni de plaquer le raisonnement propre à la grammaire de l'arabe sur celui de la grammaire du français et vice versa, mais de simplifier à l'élève l'accès aux grammaires et aux métalangages en lui offrant l'occasion de raisonner.

### **3.3.3. La notion de complément dans les manuels de l'arabe et du français. Vision contrastive**

Un manuel de grammaire est un « ouvrage didactique ou scolaire qui expose les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique... » (Larousse). En nous appuyant sur la définition du Dictionnaire Larousse, nous pouvons dire, sans hésiter, qu'en Tunisie, il n'existe pas d'ouvrage didactique spécifique à la grammaire du français comme il en existe pour l'arabe, par exemple. Il s'agit, au fait, de séquences de grammaire insérées dans les différents modules d'apprentissage des manuels de français, comme nous pouvons le constater dans ce plan type d'insertion de séquences de grammaire dans les manuels de français.<sup>1</sup>

#### **Plan type d'insertion des leçons de grammaire par module dans le manuel de 7<sup>è</sup>**

<b>Module d'apprentissage 1</b>
Leçon 1 : p. 45 : « Point de grammaire » : Les verbes pronominaux
Leçon 2 : p. 48 : « Grammaire » : Les types et les formes de phrases
<b>Module d'apprentissage 2</b>
Leçon 1 : p. 82 : « Grammaire » : Les constituants de la phrase simple
<b>Module d'apprentissage 3</b>
Leçon 1 p. 138 : « Grammaire » : L'expansion du groupe nominal
<b>Module d'apprentissage 4</b>
Leçon 1 p. 173 : « Grammaire » : les déterminants
Leçon 2 p. 176 : « Grammaire » : l'expression de la cause
<b>Module d'apprentissage 5 : Leçon 1 p. 199 : « Grammaire » : Les procédés de reprise</b>
Leçon 2 : p. 217 : « Grammaire » : Les pronoms personnels

<sup>1</sup> La progression est de une à deux leçons de grammaire par module qui interviennent à plus de 30 pages d'intervalle après la précédente.

Il s'agit, en effet, d'un ensemble de leçons et d'exercices qui servent à renforcer le trait de communication, écrit et oral, à faire acquérir. Ainsi, par exemple la leçon sur les expansions de verbes, de noms ou de phrases sert à la maîtrise de la description d'un animal, d'un lieu, d'une personne ou d'une situation.

Pour faciliter la lecture de ces leçons de grammaire, nous partirons de trois tableaux qui informeront sur les corpus à exploiter et les conclusions à dégager.

Les analyses intralinguales du corpus de français et de sa traduction arabe permettront de relever, dans un premier moment, ce qui poserait problème dans le processus de compréhension et d'acquisition métalangagières dans une leçon de grammaire du français, premièrement, et de l'arabe deuxièmement : manque de clarté, inadéquation des notions, mélange de critères d'analyse... sont à aborder dans ce cadre.

L'analyse interlinguale conduira à un travail contrastif permettant de répertorier les ambiguïtés pouvant être à l'origine de confusions et d'erreurs chez les élèves.

Nous avons choisi de traduire le corpus français à l'arabe pour des raisons pratiques : d'abord, ce corpus n'est autre que le pré-test que nous avons proposé à des élèves de différents collèges et des trois niveaux du cycle 3 pour évaluer leur degré de maîtrise de la notion de complément et que nous exploiterons ultérieurement dans les séances d'observations de classes. Nous avons donc préféré le traduire pour éviter la dispersion de l'attention de l'élève, d'un côté, de l'autre, il nous a été difficile d'établir un corpus de phrases extraites des manuels d'arabe qui correspondraient ou seraient proches de celles du français dans leur manipulations métalangagières.

L'objet de ce travail n'est pas de comparer systématiquement les critères d'analyse de l'arabe et du français, ceci n'étant pas notre propos, ni celui de traduire les leçons. Il se limite en premier lieu à ressortir quelques points qui argumentent en faveur d'un *input* qui poserait problème à la manipulation métalangagière du français et pour une manipulation réfléchie de ces difficultés en interrogeant les savoirs bien ou mal acquis de la L1.

Par ailleurs, les traductions proposées aux élèves permettraient un travail de va et vient métalangagier L1/L2 susceptible de mettre en place les connaissances intégrées ainsi que les connaissances en cours de saisie dans un effort de construction de la réflexion qui allie observation, comparaison et déduction. Dynamique interactive et motivante capable de résultats probants, à notre sens.

3.3.3.1. La complémentation dans les manuels des 7<sup>è</sup>, 8<sup>è</sup> et 9<sup>è</sup> années du cycle de base : corpus et tableaux récapitulatifs.

I- Corpus 1. Le manuel de 7<sup>è</sup> année.

**Tableau 1.** Le manuel de 7<sup>è</sup> année.

Corpus de phrases et de fonctions extraites du manuel	Fonction des phrases dans les manuels (Critères définitoires)		
	Argument syntaxique Forme (Fm)	Argument sémantique Sens (Ss)	Argument morphologique (Mph) الشكل النحوي (الإعراب) 'aṣaklu'lnaḥwiyu Catégorie (Cgr)
1. <i>Le vieux paysan travaille <u>difficilement</u>.</i>	Complt. de phrase, postposé au verbe, facultatif	(manière) <sup>1</sup> « comment ? »	Adj + ment
يعمل الفلاح العجوز بعناء <i>Ya°malu al-fallāhu al-°ajuzu <u>bi°anā'in</u></i>	<i>mutammim</i> (complt) <i>ruknun takmily</i>	<i>ḥāl</i> حال (état) <i>al-kayfiya</i> الكيفية circonstanciel؟ كيف	Accusatif مركب بالجر <i>murakkab biljarr</i> جز و مجرور <i>jārr wa majrur</i> <sup>2</sup>
2. <i>Un jour, il avisa mes mains.</i>	Complt. de phr	(temps)	
ذات يوم، تأمل يدي <i>dāta yawmin ta'ammala yadayya</i>	<i>mutammim liljumla</i> non essentiel	<i>Maf°ul fih li'zamān</i> مفعول فيه للزمان Temps (quand ?)	Génitif qui se caractérise par la désinence <i>kasra</i> : circonstanciel ضرف زمان <i>ḍarf zamān</i> (Adverbe de temps)
3. <i>La nuit tombante, il aura peut-être fini sa tâche.</i>	Complément de phrase	(temps)	
عند حلول الليل ربّما سيكون قد أنهى عمله <i>*inda ḥululi al-layli rubbamā sayakunu qad anḥā°amalahu</i>	<i>Mutammim non obligatoire</i> <sup>3</sup> Le nom de temps, 'ism al-zaman عند est ajouté à un autre en annexion حلول الليل qui indique le temps aussi	<i>Maf°ul fih li'zamān</i> مفعول فيه للزمان (quand ?)	Génitif qui se caractérise par la désinence <i>kasra</i> : circonstanciel ضرف زمان <i>ḍarf zamān</i> (Adverbe de temps) جز و مجرور
4. <i>Il est allé <u>dans la forêt</u>.</i>	fait partie du	c. circonstanciel	introduit par une

<sup>1</sup> Les parenthèses sont celles du manuel.

<sup>2</sup> Par économie d'espace, nous nous limiterons à une seule transcription de chaque concept de l'arabe.

<sup>3</sup> Les enseignantes ne précisent pas souvent si c'est un *mutammim* du verbe ou de la phrase.

	GV, <i>Mutammim</i> obligatoire, c'est plutôt un cpl. indir du vb	(lieu)	préposition ( <i>dans</i> )
<i>dahaba ilā 'lġābati</i> ذهب إلى الغابة	<i>Mutammim</i> obligatoire, c. indirect du verbe	<i>Maf°ul fih</i> <i>li'lmakān</i>  مفعول فيه للمكان	construction génitive qui se caractérise par la désinence <i>kasra</i> : circonstanciel ou objet indirect مركب بالجر جرّ و مجرور
<b>5. L'enfant s'est rendu <u>chez ses grands-parents</u>.</b>	fait partie du GV, <i>Mutammim</i> obligatoire, c'est plutôt un cpl. indir du vb	c. circonstanciel (lieu)	
<i>tawajjaha al-waladu 'ilā manzili</i> توجه الولد إلى منزل جديه <b>čaddihi</b>	<i>mutammim</i> obligatoire, c. indirect du verbe	<i>Maf°ul fih</i> <i>li'lmakān</i>  مفعول فيه للمكان	construction génitive qui se caractérise par la désinence <i>kasra</i> : circonstanciel ou objet indirect مركب بالجر جرّ و مجرور
<b>6. Ces jours-ci, il travaille la nuit.</b>	Complt de phr	(temps)	
<i>hā dīhi al-'ayāma</i> , ya°malu laylan هذه الأيام، يعمل ليلا	<i>mutammim</i> <i>liljumla</i>	<i>Maf°ul fih</i> <i>li'izamān</i>  مفعول فيه للزمان	la fatha ( <i>mansuban</i> ) ضرف زمان (Adv de temps)
<b>7. Ces jours-ci, il travaille <u>la nuit</u><sup>1</sup></b>		Complt de phrase	
<i>ya°malu hā dīhi al-'ayāma laylan</i> يعمل هذه الأيام ليلا	complt ess du vb, appelle obligmt un complément	<i>Maf°ul fih</i> <i>li'izamān</i> (quand ?)  مفعول فيه للزمان	la fatha ( <i>adv</i> <i>mansuban</i> )

**Tableau 2. Le manuel de 7<sup>e</sup> année.**

Phrases	Critères définitoires		
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)
<b>8. La loutre est <u>brune</u></b>	Adj attribut		
<i>al-ħu°lubatu samrā'a</i> الثعلبية سمراء	<i>ħabar</i> / خبر (propos)		

<sup>1</sup> Les phrases proposées sur fond marron sont les nôtres. Nous voulions varier au maximum les occasions de réflexion. Pour ce faire, nous avons gardé les fonctions et les critères du manuel

9. Le <b>léger</b> bruit.	الصّوت الخافت	Adj épithète	Na <sup>o</sup> t	accord
<i>al- ṣaoutu 'lḥāfitu.</i>				
10. Le grand silence <b>du soir</b> .	هدوء الليل التام	Complt du nom		
<i>Sukūnu 'llayli al-ttām</i>	<i>Muḍāf ilayh (nature) juxtaposition des deux noms. الليل et هدوء nom indéfini annexé à un autre nom défini</i>			Le premier terme de l'annexion peut être au cas génitif, accusatif ou nominatif et ne prend jamais d'article défini, car il sera déterminé par le deuxième qui prend impérativement le cas indirect. dont la marque est une <i>kasra</i> ou une <i>double kasra</i>
11. Nous avons vu <b>la loutre brune</b> .		Complément essentiel du verbe	Complt d'obj direct : l'objet sur lequel l'action a été effectuée	
<i>Ra' aynā al-ṭu' lubata al-samrā'a</i>	رأينا الثعلبية السمراء <i>Mutammim ḍarury lilfi<sup>o</sup>l متمم ضروري</i>		<i>Maf<sup>o</sup>ul bihi</i>	marque de la <i>fatḥa</i> ) construction accusative (qui se caractérise par la désinence <i>fatha</i> )
12. <b>hier</b> , j'ai vu un documentaire sur les animaux de la préhistoire.		Complt de phrase		
<i>Al-bāriḥata ra' aytu šarītan wa ṭā'iqiyan<sup>o</sup> ani' l ḥayawanati 'lbidā'iyati</i>	البارحة رأيت شريطا وثائقيا عن الحيوانات البدائية <i>Mutammim ḡayr ḍarury C non essentiel</i>		<i>Maf<sup>o</sup>ul fihi li' zamān مفعول فيه للزمان</i>	Un nom qui porte la <i>fatḥa</i> [ta] 'ism <i>mansub</i>

**Tableau 3. Le manuel de 7<sup>e</sup> année.**

Phrases	Critères définitoires			
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)	Critère morphologique الإعراب
13. L'éléphant <b>d'Asie</b> n'a pas de défenses.	Complément de nom expansion, facultatif			
<i>Filu āssiyā layssa lahu anyāb</i>	فيل آسيا ليس له أنياب <i>Muḍāf 'ilayh</i>			GN cas indirect
14. C'est un animal <b>du désert</b> .	Complt de nom expan, facultatif			
<i>هذا حيوان من الصحراء</i>			Na <sup>o</sup> t	cas génitif, se

<i>hāḍā ḥayawānūn min a'ṣaḥrā'i</i>			caractériser par la désinence <i>kasra</i> جَرٌّ وَمَجْرُورٌ
<b>15. Le matin de bonne heure, les gens sortaient <u>de partout</u></b>		Complément circonstanciel	
في الصباح الباكر كان الناس يخرجون <u>من كل الأنحاء</u> <i>Fī 'lssabāḥi 'albākiri kāna al-nnāsu yaḥrujuna min kulli'l'anḥā'</i>	<i>Mutammim</i> Le nom de lieu (' <i>ism al-makan</i> ) « <i>kullu</i> » est un argument formel dont la propriété importante est d'être ajouté à un autre nom de lieu : الأنحاء	<i>Maf'ul fih li'lماكān</i>  مفعول فيه للمكان	cas génitif, se caractériser par la désinence <i>kasra</i>  جَرٌّ وَمَجْرُورٌ
<b>16. La tonte <u>des moutons</u> est un événement.</b>	Complément du nom expan, facultatif		
جز الغنم هو حدث . <i>jazzu 'lḡanami huwa ḥadaṭun</i>	<i>Muḍāf 'ilayh</i>		GN cas indirect
<b>17. Les sacs <u>en peau de crocodile</u> sont un signe d'élégance.</b>	Complément du nom expan, facultatif		
الحقائب من جلد التمساح هي علامة أناقة <i>Al-ḥaqā'ibu min jildi'timsāḥi hya 'alāmatu 'anāqatin.</i>	<i>Mutammim ḡayr ḍarury</i> C non essentiel Le nom d'origine (' <i>ism al-aSl</i> ) من est ajouté à un autre nom en annexion : جلد التمساح	<i>Na'ot</i>	cas génitif et se caractériser par la désinence <i>kasra</i> : [ 'i ] objet indirect جَرٌّ وَمَجْرُورٌ
<b>18. La gazelle est un animal <u>sans défense</u>.</b>	Complément du nom expan, facultatif		
الغزاة حيوان ضعيف <i>Al- ḡaz ālatu ḥayawānūn da'ifun?</i>		<i>Na'ot</i>	
<b>19. Ils prenaient <u>à pied</u> le chemin de la ville.</b>	Complément de phrase	Complément circl manière	
كانوا يذهبون إلى المدينة مشياً <i>Kānu yaḍhabuna 'lā 'lmaḍīnati mašyan.</i>	<i>mutammim ḡayr ḍarury</i> C non essentiel (CD) Indéfini: <i>nakira</i> Place : <i>tjrs en fin de phrase</i>	<i>ḥāl</i> حال (état) كيف؟ (comment ?) circonstanciel	accusatif إسم منصوب ' <i>ism mansub</i> (le nom porte la marque de la <i>fathā</i> ) substantif dérivé, désigne l'action: <i>masdar</i> Participe actif : ( <i>ism al-fā'il</i> )
<b>20. Ils se dirigeaient <u>rapidement</u> vers l'arrêt d'autobus</b>	Complément de phrase	manière	
كانوا يتجهون بسرعة نحو محطة الحافلة <i>Kānu yattajihuna bisur'atin naḥwa</i>	<i>mutammim ḡayr ḍarury</i>	<i>ḥāl</i> حال (état)	مركب بالجر (nature)

<i>maḥaṭṭati 'lḥāfilati.</i>	C non essentiel		
<b>21. Les enfants venaient <u>leurs cartables sur les épaules.</u></b>	Compl. de phrase, fonction complémentaire et facultative	manière	
كان الأطفال يقبلون ومحاظهم على أكتافهم <i>Kāna 'l'aḥḥālu yaqbaluna wa maḥāfiẓhim 'lā 'aktāfihim.</i>	<i>Mutamimim</i> Phrase nominale : <i>jumlatun 'ismiyatuntun</i> c'est la partie qui complète au sein de la phrase de base, complémentaire et facultatif,	<i>ḥāl</i> حال (état)	مرکب بالعطف جملة اسمية ( <i>jumlatu al-ḥāl</i> ) 'ismiyatun <i>masbuqatun biḥarfi al-waw, waw al- ḥāl</i> (ph précédée de la préposition <i>wa</i> (et), appelée prép. d'état)

## II- Corpus 2. Le manuel de 8<sup>e</sup> année de base.

**Tableau 1. Le manuel de 8<sup>e</sup> année de base.**

Phrases	Critères définitoires		
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)
<b>22. Une scène <u>de théâtre.</u></b>	comp du nom, facultatif expan du GN		GN prépl
<i>ḥaṣabatu masraḥin.</i> خشبة مسرح	<i>muẓāf ilayhi nature</i>		Groupe Nominal
<b>23. Des reportages <u>sur le sport.</u></b>	Comp. du nom facultatif expan du GN		GN prépositionnel
<i>Naqlun °ani 'rriyāḍati</i> نقل عن الرياضة	Compl. du nom? objet indirect ?	na°t	cas génitif et se caractériser par la désinence <i>kasra : [ 'i ] : جرّ و مجرور</i>
<b>24. Une course <u>de chevaux.</u></b>	Comp. du nom facultatif expan du GN		GN prépositionnel
<i>Sibaqu ḥaylin.</i> سباق خيل			<i>muẓāf ilayhi (nature)</i>
<b>25. L'équipe <u>de Marseille.</u></b>	Comp. du nom facultatif expan du GN		GN prépositionnel
<i>Farīqu marsilyā</i> فريق مرسيليا			<i>muẓāf 'ilayhi (nature)</i>

**Tableau 2. Le manuel de 8<sup>e</sup> année de base.**

Phrases	Critères définitoires		
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)

			الإعراب
26. <u>Lors de son séjour en France, il a visité plusieurs musées.</u>	Complément de phrase		
أثناء إقامته بفرنسا زار عدة متاحف <u>'a ḥnā'a 'qāmatihī bifaransā zāra °iddata matāḥifa</u>	mutammim ḡayr ḡarury C non essentiel	Maf°ul fih li 'lzamān مفعول فيه للزمان	Adverbe
27. <u>Les colis s'enfoncent dans la cale.</u>		Complément circ de lieu	introduit par une préposition
تتغرس السلاسل في المخزن <u>tangarissu 'ssalāssilu fi 'lmaḥzani</u>	mutammim ḡayr ḡarury C non essentiel objet indirect	Maf°ul fih li 'lmakān circonstanciel مفعول فيه للمكان	génitif (qui se caractérise par la désinence kasra) جَرٌّ وَ مَجْرُورٌ
28. <u>Les garçons étaient là</u>	C essentiel du verbe	Complément circ de lieu	adverbe.
كان الفتیان هنا ك <u>kāna 'lfityānu hunāka</u>	ḡabar kāna خبر كان (propos) Mutammim ḡarury C obligatoire		ph nominale
29. <u>Depuis sa rencontre avec Sébastien, il ne parle que de voyage.</u>	Complément de phrase		
منذ لقائه بسبستيان لا يتكلم إلا عن السفر <u>mun du liqā'ihī bisibastyān lā yatakallamu illā °ani 'lsafari</u>	mutammim ḡayr ḡarury C non essentiel	Maf°ul fih li 'lzamān مفعول فيه للزمان	mabnyun
30. <u>A son réveil, il a téléphoné à l'agence de voyage.</u>	Complément de nom		
عندما استيقظ هاتف وكالة الأسفار <u>°indamā 'istayqaḡa ḡa ḡātafa wikālata 'l'asfāri</u>	Muḡāf'ilyh		
31. <u>Là-haut, c'est une cohue.</u>	C. de phrase	C. Circ de lieu	introduits par un adverbe.
في الأعلى هناك ضجة <u>Fi'l'a°lā hunāka ḡajjatun</u>	mutammim li'ljumla ḡayr ḡarury C non essentiel	Maf°ul fih li 'lmakān مفعول فيه للمكان	
32. <u>Les chaînes en grinçant balancent, au dessus des têtes, des poignées de colis.</u>	C. de phrase	C. Circ de lieu	groupe nominal introduit par une préposition
تأرجح السلاسل فوق الرؤوس بعض من الطرود <u>Tu'arjiḡu 'ssalāssilu faouqa'lrru 'ussi ba° ḡin mina 'lḡurudi</u>	mutammim ḡayr ḡarury C non essentiel	Maf°ul fih li 'lmakān مفعول فيه للمكان L'adverbe de lieu فوق indique la circ de lieu	L'adverbe de lieu porte la fatha (mansuban).

**Tableau 3. Le manuel de 8<sup>e</sup> année de base.**

Phrases	Critères définitoires			
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)	Critère morphologique الإعراب
<b>33. Certaines espèces animales ont disparu à cause de la chasse pratiquée par les hommes.</b>			Complt circl de cause	
اندثرت بعض الأجناس الحيوانية بسبب الصيد الذي يمارسه الإنسان <u>bissababi'lsaydi 'lladī yumārissuhu l'insānu</u>	(mutammim) بسبب : annexé au nom الصيد	Maf°ul li'ajlihi مفعول لأجله		le complément est caractérisé par la désinence kasra [di] qu'entraîne harf aljar bi
<b>34. Les enfants viennent à la mer pour regarder le dauphin.</b>			Complt circ de but. « pour » assume à lui seul le sens sémantique de but	
يأتي الأطفال إلى البحر لمشاهدة الدلفين <u>Ya'ti'l'aṭfālu'ilā'lbaḥri limu šāhadati 'ldilfini.</u>	mutammim ḡayr ḡarury C non essentiel	Maf°ul li'ajlihi		le complément est caractérisé par la désinence kasra [ti] qu'entraîne harf aljar li
<b>35. Ils s'amuse bien en le regardant.</b>			COD	Accusatif, cas direct:
إنهم يتمتعون جدًا لمشاهدته <u>'innahum yatamatta°una jiddan limušāhadatihi</u>	Muḡāf 'ilayh ? (nature) pronom affixe (accrochés au nom auquel il se rapporte) C.D	COD ?		Accusatif, cas direct, le pronom complément est caractérisé par la désinence kasra [ti] qu'entraîne harf aljar li
<b>36. En Angleterre, les brouillards chargés de fumée ont entraîné l'étouffement des habitants</b>	Complément de phrase			
في انقلاصا تسبب الضباب المثقل بالدخان في خنق السكان <u>Fī 'inguiltrā tassabbaba'l ḡabābu'lmuṭaqqalu bi'lḡduḡāni fi ḡanqi 'lssukkān.</u>	mutammim ḡayr ḡarury C non essentiel	Maf°ul fih li'lماكān مفعول فيه للمكان		
<b>37. Les usines dégagent une mauvaise odeur de sorte que la vie des habitants est devenue insupportable</b>			Complt circonstanciel de conséquence	
تصدر المصانع رائحة كريهة جعلت حياة السكان لا تطاق <u>Tusdiru al-maṣāni°u rā'iḡatan karihatan ja°alat ḡayāta al-sukkani lā tuṭāq</u>	(murakkab isnediy far°y)	Na°t		

III- Corpus 3. Le manuel de 9<sup>e</sup> année du cycle de base.

**Tableau 1.** Le manuel de 9<sup>e</sup> année du cycle de base.

Phrases	Critères définitoires		
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)
<b>38.</b> <i>La petite Cosette travaille <u>depuis</u> qu'elle était toute jeune.</i>	Prop subord (nature) Complt de phr, facultative, déplaçable.	circonstancielle de temps (fonction)	Subordonnant
تعمل كوزات الصغيرة منذ نعومة أظفارها <i>Ta°malu kuzāt al- ša gīratu <u>mun du</u></i> <i><u>nu°umati 'zfārihā</u></i>	<i>Mutammim</i> <i>ğayr đarury</i> C non essentiel	<i>Maf°ul fih</i> <i>li' l'zamān</i> مفعول فيه للزمان	<i>mabniyatan</i> (valable pour un seul cas)
<b>39.</b> <i>La mère fouettait <u>ce pauvre enfant</u> tous les matins.</i>		Complémt d'objet direct	
كانت الأم تجلد هذا الطفل المسكين كل صباح <i>kānati 'l'ummu tajlidu <u>hā dā'ittifla'</u></i> <i><u>lmiskīna</u> kulla šabāħin.</i>		<i>Maf°ulun bihi</i>	marque de la <i>fatħa</i>
<b>40.</b> <i><u>Jadis</u>, les veillées familiales étaient animées par les grands-parents.</i>	Complémt de phrase	Compl circ de temps	
قديماً كانت السهرات العائلية ينشطها الأجداد <i>Qadīman</i> kānat 'lsaharātu 'l°ā'ilyatu yuna ššituhā 'l'ajdādu.	<i>mutammim</i> <i>ğayr đarury</i> C non essentiel	<i>Maf°ul fih li al-zamān</i> مفعول فيه للزمان	la <i>fatha</i> - ضرف زمان (Adverbe de temps) ( <i>mansuban</i> , les expressions du temps قديماً، صباحاً، مساءً portent la <i>fatha (mansubatan)</i> :
<b>41.</b> <i>Tous les matins elle <u>le</u> fouettait.</i>		COD	
كانت تجلده كل صباح <i>Kānat tajliduhu kulla šabāħin</i>		<i>Maf°ulun bihi</i>	
<b>42.</b> <i>Ils n'ont rien mangé <u>depuis trois</u> jours.</i>		Compl circ de temps	
لم يأكلوا شيئاً منذ ثلاثة أيام <i>Lam ya 'kulu šay'an <u>mun du tulā tati 'ayy āmin.</u></i>	<i>mutammim</i> <i>ğayr đarury</i> C non essentiel	<i>Maf°ul fih</i> <i>li' l'zamān</i> مفعول فيه للزمان	<i>mabniyun</i>
<b>43.</b> <i>Les livres <u>qu'</u>il a lus sont intéressants.</i>	accord du participe passé avec le COD placé devant le verbe quand on a l'auxiliaire avoir	Complément d'objet direct	Pronom relatif CD
الكتب التي طالعها شيقة <i>'alkutubu 'llatī tāla°ahā šayyi°atun</i>		<i>Na°t</i>	

**Tableau 2. Le manuel de 9<sup>e</sup> année du cycle de base.**

Phrases	Critères définitoires		
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)
44. Ils ont rencontré une <b>très jolie</b> créature.	G.adjectival ou adj.	épithète	
التقوا بمخلوق <b>جميل جدًا</b> 'iltaqaw bimaḥluqin <b>jamīlin jiddan.</b>		Na°t	harakatu al-jarr [in]
45. Luc semble <b>inquiet</b> .	Adjectif	attribut	
يبدو لوك <b>مضطربا</b> Yabdu luk <b>muḍtariban</b>	indéfini (nakira) et dérivé ( <i>masdar</i> ) complément essentiel (verbe d'état)	ḥāl حال (état) كيف؟ circonstanciel	إسم منصوب 'ism mansub(le nom porte la marque de la <i>fatḥa</i> )
46. Ils ont débarqué sur Soror, <b>une planète</b> <b>qui ressemblait étrangement à la terre.</b>	Adjectif apposé		
حطوا فوق سورور، <b>كوكبا كان يشبه كثيرا الأرض</b> <i>ḥaṭṭu fawqa surur, kawkaban kāna</i> <b>yušbihu kaḥṭran al-'arḍa</b>	<i>badal</i>		
47. L'expression <b>de ses yeux</b> n'avait rien d'humain.	Comp. de nom		G. prépl
عبارة <b>عينها</b> لم يكن فيها شيء من الأدمية <i>Ta°bīru 'aynayhā lam yakun fiḥā šay'un</i> <i>mina'l'ādamyyati</i>	<i>Muḍāf 'ilayh</i> (nature) Complément de nom (fonction) nom indéfini عبارة annexé à un nom+pronom عينها		
48. La <b>belle</b> créature avait une forme humaine.	Gr adj ou adj.	épithète	
كان للمخلوق <b>الجميل</b> شكل آدمي <i>Kāna lilmaḥluqi 'ljamīli šaktun ādamyun.</i>		Na°t	
49. Le facteur, <b>très aimable</b> , rend service à tous.	Adjectif apposé		
يخدم ساعي البريد <b>الطيب</b> الجميع <i>yaḥdumu sā'i'lbarīdi 'lṭṭayyibi 'ljamī°</i>		Na°t	

**Tableau 3. Le manuel de 9<sup>e</sup> année du cycle de base.**

Phrases	Critères définitoires			
	Fonction des phrases dans les manuels	Critère syntq Forme (Fm)	Critère sémtq Sens (Ss)	Critère morphologique الإعراب
50. « L'eau m'est entrée sous la peau, <b>à force d'être arrosé dans les tailles.</b> » (Zola, <i>Germinal</i> )			Complément circ. de cause	
*تبللت إلى أن دخل الماء تحت جلدي دخل الماء تحت جلدي لشدة رشي بالمناجم <i>Daḥala 'lmā'u taḥta jildī lichiddati rašī fi 'lmanajimi.</i>			<i>Maf°ul fih*</i> <i>liajlihi</i> مفعول لأجله	
51. <b>Tous les ans</b> , des guides meurent à cause de chutes de pierres.	Complt de phrase			
كل سنة يموت بعض الأدلاء السياحيين بسبب تساقط الحجارة <i>Kullu sanatin yamutu ba°ḍu 'l'adillā'i 'lssiyaḥīyyin bisababi tasāquti 'lhijārati</i>	<i>Mutammim ḡayr ḍarury</i> (C non essentiel Le nom de temps) ('ism al-zaman) كل : <i>kullu</i> est un argument formel dont la propriété importante est d'être ajouté à un autre nom de temps : سنة : <i>sana</i> (année)	<i>Maf°ul fih li'zamān</i> مفعول فيه للزمان	ضرف زمان	
52. Ce moment de bonheur est <b>si</b> grand que je ressens une émotion intense.			C. circ de conséquence	
إن سعادتني كبيرة إلى حد شعوري بتأثر شديد <i>'inna sa°ādātī kabīratun lihaddi šu°urī bita'atturin šadīdin</i>			<i>Maf°ul fih*</i>	
53. Tous les ans, ils meurent <b>à cause de chutes de pierres.</b>			Complt circ de cause	
كل سنة يموتون بسبب سقوط الحجارة <i>Kullu sanatin yamutuna bisababi suquṭi 'lhijārati.</i>	بسبب annexé au GN سقوط الحجارة	<i>Maf°ul liajlihi</i>	le complément est caractérisé par la désinence <i>kasra</i> [ṭi]	
54. Tous les ans, les chutes de pierres tuent <b>des guides.</b>			Complt d'objet direct	sans préposition
كل سنة يقتل تساقط الحجارة أدلاء سياحيين <i>Kullu sanatin yaqtulu tasāqutu 'lhijārati 'adillā'a siyāḥīyyina</i>			<i>Maf°ul bihi</i>	
55. Les organisateurs ont installé des écrans géants <b>pour que les spectateurs puissent voir le spectacle.</b>			Complt circ de but	
نصب المنظمون شاشاتاً ضخمة حتى يتمكن المتفرجون من مشاهدة العرض. <i>naṣaba 'lmuna zimuna šāšātan ḍaḥmatan hattā yatamakkana 'lmutafarrijuna min mušāhadati 'l'arḍi</i>	حتى annexé au à la phrase : يمكن المتفرجون من مشاهدة العرض	<i>Cause Maf°ul li'ajlihi</i> مفعول لأجله		

### 3.3.3.2. Bilan de l'inventaire et analyses intralinguales du corpus

#### 3.3.3.2.1. L'inadéquation des notions du français crée des confusions

Une première analyse a permis d'établir qu'il existe bel et bien des ambiguïtés intralinguales qui sont dues, principalement, à l'inadéquation des notions, souvent contradictoires.

##### 3.3.3.2.1.a. Complément d'objet direct/indirect ou complément essentiel de verbe ?

4. *Il est allé dans la forêt.*

5. *L'enfant s'est rendu chez ses grands-parents.*

7. *Ces jours-ci, il travaille la nuit.*

11. *Nous avons vu la loutre brune.*

27. *Les colis s'enfoncent dans la cale.*

35. *Ils s'amuse bien en le regardant.*

39. *La mère fouettait ce pauvre enfant tous les matins.*

Les compléments dans les phrases (4), (5), (11), (39) sont moins appelés par le sémantisme des verbes que par leur transitivité. Ils les complètent parce qu'ils leur sont étroitement liés syntaxiquement, ainsi, la transitivité accorde aux compléments les propriétés formelles de CI, non supprimables, non détachables, essentiels aux verbes (Mnl 7è). Certains, ne participant ni aux transformations passives ni à la pronominalisation, ni n'entraînant l'accord du participe passé, ont plutôt les propriétés de CD (7). Mais ce ne sont pas des COD ni des COI (selon les étiquettes traditionnelles). Sémantiquement, ils sont appelés compléments (essentiels) de lieu ou de temps, syntaxiquement, compléments indirects de verbe. Comment les élèves les perçoivent-ils ? Comment peuvent-ils faire la distinction sans qu'ils ne se heurtent à ces limites de l'analyse et au flou terminologique ? Il y a lieu d'y penser pour rendre moins ardue leur tâche et plus motivant leur apprentissage de la grammaire et partant, une meilleure appréhension des faits métalangagiers et une manipulation métalangagière plus aisée.

##### 3.3.3.2.1.b. Complément de phrase ou complément direct du verbe ?

Les adverbes en -ment *difficilement* (1), *rapidement* (20) sont analysés comme des compléments de phrase exprimant la modalité ou la circonstance de l'action, la manière (sens). Conséquemment, un complément circonstanciel est un complément de phrase.

Or, par définition, l'adverbe accompagne un verbe (ad : avec). Syntactiquement, donc, il se joint au verbe tout en lui étant postposé et sans lui être détaché.

*\*difficilement, le vieux paysan travaille.*

*\* Le vieux paysan **difficilement** travaille.*

*\***Rapidement**, ils se dirigeaient vers l'arrêt d'autobus.*

Le test de déplacement n'est pas opérationnel ici. Les adverbes sont difficilement acceptés en début ou en milieu de phrase et ne peuvent être supprimables sans entacher le sens du verbe : *Travaille* dans « *Le vieux paysan travaille* » indique le métier ou l'occupation et *ils se dirigeaient vers*, plutôt la direction. Ces phrases ne peuvent répondre à la transformation passive ni entraîner l'accord du participe passé. On peut leur substituer d'autres adverbes : « avec difficulté » (1), à la hâte (20) et les chercher par une question adverbiale « comment ? ». C'est donc une fonction essentielle et ne peuvent constituer une expansion du nom.

De même si l'on déplace *leurs cartables sur les épaules* (21), la phrase ne servirait plus qu'à informer sur la venue des élèves. Inséré dans un contexte, ce complément est indispensable pour décrire l'action exprimée par le verbe. Il est difficile parfois de séparer les critères sémantique et syntaxique.

### 3.3.3.2.1.c. Complément de nom ou épithète ?

Certains compléments de nom pourraient correspondre à des épithètes. Placés à côté du nom, non détachés, facultatifs, ils servent plutôt à caractériser qu'à indiquer l'appartenance (la possession), c'est le cas par exemple de *en peau de crocodile* (17) et *sans défense* (18) celle d'une épithète risquent de poser problème au niveau de l'interprétation. En effet, il est possible de transformer *en peau de crocodile* par un nom épithète « crocodile » comme dans « un sac crocodile » et *sans défense* par « faible, inoffensif ». À contrario, *des moutons* qui marque l'idée de possession (16) (celle des moutons) ne peut obéir au test de substitution : \*la tonte moutonnaire.

Certains autres posent le problème contraire. Bien qu'ils correspondent à des adjectifs, ils sont difficilement supprimables: *\*L'éléphant n'a pas de défenses* (13), et substituables : *\* C'est un animal désertique* (14).

Ces complexités auxquelles l'élève doit faire face ne semblent pas entrer dans l'urgence d'une analyse moderniste, simplificatrice, qui mette en relief les limites de l'analyse traditionnelle.

### 3.3.3.2.1.d. Complément circonstanciel ou complément de verbe ?

Un complément circonstanciel ou complément de phrase est mobile, détachable et supprimable ce qui n'est pas le cas de *de partout* (15) et *là* (28). Ces adverbes qui servent à localiser sont sémantiquement indispensables pour la cohérence au sein d'un texte : évoquer la provenance et les points de départ multiples (15) ou la localisation (28). Hors contexte, ils ne peuvent pas être supprimés ; ils font partie du GV et sont des compléments essentiels des verbes « sortir » (équivalent d'un transitif direct « quitter un lieu ») et « être ».

Ces compléments de lieu (sens) sont liés directement au verbe et lui sont indispensables. Or, les analyser tantôt comme circonstanciels (15), tantôt comme des compléments essentiels du verbe (28) ne facilite pas la tâche de l'élève. Il y a lieu de l'orienter dans le sens d'une analyse qui lève toute ambiguïté en montrant le caractère essentiel du complément dans la phrase minimale : *\*Les garçons étaient.*

Mais aussi, pour des besoins de clarté et de cohérence sémantique : *\*Le matin de bonne heure, les gens sortaient.* L'effacement du complément *de partout* oriente vers une autre lecture du sens.

### 3.3.3.2.1.e. Le mélange des critères d'analyse

Le corpus permet de relever des ambiguïtés au niveau de l'analyse et de la dénomination. Ainsi, nous retrouvons présents, simultanément, les arguments sémantiques et syntaxiques sans attirer l'attention des élèves sur leur différence.

Cela se constate aussi bien dans les « étiquettes » données au même fait grammatical relevé dans des phrases qui relèvent de la même logique d'analyse ou au sein de la même phrase. Par exemple, *la nuit tombante* est « complément de phrase » dans (3) alors que dans (4) *dans la forêt* est « complément circonstanciel ». Le critère est formel dans le premier cas et sémantique dans le second. Dans l'exemple (28) mentionné plus haut, *là* est à la fois complément essentiel du verbe et complément circonstanciel de lieu

Cela n'est pas évident pour un élève qui est supposé faire un choix : cela complète ou la phrase, ou le verbe, conséquemment, c'est un complément de phrase ou de verbe, ou cela présente les circonstances de l'événement et donc, c'est un complément circonstanciel. Cela pourrait être les deux à la fois, et dans ce cas là, il est important qu'il en saisisse les raisons : les critères forme et sens peuvent parfois se mêler pour devenir indissociables. Cela ne présente par conséquent pas de contradiction mais l'on se trouve à cheval entre deux niveaux d'analyse différents.

Aussi, avons-nous regroupé les phrases en phrases (**Fm-Ss**) qui présentent les deux critères à la fois et en phrases (**Fm**) vs phrases (**Ss**) qui réfèrent tantôt au critère formel, tantôt à celui sémantique.

**Tableau 1. (corpus français). Les occurrences des critères d'analyse dans les manuels du collège**

(Fm-Ss)	(Fm)	(Ss)
(1), (2), (3), (6), (11), (19), (32), (31), (28), (40)	(7), (8), (9), (10), (12), (13), (14), (16), (17), (18), (20), (21), (22), (23), (24), (25), (26), (29), (30), (36), (46), (47), (51)	(4), (5), (11), (15), (27), (33), (34), (35), (37), (38), (39), (41), (42), (43), (50), (52), (53), (54), (55)
18.18 %	41.81 %	34.54 %

Comme nous pouvons le constater, la part du sémantique dans le choix de la fonction est importante. Sa forte présence en même temps que l'argument syntaxique (en première position) rend compte de l'amalgame des deux critères et de l'inadéquation des analyses : à un degré moindre, mais non moins important, 5,5% des phrases ont un double argumentaire. Dans l'ensemble, l'aspect sémantique qui est déterminant dans les leçons de grammaire incluses dans les manuels de français semble vouloir toujours apporter une modification ou une précision de sens à un élément de la phrase ou à la phrase. On peut dire que l'aspect sémantique se fond avec l'aspect syntaxique.

En conclusion, le flou définitoire, un étiquetage traditionnel auquel se mêle un métalangage qui se veut plus rigoureux ou réduit à son strict minimum montrent les limites de l'analyse grammaticale de la complémentation dans les classes tunisiennes. Ces limites ont trait à la distinction entre les différents compléments et l'amalgame des critères pour les nommer. Ainsi, se mêlent des notions comme complément d'objet direct, indirect et les autres compléments de verbe, circonstanciels...

Il nous semble important, par ailleurs, de comparer avec ce qui fonde l'analyse grammaticale dans les manuels de l'arabe.

Notre travail d'investigation nous a conduit au fait très important que les deux critères sémantique et syntaxique en plus du morphologique, comme nous aurons l'occasion de le voir dans l'étude consacrée à l'arabe, sont systématiquement indiqués et ce dès la 7<sup>e</sup>. Des exercices de classification des critères sont proposés à chaque nouvelle leçon avant même le passage à l'analyse des fonctions. (exemples pour argumenter). Nous supposons que si les enseignants du français avaient été informés de cet « acquis »<sup>1</sup>, on aurait gagné en pertinence

<sup>1</sup> Cet acquis peut varier d'un élève à l'autre vu la densité du métalangage grammatical en arabe.

et en temps, la qualité d'analyse des données et du métalangage grammatical qui, d'autant plus, va passer à un niveau nettement plus complexe, celui de la grammaire du texte.)

En effet, nous avons relevé, lors des observations de classe et au cours des interactions élèves-enseignantes, des hésitations parfois chez certaines enseignantes, spécialistes ou non du français : des points morts de réflexion, des doutes sont révélateurs de ce que l'on pourrait appeler « insécurité métalinguistique ». <sup>1</sup>

### **3.3.3.2.2. Le métalangage de l'arabe : ambiguïtés et embrouillement <sup>2</sup>**

L'arabe n'offre pas moins d'ambiguïtés que le français, ce qui nous conforte dans l'idée que les élèves se heurtent à de diverses difficultés.

Notre démarche ainsi que les conclusions auxquelles nous allons aboutir sont guidées par notre volonté de nous mettre dans la situation de l'apprenant à cheval entre deux grammaires d'égale importance dans leur cursus scolaire. Quelles difficultés de l'arabe se posent pour lui ? Quelles en sont les causes ? Quelles fonctions aborde-t-il parallèlement au français ? Y a-t-il réelle différence ou au contraire, de possibles traits de ressemblance à exploiter dans sa stratégie d'apprentissage ? Autant de questionnements auxquels nous avons voulu répondre en consultant les manuels de grammaire de l'arabe.

Ceci étant, nous ne pouvons présenter, dans les limites du présent travail, qu'une brève réflexion. Nous nous contentons ici de mentionner quelques cas qui retiennent notre attention dans l'analyse des difficultés que risque de rencontrer un élève lors de son acquisition de la grammaire de l'arabe. Pour ce faire, nous reprendrons les mêmes points abordés pour parler du métalangage du français, à savoir l'inadéquation des notions dans un premier moment puis le mélange des critères d'analyse.

#### **3.3.3.2.2.a. Imbrication nature/fonction, forme /sens.**

Parmi les risques susceptibles de créer confusion, nous pouvons citer le risque d'amalgame entre nature et fonction. C'est le cas, par exemple, des concepts de [mutammim] (complément), [ḥāl] (état), [maf'ul fih] (circonstance) et [iḏafa] (annexion).

---

<sup>1</sup> Cf. analyse des données

<sup>2</sup> Les enseignantes de l'arabe qui ont collaboré à la traduction des phrases du français ont pris le soin, suite à notre demande, de remplir le tableau des fonctions. Nous les avons par la suite complétées en recourant aux tableaux récapitulatifs des leçons dans les manuels de l'arabe consultés lors de notre analyse des manuels de grammaire de l'arabe.

Ainsi, le [mutammim] qui sert à compléter la phrase en l'enrichissant (Mnl 8è) peut être [maf°ūlun fīhi li'lmakān], [maf°ūlun fīhi li-lzamān], [maf°ūlun li'ajlihi]... Est-ce alors une nature ou une fonction sachant que [mutammim] est une notion syntaxique et [maf°ūlun fīhi] est une notion sémantique ?

Quant au [ḥāl], syntaxiquement défini comme non essentiel ou expansion, ركن تكميلي<sup>1</sup>, il peut indiquer l'état : الكيفية [al-kayfiya] au moyen du « et » [wāw] (21) (و) [...wa maḥāfiḏihim °alā 'aktāfihim. ] ومحافظهم على أكتافهم..., le but [al-ḡaraḍ] : [ḥarajat tabḥatu °an-ibnihā], le temps [al-zamān : °ādat wa qad ḡābat al-šamsu]<sup>2</sup>. C'est un circonstanciel qui répond aux questions : comment ? [kayfa ?](كيف ؟), dans quel but ? [Limadā ?], quand ? [matā ?]. C'est donc une fonction sémantique bien qu'il soit fait référence, en même temps, au critère syntaxique : [wāw al ḥāl] signifie que l'état est introduit au moyen de la particule [wāw] (et), (21). Les enseignantes d'arabe qui ont bien voulu nous aider dans l'analyse des fonctions<sup>3</sup> analysent cette partie de la phrase comme une « phrase nominale » introduite par la particule [wāw]: [jumlatu alḥāl, ismyatun, wa masbuqatun biḥarf al-wāw, wāw al ḥāl.]

Par ailleurs, s'il est indiqué que l'expression de temps peut s'effectuer au moyen du [maf°ul fih li'izamān], du [ḥāl], et du propos [ḥabar] (خبر), le [maf°ul fih] aurait alors tendance à être confondu avec la catégorie des fonctions sémantiques. C'est pourquoi, on attire l'attention, dès la 7è, sur le risque de confusion entre la circonstance de temps et de lieu [ḍarf almakān wa-alzamān] ظَرْفُ الزَّمانِ et ظَرْفُ الْمَكَانِ qui sont des adverbes de temps et de lieu (Nacereddine, 2009), et le circonstanciel (المفعول فيه) [maf°ul fih] qui est une fonction (Mnl 7è). Selon le tableau de synthèse, le [ḍarf] (nature) est le plus souvent [maf°ul fih] (fonction), mais il peut également avoir d'autres fonctions. Quant au [maf°ul fih], il peut être [ḍarf], ou [°ism], ou [murakkib jarr] (nature dans tous les cas). Néanmoins, on lui reconnaît une fonction, celle de complément à caractère sémantique.

L'ambiguïté s'étend, entre autres, au risque de confusion entre la nature de l'annexion [al-'iḍāfa] qui est un « nom composé » [murakkabun ismiyun](مركب إسمي) (Mnl 8è, p. 35) et ses différentes fonctions : [Maf°ulun fīhi], [Maf°ulun bihi] etc. Ex. [°aṣrifī ḥawāki (COD) °an ḥamdī.]<sup>4</sup> (Mnl.9è) : le premier terme du nom composé [al-muḍāf] (مُضَاف) (le possédé) est

<sup>1</sup> c'est la partie qui complète au sein de la phrase de base. [Hua al-ruknu attakmilī fi'rukn al-isnadī al-assasī]

<sup>2</sup> Manuel de 8è. P. Leçon *al- ḥāl*. P. 139.

<sup>3</sup> Celles qui nous ont aidée à réaliser cette partie qui a trait à la grammaire de l'arabe. Une enseignante du lycée et une enseignante du collège.

<sup>4</sup> Littéralement, « Éloigne » ta passion de Hamdī.

[hawā] (nature) ; il est au cas accusatif (ou naṣb, marque de la fonction). Il est déterminé par le deuxième terme du nom composé (ou de l'annexion) [ki],<sup>1</sup> [muḍāf ilayhi] (nature).

Dans d'autres cas, le [muḍāf ilayhi] prend impérativement le cas indirect dont la marque est la [kasra] comme dans (10) : هدوء الليل [hudu'u-l-layli]. Dans (35), le [muḍāf ilayhi] est un pronom affixe qui suit le nom auquel il est accolé: [mušāhadatihi] : (مشاهدة + ه = مشاهدته). Ce dernier est-il [muḍāfun ilayhi], pour autant, sachant que le premier terme de l'annexion, le [muḍāf] est « le possédé » et signifie « l'observateur »<sup>2</sup> et le deuxième terme de l'annexion, le [muḍāf ilayhi] est « le possesseur » et signifie « l'observé »; peut-on considérer que, sémantiquement, مشاهدة est le « possédé » et « ه » en est le « possesseur » ?

L'idée de possession n'existant pas, il nous semble que les deux termes ne peuvent être en annexion comme indiqué dans le tableau, du moins sémantiquement, et serait donc plus plausible de parler de complément direct. C'est donc un cas de confusion nature [al-'iḍāfa] et la fonction (complément direct). De même pour عبارة عنها (47), la fonction complément de nom et le [muḍāf 'ilayh] (nature) seraient confondus.

Ainsi, la limite entre nature-fonction, forme-sens n'est pas très étanche en arabe. Les critères de reconnaissance sémantique qui indiquent la circonstance qui encadre le fait, d'une part, et l'analyse formelle qui se réfère à la structure de la phrase, à ses constituants, à ses éléments de base, d'autre part, ... la difficulté de nommer liée à l'amalgame entre nature et fonction constituent un trait essentiel des ambiguïtés qui nous semble important à relever.

### 3.3.3.2.2.b. [al-ḥāl]. Complément d'état ou accusatif circonstanciel ?

Lorsque le [ḥāl] n'est pas à l'accusatif [ʾism mansub] comme dans (19) et (45), et qu'il peut apparaître sous forme de [murakkib bi-ljarr] (1), (20), la grammaire arabe le mentionne comme l'une des formes susceptibles de représenter le [ḥāl] sans prendre en considération, ainsi, la préposition comme critère syntaxique d'analyse pour nommer, autrement, la fonction. Dans tous les cas, le critère sémantique semble déterminant et le [ḥāl] répondrait à la question « comment ? ». L'élève peut se suffire de cette analyse peu pertinente bien qu'ailleurs, il puisse se heurter à des cas où il serait plus adéquat de parler de compléments indirects ou de compléments non essentiels. C'est le cas par exemple des mots composés de [jarr wa majrur] (préposition + nom) qui sont au cas indirect : يعناء (1), يسرعة (20). Aussi, la préposition ب / [bi] leur confère-t-elle une fonction qui rend compte de la forme plutôt que de l'état.

<sup>1</sup> (ta), littéralement : « de toi » au féminin.

<sup>2</sup> Le spectateur aussi

### 3.3.3.2.2.c. [al-ḥāl]. Complément d'état ou attribut ?

D'autre part, lorsque l'on dit que l'état [ḥāl] est ce qui complète en décrivant l'état d'une personne au moment de l'accomplissement de l'action, [ruknun takmīlī] (ركن تكميلي) et qu'en même temps, il existe des cas où il est indispensable pour compléter le sens de la phrase, quelle fonction le décrirait le mieux, à nos yeux, que celle de complément direct essentiel du verbe en l'absence de terme équivalent à « attribut » en arabe ? C'est ainsi que [muḍṭariban] مضطربا (45) analysé comme [ḥāl], vient obligatoirement compléter la phrase de base verbale [yabdū Luk] : [ʾal-ruknul-ʾisnādī al-ʾasāsī liljumla-lfiʾliya] et le verbe d'état [yabdū] (paraît) qui doit être obligatoirement complété.

Que doit donc en conclure l'élève ? Le [ḥāl] est non essentiel [ruknun takmīlī], mais il peut dans certains cas devenir essentiel ركن أساسي [ʾasāsī]. Doit-il alors nommer de la même manière بعناء (1) et مشيا (19) en n'en distinguant que le trait morphologique distinctif : la préposition d'un côté et la marque de la [fatha] de l'autre ? Autant de questionnements qui peuvent frôler l'esprit de l'élève à un moment ou un autre des multiples leçons de grammaire, comme cela a été le cas pour nous au cours de notre présent travail sur la grammaire arabe.

### 3.3.3.2.2.d. Propos [ḥabar] ou attribut [naʿt]?

Il est en outre difficile de distinguer, parfois, le propos [al-ḥabar : samrāʾa] (brune) (8) de l'adjectif [al-naʿt : al-ḥāfitu] (9),<sup>1</sup> tous deux postposés au nom. Pour ce faire, il faudra se référer au syntaxique : l'adjectif s'accorde avec le nom en genre, en nombre et en cas<sup>2</sup> : il peut être au nominatif et se caractériser par [harakatu al-rafiʿ] : تُ (la désinence [tu]), comme dans [al-sawtu-lḥāfitu] (9) ou au génitif indéfini et être reconnu par [harakatul-jarr] : [in] comme dans [maḥlūqin jamīlin](44).

Néanmoins, le [ḥabar] qui est une fonction pouvant informer, par ailleurs, sur le temps ou le lieu<sup>3</sup>, informe ici sur la qualité : ce serait celle d'attribuer une couleur à un animal, à le spécifier. [samrāʾa] serait appelé obligatoirement par le thème [mubtadaʾ : al-ṭuʿlubatu], mot défini, [al-] étant un article défini en arabe. Le critère formel de reconnaissance du [mubtadaʾ] et du [ḥabar], non défini par [al-], n'empêche pas de commenter le [ḥabar] comme un moyen de communiquer aussi un jugement, de définir ou de donner les caractéristiques d'un animal ou d'un objet ... C'est le cas de [samrāʾa] auquel nous serions tentée d'attribuer une valeur

<sup>1</sup> En arabe, le [ḥabar] et le [naʿt] sont des fonctions.

<sup>2</sup> Rappelons les trois cas : nominatif, accusatif, génitif : [marfuʾ], [mansūb] ou [majrūr].

<sup>3</sup> Cf. plus haut p. « nature ou fonction ? » : « l'expression du temps peut s'effectuer au moyen du [mafʿul fih li-lzamān], du [ḥāl], et du propos [ḥabar] / خير »

attributive étant donné son caractère essentiel : le propos qui informe sur la couleur de la renarde est régi par un thème défini qui demande à être complété.

### 3.3.3.2.2.e. [Na°t] ou complément du nom (génitif)?

Les phrases (14), (17), (23), sont des [na°t d'après les enseignantes. Or, dire que c'est un [na°t peut prêter à confusion si l'on se réfère au critère morphologique de la [haraka]. En arabe, la [haraka] (désinence morphologique) désigne le plus souvent la fonction d'un mot. L'adjectif s'accorde avec le nom en genre, nombre, cas, indétermination et détermination [yatba'u al-na'tu al-man'ūta)]. Ces phrases qui ne répondent pas au critère définitoire de l'adjectif se caractérisent par la désinence [al-kasra] ['i] : ce sont des cas où le na't (GP) est au cas génitif marqué par les prépositions [min] : [mina-l-ṣaḥrā'i] (14), [min jildi-l-timsāḥi] (17), ['an] : ['ani-l-riyāḍati] (23), [ti]. Le même raisonnement que celui à propos du [ḥāl], plus haut,<sup>1</sup> peut être tenu ici. Les prépositions qui séparent les noms de leurs adjectifs font que l'on hésite sur la fonction à leur attribuer : adjectifs ou compléments indirects du nom [mubtada']?

### 3.3.3.2.2.f. Le mélange des critères d'analyse

Pour ce qui est de la question incontournable des critères d'identification des fonctions, elle s'est imposée à nous tout au long du chapitre II si bien qu'il nous a semblé préférable de ne pas l'aborder à part, les ambiguïtés, les confusions et les erreurs étant dues, entre autres, à cela. C'est pourquoi, nous ne ferons ici que l'inventaire des phrases qui posent le problème de l'amalgame des critères et effectuerons les conclusions qui s'imposent du point de vue qui est le nôtre.

La complexité des analyses des fonctions dans les manuels de français se retrouve dans ceux de l'arabe, également, où les arguments sont à la fois d'ordre sémantique, syntaxique et morphologique (les cas et leurs désinences : *marfū°*, *mansūb* et *majrūr*), comme nous pouvons le constater dans ce récapitulatif :

---

<sup>1</sup> b- État [ḥāl] ou accusatif circonstanciel ? P. 58.

**Tableau 2. Les occurrences des critères d'analyse du point de vue de la grammaire de l'arabe**

critères	corpus	%
(Mrph)	(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (11), (12), (14), (15), (17), (19), (20), (21), (23), (27), (29), (32), (33), (34), (35), (38), (39), (40), (42), (44), (45), (47), (51), (53).	56,36%
(Fm)	(10), (13), (16), (22), (24), (25), (30), (35), (46), (47).	18,18%
(Ss)	(5), (7), (9), (14), (17), (18), (23), (39), (41), (43), (44), (45), (48), (49), (50), (51), (52), (53), (54), (55).	36,36 %
(Fm-Ss-Mrph)	(1), (2), (3), (4), (6), (11), (12), (15), (19), (20), (21), (27), (29), (32), (33), (34), (38), (40), (42).	34,54 %
(Fm-Ss)	(1), (2), (3), (4), (6), (8), (11), (12), (15), (19), (20), (21), (26), (27), (28), (29), (31), (32), (33), (34), (36), (37), (38), (40), (42).	45,45%
(Fm-Mrph)	(35), (47).	3,63 %
(Ss-Mrph)	(5), (7), (14), (17), (23), (39), (44), (45), (51), (53).	18,18 %

Le corpus de l'arabe permet de relever un risque plus grand d'ambiguïté dans l'analyse, la dénomination et la détermination des critères. Le calcul montre, en effet, une tendance assez forte à mélanger les critères forme-sens (Fm-Ss) : 45,45% contre 18,18 % pour le français. L'amalgame forme-sens-morphologie (Fm-Ss-Mrph) : 34,54 % y prend une part tout aussi importante avec une tendance nettement plus accentuée pour le morphologique (Mrph) : 56,36% contre 18,18 % pour le sémantique (Ss).

Le récapitulatif met en évidence, par ailleurs, une importance bien moindre pour la forme, mettant en exergue un décalage significatif avec le français qui y recourt à un taux de 41.81 % contre 3.63 % pour l'arabe.

Pourtant, les manuels de grammaire arabe attirent très tôt l'attention sur les risques de confusion que le mélange des critères pourrait engendrer. Dans le manuel de 7è, par exemple, il est mentionné qu'il existe trois critères de reconnaissance du complément absolu : l'argument du cas [qarīnatu al-mahal al-a°rabī]<sup>1</sup> : le compléments absolu est [mansub] ; l'argument de la morphologie [qarīnatu-lšīgati-lšarfīyati] : le Complément d'agent est un nom dérivé de la racine du verbe auquel il est associé<sup>2</sup>; l'argument enfin du sens grammatical [qarīnatu-lma'nā al-naḥwī]<sup>3</sup> : l'affirmation, la spécification du fait dont il s'agit, ou le nombre de fois que le fait est survenu.<sup>4</sup> (Mnl 7è p. 135)<sup>5</sup>

<sup>1</sup>

<sup>2</sup>

<sup>3</sup> مشنق

<sup>4</sup>

<sup>5</sup>

قربة المحل الإعرابي  
قربة الصيغة الصرفية : المفعول المطلق مصدر

قربة المعنى النحوي  
قربة المعنى النحوي: التأكيد، أو بيان نوع الحدث، أو بيان عدد المرات التي وقع فيها الحدث

<sup>5</sup> Les mêmes arguments sont repris en 9è pour reconnaître le complément d'état par exemple.

القربة الإعرابية: تكون الحال منصوبة

Cela pourrait s'expliquer à notre sens au fait que la grammaire de l'arabe ne sert plus qu'à faire acquérir des règles à des fins communicatives, comme c'est le cas pour l'enseignement de la grammaire du français souligné dans les titres des manuels de 7<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup><sup>1</sup> et qu'il soit, de ce fait, primordial de faire prendre conscience de l'importance de la fonction communicative de la langue qui impose de spécifier le lieu et le moment de la communication (où ? quand ?), les raisons et le but de l'action (pourquoi ? dans quel but ?) et ses conséquences, ce qui suppose, en amont, « la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles [...] grammaticaux [...] du système de la langue ». (Moirand, 1982) Quoi qu'il en soit, les titres des manuels de grammaire arabes illustrent le bien fondé de la classe de langue qui est celui d'enseigner les règles élaborées de la grammaire de l'arabe littéral, sa syntaxe et « ses formes morphologiques suprêmes », pour reprendre l'expression de Souid (2013),<sup>2</sup> pour « lire et écrire », objectif que projette aussi d'atteindre le manuel de français de 8<sup>e</sup><sup>3</sup>

Ainsi, les analyses intralinguales du corpus du français et de celui de l'arabe, ont permis de relever ce qui poserait problème dans le processus d'analyse des faits langagiers et de verbalisation métalangagière dans une leçon de grammaire du français et/ou de l'arabe au collège : le manque de clarté, l'inadéquation des notions, le mélange des critères d'analyse... sont autant d'obstacles à l'acquisition des deux grammaires. Ils constituent, de ce fait, un risque certain d'ambiguïtés interlinguales et de complications à l'origine d'erreurs métalangagières diverses.

Nous verrons, dans ce qui suit, les difficultés dans l'analyse des fonctions en français et en arabe dues à des confusions de divers ordres dont l'imbrication des notions, la confusion

---

القرينة الصَّرْفِيَّة: تكون صفة أو ما يستعمل بمعنى الصَّفة  
 قرينة التَّعْيِين: تكون نكرة ويكون صاحبها معرفة  
 قرينة المعنى النَّحْوِي: تعبر عن حالة طارئة في صاحبها

<sup>1</sup> Manuel de français : 7<sup>e</sup> année de l'enseignement de base, *Je communique en français*

Manuel de français : 9<sup>e</sup> année de l'enseignement de base, *Pratique du français*

<sup>2</sup> كتاب اللُّغة لتلامذة السَّنَةِ التَّاسِعَةِ للتَّعليم الأساسي : 'al-naḥw al-°araby (kitābu'lluġa litalāmiḍat al-ssana al-ssābi°a li'tta°lim al'assāsiy) / Grammaire de l'arabe (manuel de langue pour les élèves de 7<sup>e</sup> de l'enseignement de base)

كتاب اللُّغة لتلامذة السَّنَةِ التَّاسِعَةِ للتَّعليم الأساسي : 'al-naḥw al-°araby (kitābu'lluġa litalāmiḍat al-ssana al-tāmina li'tta°lim al'assāsiy) / Grammaire de l'arabe (manuel de langue pour les élèves de 8<sup>e</sup> de l'enseignement de base)  
 كتاب اللُّغة لتلامذة السَّنَةِ التَّاسِعَةِ للتَّعليم الأساسي : 'al-naḥw al-°araby (kitābu'lluġa litalāmiḍat al-ssana al-tāssi°a li'tta°lim al'assāsiy) / Grammaire de l'arabe (manuel de langue pour les élèves de 9<sup>e</sup> de l'enseignement de base)  
 Le manuel de 8<sup>e</sup> semble avoir les mêmes objectifs d'après l'intitulé du titre : «Manuel de français : 8<sup>e</sup> année de l'enseignement de base, *Lire et écrire en français*

<sup>3</sup> Le manuel de 8<sup>e</sup> semble avoir les mêmes objectifs d'après l'intitulé du titre : «Manuel de français : 8<sup>e</sup> année de l'enseignement de base, *Lire et écrire en français*

nature- fonction, le mélange des critères d'analyse et la spécificité de la phrase arabe et de son niveau de prédication.

### 3.3.3.3. Les ambiguïtés interlinguales

En guise d'introduction et pour faciliter la lecture de la section qui suit, nous proposons une synthèse sous forme de schémas où sont résumées quelques catégories de compléments, en français et en arabe, qui présentent des risques d'ambiguïtés intermétalangagières diverses. Loin de postuler à une quelconque influence systématique de la L1 sur la L2 ou le contraire, comme le préconisaient les tenants de « l'hypothèse contrastive », nous partirons, plutôt, du postulat que si l'élève tunisien a déjà une grammaire avant le français et qu'il a des connaissances avancées en grammaire du français, qu'étant donné qu'il a plus de métalangage en arabe qu'en français, les risques d'influences sur le traitement des faits de langue du français comme de l'arabe sont grands. Nous partons, en effet, du point de vue acquisitionniste selon lequel, ce qui importe le plus c'est la manière d'appréhender les faits de langue dans les interactions intermétalangagières au sein de la classe que le repérage systématique des erreurs. Pour être plus précise, nous adopterons le point de vue de Klein qui dit que

les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive s'occupait des premières, tandis que l'acquisition est concernée par le second. Ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistes l'ont décrite qui importe, mais la façon dont l'apprenant l'appréhende dans la compréhension et la production... » (Klein, 1989)

Ceci étant, nous n'écartons pas les possibles influences de la L1 sur la L2 comme nous n'avons cessé de le dire, tout au long de notre travail, a fortiori, lorsque l'élève a acquis une certaine « maturité » grammaticale en L2.<sup>1</sup> Klein affirme que, dans ce cas, les risques de « transfert » sont plus grands parce qu'il en existe « plusieurs formes » et que, pour cette raison, la notion « a suscité un regain d'intérêt », notamment chez « Gass & Selinker 1983...Kellerman & Sharwood-Smith 1986, Dechert & Raupach 1985» précise-t-il, mais aussi Anderson (1985 a) qui a « développé une position similaire ».

Nous nous proposons, pour notre part, de traiter les phrases du corpus dans une perspective intermétalangagière « nécessairement contrastive », pour emprunter cette

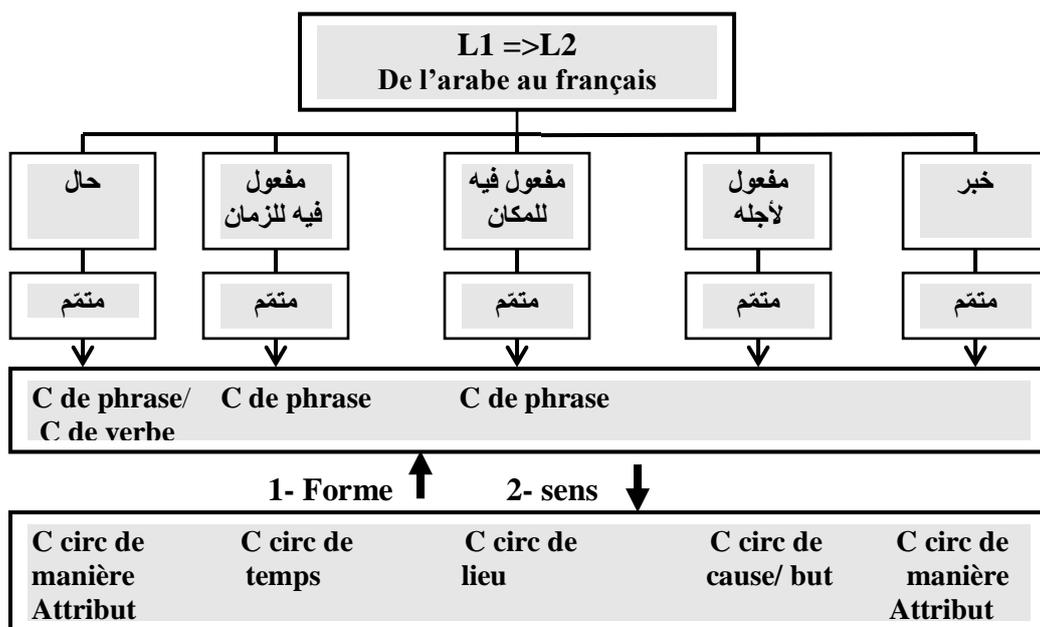
---

<sup>1</sup> Les élèves, en fin collègue, auront fait le tour de toutes les questions liées à la grammaire de la phrase du français, et en arabe, ils en sont déjà à la grammaire du texte et « possèdent » déjà les mots de la linguistique moderne dans les manuels de grammaire.

expression à Thouraya Ben Amor (2009), en tentant de comprendre la ou les façons selon lesquelles les élèves pourraient raisonner en appréhendant les fonctions du français et de l'arabe quand elles ont trait aux mêmes réalités langagières. Ce n'est pas tant les risques d'erreurs dans l'analyse des fonctions qui nous importent, ici, que la manière de percevoir les correspondances ou les écarts et de les verbaliser.

Comme nous l'avons annoncé plus haut, nous partirons pour ce faire de deux schémas, le premier représente les cas de non correspondance métalangagière allant de l'arabe au français, le second, celles qui vont du français vers l'arabe

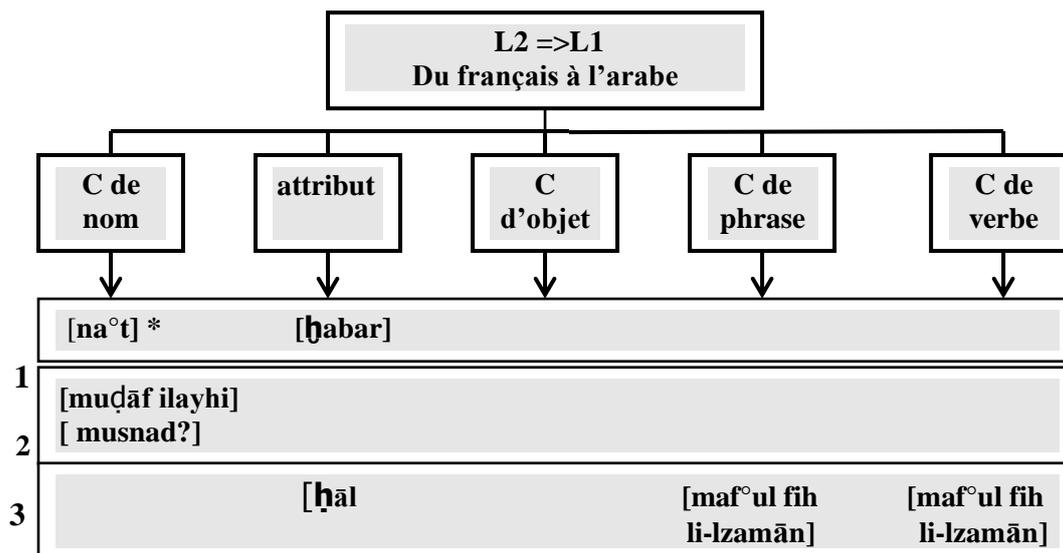
**Schémas contrastif 1 : la non correspondance des compléments arabe (L1) =>français (L2).<sup>1</sup>**



<sup>1</sup> حال: [ḥāl] (état); مفعول فيه للزمان : [maf<sup>o</sup>ul fih li'zamān] (c cir de temps); مفعول فيه للمكان : [Maf<sup>o</sup>ul fih li'lmakān] (c cir de temps); مفعول لأجله : [Maf<sup>o</sup>ul li'ajlihi] (c cir de cause); خبر : [ḥabar] (propos).

Nous rappelons, par ailleurs, que l'analyse des fonctions a été totalement réalisée par les enseignantes d'arabe consultées. Notre synthèse part donc de leurs analyses que nous avons voulu « compléter » ou « rectifier » en fonction de notre recours à des spécialistes de la grammaire ou à des cours d'arabe en ligne que nous avons estimé nécessaire de consulter pour ce travail contrastif et ce qui précède également.

**Schémas contrastif 2<sup>1</sup> : la non correspondance entre les notions du français et de l'arabe.**  
**Français => arabe**



Souvent, on explique l'erreur à un dysfonctionnement dans la communication en classe chez l'élève, à une mauvaise acquisition ou à un manque d'assimilation du fait métalangagier à lui faire acquérir. Or, les schémas tentent de mettre en évidence la difficile mise en relation des fonctions en français et en arabe soit en raison de leur imbrication, soit en raison de la confusion de leurs natures et fonctions, soit encore à cause du mélange des critères d'analyse, ou encore de ce qui relève du niveau de prédication, étant donné les spécificités de la phrase arabe.

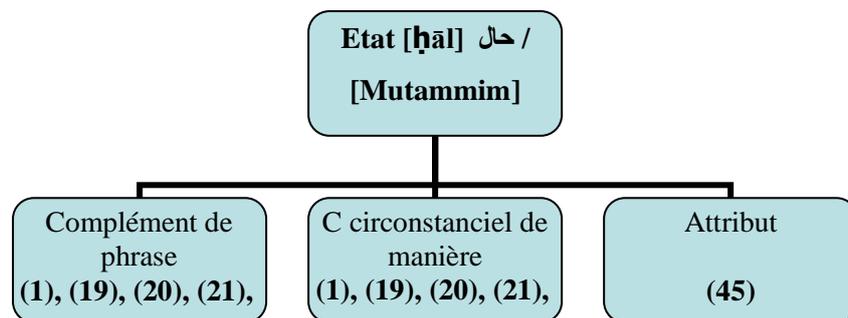
Pour illustrer notre propos et par économie d'espace, nous partirons de quelques cas qui pourraient en rendre compte. Ainsi, le [ħāl], le complément de phrase et le complément circonstanciel (**Schéma 1**) pourraient illustrer le cas de l'imbrication des fonctions de l'arabe et du français, le complément du nom et le [muḍāf ilayh] (**schéma 2**) celui de la confusion entre la nature et la fonction dans les deux langues, les compléments circonstanciels et les compléments de phrase, celui du mélange des critères d'analyse (**schéma1**), et enfin, le [ħabar] et l'attribut (**schéma 2**) pour mettre en évidence les confusions liées à la différence de niveau d'analyse .

<sup>1</sup> Le corpus du français et de l'arabe sont tous puisés dans les leçons de grammaire des manuels officiels de français et dans les manuels de grammaire.

### 3.3.3.3.1. Imbrication des fonctions : Le complément d'état [Al-ḥāl] et le complément de phrase, le complément de manière, et l'attribut

Le schéma 1 permet de mettre en avant le rapport du [ḥāl] avec le complément de phrase d'une part, avec le complément de manière et l'attribut, d'autre part. Pour notre étude, nous partirons, du corpus de phrases établi dans le schéma ci-dessous. Mais il nous semble nécessaire de rappeler que, selon la TGA, le [ḥāl] est une sous-classe de compléments.<sup>1</sup> C'est à la lumière de ce constat que nous allons aborder la question de l'imbrication des notions. En effet, peut-on mettre en rapport des notions n'appartenant pas à la même catégorie fonctionnelle ? Pour autant, différentes notions, en français, semblent correspondre à la notion arabe comme nous pouvons le visualiser dans le schéma 3 ci-dessous :

**Schéma 3. A une fonction arabe correspondent trois notions du français**



Différentes notions du français peuvent correspondre à la notion arabe ce qui nous permet de « rappeler » le problème de sa délimitation puisque le [ḥāl] est tout à la fois circonstanciel de manière, circonstance, complément de manière, complément de phrase et possède les mêmes propriétés sémantiques, syntaxiques et formelles que celles des compléments circonstanciels (1), (19), (20), (21), des compléments de phrase (1), (19), (20), (21) et des qualificatifs (45)...

La similitude du [ḥāl] avec le complément de phrase viendrait du fait qu'il n'est pas essentiel, sur le plan formel; c'est une expansion qui vient après la construction de la phrase et qui apporte un supplément d'information, un nouveau sens mis en évidence par la notion de l'arabe et le complément circonstanciel du français

Sibawayhi explique que 'la similitude du [ḥāl] avec le complément (provient) du fait qu'il est expansion comme le complément venant après la construction de la phrase [...]. [II] le compare essentiellement au complément

<sup>1</sup> Cf notre étude p. 38 sur les « faux » compléments ou compléments annexés : *ḡayr al-maf'ūlāt*

circonstanciel étant donné que tous les deux précisent la circonstance et que l'état n'est autre que la circonstance. (Souid, 2013)<sup>1</sup>

Paradoxalement, le [ḥāl] peut ne répondre à aucune de ces définitions puisque dans certains cas, il peut être essentiel au verbe et « constitutif de l'événement » comme en français (45).<sup>2</sup> N'étant pas [ṣifa] (qualificatif), et en l'absence de la fonction attribut, en arabe, quoique à l'origine le [ḥāl] fût un adjectif,<sup>3</sup> quel serait son correspondant en français ? Attribut ou complément de manière ? Golay le rapprocherait plus du complément de manière que du complément circonstanciel étant donné sa valeur sémantiquement intrinsèque qui ajouterait à l'événement

une qualité qui [en] est un élément constitutif. Le mot qui la traduit ne représente pas un être indépendant, mais il sert simplement à dégager une manière essentielle de l'événement. (Golay, 1959)

Cette définition du complément de manière en ferait l'équivalent de la fonction attribut<sup>4</sup> puisque l'attribut contribue, de sa part, à dégager, non pas une manière, mais une « qualité [...] essentielle à l'événement ». Dans (45), [Yabdū lūk] constitue la phrase de base verbale, [arruknu al-isnādī al'assassī li-ljumla alfi'liya] et [muḍṭariban] en serait ou le complément essentiel ou l'attribut. C'est cette essentialité à la fois formelle et sémantique qui ferait du ḥāl une fonction métalangagièrement proche de ces deux fonctions. Aussi, peut-on avancer que l'attribut, le [ḥāl] ainsi que le complément de manière seraient des compléments essentiels, et « oser » un rapprochement des notions de l'arabe et du français.

Comme en français, le verbe d'état [yabdū] (sembler, paraître) doit être complété. Le [ḥāl] « [muḍṭariban] » pourrait correspondre, dans ce cas, à l'attribut français « inquiet ». Il en est même le substitut à défaut de trouver un terme qui lui corresponde.

Lorsque, par ailleurs, en syntaxe arabe, la manière s'exprimerait par la forme [fi'lata] du trilière arabe [fa'ala] comme dans l'exemple [yusri'u sur'ata-lbarqi.]<sup>5</sup> qui ne correspond pas à la « manière » du français, cela pose assurément un problème de délimitation terminologique :

---

<sup>1</sup> Nous noterons au passage que selon le linguiste moderne **J. P. Golay**, il serait contradictoire de trouver équivalentes les notions de *complément de manière* et de *complément circonstanciel*, étant donné que les repères géographiques « extérieurs à l'événement » (ce qui l'entoure) ne correspondent pas à la *manière*. D'où sa question : « Le complément de manière est-il un complément de circonstance ? »

<sup>2</sup> Dans les manuels par exemple, il est indiqué que le Hal n'est pas essentiel

<sup>3</sup> Dans la T.G.A., le *ḥāl* est un adjectif ou un adjectif complément d'état ou encore un complément d'état adjectival « qui traduit une attitude, un état ou une manière d'être. » Il est lié à son antécédent (le sujet ou le complément d'objet externe) par un verbe complet.

<sup>4</sup> La fonction attribut n'existe pas en arabe.

<sup>5</sup> يسرع سرعة البرق (Il est rapide comme l'éclair) littéralement, \*Il marche rapidement de la rapidité de l'éclair. Notre exemple qui reprend le [ḥāl] du (20) et notre traduction.

« En somme, l'origine de l'ambiguïté est une question de terminologie qui se résume par le fait que les grammairiens employaient un même terme pour des acceptions différentes. » (*Ibid.*). Le schéma contrastif reflète les divergences des discussions entre grammairiens et les résultats auxquels elles aboutissent qui sont loin d'être définitifs. Paradoxalement, face à un enseignement de la grammaire, normatif, que doit retenir l'élève du [ḥāl]? Multiple et varié, au cas accusatif **(19)** ou désigné par la « [kasra] » **(1)**, **(20)**, à quelle catégorie fonctionnelle appartient-il ? Etat ou manière ? Qualification ou circonstance ? Le [ḥāl] risque d'être confondu avec d'autres fonctions encore. C'est pourquoi le recours au concept « fourre-tout » de [mutammim] <sup>1</sup> (ce qui complète) semble résoudre, en partie, le problème puisque « tout est [mutammim] dans la grammaire de l'arabe », affirment les enseignantes interrogées sur l'origine de la notion en arabe. Selon les enseignantes d'arabe consultées, appuyées par cette confirmation de Souid :

Le concept [...] de (mutammim) [...] pourra désigner tout « complément » ou élément rajouté à la phrase en surplus des composants de base. Il correspond [...] parfaitement aux caractéristiques des compléments qui viennent pour rajouter des précisions concernant l'objet, le lieu, le temps la manière ou l'état dans lesquels l'action est faite. (*Ibid*)

Cela reste, toutefois, partiellement vérifiable comme nous venons de le voir à moins d'indiquer que le [mutammim] est [ḍarūrī] (essentiel) ou [ḡayr ḍarūrī] (non essentiel). Cela ne lèverait, pour autant pas, les ambiguïtés et les confusions chez les élèves pour qui « le problème se poserait plus pour l'arabe et il aurait tendance à assimiler le [ḥāl] au complément de manière du français. » (Nacereddine, 2009)

L'élève peut tout aussi bien l'assimiler à un adjectif (attribut) par analogie au français ce qui serait à l'origine d'interférences métalangagières diverses qui expliqueraient certaines de ses erreurs de délimitation et d'analyse des concepts.

Ce même effet « parasite » d'un apprentissage sur un autre, en l'occurrence de la grammaire de l'arabe sur celle du français, s'avère également vrai car les fonctions du français peuvent poser des difficultés de différents ordres telle la confusion entre la nature et la fonction des notions du français et de l'arabe.

---

<sup>1</sup> Bien qu'il ne soit pas considéré comme faisant tout-à-fait partie de la catégorie des [maf'ūl] selon Ibn Al-Ssarrāğ.

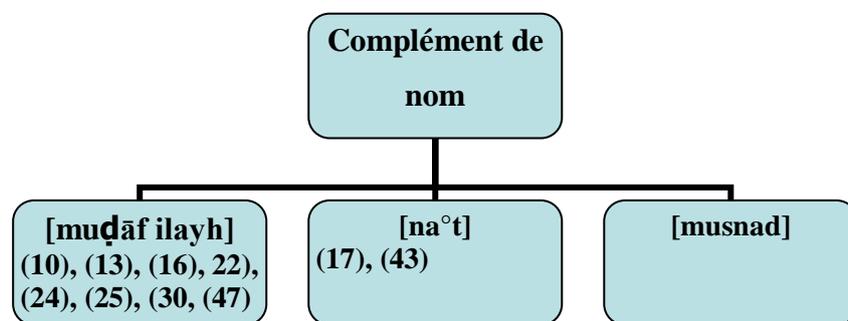
### 3.3.3.3.2. La confusion nature/fonction : le cas du complément du nom et du [muḍāf ilayh]

Dans la partie consacrée à la complémentation en arabe,<sup>1</sup> nous avons vu que le [muḍāf ilayh] (l'annexion) ne figure dans aucune des catégories de compléments répertoriées en tant que telles ni dans la catégorie des « ressemblants » ou faux compléments.

Nous en avons conclu qu'elle était plutôt une nature qu'une fonction : il s'agit, en effet, d'un [ʾism murakkab] (un groupe nominal) dont les deux termes sont en annexion. Ce nom particulier (puisque'il ne ressemble pas aux autres noms composés) remplit la fonction de complément de nom de la grammaire française mais sans les déterminants qui caractérisent la notion en français, celles-ci étant de l'ordre de l'implicite en arabe. Cela lève-t-il l'ambiguïté, pour autant ?

Dans les manuels de grammaire, il est indiqué, toutefois, que l'annexion est une forme de transformation [taḥwīl] (تحويل) par le moyen de l'ajout [al-ziyāda] (أ لزيادة) ou de l'expansion [attawṣīʿ] (أ لتوسيع) réalisés au sein de la phrase pour en compléter le sens ou pour enrichir l'un de ses constituants qui est le [muḍāf]. Elle a une fonction essentielle ou de complémentation parce que ce constituant dépend grammaticalement (il ne prend jamais l'article défini)<sup>2</sup> et sémantiquement de son « possesseur »<sup>3</sup> qui le détermine. Au fait, rien ne distingue, sémantiquement, le complément du nom, du [mudhāf ilayh], excepté qu'il est annexé directement au premier terme de l'annexion pour le déterminer comme nous pouvons le voir à partir du corpus établi dans le schéma ci-dessous.

#### Schéma 4. A une notion du français correspondent trois arabes



S'agissant de l'élève, il va retenir une contradiction majeure : [al-muḍāf ilayh est ʾism majrūr] (un nom au cas génitif). Or, ce nom se présente sans déterminant dans (10), (13), (16),

<sup>1</sup>

<sup>2</sup> Le déterminant qui caractérise la notion en français est de l'ordre de l'implicite en arabe.

<sup>3</sup> Rappelons ici que le premier terme de l'annexion, le [muḍāf] (مُضَاف) est (le possédé) et le deuxième terme de l'annexion: [muḍāf ilayh] est le possesseur

(25), (30), (47), parfois, sans aucun rapport avec sa valeur caractérisante (22), (24). Syntactiquement, la règle veut que le deuxième élément de l'annexion soit toujours au cas indirect ce qui en fait un [jār wa majrūr] (un syntagme « prépositionnel »); paradoxalement, le syntagme « prépositionnel » se présente sans préposition celle-ci, étant sous-jacente, n'est repérable que sémantiquement ce qui diffère, sur le plan interlingual, du complément de nom français toujours accompagné de ses déterminants. Le rôle de détermination qu'assume le second terme de l'annexion est bien celui que « rempli[t] la fonction de complément de nom, de la grammaire française, exprimée par : d', de, du, des... » mais le [mudhāf ilayh] l'assure, syntaxiquement, par sa simple juxtaposition au premier terme de l'annexion (Khalfallah, 2013).

La détermination étant marquée morphologiquement, en arabe, elle n'est repérable que sémantiquement ce qui diffère, sur le plan interlingual, du complément de nom français qui porte obligatoirement la marque de sa détermination. Cela expliquerait, à notre sens, les difficultés de classer la notion comme les erreurs récurrentes de transfert de l'arabe au français dans certains emplois langagiers qui consistent à omettre l'emploi de l'article comme dans les traductions littérales que nous proposons des phrases du corpus.

La seconde difficulté se rapporte, en effet, au large éventail de compléments de noms du français qui peut aller du mot (13), (22), (24), (25), (30) au groupe prépositionnel (17), au groupe nominal (10), (16), (47), à la subordonnée relative (43) contrairement au [muḍāf ilayh] qui « forme une structure secondaire qui se rapporte au nom mais qui n'est ni un nom ni une phrase. »<sup>1</sup> (Khalfallah, 2013). Comment l'élève parvient-il à les distinguer sans ce retour, conscient ou inconscient, à l'arabe qui peut l'éclairer ou au contraire, créer des confusions (méta)langagières chez lui ?

Par ailleurs, outre le fait de faire correspondre un [na't] (adjectif) à un complément de nom (17), en ne tenant compte que du seul critère morphologique du [jār] [min] من جلد التماسح<sup>2</sup>, l'annexion peut prêter à confusion lorsqu'elle se présente sous forme de pronom clitique (35) إنهم يتمتعون جدًا لمشاهدته; le pronom est-il, dans ce cas, [muḍāf ilayh] ou bien [maf'ūl bihi] (annexion ou COD) ? D'où, nous semble-t-il, l'inévitable confusion dans l'analyse des fonctions ; les enseignantes, consultées à ce propos, tranchent : il s'agit bien d'une annexion,

<sup>1</sup> Cf, partie consacrée à l'étude du complément du nom. P 26

<sup>2</sup> L'exemple 17 pourrait présenter un cas d'erreur par analogie au complément de nom français bien que syntaxiquement le premier terme soit déterminé par l'article défini al-. Sémantiquement, en effet, il serait plus proche de l'annexion de qualification (il détermine la matière avec laquelle le sac a été fabriqué) que d'un adjectif. La forme et le sens n'aident pas à trancher.

personnellement, nous avons opté pour la complémentation, peut-être, par analogie, au français.

Nous en concluons que cette forme « hybride »<sup>1</sup> du [muḍāf ilayh], ni nature, ni fonction, mais dotée de toutes les valeurs du complément du nom français, est problématique.

L'exemple de l'annexion nous a permis de conclure à la difficile opération de classification et de dénomination des notions en raison, entre autres, de l'imbrication forme-sens dans le passage de l'arabe au français et vice-versa. Ceci nous mène à évoquer le mélange des niveaux d'analyse dans l'étude de la complémentation en arabe et en français, à l'origine d'erreurs diverses.

### 3.3.3.3. Le mélange des critères d'analyse : le cas des compléments circonstanciels et des compléments de phrase

Dans notre étude des ambiguïtés interlinguales dues au mélange des niveaux d'analyse, le schéma contrastif 1 ci-dessus ainsi que les tableaux des occurrences des critères d'analyse, en résumés-rappels dans les trois tableaux ci-dessous, nous seront utiles. Nous renverrons, le cas échéant, aux corpus se rapportant au traitement de la notion de complément dans les manuels de français de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, et 9<sup>e</sup> années du cycle 3 de l'enseignement de base.<sup>2</sup>

**Tableau 3 : Les occurrences des critères d'analyse dans les manuels du collège (Rappel détaillé du T1. du corpus français).**

Mnls	forme	sens	Forme/sens
7 <sup>e</sup>	(5)	(1)	(2), (3), (4), (6)
8 <sup>e</sup>		(2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (17), (18).	(1)
9 <sup>e</sup>		(1), (2), (3), (4), (8), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (17), (18), (19), (20), (21), (22).	(6), (7), (9)
Occ	1	35	8

**Tableau4 : (corpus français traduit à l'arabe).**

	forme	sens	Forme/sens
7 <sup>e</sup> & 8 <sup>e</sup> & 9 <sup>e</sup> Total des occurrences	(7), (8), (9), (10), (12), (13), (14), (16), (17), (18), (20), (21), (22), (23), (24), (25), (26), (29), (30), (36), (46), (47), (51)	(4), (5), (11), (15), (27), (33), (34), (35), (37), (38), (39), (41), (42), (43), (50), (52), (53), (54), (55)	(1), (2), (3), (6), (11), (19), (32), (31), (28), (40)
55	23 41,81 %	19 34,54 %	10 18,18%

<sup>1</sup> Notre qualification

<sup>2</sup> Cf. les trois corpus du métalangage grammatical des manuels de français de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>. p.

**Tableau 5 : occurrences des critères d'analyse (corpus traduit de phrases des manuels de français)**

Arabe (Corpus traduit)	forme	sens	Forme/sens
	(10), (13), (16), (22), (24), (25), (30), (35), (46), (47)	5), (7), (9), (14), (17), (18), (23), (39), (41), (43), (44), (45), (48), (49), (50),	5), (7), (9), (14), (17), (18), (23), (39), (41), (43), (44), (45), (48), (49), (50),
<b>55</b>	<b>18,18%</b>	<b>27,27 %</b>	<b>27,27 %</b>

Les occurrences montrent une tendance accrue au recours au sens pour nommer les fonctions et analyser les faits de langue tant en français (corpus 1&2&3 et tableaux des occurrences ci-dessus) qu'en arabe (Schéma contrastif 1), Ce premier constat s'impose de lui-même en observant les trois tableaux relatifs à la notion de complément dans les manuels de français où la nomination est majoritairement sémantique, probablement parce que se situant dans l'expérience langagière immédiate de tout usager de langue, y compris, l'enseignant de langue. De fait, le compte des occurrences permet de conclure, dans un premier temps, que c'est le sens qui oriente l'analyse à raison de 35 occurrences pour le critère sémantique alors qu'on n'en dénombre qu'une pour la forme. Or, à notre sens, ce compte ne peut refléter la réalité de l'usage des critères en situation de classe pour certaines fonctions vues en 7<sup>e</sup>. C'est le cas de la notion de complément de phrase, par exemple, que les programmes ne reprennent ni en 8<sup>e</sup> ni en 9<sup>e</sup>, probablement parce que cela est considéré de l'ordre de l'acquis. Nous supposons, donc, que le critère formel se fonde avec le critère sémantique tant et si bien que les manuels du français et de l'arabe les emploient indifféremment.

Ainsi, le schéma contrastif et les tableaux retracent les opérations qui commandent l'analyse des faits langagiers dans les deux grammaires : les dimensions forme/sens sont inter reliés et sont à la base de toute la réflexion sur les compléments et le métalangage qui s'y rapporte.

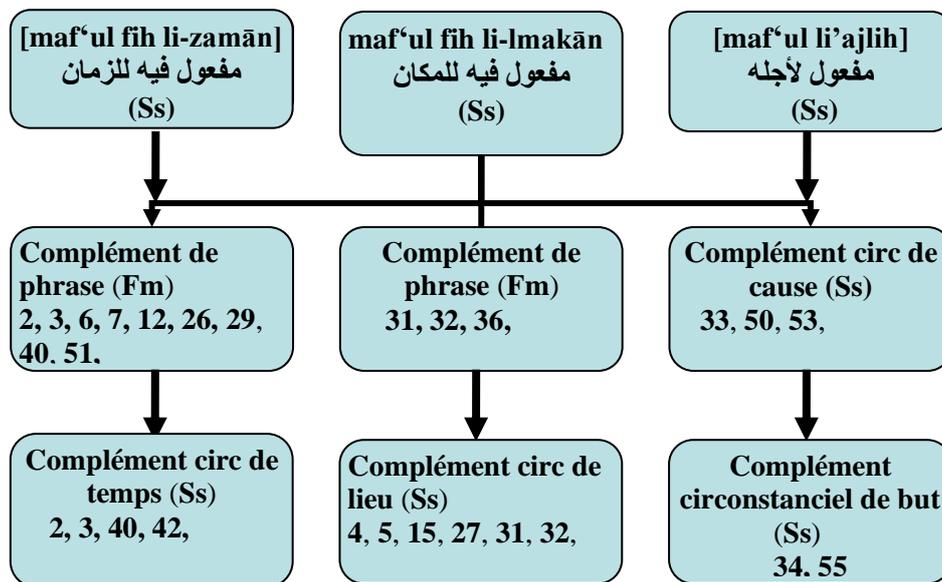
Si les stratégies analytiques sont déterminées par le choix de ces deux critères, c'est leur degré d'incompatibilité qui nous a plutôt interpellée. Ainsi, Sur l'ensemble des trente-cinq (35) phrases analysées sémantiquement (**tableau 1**), dix-huit (18) sont analysées selon le critère formel en arabe (**tableau 2**).

Les difficultés de l'élève viendraient du fait qu'il lui est imposé tantôt un plan, tantôt un autre en passant de l'arabe au français et vice versa sans que l'on attire son attention sur leurs

éventuelles différences comme permet de le visualiser le schéma 5 suivant qui présente de possibles cas d'analogies métalangagières externes<sup>1</sup> L1 → L2 :<sup>2</sup>

Ainsi, par exemple, aux [Maf'ul fih li'lzamān] et [Maf'ul fih li'lماكān] (complément circonstanciel de temps ou de lieu), peuvent correspondre des compléments de phrases (Fm) et/ou des compléments circonstanciels (Ss) en français.

**Schéma 5 : les interférences L1 → L2 : Les notions de l'arabe**



Certes, le [mutammim] en arabe correspondrait au complément de phrase du français mais cette notion « fourre-tout » ne rend pas réellement compte de la réalité syntaxique du fait à décrire. (**schéma contrastif 1**)

Si les critères concordent, dans certains cas, c'est alors la valeur sémantique des notions qui semblerait ne pas renvoyer à la même réalité langagière en arabe et en français comme par exemple le [maf'ul li'ajlihi] auquel correspondent les notions compléments circonstanciels de cause et de but. Le [maf'ul li'ajlihi] exprime le but et l'objectif (nacereddine, 2009), cas des phrases (34) et (55), la cause (33), (50), (53),

Toutes les notions peuvent s'analyser en recourant à l'un ou à l'autre des critères. La question est de savoir les employer sans confondre entre eux dans des analyses contrastives, contradictoires et amalgamées.

<sup>1</sup> Lorsque l'erreur de l'élève a pour origine le modèle d'une langue étrangère, il s'agit d'une faute analogique externe. Un élève dont la langue maternelle n'est pas le français et qui apprend le français, se trouve exposé à commettre les deux types de fautes.

<sup>2</sup> Comme c'est le cas dans les manuels de l'arabe.

En arabe, la notion de [zarf] «circonstance » illustre bien ce double choix. Selon la TGA, le [zarf] est lié d'une manière directe au verbe (**Fm**) puisque la définition du verbe englobe deux dimensions : l'action et le temps (**Ss**). En effet, tout verbe se passe naturellement dans un temps et dans un lieu quelconque. Aussi, cette notion désigne-t-elle une fonction syntaxique « entachée »<sup>1</sup> de sémantisme, un certain type de complément verbal qui spécifie les circonstances spatiales et temporelles de l'action comme dans les phrases **15** et **51**.

**15.** في الصباح الباكر كان الناس يخرجون من كلِّ الأنحاء

[Fī 'lssabāḥi 'albākiri kāna al-nnāsu yaḥrujuna **min kulli-l'anhā'**].

**15.** Le matin de bonne heure, les gens sortaient **de partout**

**51.** كلِّ سنة يموت بعض الأدلاء السياحيين بسبب تساقط الحجارة

[**Kullu sanatin** yamutu ba'ḍu 'l'adillā'i 'lssiyaḥiyyin bisababi tasāquti 'lhijāratī]

**51.** **Tous les ans**, des guides meurent à cause des chutes de pierres.

Le nom de temps ou de lieu [ism al-zaman] ou [ism al-makan] « kullu » كلِّ dans (**15**) et (**51**), par exemple, est un argument formel dont la propriété importante est d'être ajouté à un argument sémantique qui indique le temps : [al'anhā'] «الأنحاء» dans [**min kulli-l'anhā'**], ou le lieu [sanatin] «سنة» dans [Kullu sanatin] « كلِّ سنة » (**51**) et qui en devient le substitut si bien que [kullu] est considéré comme un complément circonstanciel. (Moussaoui)

إنابة كلمة "كلِّ" عن المفعول فيه قد استندت إلى قرينة شكلية مميزة، وهي إضافة هذا الاسم إلى اسم دال على الزمان أو المكان بحيث أن "كلِّ" يعدّ مفعولا فيه

ce qui se distingue du français où « tout » forme avec « de partout » un adverbe de lieu auquel il est soudé,<sup>2</sup> et en aucun cas, il ne peut constituer un argument formel ni se substituer à un nom de lieu ou de temps.

En linguistique moderne (Tesnière), le « circonstanciel » ou « circonstant » désigne tout complément de verbe ou de phrase qui indique la circonstance (sens). Il est complément de phrase lorsqu'il porte sur la mise en relation du verbe avec son sujet (fonction syntaxique).

Pour les structuralistes, en effet, sans l'étude des liens (les connexions) qui unissent les mots, « ... il n'y aurait pas de phrase possible » Tesnière (I, Connexion).

Outre ce critère qui se réfère à la structure de la phrase, à ses constituants, à ses éléments de base essentiels ou facultatifs, la classe adopte en même temps l'argument sémantique pour spécifier le lieu ou le moment de l'action en répondant aux questions « où » ?, « comment » ? (Nacereddine, *Ibid.*)

A ces deux plans s'ajoute un troisième en arabe, celui morphologique et « phonique » et même un rapport morphologie-sens. Les adverbes de lieu et de temps sont souvent au cas

<sup>1</sup> Notre propos.

<sup>2</sup> Bien qu'à l'origine, il soit un adjectif indéfini pluriel. Suivi d'un déterminant défini, il exprime l'idée de totalité (de tous les lieux, de tous (les) côtés, tous les ans ...)

accusatif [mansubatan] et portent souvent la [fatḥa.]<sup>1</sup> Toutefois, privilégier le critère syntaxique « est l'occasion pour l'élève d'enrichir ses choix interprétatifs et de développer ses compétences métalinguistiques. » (Moussaoui, Ibid.)

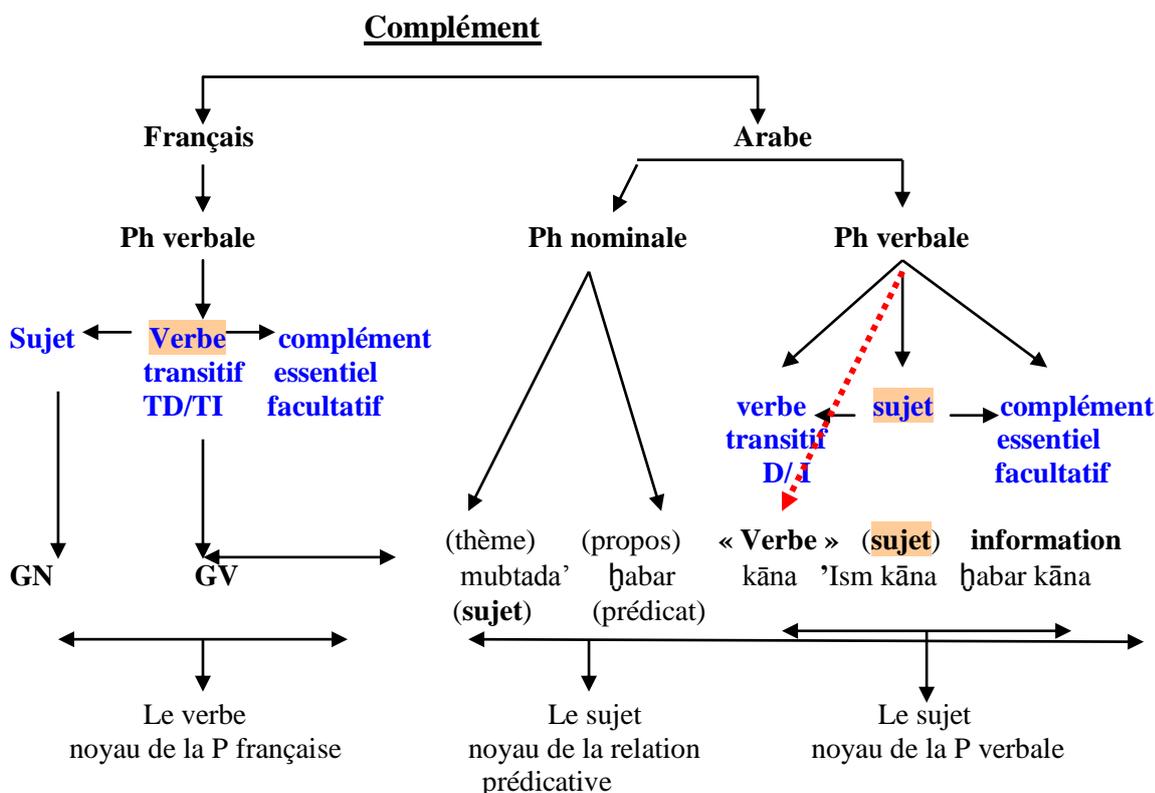
A ces ambiguïtés interlinguales, doublement ressenties dans le passage d'une grammaire à l'autre, notamment par les élèves tunisiens, s'ajouterait une de taille, celle qui se rapporte à la différence de niveau d'analyse entre l'arabe et le français, autre source de confusion qui rend difficile l'accès à la grammaire

### 3.3.3.4. La différence de niveau d'analyse

Comme nous pouvons le constater, outre les angles formel et sémantique qui fondent l'analyse de la notion complément en L1 et en L2, il nous semble opportun de tenir compte, des données relatives aux structures et composantes de la phrase du français et de la phrase de l'arabe qui sont loin d'être homogènes et sont, par voie de conséquence, ambiguës.

Le schéma contrastif suivant permettra d'en résumer les principales caractéristiques pour comprendre le lien du *ḥabar* (propos) avec les fonctions du français dans le but de mettre en évidence les confusions qui y sont liées.

Pour ce faire, nous partirons du schéma récapitulatif suivant.<sup>2</sup>



<sup>1</sup> Cf. plus haut, les ambiguïtés intralinguales. P. 70

<sup>2</sup> Cf. notre étude sur la phrase arabe p. 33

Le schéma permet de voir des différences de taille entre la conception de la phrase en français et en arabe. Nous tenterons de comprendre la différence de fonctionnement de la fonction complément en leur sein. De ce rappel, nous retiendrons essentiellement les points suivants :

**1-** Les structures des phrases verbale et nominale arabes n'offrent pas le même schéma phrastique que celui des phrases nominale et verbale françaises.

**2-** En arabe, la phrase se définit par la relation prédicative thème / prédicat (*mubtada'*-*ḥabar*) et par son ordre verbe-sujet (VS)/ Verbe-sujet-objet (VSO).

**3-** La phrase verbale est constituée du noyau de la prédication (phrase de base : sujet + relation prédicative : verbe ou action ou information) + compléments : facultatifs ou essentiels)

**4-** En français, le verbe autour duquel s'ordonnent les autres éléments constitue le noyau de la phrase contrairement à l'arabe qui lui privilégie le sujet. Selon les grammairiens de la TGA, il ne peut être question d'action ou d'information à apporter sans un « sujet » potentiel à l'origine de cette action ou de cette information. Ainsi, « le sujet, associé au verbe, représentent les composants de base de toute phrase. »

**5-** La phrase nominale ne contient pas de verbe et est constituée d'un thème et d'un propos juxtaposés, le plus souvent selon l'ordre T/P.<sup>1</sup> Elle peut toutefois commencer par un *nāsaḥ* (sorte de verbes d'état), le nom qui commence la phrase [mubtada'] est alors appelé [ism nāsaḥ] et le propos ou prédicat est appelé [ḥabar nāsaḥ] (ce que l'on dit du nom qui commence la phrase) et la phrase n'est plus nominale. Le trait rouge discontinu met au premier plan son nouveau statut de phrase verbale.

Pour ce qui est de la complémentation, le bleu du schéma permet de visualiser ceci :

**6-** C'est la phrase verbale qui est concernée par le phénomène de la complémentation parce que son verbe rapporte un fait ou en informe en situant ce fait dans un temps, un lieu, en en déterminant la cause, la conséquence etc. par rapport à une situation d'énonciation donnée.

La complémentation se réalise, donc, en dehors du cadre de la phrase nominale.

**7-** Dans la phrase nominale, la prédication se réalise entre un thème et un propos liés entre eux sans appui verbal. Elle ne peut admettre de compléments ni ne peut être définie par une circonstance quelle qu'elle soit. Le sens de temps, de lieu, d'état ou autre, s'y réalise par la simple juxtaposition du sujet qui se place en tête de phrase et de son prédicat qui lui succède, généralement.

---

<sup>1</sup> Thème/propos

8- Certains « verbes » comme *kāna*<sup>1</sup> peuvent situer temporellement l'information dans la phrase nominale au passé ou au futur et influencer sur la fonction de ses constituants comme nous l'avons déjà signalé en 5- : *kāna* fait du thème son nom « *'ism kana* » et du prédicat son propos : *ḥabar kāna* et change la catégorie de la phrase.

Ainsi, nous sommes partie de la constatation qu'un complément du français peut avoir son équivalent en arabe, mais que, souvent, c'est plutôt un *ḥabar* (propos) qui lui correspondrait comme dans ces deux exemples :

8. La loutre est **brune** / *samrā'* الثعلبية سمراء

28. Les garçons étaient là / *hunāka* كان الفتيان هناك

« **brune** » (8) est attribut en français, mais *samrā'* ne l'est-il pas en arabe, ce n'est pas un adjectif bien qu'ils expriment, dans les deux cas, une qualité physique. De même, **là** et **هناك** (28) désignent des lieux, ils n'ont pourtant pas la même fonction.

La littérature consultée nous aurait donné des éléments de réponse en nous éclairant sur au moins deux points cruciaux :

D'une part, les compléments sont l'apanage de la phrase verbale en français comme en arabe (Cf. 6 ci-dessus). Néanmoins, en arabe, la phrase nominale peut englober d'autres fonctions. Ainsi, les fonctions dépendraient de la catégorie verbale ou nominale de la phrase.

D'autre part, les compléments en arabe sont liés à la prédication, autrement dit, le noyau de la phrase verbale constitué d'un sujet et de la relation prédicative (cf. 3 ci-dessus)

Dans le tableau 1, la différence de catégorie des phrases (8) (PhV)<sup>2</sup> et (28) (PhN) expliquerait la non concordance des fonctions en français et en arabe. En effet, la prédication dans la phrase nominale arabe « se fait entre un thème et un propos d'une manière absolue » (Souid, 2013), sans la restreindre à un sens, quel qu'il soit. (Cf. 7 ci-dessus)

**Tableau 1**

phrases	catégorie	fonction	Différentes catégories et différence de fonctions
8 <i>La loutre est brune</i>	phrase verbale	attribut	
8 الثعلبية سمراء <i>Al-ḥu'lubatu samrā'</i>	Phrase nominale	<i>ḥabar</i> / خبر (propos)	

<sup>1</sup> *kāna wa aḥawātuhā* et « ses sœurs » : *'inna* (certainement), *lākinna* (mais), *ka'anna* (comme (si)), *la'alla* (probablement) sont des « verbes » bien qu'appelés incomplets (*nāqṣ*), selon les grammairiens, et c'est ce statut verbal qui leur confère le rôle de « modificateurs » de la catégorie de la phrase nominale, d'où leur nom « *nawasiḥ* ».

<sup>2</sup> (PhV) ; phrase verbale, (PhN) : phrase nominale

Mais s'en tenir à ce seul critère de la différence de catégories verbales n'expliquerait pas, par exemple, la différence de fonction en (28) bien que la phrase soit verbale en arabe et en français.

**Tableau 2**

phrase	catégorie	fonction	Même catégorie mais différence de fonction
28. <i>Les garçons étaient là</i>	phrase verbale	Complément de verbe	
كان الفتیان هناك <i>kāna -lfityānu hunāka</i>	phrase verbale	<i>ḥabar kāna</i> خبر كان	

D'un côté, il s'agit d'un *ḥabar* (8), de l'autre d'un *ḥabar kāna* (28). C'est donc cet élément verbal qui crée confusion. En effet, la phrase, n'a pas l'aspect d'une phrase verbale avec noyau constitué d'un sujet et de la relation prédicative. A l'origine nominale, elle contient un thème et un propos, mais leur relation a été modifiée du fait de la présence de ce verbe « modificateur ». (Cf. 5 ci-dessus)

Pour résumer, la complémentation en français part d'une conception morphosyntaxique de la phrase fondée sur le rapport **P** —> GN+GV ou **P** —> SN (dét+ GN) +SV ( V+SN). La phrase peut aussi articuler un rapport sujet/ Prédicat (un sujet avec un constituant à tête nominale, et un prédicat, un constituant à tête verbale) ; Nous n'en dirons pas plus pour le second schéma de la phrase française qui n'entre pas dans notre propos, mais qui n'est pas, en ravanche, sans nous rappeler la nature logico-sémantique de la phrase arabe.

En arabe, en effet, la phrase obéit à des critères de nature morphosyntaxique ou logico-sémantique, c'est-à-dire, qu'elle est verbale (S/V) ou nominale (thème / prédicat)<sup>1</sup> ; cette différence de conception dans la définition de la phrase peut être à l'origine de confusions bimétalangagières dommageables pour l'intermétalangue, comme nous l'avons vu pour le cas de (28). Ainsi, le complément du verbe (**Fm**) ou complément circonstanciel (**Ss**) de la phrase verbale française correspondrait à un *ḥabar* ; à une fonction grammaticale correspondrait un *musnad* (prédicat), >l'un des constituants de la relation prédicative, qui apporte l'information « sans la restreindre à un sens quelconque de temps, de lieu, d'état ou autre ».<sup>2</sup> De fait, la relation entre le thème *al-fityānu* et le prédicat *hunāka* هناك, a été restreinte par la présence du verbe « incomplet » *kāna* (fi'l nāqṣ) qui influe sur cette relation prédicative sur le plan de la forme, car les deux constituants viennent le compléter ce qui en ferait l'équivalent d'un

<sup>1</sup> Pour Al-Ğurġānī, (472/1078), il ne peut s'agir de propos sans l'existence d'un (*musnad*) et d'un (*musnadin 'ilayhi*). (c'est nous qui résumons) « *lā yakūnu kalāmun min ġuz'in wāḥidin, wa annahu lā budda min musnadin wa musnadin 'ilayhi* »

<sup>2</sup> Cf. ci-haut p. 29

complément essentiel du verbe, et sur le plan du sens : *kāna* relie le propos à un lieu précis, *hunāka* (là) et à un moment (le passé).

Par ailleurs, pouvoir mettre en rapport un adjectif attribut « La loutre est **brune** » (8) ou épithète « Le **léger** bruit (*al-ṣawtu 'lḥāfitu*) » (9) avec son équivalent en arabe n'est pas de l'ordre de l'évidence puisque l'on se heurte à la distinction phrase verbale / phrase nominale de l'arabe. *a-lḥāfitu* est un *na<sup>o</sup>t* qui fait partie du GN *al-ṣawtu 'lḥāfitu* : constituant de la phrase verbale dont la fonction n'est pas éloignée de l'adjectif français. En revanche, *samrā'* dans *al-tu'lubatu samrā'a* est un propos *ḥabar* qui informe sur le thème (constituant de la relation prédicative dans la phrase nominale).

L'adjectif français (attribut ou épithète) qui ne peut que faire partie de la phrase verbale peut donc se rapporter à un terme qui soit intégré dans une phrase verbale ou nominale en arabe.

Ajoutons à cela le fait que, souvent, le prédicat précède le thème, (المبتدأ قد يتأخر عن الخبر في كثير من الحالات),<sup>1</sup> ce qui n'est pas sans créer des amalgames, des confusions et des ambiguïtés divers : polysémie, surgénéralisation, interférences métalangagières...

Ainsi donc, le métalangage grammatical du français ne correspond, souvent pas, au schème métalangagier de l'élève tunisien, d'où les difficultés qui peuvent survenir en cas de recours à la L1 pour essayer de comprendre le fonctionnement de la L2.

Finalement, ce travail sur la différence des niveaux d'analyse a tenté de mettre en évidence les difficultés d'ordre interlingual qui se rapportent au traitement métalangagier de la notion de complément, particulièrement à la difficile concordance entre le [*ḥabar*] et certaines fonctions du français et la difficile mise en relation entre eux, comme nous venons de le rappeler. Il nous a conduit à conclure que les confusions interlinguales sont particulièrement dûes aux types de phrases qui commanderaient le choix des fonctions en arabe. Ainsi, quand les deux phrases sont de type différent, il est fort peu probable que des concordances aient lieu.

Par ailleurs, il arrive que la phrase verbale de l'arabe concorde avec celle du français sans pour autant qu'il y ait rapprochement entre les fonctions du français et de l'arabe. En effet, certaines phrases qui commencent par un verbe « non complet » tel que [*kāna*] et «ses sœurs» ne répondraient pas à la structure habituelle de la phrase verbale ni à l'ordre en SV/SVO de ses constituants. Il ne peut donc s'agir de complément sans prédication. Ces phrases modifiées changent de type et leurs constituants changent de fonction mais non de structure : le propos suit le thème.

<sup>1</sup> *Al-mubtada' qad yata' aḥaru 'ani 'lḥabar fī kaṭrin mina 'l'ḥālāti*

Nous en concluons que bien que la langue-source de l'élève soit à l'origine d'erreurs métalangagières chez lui, celle-ci reste, néanmoins, une source non négligeable d'activités mentales et d'exercices de pré« conceptualisation contrastive» (Cobo, 2004); leur pertinence viendrait du fait qu'en saisissant leur portée sur le long terme, un enseignant attentif à ces activités pourrait envisager d'introduire dans sa stratégie d'enseignement une démarche d'enseignement-apprentissage conceptualisante. De fait, apprendre à l'élève à réfléchir pour élucider, confronte l'élève et l'enseignant dans leurs rôles respectifs qui ne se limitent plus au donner-recevoir, contrôler et évaluer le « reçu », sanctionner, éventuellement, la mauvaise réception et la production fautive... mais, pour reprendre Henri Besse, d'envisager l'enseignement-apprentissage de la grammaire en n'hésitant pas à investiguer, à interroger, à confronter les systèmes de langue-source et ceux de langue cible par le recours à un *Input* métalangagier contrastif et constructif.

## Conclusion

L'objet de cette troisième partie, était d'étudier quelques aspects du traitement de la notion de complément tant en français qu'en arabe. Nous avons voulu l'aborder selon une approche comparée qui prolonge la question de la convergence abordée dans la deuxième partie. Cet axe de travail est à l'origine de la mise en rapport des manipulations métalangagières de la notion à travers son traitement dans les manuels de grammaire de l'arabe (AL1)<sup>1</sup> et du français.

Pour ce faire, nous avons abordé la notion de complément du point de vue de la tradition, de celui de la recherche linguistique et de la grammaire scolaire.

Au-delà de l'étude du cadre épistémologique (traditionnel, fonctionnaliste, rhétorique), nous avons voulu, d'abord, investiguer dans les milieux universitaires qui ne sont pas sans susciter certaines interrogations : la formation de l'étudiant, enseignant de langue potentiel, le prépare-t-elle à cultiver des attitudes enseignantes différentes de celles qu'il a toujours reçues ? Nous avons abouti à la conclusion que la formation académique traditionnelle, en Tunisie, se donne pour principale mission, du moins dans les premières années de licence fondamentale de français, d'informer des théories linguistiques et grammaticales, de leur évolution, de leurs différences, en faisant abstraction de la grammaire de l'arabe dans le contexte tunisien.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Nous rappelons qu'il s'agit de l'arabe langue standard enseignée-apprise à l'école. Nous l'avons appelée Arabe Langue 1, pour la situer en tant que première langue de scolarisation qui ne soit pas maternelle. Le français est, de ce fait, la deuxième langue de scolarisation des Tunisiens.

<sup>2</sup> C'est dans le cadre d'un master de linguistique comparée que la problématique sera posée.

Les fascicules de cours (pour 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année) que nous avons consultés pour l'étude de la notion de complément nous semblent reprendre les mêmes innombrables cours pour spécialistes de français. Dès le premier cycle, l'étudiant doit maîtriser des connaissances précises de la grammaire française : grammaire de la phrase (morphosyntaxe), et classification de la grammaire traditionnelle : une introduction à la notion de phrase au premier cycle et une introduction au statut du SV dans la phrase canonique, au second (L'opposition SV minimal vs SV étendu, le SV minimal : nature et fonction de ses constituants, le SV étendu, nature et fonction des expansions du SV, les fonctions syntaxiques des expansions de phrase etc). Nous avons conclu, après étude détaillée des théories et des concepts, que l'on continue à enseigner une grammaire « arbitraire et dogmatique », et des concepts contradictoires et compliqués très souvent donnés comme « quasi catéchistiques à transposer didactiquement », plus tard, à l'école. (Raemdonck & Meinertzhagen, 2014), du moins c'est à cela que sert une grammaire pour des étudiants se préparant au métier d'enseignant. Ingurgiter des concepts de la linguistique et des théories grammaticales de la tradition occidentale sans que l'on s'ouvre sur les autres manières possibles d'aborder la grammaire et ses mots techniques. D'autant que cet étiquetage, hétéroclite, est celui-là même que l'école reprend à son compte, sans tenir compte des écoles ni de la logique de leur apparition, ni de leur caractère provisoire.

Face à ces pratiques pédagogiques, jugées obsolètes, des descriptions métalangagières unilingues et intralingues qui n'ouvrent pas le débat sur de possibles parallèles avec les métalangues de L1 des étudiants,<sup>1</sup> nous avons conclu à une formation linguistique trop centrée sur la langue française et accordant très peu de place au savoir-faire enseignant. D'aucuns objecteraient que c'est bien là la vocation première d'un enseignement adressé à des spécialistes de français, nous répondrons que cela serait logique dans le seul cas où on ne forme pas l'étudiant pour l'école. Il devient donc urgent de repenser l'enseignement supérieur en fonction d'une didactique intégrée des langues, particulièrement pour ceux qui sont destinés à l'enseigner comme deuxième langue à des enfants qui ont déjà appris une première langue, l'arabe en l'occurrence, avant le français.

Sans viser la « grammaire-traduction », il nous a semblé important de conclure à la pertinence d'un enseignement qui permette à l'étudiant la possibilité de comparer la grammaire de sa langue de spécialité avec les grammaires des langues qu'il connaît.

---

<sup>1</sup> Contrairement à la formation linguistique des étudiants arabophones qui reçoivent une « formation occidentale », néanmoins se pose le problème du métalangage : « ... concilier le métalangage de langue arabe et le métalangage de langue française », l'arabe étant « une langue dérivationnelle (en morphologie) » et le français « une langue affixionnelle (préfixation-suffixation) ». Sur ce plan-là « les deux langues sont différentes. » Cf. entretien avec le Professeur Chaouch. .

A l'école, notre étude comparée des leçons de grammaire, dans les manuels de grammaire de l'arabe et dans les leçons de grammaire des manuels de français de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> du collège, a permis de conclure à l'usage de ce même métalangage grammatical traditionnel qui domine le discours pédagogique de l'arabe et du français bien que certains universitaires parlent de rénovation en 1987 avec le ministre de l'époque, Mohamed Charfi.<sup>1</sup> Notre étude des différents compléments a démontré un usage important de la fonction pour dire les circonstances de lieu, de temps, de manière, de but, de cause, de conséquence, de moyen, d'état etc., autant de paramètres logico-thématico-sémantiques- qui encadrent les actions qui fondent le discours.

Il nous a été donné aussi à voir la complexité du concept de complément, tel que présenté dans ces manuels, en même temps qu'un métalangage grammatical important quantitativement, le plus souvent peu clair, bien qu'il semble couler de source chez des élèves qui le manipulent un peu de manière automatique. Pour autant, les analyses intralinguales, au niveau français aussi bien qu'arabe, ont permis de relever des incompréhensions, des confusions dans l'analyse et la dénomination et dans le choix des critères d'analyse à l'origine de problèmes de verbalisations métalangagières diverses. Ainsi, se mêlent des notions comme complément d'objet direct-indirect / compléments du verbe, complément circonstanciel / complément de phrase etc. sans que l'élève en perçoive les nuances.

Pour le cas de l'arabe, la confusion de notions qui mêlent les arguments forme-sens-morphologie et confondent la nature et la fonction, montrent les limites de l'analyse de la complémentation ; c'est le cas, par exemple, des *maf'ūlun fihi* (circonstance) / *maf'ūlun fihi lilmakān...* (complément circonstanciel de lieu, temps etc.), le *mutammim* (complément) notion formelle « fourre-tout », *al-hāl* (état), *al-'izāfa* (annexion) etc.

Outre le mélange des critères d'analyse qui confondent les niveaux pragmatique, syntaxique, morphologique, l'analyse interlinguale a mis en évidence la difficile mise en relation des

---

<sup>1</sup> Nous avons eu des entretiens, en 2009, avec les Professeurs d'arabe Mohamed Chaouch et Sleheddine Chérif de la Faculté des Lettres et des Arts de la Faculté de la Manouba qui nous ont parlé de l'influence qu'à exercée la linguistique occidentale sur l'enseignement de la grammaire de l'arabe dans les lycées. Le Professeur Chérif évoque la « rénovation de l'enseignement de l'arabe » entamée en 1974 avec l'introduction de syntagmes et d'analyse syntagmatique et fonctionnelle chomskyenne issue de la tradition distributionnaliste qui se fondait sur l'arbre syntagmatique, (l'analyse en SN / SV très en vogue à l'époque), il parle d'un travail de rénovation intuitif au départ, selon sa première expérience dans l'enseignement au secondaire : un jeu de constructions de phrases avec les élèves... (Cf. transcription des entretiens en annexes)

Le Professeur Chaouch, sociolinguiste de formation, nous a parlé de « refonte en 1987 », avec le Ministre Mohamed Charfi, dont « la pièce maîtresse » était son conseiller Hichem Errifi. C'est la rénovation troisième génération, celle de l'école de base (la conception des programmes de grammaire de l'arabe de la 9<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base). Les manuels de grammaire, selon lui, s'arrêtent en 9<sup>e</sup> de base, puis elle sera intégrée dans l'étude de textes. Il nous a parlé de trois générations successives de manuels et de rénovateurs: 1<sup>ère</sup> génération : Abdelkader Mhiri, 2<sup>e</sup>. génération : étape intermédiaire (El hedi Bouhouch) et une 3<sup>e</sup>, celle de Hichem Errifi, tous d'éminents Professeurs d'arabe, ex doyens de facultés ou ayant occupé des postes de conseillers auprès du Ministre.

fonctions grammaticales de l'arabe et du français en raison de la nature des mots, souvent différente, en passant de l'arabe au français et vice versa et des catégories fonctionnelles qui les fondent. Autrement, la différence de niveau d'analyse est à l'origine d'ambiguïtés diverses en raison du niveau de prédication et de la spécificité de la phrase arabe, de nature logico-sémantique.

Notre étude de la complémentation nous a conduite, sur un autre plan, à voir la complexité des rapports forme-sens avec la nette hégémonie du sémantique sur le syntaxique dans la description et la verbalisation métalangagières tant en arabe qu'en français.

Aussi, avons-nous jugé qu'il était imminent de repenser les métalangages des deux langues par le recours à un traitement contrastif arabe/français et à l'importance de la mise au point des programmes de grammaire du français, selon cette perspective. D'autre part, étant donné que les termes, dans une phrase, n'ont de réalité linguistique que reliés entre eux et que c'est la dimension énonciative qui en commande les opérations discursives, il nous a semblé important de ne pas occulter le sens au dépend de la forme parce que, de toute évidence, c'est vers le sens, facilement reconnaissable et faisant partie de son expérience immédiate du langage, que l'élève s'oriente, en premier, dans l'analyse fonctionnelle.

La mise en relation forme-sens nous met, de ce fait, au cœur des débats occidentaux mais aussi arabes des approches fonctionnelles (depuis *Al-Astatabādi*) et sémantiques (de la grammaire fonctionnelle) qui sont à la base de la réflexion sur la notion de complément. C'est sur ce « terrain d'entente », nous semble-t-il, que l'école tunisienne peut réviser les programmes de grammaire et les contenus à enseigner dont c'est le degré d'incompatibilité qui nous a plutôt interpellée.

En dernier point, nous reprendrons succinctement le motif de la différence de niveau d'analyse dans le passage de l'arabe au français et du français à l'arabe. Tenir compte des différences relatives aux structures et aux composantes des phrases des deux langues conduirait à une plus grande appréhension de leur spécificité et éclairerait les confusions susceptibles d'intervenir dans l'analyse de leurs fonctions.

Comparer n'est donc pas brouiller les esprits, bien au contraire, bien des confusions seraient levées dans le passage d'une grammaire à l'autre comme nous avons pu le vérifier tout au long de cette troisième partie.

La quatrième partie sera consacrée à la méthodologie de recherche. Après un rappel du contexte de la recherche, des hypothèses et du cadre théorique qui nous permettra de les valider, ou non, nous aborderons la phase exploratoire qui sera réalisée sur trois étapes :

L'étape exploratoire, mise en place, dès le début de notre recherche : les observations de classes, les questionnaires et les pré-tests qui avaient abouti au choix de la notion complément qui pose problème ; la deuxième, sera consacrée à des observations en situation de classe déclenchée en fonction des résultats de l'analyse des premières observations, secundo, d'opérer comme des séquences d'entraînement-découverte qui se réalisent dans une optique contrastive qui préparera les élèves à la phase ultime du volet recherche-action.

Cette dernière mobilisera les élèves et les enseignants dans une situation de mise en pratique de la théorie pour atteindre notre objectif qui vise la mise en place d'un scénario de classe qui placera toutes les parties concernées dans des situations-problèmes qui concluront à la résistance des représentations ou à leur mutation vers de nouvelles, potentielles, qui « opèr[ent] comme leviers d'apprentissage [du français] ».

## *Quatrième partie*

---

### *Méthodologie de la recherche*

## 4. Méthodologie de la recherche

### 4.1. Introduction : contexte de la recherche et rappel de la problématique

Ce tour d'horizon de l'étude du traitement de la notion complément nous aura permis de conclure, d'une part, à sa forte présence dans les grammaires de l'arabe et du français et également à sa complexité ; d'autre part, il aura démontré que si l'élève tunisien reçoit un enseignement décloisonné de la grammaire de l'arabe et du français, cela ne l'empêche pas de recourir à l'une ou à l'autre langue, qui est une des stratégies de l'apprentissage inhérente au processus de résolution de problèmes. L'arabe L1 aurait un rôle facilitateur, conscient ou non, pour comprendre le fonctionnement d'un fait de langue donné du français.

Ce constat plausible exige, à notre sens, le recours à un traitement contrastif des grammaires du français et de l'arabe et à l'importance que les enseignants de français en tiennent compte et mettent au point leurs séquences de grammaire, selon cette perspective.

Nous rappellerons, à cet effet, que le choix de la notion de complément a été établi, dans un premier travail d'investigation, suite à l'établissement d'un questionnaire exploratoire<sup>1</sup> adressé à des enseignants du collège et du lycée exerçant dans différents gouvernorats du pays pour connaître les difficultés des élèves en matière de grammaire et de métalangage, terme que nous utilisons pour désigner le vocabulaire grammatical ou terminologie utilisés pour étudier, décrire une langue et pour en parler dans des activités métalangagières variées.<sup>2</sup>

Après dépouillement des questionnaires d'enquête<sup>3</sup> et la correction des prétests<sup>4</sup>, il s'est avéré que la notion de complément posait des problèmes d'identification. Nous nous sommes posé la question de savoir si cette notion de complément telle que mise en place dans les programmes tunisiens et enseignée dans nos classes correspondait au système unique du français ou si elle tenait compte de celui de l'élève tunisien, de sa culture grammaticale et méta grammaticale dont il subirait l'influence.

L'objet de cette partie est d'explorer les activités d'enseignement-apprentissage conduites dans les classes du collège pour le traitement de la notion : comment s'effectue la saisie des données métalangagières ainsi que l'utilisation du métalangage ? A quels critères recourt-on pour décider des mots métalangagiers, les différents compléments en l'occurrence : traduit-on

---

<sup>1</sup> Cf. section 3.2.1. p. 206 et en annexes

<sup>2</sup> Cf. en annexes 14.1 QU. 10

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Cf. annexe 17.1

ou non les notions du français à l'arabe ? Recourt-on à l'arabe lors des verbalisations métalangagières ou, au contraire, le bannit-on de l'usage de la classe de français ?

Autant de questionnements sur l'*input* métalangagier auxquels nous avons voulu avoir des éléments de réponse par le contact réel de la classe et de ce qui s'y passe.

Dans cette phase exploratoire, nous avons choisi de cibler notre travail en nous limitant aux classes du collège<sup>1</sup> puisque la grammaire y est enseignée de manière systématique.

Les données que nous recueillerons seront analysées afin de découvrir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, leurs défaillances comme leurs points forts. Elles nous serviront, *a posteriori*, à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de départ.

#### **4.1.1. Rappel des hypothèses**

Nous sommes partie au fait d'une « grappe »<sup>2</sup> d'hypothèses, dont la principale s'articule autour du rapprochements possibles entre l'arabe et le français et que, de ce fait, harmoniser le vocabulaire grammatical dans le cadre d'une grammaire comparée du français et de l'arabe optimiserait l'articulation entre l'enseigner et l'apprendre par la sollicitation des élèves dans des processus conjoints de transmission et de réception des savoirs métalangagiers.

**Première sous-hypothèse.** La mise en rapport des grammaires de l'arabe L1 et du français L2 et les verbalisations intermétalangagières organisées autour de la notion de complément en arabe et en français favoriseraient une appropriation plus rapide et plus efficace de la notion et garantiraient sa maîtrise en français. Cela aurait l'avantage, par là même, de développer leur intermétalangue et la création d'un métalangage grammatical adéquat qui correspondrait aux deux langues sans pour autant les confondre.

**Seconde sous-hypothèse.** L'interaction intermétalangagière entre les deux enseignants de l'arabe et du français et leurs élèves serait un moment d'hétérostructuration maximale qui développerait les attitudes réflexives des élèves et optimiserait le déploiement d'opérations cognitives susceptibles de leur permettre de construire leur apprentissage de la L2 et de faciliter la résolution de problèmes, et à l'enseignant de L2 de repérer ces opérations cognitives pour parvenir à mettre en place une action qui permette d'alimenter une grammaire interne, cohérente, susceptible d'alimenter leur esprit critique et de modifier leurs

---

<sup>1</sup> Nous avons omis de transcrire les enregistrements effectués dans les classes du lycée à cause de ce choix délibéré. Nous ne pouvions pas expérimenter dans les classes du collège et du lycée pour des raisons pratiques et à cause des contraintes de temps...

<sup>2</sup> Notre expression

représentations de l'acte d'apprendre en leur apprenant à apprendre et les siennes de l'acte d'enseigner et d'apprendre à enseigner.

Nous avons formulé, à cet effet, une troisième sous-hypothèse :

**Troisième sous-hypothèse.** Une didactique convergente (ou rapprochée) des grammaires des deux langues, établie dès le début du second cycle de base, au moyen des métalangages des deux langues, serait possible et pourrait conduire à la mise en place de méthodologies innovantes qui soient spécifiques à l'enseignement de la grammaire du français et de l'arabe et qui optimiseraient l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage de ces deux grammaires, malgré leur éloignement.

#### **4.1.2. Cadre conceptuel et corpus**

Notre analyse voudra s'inscrire dans le cadre de plusieurs travaux, en premier, ceux qui entrent dans la lignée d'une approche intégrée des langues (les recherches en didactique intégrée des langues) et qui répondent aux programmes innovants du développement de compétences métalangagières transversales, comme nous l'avons déjà annoncé dans notre introduction.

Nous emprunterons, également, à la psycholinguistique notre étude sur l'appréhension cognitive des élèves sur leur langage méta ou le métalangage, ce que Gombert appelle les « activités métalinguistiques », le métalangage y étant assimilé (Gombert, Rey-Debove).

Nous nous appuyerons aussi sur les travaux de la RAL, particulièrement, celui de la SPA et les approches interactionnistes, pour les liens étroits que ces deux approches tissent entre elles et pour l'intérêt qu'elles peuvent avoir dans le processus d'acquisition bimétalangagière dans le cadre d'activités de classes diverses.

Pour nos analyses, nous nous sommes fondée sur un premier travail exploratoire qui a pour objet de mieux connaître les représentations des enseignants sur l'enseignement d'une grammaire française selon une approche convergente arabe-français. Autrement, de la mise en rapport des grammaires du français et de l'arabe. Un questionnaire a été élaboré à cette fin avant d'en élaborer un second adressé aux élèves pour investiguer sur leurs représentations, également, sur la grammaire du français et sur son éventuelle mise en rapport avec celle de l'arabe.

Dans un deuxième volet, nous sommes partie de deux séries d'observations de classes menées auprès de dix classes du collège et du lycée.<sup>1</sup> Notre principal objectif était d'observer la dimension métalangagière dans les pratiques de classe de langue, les modes d'intervention enseignants-élèves, les interactions entre pairs, l'usage du métalangage grammatical, et éventuellement, les traces d'interactions intermétalangagières et d'opérations cognitives. Nous ferons état dans ce qui suit de notre premier travail d'investigation qui se rapporte aux questionnaires, et de celui qui lui succédera, en deuxième phase d'observations.

#### **4.1.3. Analyse du terrain et collecte des données : les questionnaires d'enquête<sup>2</sup>**

##### **4.1.3.1. Analyse quantitative d'exploration du terrain**

Pourquoi l'enquête par questionnaire et pourquoi l'analyse quantitative ?

Il s'agit dans une première étape d'enquêter par le recours à une méthode qui justifie notre travail et pour instaurer une dialectique entre la théorie et la pratique. L'outil statistique y est important d'abord, pour pondérer l'inévitable arbitraire des réponses, et surtout pour optimiser les descriptions, les explications, les « réaménagements » didactiques qui suivront.

Dans le travail de recherche qui sera présenté, en seconde étape, notre méthode qui reposera sur l'observation sera essentiellement qualitative : elle reposera sur la collecte de données et d'exemples à décrire et à interpréter. Notre travail exploratoire alliera, de ce fait, analyse quantitative et analyse qualitative pour un croisement de résultats ultérieur.

Les résultats statistiques prennent ici la valeur d'un *indice* parmi d'autres, permettant d'appréhender les liens entre les représentations et les opinions des enseignants et des élèves et les processus cognitifs d'appropriation qui sera développé dans les observations, d'autre part.

L'objet des questionnaires est de comparer les réponses avec l'observation des pratiques de classe, sachant qu'avec l'appui des seuls questionnaires, les résultats de l'investigation auraient des limites et un rôle peu probant.

---

<sup>1</sup> A ce stade, nous hésitions encore entre nous intéresser aux classes du collège et du lycée ou du collège uniquement.

<sup>2</sup> Cf. annexes 14 et 14.1.

#### **4.1.3.1.1. Première phase exploratoire : les entretiens et les questionnaires d'enquête adressés aux enseignants**

Dans un premier moments, nous avons Au total, cette enquête porte sur un échantillon de **86** enseignants (des femmes pour l'écrasante majorité) qui exercent dans le collège et le lycée.

Les questionnaires qui leur ont été adressés ont permis de nous informer sur leur profil et sur leurs représentations sur la grammaire et son enseignement (**Qu.1&10**), sur leur culture grammaticale (**Qu. 2&3&6**), sur l'évaluation du niveau des élèves en grammaire (**Qu.8&9**), sur leurs représentations qu'ils se font du rapport de l'arabe L1 et du français L2 (**Qu 12&13&14&15&16&17**). Pour plus de détails, nous renvoyons au questionnaire et aux résultats donnés en annexe et à certains commentaires rédigés dans la partie « Etat des lieux ». Notamment, l'exploitation des questions relatives aux programmes (**Qu. 8**) et à l'implication du corps enseignant dans leur élaboration (**19, 20**), sur leurs grammaires de référence (**4&5&6**), et leur formation (**18&19**).<sup>1</sup>

Nous nous limiterons, dans ce qui suit, à révéler les opinions des enseignants sur la grammaire et son enseignement, volet-clé du questionnaire qui nous éclairera sur le cours que prendra la suite de notre travail.

#### **4.1.3.1.2. Les représentations des enseignants sur la grammaire et son enseignement**

Les données montrent que, malgré la diversité des profils, la majorité des enseignants, à des degrés divers, aiment enseigner la grammaire (**63,94%**) et considèrent qu'elle est importante pour la maîtrise de l'écrit (**48,82%**).<sup>2</sup>

Bien que **60,46 %** jugent qu'elle ne doit pas être enseignée pour elle-même et qu'elle sert à parler le français, mais aussi à parler du français (**Qu.7 e-f**), nous notons un avis paradoxal dans les **Qu. 2** et **3** où sur un total de **57** réponses, **20** seulement évoquent la communication (parler et écrire). Pour une grande majorité, la grammaire servirait, essentiellement, à la maîtrise des structures de la langue,<sup>3</sup> et au respect de la norme (**63,15 %**) par l'acquisition de règles (**54,38%**), en créant des mécanismes (**15,78%**), comme permet de le visualiser le tableau suivant.

---

<sup>1</sup> Cf. P. 56

<sup>2</sup> Cf. Annexes 14.1.Qu 1.

<sup>3</sup> Les structures d'une langue est l'ensemble, plus ou moins cohérent, des principes d'organisation qui en assurent le fonctionnement, sur les plans de la grammaire et du lexique (Hagège, 2001)

Normes syntaxiques Pour maîtriser l'écrit	Règles pour maîtriser l'orthographe	Par l'entraînement et la manipulation syntaxique
2. Mécanique, automatisme, 5. Structures, 10. l'habitude, mémoriser. 12. syntaxe, 13. normes, 14. syntaxe, 15. normes,, syntaxe, <b>16. construire,</b> 17. description, structures, 19. syntaxe, 20. syntaxe, structure de la phrase, 23. structure de la phrase, 24. rigueur, 25. syntaxe, 26. structure de la phrase, forme, 34. outil indispensable pour la maîtrise de la langue, 35. syntaxe, 37. syntaxe 42. normes maîtrise, structure 46. grammaire traditionnelle, syntaxe, linguistique 49. structures de la langue 53. la structure de la phrase, 55. la phrase (structure), 56. base, fondement, structurer, 45. syntaxe, grammaire structurale, linguistique <b>6. Moyen, outil, structures, construire</b> <b>8. Moyen, outil, structures, construire.</b> 21. apprendre les normes de la langue 28. techniques du langage, 32. connaître les règles de la grammaire (syntaxe) 40. normes 48. les bases de la langue, structures, 50. syntaxe, 51. structure 52. structure, 54. structure de la phrase	règles 5. règles 9. Règles, 11. règles, 12. règles, 13. règles, 14. règles, 15. règles, lois 19. orthographe, 20. orthographe 22. règles, 23. orthographe 24. orthographe, règles 25. orthographe, 30. Règles grammaticales 31. règles, 34. règles, code, logique, sens 36. orthographe 38. règles, 41. règles, exercices, correction 42. règles, 44. exercices, 46. orthographe 49. règles, 55. orthographe, règles 56. règles, 57. règles de la langue, 58. règles 40. règles, 48. règles 52. règles appliquées	2. exercices. 5. manipulation 10. Entraînement, s'exercer 17. application, exercices, 24. exercices, 30. application 41. exercices, correction 50. compléter 52. exercices
<b>36</b>	<b>31</b>	<b>9</b>
<b>63,15 %</b>	<b>54,38%</b>	<b>15,78%</b>

Les réponses permettent de constater, par ailleurs, que très peu parlent de « construction » (réponses 6,8,16,28) et d'ouverture sur les autres disciplines, particulièrement les langues, l'arabe et l'anglais, par exemple, qu'un élève au collège est sensé apprendre en même temps que le français : « comprendre et découvrir le langage, comprendre d'autres langues » (R38). Dans l'ensemble, les enseignants sont favorables à un enseignement explicité de la grammaire (Qu.7a-) 61,62%, contre 5,81%. Ils auraient également tendance à faire de l'implicite : (Qu.7b-56,14%). Les choses deviennent peu claires, abordée la question de l'explicite et de

l'implicite, les contradictions des réponses reflètent, nous semble-t-il, la fluctuation des décisions qui renforcent, tantôt l'explicite, tantôt son contraire, ou recommanderaient de recourir à l'explicite, selon le besoin, ce qui n'est pas sans rappeler, à notre sens, les « tribulations » en matière de grammaires à enseigner, d'approches à adopter et de métalangage à garder ou à bannir de l'école<sup>1</sup> (I. 3)

Il demeure que, pour parler de la grammaire, le mot clé pour tous est : structures et maîtrise de la langue, ce qui va, dans l'ensemble, dans le sens d'un enseignement classique et cloisonné de la grammaire. Au fait, leurs réponses ne diffèrent que de peu : personne ne parle d'échanges entre enseignants de même discipline, le français en l'occurrence, ou de disciplines connexes, les grammaires des autres langues étrangères par exemple, aucune réponse ne fait allusion à la culture bi et même multigrammaticale de l'élève, autrement, aux rencontres des grammaires dans sa tête d'enfant, aucun mot sur le rapport possible entre la grammaire de l'arabe et la grammaire du français, pour autant, quelques indices montrent que certains, pourraient être favorables à la comparaison des deux grammaires (**Qu.7. g- :4,65%**), et à la traduction de leurs terminologies grammaticales (**Qu.7.i- :1,16%**)

Tout laisse supposer qu'ils ont la même conception de l'enseignement de la grammaire dont ils ont une représentation peu encline au changement et à l'ouverture sur d'autres possibles pédagogiques. La grammaire du français est principalement intralinguale et semble transmise, à son tour, de manière mécanique. Pourtant, la théorie avance, de plus en plus, l'intérêt que peut avoir la comparaison des langues pour travailler la posture réflexive de l'élève. C'est ce qui justifie notre volonté d'asseoir notre analyse du terrain sur un autre dépouillement des données du questionnaire, pour mieux appréhender leurs représentations sur le rapport arabe-français

#### **4.1.3.1.3. Les représentations des enseignants sur le rapport grammaire de l'arabe/grammaire du français**

Toutes les enseignantes enquêtées<sup>2</sup> affirment ignorer qu'il existe des travaux qui parlent du rapport arabe-français, ces deux langues ayant des fonctionnements absolument différents. Les réponses aux questionnaires partent, cependant, de leurs représentations de ce rapport indépendamment de leur ignorance de l'état des recherches sur la question. Nous

---

<sup>1</sup> Cf. I.3, l'état des lieux, dans ce présent travail.

<sup>2</sup> En même temps que la distribution du questionnaire, nous avons interviewé un certain nombre d'enseignantes qui, pour la plupart avaient refusé de se faire enregistrer, aussi, avons-nous jugé plus instructif de nous limiter à la seule collecte des données du questionnaire semi-dirigé, faute d'espace également.

avons comparé les extrêmes des avis qui sont très parlant des représentations latentes des enseignants, d'après nous. Les avis intermédiaires, à des degrés divers, viennent corroborer les avis catégoriques. Nous en ferons part à la synthèse.

Cela va, donc, des avis les plus défavorables à la question aux avis, au contraire, qui y sont ouverts et même très ouverts, comme le montrent les résultats du dépouillement des Qu. **12, 13, 14, 15, 16,17**, ci-dessous. Ce sont ces derniers qui nous intéresseront, pour notre part, pour la mise en œuvre préalable de notre travail expérimental de recherche-action.

Contrairement à ce que laisserait croire une première lecture du questionnaire, sur les 65 réponses obtenues à la Qu.12 relative à l'utilité de la traduction de la terminologie grammaticale du français pour l'élève, 12 enseignants (soit plus du 1/4 -si l'on ajoute le petit nombre des sceptiques-) pensent que traduire les concepts serait utile.

**Qu. 12. La traduction de la terminologie grammaticale est utile pour l'élève.**

Très utile	Plutôt utile	Parfois utile Parfois inutile	Plutôt inutile	Pas du tout utile.
6	6	18	2	33
6,97 %	6,97%		2,32%	38,37%
13,94%		20,93%	40,69	

Ce premier résultat nous incite à examiner les réponses aux autres questions annoncées plus haut pour conclure à une adhésion effective des enseignants ou, au contraire, à un refus catégorique comme dans la (Qu. 7):

**Qu. 13. la connaissance de la grammaire de l'arabe par l'enseignant de français aide à construire la pédagogie de la grammaire du français.**

Aide beaucoup	Aide un peu	Aide parfois	Constitue rare- -ment une aide	N'aide pas du tout
4	7	25	11	15
4,65%	8,13%	29,06 %	12,79%	17,44%
41,84%				17,44%

**14. Le recours à la grammaire de l'arabe constitue un obstacle à la construction de la pédagogie de la grammaire du français.**

Vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai & Parfois non	Plutôt Faux	faux
25	15	13	9	4
29,06 %	17,44%	15,11%	10,46%	4,65%
46,5%			15,11%	

**15. L'usage d'une terminologie grammaticale comparée de l'arabe et du français.**

Tout à fait favorable*	Plutôt favorable <sup>1*</sup>	Indifférent	Pas favorable	Pas du tout favorable
5	9	14	13	25
5,81%	10,46%	16,27%	15,11%	29,06%
16,27%			44,71%	

**17) Unifier les terminologies grammaticales de l'arabe et du français.**

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Indifférent	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
3	9	7	22	19
3,48%	10,46%	8,13%	25,58%	22,09%
13,94%			47,67%	

**Résultat :**

- **Qu. 13** : sur un total de 62 enseignants, **41,84%** des réponses collectées sont d'avis que la connaissance de la grammaire de l'arabe par l'enseignant de français aide à construire la pédagogie de la grammaire du français.

- **Qu. 14** : sur un total de 66 enseignants, **15,11%** estiment que le recours à la grammaire de l'arabe ne constitue pas un obstacle à la construction de la pédagogie de la grammaire du français.

- **Qu. 15** : sur un total de 66 enseignants, **16,27 %** sont pour l'usage d'une terminologie grammaticale comparée de l'arabe et du français.

- **Qu. 17** : sur un total de **60** enseignants, **13,94%** sont d'accord pour unifier les terminologies grammaticales de l'arabe et du français.

De plus, nous avons noté, suite à ces résultats, une certaine prédisposition chez un nombre non négligeable d'enseignants du français à tenter l'expérience de la convergence arabe-français, mais qui restent sceptiques quant à la manière de s'y prendre, en raison de l'éloignement des deux langues. Ils sont fortement divisés sur la question de la mise en rapport de l'arabe et du français, mais ceux qui témoignent de l'intérêt pour la question semblent adhérer totalement, arguments à l'appui, comme le montrent les réponses à la **Qu. 16**. Cinq arguments de taille sont invoqués, en effet : renforce l'apprentissage du français, aide à comprendre la terminologie du français, le déjà-là, abolition des barrières entre langues.

<sup>1</sup> « La restriction » par exemple, parfois je rappelle la terminologie grammaticale de l'arabe.

**Tableau 1. Pour l'usage d'une terminologie comparée arabe-français**

renforce l'apprentissage, facilite la compréhension	Aide à comprendre la terminologie du français	Le déjà-là constitue une aide	Aide à l'enseignement	Action sur les représentat° et abolition des barrières entre langues
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide à comprendre, aide à apprendre, aide à parler</li> <li>- Facilite la compréhension à l'élève (3), facilite l'assimilation</li> <li>- rapprocher les deux langues pour lui faciliter la compréhension</li> <li>- comparer les deux langues et en déduire la règle</li> <li>- faciliter l'assimilation des normes et par la suite les appliquer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dureté de la terminologie grammaticale du français</li> <li>- expliciter des notions clés (2)</li> <li>- surmonter les difficultés</li> <li>- il serait plus facile à l'élève de comprendre les terminologies, c'est plus motivant pour l'élève surtout s'il maîtrise la terminologie de l'arabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'apprenant peut s'appuyer sur le référent arabe,</li> <li>- souvent, les leçons de grammaire en français et en arabe sont les mêmes.</li> <li>- si l'élève a assimilé la terminologie arabe, il assimilera plus vite la française</li> <li>- l'élève se réfère automatiquement à sa langue première</li> <li>- permet d'apprendre les deux grammaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ceci m'a beaucoup aidée à expliciter la leçon aux élèves</li> <li>- cela facilite la tâche du prof</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>peut vaincre son hostilité vis-à-vis du français</li> <li>- Enlever les barrières entre les deux langues (2)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dans les résumés, la traduction et la poésie, j'y suis plutôt favorable</li> <li>- plutôt favorable mais je ne vois pas comment n'étant pas bilingue.</li> <li>- traduire un texte c'est aider l'apprenant à enrichir son vocabulaire</li> <li>- réciter le même poème en français et en arabe c'est bénéfique</li> <li>- résumer un texte en français et donner son équivalent en arabe</li> </ul>				

Cet optimisme transparait dans les arguments qu'ils donnent pour justifier l'intérêt qu'ils commencent à avoir pour la convergence des grammaires : le déjà-là de l'apprenant qui « peut s'appuyer sur le référent arabe, » un argument de taille pour se lancer dans l'aventure. Il est question également, pour eux, de centrer sur l'apprenant : « renforce l'apprentissage de l'élève, facilite la compréhension », « Il serait plus facile à l'élève de comprendre les terminologies » et sur l'action pédagogique : « cela facilite la tâche du prof ».

Cela a surtout l'avantage d'encourager les enseignants à oser parler de leurs expériences (solitaires ou « en cachette ») de classe<sup>1</sup> : « ceci m'a beaucoup aidée à expliciter la leçon aux élèves. », et pourquoi pas de la faire partager pour enrichir l'expérience de chacun par « appropriation dialoguée ».

Ainsi, « révolutionner » l'enseignement-apprentissage de la grammaire requiert d'abord la certitude qu'une grande catégorie des enseignants a des représentations favorables à l'action didactique innovante, conséquemment, qu'ils peuvent participer activement à cette

<sup>1</sup> Cf annexe 19,

action. Secundo, que les catégories qui adhèrent peu ou pas, et les avis sceptiques ou indifférents à la question peuvent changer d'avis, en cours de route, à condition que cette action prouve son efficacité. C'est à ce seul prix qu'une généralisation de l'expérimentation est possible. Pour le moment, notre recherche ne peut que compter sur un échantillon peu représentatif, certes, (86 enseignants sur l'ensemble des enseignants du territoire tunisien, du primaire, du collège et du lycée), mais pas du tout insignifiante, vu notre connaissance du terrain, en tant que praticienne, et par rapport aux résultats officiels consultés<sup>1</sup>, mais aussi les avis informels que nous avons collectés dans des publications diverses.<sup>2</sup>

Avant d'entamer le second volet important des observations de classe, nous suggérons, toujours dans ce premier volet de notre investigation du terrain, de découvrir les représentations des élèves sur la grammaire du français et sur son éventuel rapport avec celle de l'arabe. Il importe, pour nous, de croiser les conceptions des enseignants d'un côté et des élèves de l'autre, principaux concernés sans la participation et la motivation desquels, nous ne pourrions envisager d'action concrète.

#### **4.1.3.2.1 La deuxième enquête par questionnaire. Une investigation auprès des élèves<sup>3</sup>**

##### **4.1.3.2.1.1. Les représentations des élèves sur l'apprentissage du français**

Le terme représentation ne sera pas entendu ici comme « structures cognitives organisées » (Astolfi, 1982), mais une représentation de type social qui vise à analyser les idées que les élèves tunisiens se font du français : peuvent entrer en jeu ici les stéréotypes, leur histoire personnelle avec la langue et son apprentissage, les représentations « susceptibles d'entrer en conflit, voire de provoquer des refoulements cognitifs » (*Ibid*), ou le contraire, celles qui peuvent faire naître des items positifs.

Comme il ne peut exister une seule représentation chez les élèves, comme chez les enseignants, d'ailleurs, et qu'elles sont susceptibles d'être différentes d'un élève à l'autre, nous avons opté, également, pour le type de questionnaire semi-dirigé et choisi des réponses ciblées, en rapport avec notre problématique pour une question de gestion de temps, d'abord, et pour faciliter notre travail de dépouillement.

L'examen des données a fait apparaître des attitudes, à l'égard du français qui peuvent aller du rejet pur et simple de la langue et de tout ce qu'elle représente, ou le contraire, en en

---

<sup>1</sup> Cf. Partie état des lieux de ce présent travail qui évoque les résultats des évaluations internationales (OCDE).

<sup>2</sup> Cf. échantillon présenté comme exemple dans l'annexe10.

<sup>3</sup> Cf. l'annexe 15 et Le détail des analyses des données en 15.1

faisant un facteur de réussite sociale, et donc un atout majeur qu'il faudra cultiver ou atteindre. Nous rappelons, à cet effet, le contexte de passation de ces questionnaires : c'était dans le cadre de nouveaux cours d'été dispensés par l'institut de langue où nous exerçons ; ces cours de remédiation destinés exclusivement aux élèves du collège et du lycée sont suivis, en plus des élèves en difficulté d'apprentissage, par ceux qui visent l'excellence, inscrits généralement sous pression des parents, pour se préparer aux cours de la rentrée prochaine : « Mes parents disent que c'est important de suivre ces cours de soutien. » (Q.1)

Dans l'ensemble, l'examen des données fait ressortir qu'un peu plus de la moitié des élèves enquêtés aiment le français ; sur un échantillon de **96** collégiens et lycéens, âgés entre **13** et **22** ans, **51,04%** affirment aimer le français, mais le trouvent difficile (**20,83%**). A contrario, ils jugent que sa maîtrise est très importante :

<b>Les représentations1 du français</b>	<b>C</b>	<b>L</b>
Le français est une langue importante pour les Tunisiens	<b>18</b> 36 %	<b>19</b> 41.30 %
Pour réussir, il faut être bon en français	<b>22</b> 44 %	<b>17</b> 36.95 %

Parce qu'il prépare leur insertion dans la société et le monde du travail :

<b>Les représentations2 du français</b>	<b>C</b>	<b>L</b>
Tout le monde parle français dans mon entourage	<b>11</b> 22 %	<b>11</b> 23.91 %
Pour réussir, il faut être bon en français	<b>22</b> 44 %	<b>17</b> 36.95 %
C'est important pour trouver plus tard un emploi	<b>13</b> 26 %	<b>11</b> 23.91 %

Ce qui n'est pas sans rappeler, aussi, notre description du statut du français en Tunisie, abordé dans la première partie de ce présent travail, au terme de laquelle nous avons conclu qu'il était à la fois langue de cœur et de pain. Pour le cas des collégiens ainsi que des jeunes lycéens, l'influence du milieu et des adultes semble cimenter ces représentations sociales qui risquent d'être à l'origine de « refoulements cognitifs » qui seraient à l'origine de leur appréhension vis-à-vis de la langue française, et par voie de conséquence celle de l'arabe.

Pour tenter de découvrir leurs représentations sur l'apprentissage de la grammaire du français et de celui du rapport L1/L2, les questions 8, 9 et 10 sont éclairants à plus d'un titre.

#### **4.1.3.2.1.2. Les représentations des élèves sur la mise en rapport des grammaires du français et de l'arabe**

De même que pour l'analyse des données sur les représentations des enseignants, nous allons examiner les extrêmes des réponses dont nous croiserons les résultats dans le but de repérer les traces de demande de réorganisation de la pratique de la classe.

L'objectif principal est de pouvoir mettre sur pieds notre recherche expérimentale en situation interlinguale interactive. Même si nous ne saurons généraliser ces résultats, ils montrent une certaine tendance à rallier les élèves aux professeurs pour qu'un apprentissage différent se réalise, moins rigide et moins clos.

Les questions **4, 5, 6,7** sur la ressemblance de la grammaire du français avec celle de l'arabe semble étonner les élèves : **62,43 %** répondent par « non », tempéré, tout de suite après, avec le « un peu » : **59%**

Au fait si on enlève le « non » catégorique, il reste toutefois un « oui » majoritaire : **60%** pour le collège et **82, 63%** pour le lycée, soit **68** élèves sur un total de **96** ont des représentations plutôt positives.

Les questions **8, 9,10** ne suscitent de toutes les façons pas d'indifférence : les pourcentages des réponses font ressentir expressément le besoin de changement et de ralliement, ne serait-ce que par les réponses, à ce « quelque chose » qui les implique puisqu'on leur a adressé ce questionnaire :

A la question s'ils souhaitent que le professeur leur explique les mots difficiles de la leçon de grammaire en arabe ? **60,41%** de l'ensemble des élèves répondent « oui », **23,95%** répondent « oui » à la question **9** et **20%** à la question **10**.

Ce questionnaire révèle, par ailleurs, deux faits majeurs :

Quoiqu'affirment les enseignants, un nombre non négligeable d'entre eux recourt à l'arabe pour expliquer la leçon de grammaire du français **Q7**, ou pour traduire les mots difficiles (les concepts grammaticaux) **Q8**

Le second, est l'attitude réticente des élèves face à l'usage de l'arabe par leurs enseignants. **76,04%** refusent que leur professeur compare la leçon de grammaire française avec la leçon de grammaire arabe et **37,5%** ne souhaitent pas qu'ait lieu l'interaction intermétalangagière. Par contre, **23,95%** souhaitent que les enseignants comparent les leçons de grammaire du français et de l'arabe et sont d'accord pour que enseignant et élèves usent de l'arabe pour interagir pendant la séance de grammaire du français. Pareillement que pour les enseignants, c'est cette catégorie qui nous intéresse parce que, intuitivement, elle est plus que tout dans le

vif du sujet et qu'il suffit de l'écouter juger des grammaires de l'arabe et du français, pour conclure à la nécessité d'éveiller le « raisonneur » qui sommeille en eux.

Ils sont donc ouverts au changement et partent de la conception que les structures de l'arabe et du français sont pareilles ou se ressemblent : « Cela me permet de mieux comprendre la leçon de grammaire française » : **16.66 %** . « Cela me permet de mieux comprendre la leçon de grammaire arabe. » : **2.08 %**, « Je comprends mieux les leçons de grammaire du français et de l'arabe » : **9.37%**, « puisqu'on a le même programme de grammaire en arabe et en français. » **5.20%**

Ces résultats sont capitaux pour nous, un nombre important d'élèves affirment que la traduction du vocabulaire grammatical du français à l'arabe constitue une aide pour eux, c'est qu'ils recourent tacitement à cette stratégie pour transférer le savoir grammatical de l'arabe au français par des recoupements qui constituent pour eux cette « issue de secours » cognitive, plus ou moins efficace bien qu'ils ne maîtrisent pas réellement l'arabe non plus. Il partent de la conception, intuitive, que les structures du français sont identiques à celles de l'arabe bien qu'ils disent le contraire, conséquemment, que le même raisonnement devrait être fait et que recourir à l'arabe pour comprendre une consigne ou une règle leur épargne des efforts de réflexion inutiles.

Néanmoins, l'essentiel pour nous réside dans le fait que, une action allant dans le sens d'une grammaire contrastive qui permette à l'élève de réfléchir sans transposer les fonctionnements d'une sur l'autre, devient urgente.

Il nous reste alors à détecter son processus interne en l'observant faire, en classe. Nous allons donc y entrer à la recherche de ces traces de « destruction » ou de « reconstruction » des règles. Les observations s'imposent, donc, à nous pour mieux trouver des réponses possibles à nos hypothèses.

Nous envisagerons donc dans le second volet de cette investigation de découvrir le terrain et ce qui s'y passe. Quelque artificiel que cela puisse paraître parce que nous sommes consciente que « le rituel » de classe serait quelque peu masqué, mais il nous semble que, de toute évidence, à un moment ou un autre, les masques vont tomber et le naturel va se mettre peu à peu en place. Certaines séances que nous avons enregistrées avaient duré deux heures ; il serait donc difficile de jouer au prof pendant un si long moment. Nous comptons donc sur la sincérité des enseignantes et sur leur naturel.

Nous n'étions là qu'à des fins de description, dans le cadre d'un travail de recherche et notre « observation » n'a pas pour but de « juger » mais d'« observer », cela peut être des points forts, à des fins d'amélioration de l'action éducative.

## 4.2. Analyse qualitative d'exploration du terrain : les observations de classe

Dans notre seconde phase exploratoire, nous avons procédé à des observations de classe dont l'intérêt pour nous est, d'abord, de comparer les représentations que se font les enseignants de l'acte d'enseigner tel que le font transparaître les réponses au questionnaire et la réalisation de cet acte dans la réalité du terrain, lorsque l'enseignant, seul maître à bord, réalise son action éducative.

Il s'agit dans une première étape d'observer la stratégie de transmission et de réception du savoir grammatical lors d'une séquence de grammaire. Notre démarche est d'illustrer la théorie par plusieurs exemples extraits du corpus des observations qui seront choisis et découpés sur la base de ces recherches : la classe expose-t-elle l'élève à de l'*input* métalangagier ? Comment procède-t-on pour faire prendre conscience de cet *input* si l'on part du fait qu'une séquence de grammaire est par excellence le moment de la « conscience accrue » ? L'élève reçoit-il du métalangage ? En verbalise-t-il ? Recourt-il à l'arabe en cas d'incompréhension ? Seront prises en considération, également, la dimension interactive et le rapport grammaire du français et grammaires des autres langues, notamment celle de l'arabe, que l'on ne peut occulter du fait qu'elle peut avoir un effet sur son « mécanisme interne » et influencer son apprentissage. Autant de questionnements qui nous guideront dans cette phase d'investigation.

Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignantes de réaliser une leçon de grammaire sans plus de précisions. Munie de notre grille d'observation<sup>1</sup>, notre objectif était d'abord d'observer les verbalisations métalangagières, lors des interactions enseignants-élèves.

Aussi avons-nous assisté, dans un premier temps, à des différentes leçons de grammaire qui ont abordé la notion de « circonstanciel » dans la phrase simple et complexe, la phrase complexe, les pronoms COD-COI, les expansions du nom, les déterminants, le discours direct-indirect etc.

Les données ont été recueillies dans des enregistrements audio de 1h à 2h chacun, le temps que dure la séquence de grammaire (leçon et exercices), ou transcrites directement, sous forme de prise de notes. Nous avons, finalement, éliminé celles que nous n'avons pas pu enregistrer<sup>2</sup> et avons sélectionné les plus représentatives de l'ensemble des observations.

La méthode utilisée pour construire les faits est essentiellement qualitative: elle repose sur la description et l'interprétation d'exemples.

---

<sup>1</sup> Notre grille d'observation emprunte ses outils à ceux de Cicurel, *Parole sur Parole*, et à Bertocchini-Costanza, *Observer la classe de L2*. Nous l'avons construite en la complétant de sorte qu'elle réponde à notre objet d'investigation métalangagier, notamment, en terme de saisie de l'*input* métalangagier et de description des interactions métalangagières.

<sup>2</sup> La plupart des observations non enregistrées sont dues à des problèmes d'ordre technique, mais deux d'entre elles, en raison du refus des enseignantes de se faire enregistrer.

## 4.2.1. Observations exploratoires : aperçu sur le déroulement d'une séquence de grammaire

### 4.2.1.1. Observations 1. Description et analyse du corpus

#### Le contexte des observations :

1. Collèges et enseignantes : L.B (P1), ESD (P6), Kér (P3)

Classe : 9<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>

#### Objectif des séances :

**P1.** L'expression du temps dans les phrases simples et complexes.

Les compléments circonstanciels et les circonstanciels de temps

**Support :** texte p. 14 (un extrait de L'enfant de Jules Valles)

**Durée :** 2h

**P6 et P3 :** des séances de correction d'exercices et de devoir.

P : professeur, El : élève

Cette étude présente les résultats de trois observations de classes sélectionnées sur un total de huit observations portant sur l'usage du métalangage grammatical dans des collèges et des lycées de Tunis et à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes (l'IBLV, qui dispense des cours de remédiation à des élèves de différents horizons répartis selon un test de placement sur les niveaux A1, A2, B1). Notre analyse du corpus permet, comme annoncé plus haut, d'appréhender la corrélation entre les modalités de transmission et de réception de différents points de grammaire et de leur verbalisation méta. Les résultats montrent qu'un apprentissage explicite de la grammaire d'une L2 n'est pas garant d'acquisition lorsque les facteurs mis en jeu ne permettent pas que se réalise l'intégration d'un *input* grammatical tel qu'établi par les recherches en acquisition. Tout au plus, déclenche-t-il un comportement verbal automatisé. Notre plan d'analyse portera, principalement, sur les points suivants : l'exposition des élèves à des manipulations métalangagières explicites, la focalisation sur le sens et la forme dans la reconnaissance des fonctions, le moment *noticing* et l'inadéquation de l'*input* métalangagier.

#### 4.2.1.1.1. Une exposition des élèves à des manipulations métalangagières explicites à forte dose de métalangage grammatical sur la notion « complément circonstanciel »

La première remarque qui s'est imposée à nous est que l'élève reçoit du métalangage et des informations métalangagières très importants avec force détails et description de l'*input* : il s'agit de la récapitulation du premier volet qui précède

**P1 :** [...] bon maintenant est-ce que c'est clair là **les expressions du temps** / donc en fait les expressions de temps **permettent d'étoffer la phrase** de l'**enrichir** de **donner plus**

**d'indications** à propos du déroulement des **circonstances** du déroulement de l'action plus on donne de **précisions** plus c'est **riche / riche en informations**.<sup>1</sup>

*l'input* grammatical est exposé avec les critères de sa reconnaissance

**4.2.1.1.2. L'attention focalisée sur le sens et sur la forme sans distinction entre les critères.**

**a- Le critère sémantique :**

P1: très bien **le temps** ça nous donne une idée sur **le temps**<sup>2</sup>

[...]P1: voilà / donc elle le fouette **jusqu'à quand**

El 3 : jusqu'à ce qu'il est

P1: jusqu'à ce que sa peau

El 3 : devient rouge

P1 : devienne rouge très bien on va écrire ça // *elle le fouette **jusqu'à ce que sa peau devienne rouge***

Poser des questions de nature circonstancielle,

**P4** : [...] la réponse répond à quelle **question**

Une él : **pourquoi**

**P4** : très bien **la cause** est introduite par **son expression / Pourquoi** oncle Fred ramène les enfants à la ferme / **Vous n'avez qu'à vous poser la question avez-vous posé la question / non / voyez le résultat**

**b- Le critère formel**

P1 : [...] est-ce que ces mots soulignés font partie des éléments obligatoires de la phrase

Groupe d'élèves : non

P1 : non on a dit ils ne font pas partie des éléments obligatoires de la phrase alors **qu'est-ce qu'ils font alors**

**b- Le mélange de critères**

**P1** : enrichissement voilà les expressions de temps ou alors qu'est-ce qu'on a dit **les expressions de temps enrichissent toute la phrase et en //**

Elvs : **en précisant le temps**

**P1** : **en précisant les cir /**

Elvs : les **circonstanciels de temps**

**P1** : les **circonstances** du déroulement de quoi

Elvs : de l'action

**d- Un métalangage semi technique :**

**P1** « étoffer la phrase l'enrichir » pour « complément de phrase »,  
Le sémantisme est également présent lorsque l'enseignante évoque les questions que l'on pose pour reconnaître les compléments de temps.

<sup>1</sup> Les silences courts seront marqués d'une barre / et les silences longs, hésitations de deux barres //

<sup>2</sup> Nous notons en gras les termes ou expressions empreints de sémantisme.

[...]P1: voilà donc elle le fouette **jusqu'à quand**

**EI 3** : jusqu'à ce qu'il est

**P1**: jusqu'à ce que sa peau

**EI 3** : devient rouge

**P1** : devienne rouge très bien on va écrire ça // *elle le fouette jusqu'à ce que sa peau devienne rouge*

Or, cette procédure est inefficace car : si l'on identifie le complément circonstanciel de temps comme un complément qui répond à la question quand ?, on amène l'élève à des fausses analyses et à des confusions. Il pourra également être amené à faire les erreurs suivantes :

. *Elle le fouette quand ?*

*La maman fouette son fils quotidiennement.*

\* *Elle le fouette jusqu'à ce que sa peau devienne rouge.*

« *jusqu'à ce que sa peau devienne rouge* » ne peut constituer la réponse à l'interrogatif quand ? P1 précise néanmoins que ce n'est pas la seule question à poser : « **c'est tout ? / quoi encore** // »

#### 4. 2.1.1.3. L'explicite n'a pas d'effet sur les élèves

Cet enseignement semble n'avoir aucun effet sur lui L'élève ne parle pas, regarde le tableau, n'interagit que pour répondre aux questions de la professeure

Le corpus présenté offre pourtant une occasion de discussion de la notions.

Dans la phrase 4, le critère de déplaçabilité n'est pas vérifié :

Pourtant, la phrase 4 offre l'occasion de faire prendre conscience à l'élève d'un élément saillant de l'*input* à s'approprier ; le critère de déplaçabilité n'est pas vérifiable ici. Or, ni les élèves ne le constatent, ni ne le souligne P1, or une attention accrue aurait pu faire déclencher le processus de la saisie métalangagière.

Dans la phrase 4, le complément n'est pas déplaçable ce qui permet de le distinguer de ceux des phrases 1, 2, 3 qui le sont.

(4.) *Elle le fouette jusqu'à ce que sa peau devienne rouge.*

\* *Jusqu'à ce que sa peau devienne rouge elle le fouette.*

*Elle le fouette.*

Une autre séquence observée a permis d'en avoir un indice, très vite tu par l'enseignante.

#### 4.2.1.1.4 . Un moment *noticing*, mais une conscience diminuée

Il arrive que les élèves fassent des commentaires d'ordre formel que les profs accompagnent inévitablement de remarques d'ordre sémantique, comme cet exemple d'une autre observation dans la classe de **P3** :

Consigne de l'exercice : « *Enrichis les phrases suivantes en ajoutant ce qui est entre parenthèses : un chêne s'élança. (longtemps après, grand, à l'endroit où se trouvait la mesure du grand-père* » : consigne empreinte de sémantisme

Un él : le groupe qui n'est pas essentiel on peut **le déplacer**

[...] P3 : quel est son **rôle** alors

Elèves : il **enrichit** la phrase

P3: il **enrichit** la phrase il **donne plus d'information** la phrase suivante

P3 : ce groupe-là **donne une information sur le temps** il ne donne pas l'information

essentielle alors tu as compris un peu lis la deuxième phrase

Poser la question pour repérer le complément est donné comme un critère infallible de reconnaissance de la fonction

#### 4.2.1.1.5. Sollicitation, *monitoring* : un *feedback* s'adressant à personne.

Dans la classe de P3, les élèves ne posent pas de questions, ni ne la sollicitent pour s'arrêter sur une notion ou un fait mal saisi de l'*input*. Elle parle des élèves qui n'ont pas bien compris à la troisième personne du pluriel (comme à des absents), car elle ne sait pas qui d'entre ses élèves n'a pas compris, ni qui a réellement compris, donc l'action de remédiation qu'elle projette de faire, ainsi noyée dans l'indéfini « 2 on » ne peut que diluer la conscience dans le vague d'une action corrective inutile au lieu de l'accroître en allant vers ceux qui ont de réels problèmes de saisie.

**P3** : ... maintenant on corrige et on remédie pour les élèves qui n'ont pas bien compris

#### 4.2.1.1.6. Un *feedback* non correctif

Dans la plupart des séquences observées, nous avons pu noter la même stratégie enseignante, celle du renforcement de la compréhension par l'explicitation des règles.

Faire prendre conscience à l'élève de la règle renforce l'attention de quelques uns sans pour autant développer leurs connaissances. Il s'agit dans cet extrait d'un moment de correction, donc de *feedback* correctif comme dans cet extrait.

**P 3** : qu'allons-nous ajouter à cette phrase minimale pour **l'enrichir**

**él 1** : un grand chêne

**él 2** : nous avons des mots entre parenthèses

**él 1** : longtemps après

**P3 : longtemps après ça exprime quoi**

**Elèves : le temps**

**El 1 : complément de temps**

**P3: le temps**

**Elves : adjectif**

**P3 : à l'endroit où se trouvait la mesure du grand-père**

**Elèves : complément de lieu**

**P3 : voilà [...]**

L'intégration des connaissances grammaticales explicitées semblent ne pas avoir eu lieu. Mais P3 n'explique pas davantage, elle se limite à répéter l'erreur, pour en faire prendre conscience à l'élève, or ce n'est pas ce même élève qui l'a corrigée, c'est un groupe d'élèves qui se trompe à son tour et c'est un autre groupe qui trouve la bonne réponse

#### **4.2.1.1.7. Le mécanisme des réponses des élèves et une interaction qui tourne à vide**

(3.) *La nuit tombante, il aura peut-être fini sa tâche.*

Une él : c'est un **complément circonstanciel**

Une autre : pourquoi

L'él : parce que la nuit tombante est un **complément de temps**

L'enseignante n'intervient pas ici pour gérer le début de discussion entre les deux élèves. Nous remarquerons la fréquence de ce genre de réponses qui fonctionnent à vide. Il s'agit de simples résonances de discours métalangagiers appris et répétés dans toutes les classes. De plus, le recours au seul critère sémantique, partout, pour donner le sens des compléments, plus qu'il ne permet de les repérer, fait de toutes les classes, des sortes de fabriques où l'on produit le même son métalangagier qui se reproduit à l'infini.

La question est un critère infallible d'après **P6**, encore ce qui engendre ce genre de malaise à force de déjà vu et entendu.

Pour autant, les occasions n'ont pas manqué de mettre en jeu, les facteurs qui pourraient engendrer l'intégration comme dans cette réponse de Kh :

Kh : *Le vieux paysan travaille **difficilement**. on pose la question comment c'est un **complément de manière** c'est-à-dire *difficilement* c'est un complément de phrase :*

L'élève montre qu'elle a bien compris qu'il faut d'abord poser la question comme le recommande P6 ; Mais, elle voudra continuer pour dire que cet élément ne sert pas qu'à dire la manière mais à compléter la phrase.

Une attention portée à la spécificité de cet élément de l'*input* grammatical pourrait déclencher un effort de réflexion pour commenter sa réponse, par d'autres élèves par exemple, ce qui déclencherait l'occasion d'une interaction métalangagière pour donner son avis, le justifier,

argumenter, ce qui demanderait demande un effort intellectuel pour comprendre en réagissant aux réponses.

Il s'agit, ici, d'un moment non point de doute mais de certitude : C'est le cas où l'élève peut mêler sémantique et formel parce qu'il a toujours été exposé à cet *input* imprécis qui crée confusion.

**P6** : vous aviez des doutes quel est **l'élément qui peut sauver** de ce flottement c'est quoi

**Elèves : la question**

**Prof : la question**

**P6** : on a dit qu'est-ce qui permet de trancher

**Les él : la question**

**P6** : Yo trouvez la bonne **question** [...] complément de quoi / **une question laquelle** [...]

A tous les niveaux donc et dans les différentes classes visitées dans les différents collèges, les élèves, à de rares exceptions, produisent les mêmes réflexes métalangagiers. Il y a la même superposition d'un discours hésitant, imparfait, fait de l'amalgame sens / forme, sans que les enseignantes attirent l'attention sur la spécificité de chaque critère, tout en indiquant, toutefois, leur complémentarité, mais qu'il faut trancher sur le critère à adopter, et le cas échéant, dire que parfois, le critère sémantique s'impose par le contexte.

#### **4.2.1.1.8. La saisie des données métalangagières : Un *Input* métalangagier grande quantité et inadéquat**

Certains attirent l'attention sur la forme comme **P1**.

Le critère fait apparaître d'autres notions à caractère formel comme la notion « essentiel », « non essentiel ».<sup>1</sup> C'est ce que P1 emploie pour expliquer la notion de compléments de temps :

[...] P1 : ... maintenant si on s'attarde un peu sur ces mots soulignés en rouge alors **est-ce qu'on peut les supprimer tous ces mots-là est-ce qu'on peut les enlever** //

El 3 : **oui**

P1 : réfléchissez **oui ou non** //

El : **oui**

P : **oui / bien**

Ou bien quand elle définit les compléments comme des expressions du temps qui complètent la phrase.

[...] P1[...] : dans la phrase simple les expressions du temps on va les appeler des **compléments** ils **complètent la phrase** oui ou non //

Elèves : oui madame

---

<sup>1</sup> Selon une inspectrice, toutes les notions étudiées au primaire se regroupent autour des notions essentiel/non essentiel.

**P1** mêle la forme (le caractère facultatif des compléments de temps) et le sens en ne perdant pas de vue la notion sémantique de « circonstance » (compter les occurrences)

**P3** rappelle aux élèves (élèves de 7<sup>e</sup> de base// 6<sup>e</sup> en France) que le **complément essentiel** complète le verbe. On remarquera la non évocation de la notion de complément de verbe. Et que le complément qui n'apporte pas l'information essentielle est complément de temps. On continuera plutôt de tourner autour de la notion de complément de verbe jusqu'à la 9<sup>e</sup> sans jamais la nommer expressément.

**P3**: voilà heu pourquoi *peu avant que n'arrive la fillette* / il y a un verbe là / pourquoi ce n'est pas une **information essentielle** à votre avis //

**Une él** : pourquoi *n'arrive la fillette* c'est pas le groupe verbal madame

**P3** : ce n'est pas le groupe verbal qui porte l'**information essentielle**

**Une él** : parce que c'est un **complément de temps**

**P3** : ce groupe-là donne une information sur le temps il ne donne pas l'**information essentielle** alors tu as compris un peu lis la deuxième phrase

- ou encore :

**Un él** : le groupe qui **n'est pas essentiel** on peut le **déplacer**

**Elvs** : le **déplacer**

**P3** : très bien

**El1** : il est **déplaçable**

**P3** : **déplaçable**

**El 1** : ou **supprimer**

**P3** : donc on peut **le supprimer** donc **est-ce qu'il est obligatoire** dans la phrase

**Elvs** : **non** madame

ou encore :

**P3** : bon qu'est ce qu'on remarque

**Iheb** : je remarque que / le **complément essentiel**

**Une él** : on peut changer la place

**P3** : on peut le déplacer

L'*input* métalangagier observé dans toutes les classes observées, manque le plus souvent de clarté. Diffu, il manque de sobriété et réduit les élèves au silence.

Ainsi, pour expliquer la différence entre les compléments de temps et les circonstanciels de temps, P1 produit un *input* métalangagier sans fin, parfois fait d'hésitations, et manquant de clarté : <sup>1</sup>

[...] **P1** : Troisième élément du cours donc **la phrase complexe / comment va-t-on appeler les expressions du temps dans la phrase complexe** pour les différencier de la phrase simple /// **dans la phrase simple** les expressions du temps on va les appeler des **compléments** ils **complètent la phrase** oui ou non //

**Elvs** : oui madame

**P1** : donc les compléments circonstanciels du temps / et **là on va les appeler les propositions** / est-ce que ce sont des phrases entières/ ces **propositions subordonnées circonstanciels de temps** / là on est dans la phrase simple / **là on est dans la phrase complexe** et ces **locutions**

---

<sup>1</sup> Il est à noter que la séquence de grammaire a duré deux heures : de 9h à 11h avec une pause de 10 mn à 10 h.

**conjonctives** donc permettent d'introduire les **propositions subordonnées circonstancielles de temps** /donc les propositions subordonnées circonstancielles de temps /sont **introduites à l'aide de locutions conjonctives** // à l'aide de locutions conjonctives // allez **donnez-moi des phrases avec des locutions conjonctives**

Nous rejoignons Ellis ici, pour confirmer l'hypothèse que, parfois, la « conscience accrue » ne développe pas les connaissances métalangagières ». Nous pouvons même relever des emplois fautifs à l'*input* langagier à l'origine de fausses manipulations métalangagières comme dans cet exemple :

**Une él** : *je prends mon petit déjeuner avant que je sors*

**P1** : *je prends mon petit déjeuner avant que je ne sorte de la maison bien /*

Erreur de P1 reprise quelques répliques, plus loin, au lieu de corriger « avant de quitter la maison », P6 acquiesce pour dire que « c'est bien ça »

**P1** : [...] quelle est ta phrase / avant que // j'ai oublié ta phrase

**L'él** : *je prends mon petit déjeuner avant que je quitte la maison*

**P1** : c'est ça

La règle pourtant exige un sujet de la subordonnée différent de celui de la principale.

Un autre exemple de dysfonctionnement de l'*input* parce que tortueux et se prolongeant à l'infini. Il semble surtout ne pas être maîtrisé par l'enseignante qui pose des questions qui n'aident pas à faire avancer la leçon. Questions et réponses tournent continuellement en rond : ce n'est qu'après dix-huit répliques que la notion d' « antériorité » est exprimée.

**P1** : Am reprends ta phrase

**Am** : *je reste à la garderie jusqu'à ce que mon père arrive*

**P1** : voilà

**El 1** : **en ce moment**

**El 2** : **avant** //

**P1** : hum //

**El 3** : **avant**

**P1** : hein //

**El 4** : **après**

**P1** : **alors** //

**El 4** : j'attends maintenant **mon père va venir après**

**P1** : alors / elle elle est là dans la garderie et **quand est-ce qu'elle quitte**

**élvs** : **quand son père arrive**

**P1** : d'accord et ça indique quoi une action qui se fait avant au moment ou après ces actions-là **regardez elle quitte quand exactement**

**élvs** : **quand son père arrive**

**P1** : **quand son père vient la chercher / elle exprime quoi c'est une action qui s'est passée avant ou qui va se passer après /// alors //**

**él** : **avant**

**P1 : c'est avant bien sûr hein non / réfléchissez un peu** // les rapports entre les / pourquoi en fait ils sont tellement différents ces locutions conjonctives / parce qu'elles expriment donc deux / elles expriment différents sens donc elles / **là l'élément la locution conjonctive jusqu'à ce que donc il exprime tout ce qui se passe avant / il exprime l'antériorité de toutes les actions qui viennent avant.**

Les données métalangagières à l'input peuvent être incohérentes et manquer de clarté :

[...] P : oui si tu veux mais **proposition** ça vient de **propos** c'est **phrase** c'est **une phrase au fait la proposition c'est la différence avec préposition** donc **la préposition c'est à de pour sans** hein et ainsi de suite

La définition pose problème et les élèves n'ont sûrement pas saisi la notion de « propos » ni le lien entre « propos » et « phrase ».

Les regards échangés par les élèves sont manifestement des marques de déconcentration, de fatigue aussi. Pour autant, ils ne posent pas de questions malgré les multiples exhortations de P1.

Dans ce cas, l'enseignement explicite ne renforce pas la tendance à la verbalisation métalangagière et à l'usage du métalangage, seule l'enseignante en dépense un flot qui ne facilite pas l'explicitation mais provoque plutôt, une réticence de la part des élèves.

Certes, si « propos » signifie entre autres « phrases » est-ce que « proposition » est synonyme de « propos » ou même de phrase dans tous les cas ?

L'**input** grammatical pose problème ici dans la mesure où la définition proposée par l'enseignante ne répondrait pas au schème métalangagier de l'élève à qui on aurait défini autrement la proposition (Les manuels ne proposent pas de définitions et nous supposons que ce sont les professeurs qui s'en chargent en abordant la question épineuse de la phrase complexe et de tout son métalangage).

La proposition aurait été définie autrement en 8è : d'abord qu'une proposition est subordonnée parce qu'elle dépend d'une autre proposition dite principale ; ensuite qu'elle ne peut avoir de sens en dehors du contexte de sa production.<sup>1</sup> Ainsi, dans « *Elle le fouette jusqu'à ce que sa peau devienne rouge* », la proposition ne peut pas constituer, à elle seule, une phrase à cause du subjonctif dont l'emploi est fautif sans la locution conjonctive *jusqu'à ce que*. Bien entendu « jusqu'à ce que » est lié à ce qui précède.

---

<sup>1</sup> « La proposition subordonnée est une proposition placée sous la dépendance d'une autre proposition (principale ou subordonnée d'un niveau supérieur). La subordonnée ne peut assurer un message cohérent en dehors de cette dépendance. » [http://www.synapse-fr.com/manuels/PROP\\_SUBO.htm](http://www.synapse-fr.com/manuels/PROP_SUBO.htm)

Par ailleurs, l'exemple qu'elle propose pour illustrer sa définition de la notion de proposition semble en contradiction avec l'*input* déjà exprimé :

**P1** : proposition bien sûr on a étudié en 8<sup>e</sup> année la proposition relative / *la jupe que j'ai achetée est de couleur verte* par exemple hein donc *que j'ai achetée* ce n'est pas toute la phrase là **c'est une phrase** que je rajoute au GN [...]

La proposition subordonnée « *j'ai achetée* » ne peut constituer une phrase à l'écrit à cause de l'accord du participe passé. Le silence parlant des élèves est révélateur, ou d'un mutisme volontaire, parce que un maillon de la chaîne métalangagière a cassé, quelque part, ou de ce que Anne trevisse appelle, un moment d' « activité métalinguistique non verbalisée » des élèves, (2009) qui ont d'évidents problèmes de réception de l'*input*. C'est le cas de le dire, ici, et nous ne pouvons que reprendre ses propos pour parler d' « *input* 'mauvais' » et d' « explications 'mauvaises' » qui ne « rendent pas compte de la réalité, non seulement du code mais des apprenants, au moment de cet enseignement »

Ainsi, l'incohérence des verbalisations métalangagières des enseignantes et une conscience léthargique quasi-totale, plus manifestement chez les garçons que chez les filles, ne permettent pas, à notre sens, une meilleure saisie de l'*input*.

Une attention focalisée à la fois sur le sens et sur la forme aurait, à notre sens, accru leur attention et permis, une meilleure intégration des connaissances.

Peut-être qu'une activité métalangagière de L1-L2 aurait-elle renforcé son attention et aurait-elle offert l'occasion d'interagir sur des structures qui pourraient ressembler à celles de l'arabe, notamment étudiées en grammaire arabe.

Dans toutes les classes observées, aucune des enseignantes n'a eu recours à l'arabe, ni demandé à ses élèves de comparer avec des structures qui pourraient ressembler et, le cas échéant, faciliter la compréhension.

Il est certain que dans la majorité des classes tunisiennes, l'enseignant joue un rôle important dans les représentations des élèves : paradoxalement, le tabou de l'arabe bloque la parole du français chez l'élève qui n'est toujours pas en mesure de maîtriser le français.

#### **4.2.1.1.9. Quelques indices de verbalisations arabe-français, pourtant.**

Dans toutes les séquences observées, l'usage de l'arabe se limite à des interjections à caractère affectif : pour encourager ou pour réprimander. Il a surtout une fonction d'acte

illocutoire. De très rares exemples de métalangage traduits sont repérés. Il reste surtout banni de l'usage de la classe tunisienne.<sup>1</sup>

**a- pour encourager**

**P3** : *behi* (d'accord) / relis la phrase

**P3** : *saħit* (c'est bien) son souvenir est resté gravé dans sa mémoire répète

**b- pour réprimander**

**P4** : [...] pourquoi toutes ces bêtises dans le devoir / *mitmalħin min note* (vous vous en « foutez » de la note) //

**c- une trace de traduction de P5**

**P5** : Khemaies au tableau / le trait d'union *hamzet wasl* (seule traduction de la prof).

**d- réflexions contrastives (les déterminants), mais étouffées**

**P5** : pourquoi féminin

**Une él** : ces arbres / celles-ci / en arabe *šajaratun*

**P5** : **l'arabe vous l'oubliez en français / ne parlez pas en arabe**

Pourtant, elle recourt au dialecte tunisien sans hésiter dans des interjections :

**P5** : *lā 'ād* (mais non) il faut voir le mot avant / M-A tu as travaillé ?

M-A : non

**P5** : *'alech* (pourquoi)

Un él qui écrit au tableau : leur / *šnua haħika* (c'est quoi ça ?)

**P5** : **ne parlez pas en arabe**

**Bilan provisoire : un enseignement explicite de la grammaire et une production métalangagière réitérée**

En gros, l'examen du corpus montre que, généralement :

- Les règles de grammaire sont enseignées explicitement et à forte dose métalangagière.
- La nature de l'*input* métalangagier favorise peu les productions métalangagières adéquates.
- Globalement, le métalangage utilisé reprend celui des manuels scolaires tunisiens. Cependant, certains enseignants n'hésitent pas à introduire le métalangage en usage dans les collèges français (cas de P2)
- Les enseignements et les métalangages se répètent d'une classe à l'autre et d'un niveau à l'autre, à quelques différences près, (P1 utilise le mot « circonstanciel » contrairement à P2 qui ne évite son utilisation . (P2) parle aussi de « conjonction » et de « complétive » contrairement à toutes les autres enseignantes (à une exception près avec P6 que nous aurons l'occasion de voir plus tard dans la partie expérimentation) emploient la notion de proposition subordonnée complément, ce qui n'est pas sans rappeler les propos d'Anne Trevisse qui dit, à

---

<sup>1</sup> Nos investigations et remarques ne concernent que le grand Tunis. Ailleurs les réalités peuvent être différentes.

ce propos, qu'« enseigner un point de grammaire peut varier extrêmement d'un prof à l'autre ce qui entraîne une variabilité dans les savoir-faire métalangagiers ».

- L'activité métalangagière, si elle a lieu, est plutôt verbalisation métalangagière à sens unique malgré les quelques réponses données par, toujours, les quelques mêmes élèves qui interagissent en classe. Globalement, l'élève est réceptif et l'enseignante, malgré ses efforts, se limite à faire acquérir des règles de fonctionnement et un discours abstrait puisé dans les manuels au programme. Et c'est là le cas de le dire : avec certains enseignants, la grammaire s'enseigne pour elle-même, à des fins évaluatives.

Le discours métalangagier est plus ou moins compréhensible, mais machinalement mémorisé par les élèves qui, parfois, répondent en même temps pour donner la fonction d'un mot à force d'être ingurgité à des doses variées, d'une année à l'autre, malgré la discontinuité du discours métalangagier entre primaire et collège et entre les différents niveaux du collège (cas de « essentiel » vs « non essentiel »). Il ne s'agit point de connaissances métalangagières intériorisées après avoir été intégrées au système de l'élève et devenues inconscientes « par la maîtrise du contrôle ». (Bialystock, 1982). Ce sont des réflexes métalangagiers plutôt que des réflexions, indices de conscience réflexive.

- Pour ce qui est du recours à l'arabe, les interactions métalangagières observées (au collège comme au lycée) ont détecté l'emploi unique du français comme langue d'enseignement de la grammaire française. Le recours à l'arabe est décrété faute grave susceptible de sanction grave.<sup>1</sup>.

Le recours à la L1 qui a déjà fait couler beaucoup d'encre, ailleurs que dans notre pays, est signe d'incompétence et d'insécurité linguistique dans nos classes. Pourtant, la question est largement débattue dans la littérature anglosaxonne et francophone, avec des précurseurs comme Roulet et Dabène pour ne citer que ces deux auteurs-là.

Il est bien entendu important de rappeler que notre intérêt au recours à l'arabe dans les leçons de grammaire n'a pas pour simple but d'analyser la performance de l'élève à traduire ou à alterner les codes mais de focaliser sur la mise en rapport des deux grammaires dans ses stratégies d'acquisition d'un fait de langue et sur sa verbalisation bimétalangagière.

Avant d'aborder ce volet contrastif, nous avons voulu tester l'attitude des élèves placés dans une posture plus participative et celle des enseignantes avec une posture plus observatrice de leurs dire et comportements. Notre but était, d'une part, de voir les premiers interagir spontanément, naturellement entre eux, chose qu'il ne nous était pas possible d'observer dans

---

<sup>1</sup> Les inspecteurs sont intransigeants là-dessus d'après les enseignants enquêtés (cf. en annexes questionnaire pour enseignants ( 14.1. 20)

les autres cours, malgré la volonté de toutes les enseignantes observées, de faire participer le maximum d'élèves. Les enseignantes auront donc l'occasion, tout comme nous, de découvrir comment fonctionnerait une séquence de grammaire autrement que par les pratiques traditionnelles d'enseigner-apprendre.

Enseigner autrement et avoir un contact autre avec les élèves, pour « ajuster », éventuellement, « négocier » avec eux les données grammaticales en interaction, tout en favorisant l'usage des métalangues de l'arabe et du français, est pour nous un défi, voire, une gageure. Notre hypothèse est que, de part et d'autre, l'apprendre-enseigner moins contraignant, plus « humanisant »<sup>1</sup> serait capable d'activer ce qui est susceptible de changer l'attitude enseignante et de réconcilier l'élève avec la grammaire.

Faute de pouvoir observer de réelles interactions au collège, et face à un schéma de déroulement de séquences réitéré qui ne nous était pas d'un grand apport quant à la possibilité d'exploiter une pratique à caractère contrastif grammaticales L1 / L2, conséquemment à valider nos hypothèses, nous avons pensé à provoquer des situations de classe qui nous permettraient de mieux cerner les « attitudes métalinguistiques » verbalisées des élèves. (Trévisse, 2009)

Notre exploration du terrain s'avérant donc inféconde, en particulier, en raison de l'éloignement des deux langues, comme ne cessent d'arguer les praticiens, nous avons entrepris, grâce à la collaboration de deux enseignantes motivées par notre projet,<sup>2</sup> de simuler une situation authentique de classe en vue de réaliser des activités métalangagières contrastives dans des activités allant de l'arabe au français et du français à l'arabe, maillon qui manque à notre travail d'investigation jusque-là.

Ce travail nous servira a posteriori à la réalisation de notre expérimentation dans le cadre de notre recherche-action.

Nous explorerons malgré tout cette direction Nous ne voulons donc pas anticiper sur les fautes, ni les prévenir mais rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage et de sa dynamique dans un contexte où l'on ne peut tout ramener à la langue 1.

---

<sup>1</sup>. Elèves et enseignants sont comme enfermés depuis toujours dans un cadre contraignant et idéalisé d'où ils ne sortent presque jamais.

<sup>2</sup> Il ne nous était pas autorisé d'observer les classes sans autorisations préalables à renouveler le cas échéant. Il ne nous était pas permis non plus d'expérimenter qu'en dehors des cours officiels et avec l'accord, en dernier lieu, du directeur et des parents des élèves. Or, ni les élèves, ni les professeurs n'acceptent de travailler en dehors de leurs heures de cours habituels ; de plus les directeurs changeaient tous les mois presque surtout après la révolution. Nous avons finalement passé outre toutes ces recommandations et compté sur le simple accord verbal des deux directrices qui se sont succédé à un mois d'intervalle, grâce à l'aide des deux enseignantes qui avaient bien voulu accepter de collaborer avec nous. Il nous fallait finalement composer avec cette situation très précaire

Les « fautes » et les « erreurs » de français sont là, c'est évident, mais pour un didacticien, elles devraient constituer des traces non négligeables qui sont à même de l'informer sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Celles-ci ne peuvent être systématiquement ramenées à l'influence de l'arabe, pour le cas des élèves tunisiens, mais nous le supposons à leurs stratégies d'appropriation des règles de la grammaire et dans le traitement des métalangages du français et de l'arabe.

Déclencher le processus de ce « mécanisme interne » constitue l'objet de notre nouveau plan d'action pour parvenir aux objectifs que nous nous sommes tracé : observer la posture intermétalangagière de l'élève, découvrir comment il construit sa relation au savoir grammatical et aux mots qui lui sont inhérents, comment se déclenche son mécanisme d'appropriation à la donnée entrante de l'*input* grammatical, ou au moment *feedback* à l'*output* ?

Notre démarche sera de ce fait, plus descriptive que prédictive ou analytique<sup>1</sup>

#### **4.2.2. Deuxième série d'observations : une grammaire contrastive du français et de l'arabe**

##### **4.2.2.1 Le traitement interlingual de la notion de complément**

###### **a. Objectif des séquences et supports**

Nous avons tenté de convaincre les deux enseignantes de français et d'arabe (désormais PF et PA), de recourir au français ou à l'arabe, à chaque fois que l'une ou l'autre en ressentent la nécessité, au sein de tours de parole ayant pour but d'apporter des explications grammaticales dans les deux langues. L'hypothèse sera formulée que les manipulations bimétalangagières pourraient changer les conceptions de l'enseignement de la grammaire du français, et de l'arabe, dans les classes tunisiennes. C'est dans cette perspective que nous avons souhaité impliquer les deux professeurs. Pour nous trois, désormais, il devenait nécessaire d'aller jusqu'au bout de cette expérience.

Leurs élèves (de 9<sup>e</sup>) auront à exploiter un corpus déjà connu d'eux, d'une part parce qu'il est extrait de leur manuel de français, d'autre part parce qu'il a fait l'objet d'une évaluation, réalisée pour nous, dans le cadre d'un travail préliminaire sur la notion de complément.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dans notre partie théorique nous avons procédé à une étude des propriétés morfo-syntaxiques formelles, des similitudes et décalages métalangagiers parallèlement aux opérations discursives et interactives. tâche ardue car elle ne peut se limiter à cette étude, nécessaire mais pas suffisante, d'où seraient exclues les opérations discursives et énonciatives.

<sup>2</sup> Il s'agit du même support qui nous a servi dans la partie III, Chap. 3

La grille d'observation regroupe les mêmes informations à recueillir à savoir, les verbalisations métalangagières, le traitement des données grammaticales, la gestion de l'interaction, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la posture métalinguistique de l'élève, l'interaction intermétalangagière.

**b. La consigne.**

PF et PA forment deux groupes de 15 élèves chacun, présélectionnés, parmi les moyens à faibles, et distribuent les tests en français et leur traduction en arabe. PA se chargera des tests français et PA du test traduit. Il s'agit d'une correction en interaction entre pairs, sous le contrôle respectif des professeurs (les monitoring) qui n'interviendrait que quand c'est nécessaire. Notre objectif est de laisser interagir les élèves en permettant l'usage de l'arabe et du français pour encourager ce va et vient entre les structures et les fonctions dans les deux langues et faciliter la verbalisation bimétalangagière. C'est en parvenant à écouter l'élève raisonner à haute voix que nous pourrions repérer les traces éventuelles de leur raisonnement, de leur choix de réponses, de ce qui déclenche tel ou tel comportement métalangagier et pas un autre. Autrement, voir se réaliser le processus de la saisie intermétalangagière grâce à la mise en rapport L1-L2 .

**d. Le déroulement :** les observations ont été réalisées dans des conditions très défavorables. Prévues un vendredi après-midi de 13h à 17h à raison d'une heure pour chaque groupe enregistrés séparément, la directrice ainsi que les deux enseignantes d'arabe et de français avaient exprimé leur réticence pour des raisons de sécurité. Elles ont décidé que les observations se fassent pendant leurs séances respectives, c'est-à-dire le jour même mais de 8h à 10 h. pour des raisons de salles. Aussi, nous étions obligées de travailler dans la même salle.

Par ailleurs, faute de trouver deux autres professeurs d'arabe et de français qui accepteraient de nous aider à réaliser un maximum d'observations, nous avons dû en l'occurrence nous transformer, tantôt en professeure d'arabe, tantôt en professeure de français, simple animatrice des échanges entre les élèves en attendant que les professeures d'arabe et de français prennent la relève et rectifient ce qu'il faut rectifier surtout pour ce qui concerne les fonctions en arabe.

Nous avons pensé dans un premier moment limiter l'expérimentation à un seul groupe mais tous les élèves voulaient y participer. Il y avait même des bénévoles pour jouer aux techniciens caméramen en usant de leurs téléphones portables faute d'appareils enregistreurs.

Résultat : les enregistrements des élèves endommagés. Seuls ceux réalisés avec notre appareil ont pu être exploités. Néanmoins, l'enregistrement étant à peine audible, nous avons difficilement pu filtrer les interactions de l'enseignante d'arabe et des élèves vu la cacophonie des voix des élèves rassemblés dans la même salle.

#### 4.2.2.1.1 Une interaction bimétalangagière français / arabe

##### 4.2.2.1.1.1. L'analyse de contenu quantitative

Ils'agit pas pour nous de faire un simple recensement des occurrences de l'utilisation de termes grammaticaux ou du recours au métalangage de l'arabe et du français autant que de tester jusqu'où leur inférence dans la mise en rapport des grammaires des deux langues dans un mode d'expression particulier pourrait contribuer à la construction d'une compétence bimétalangagière à l'origine d'une potentielle saisie métalangagière.

- Les termes métalangagiers employés :
- Les termes les plus employés statistiquement
- La terminologie métalinguistique : mots employés pour décrire la langue
- La terminologie grammaticale ou termes métalinguistiques : occurrences en français / occurrences en arabe

**Tableau 2.** Les occurrences des différents recours à l'arabe par l'enseignante de français

Métalangage grammatical : alternance codique et réflexion sur la L2	
Le professeur de français	Les élèves
<p>1. objectif direct <i>šnua ma'nāha</i> [qu'est-ce que cela veut dire]</p> <p>2. oui <i>misalaš</i> [ça ne fait rien]</p> <p>3. [...] et comment vous dites ça en arabe</p>	<p>1. là-haut <i>tetnaħa</i> [est supprimable]</p> <p>2. El : 'alāš [pourquoi] je peux parler en arabe ?</p> <p>3. Ih : <i>naħħa waqra el jumla</i> [supprime-la et lis la phrase] [...]</p> <p>4. Ih : <i>ma tetnaħāš</i> [ça ne se supprime pas]</p> <p>5. Els : <i>maf'ul fiħ li'lzāmān</i> depuis que 'indamā</p> <p>6. [...] El : madame <i>kān jāt</i> [si c'était] complémt circ de temps <i>rāhi</i> [on aurait] depuis sa jeunesse la petite Cosette travaille <i>ya'ni hia</i> [c'est-à-dire c'est une] phrase complexe avec deux verbes conjugués</p>
<p>4. <i>šnua 'l'as'ila</i> [quelles questions]</p>	<p>7. Ih : <i>innajam netkallem bel 'arbi</i> [je peux parler en arabe] madame?</p> <p>8. <i>ħamma 'as'ila yalzam tatwaffar</i> [il y a des questions qui doivent être posées]</p> <p><i>ki tabda ħaja</i> [quand c'est un objet] que quoi <i>nalqāu elwaħħfa</i> [on trouve la fonction]</p> <p>9. Éls: <i>Ki tabda insān</i> (quand il s'agit d'un humain) qui</p>
<p>5. juste une remarque Ih est-ce que tu ne peux pas dire ça en français</p>	<p>10. Ih : oui madame on pose une question / tous les matins la mère fouettait qui c'est un COD</p>

6. que COD expliquez pourquoi COD dites-le même en arabe	11. Ri : que <i>ta'udu'alā</i> (se rapporte) les livres
7. c'est quoi <i>mutammim</i> en français complément de quoi ce que votre camarade a dit <i>ya'udu'alā maḡā</i> (cela se rapporte à quoi ?)	12. Els : <i>nsinā</i> (nous avons oublié) madame
	13. Els : madame on a vu ça il complète l'expression <i>mā thamāš na't</i> [Il n'y a pas d'adjectif] ici
8. Une scène <b>de théâtre</b> <i>āš 'amalnāhā bi'lsury elfonction mtā'hā</i> [quelle fonction on lui a attribué en français] 9. <i>wbel'arby</i> [et en arabe] 10. donc <i>šnuwal'wažifa mtā'hā</i> [donc c'est quoi sa fonction]	Une él : <i>na't</i> [adjectif] / complément du nom  El 1 : <i>ḡabar</i> [propos] Gr éls : <i>mužāf 'ilayh</i> [ce qui lui a été adjoint]

Source. Enregistrement des séquences de grammaire ; Collège Saida, élèves des 9<sup>ème</sup> B1&B2 (2010)

**Tableau 3. La fréquence du recours à l'arabe et au français<sup>1</sup>**

Professeur de français	OA	OF	AC	élèves	OA	OF	AC
<b>Usage de l'arabe pour :</b> demander une information : 4 <b>usage du français pour :</b> demander une traduction : 3 contester l'usage de l'arabe : 5 demander une explication : 6 permettre l'usage de l'arabe : 6 <b>Alternance codique pour :</b> demander une explication : 1, 10 permettre l'usage de l'arabe : 2 demander une traduction : 1, 7, 8, 9	1			<b>Usage de l'arabe pour</b> Analyser : 4 Traduire : 5 Autre : 12 <b>usage du français pour</b> Analyser : 10 <b>Alternance codique pour</b> Analyser : 1 ; 6 ; 11 ; 13 Demander l'autorisation de parler en arabe : 2 ; 7 ; 8 ; 9	1 1 1		
<b>Usage de l'arabe</b> <b>Total des occurrences de PF</b>	1			<b>Usage de l'arabe</b> <b>Total des occurrences des élèves</b>	3		
<b>Total des occurrences PF+élèves</b>	4						
<b>usage du français</b> <b>Total des occurrences de PF</b>		4		<b>usage du français</b> <b>Total des occurrences des élèves</b>		1	
<b>Total des occurrences PF+élèves</b>	5						
<b>Alternance codique</b> <b>Total des occurrences de PF</b>			4	<b>Alternance codique</b> <b>Total des occurrences des élèves</b>			8
<b>Total des occurrences PF+élèves</b>	8						

<sup>1</sup> OA : occurrences du recours à la langue arabe  
OF : occurrences du recours à la langue française  
AC : occurrences du recours à l'alternance codique

**Tableau 4. Occurrences des différentes traductions des mots grammaticaux par l'enseignante de français et les élèves**

Mots grammaticaux					
Mot grammatical Français/Arabe	traductions	fréq	Mot grammatical Arabe/Français	Traductions	fréquence
Complt circ de temps	<i>El : maf°oul fih li'lezemên</i>	1	El : <i>moutammim</i>	Els : complément	1
Adjectif	<i>El : Na°at</i>	1			
Depuis que	<i>Els : °indêmê</i>	1			
Total des traductions F/A		3	Total des traductions A/F		1

**Tableau 5. Occurrences des différents recours au français par l'enseignante d'arabe du collège Saïda et les élèves des 9<sup>ème</sup> B1&B2.**

Métalangage grammatical : Evocation de la L2*	
Professeure d'arabe	Elèves
<p><b>1.</b> <i>iḍan tulāḥiḏuna anna 'ljumala bi 'lnisbati lil°arabiya / naqulu aḥmā fi 'l'aSli anhā °amalahu laysa intahā °amalahu //</i>                      [donc vous remarquez que la phrase pour ce qui concerne l'arabe / nous on dit anhā Il a fini et non intahā Il est fini son travail]</p>	
<p><b>2.</b> <i>iḍan tulāḥiḏuna anna 'ljumala bi 'lnisbati lil°arabiya iḍan mādhā tulāḥiḏuna bi 'lnisbati lihāḏhi 'ljumal</i>                      [que remarquez-vous concernant ces phrases] →</p>	<p><b>1.</b> <i>Kalfiransiya</i> (réponse 1 élève) [comme en français]</p>
<p><b>3.</b> <i>tach°ourouna bianna hēdhhi 'ljoumal ka 'annahē laysat joumal nēbi°a mina 'l loughati 'l °arabiyah hiya moutarjamah / idhē lēhadhtom al°awraqa 'lati wouzzi°at °alaykom fi 'lhiSatil°FâriTati idhan tach°ourouna anna hiya nafsi 'ljoumal moutarjamah lidhēlika hiya nēbi°a minal°firansiyah walaysat nēbi°a biasliḥē</i>                      [vous sentez comme si ces phrases n'étaient pas de source arabe elles sont traduites donc si vous aviez remarqué les feuilles qui vous ont été distribuées la séance dernière donc vous sentez que ce sont les mêmes phrases traduites pour cela elles sont d'influence française et non arabe] →</p>	<p><b>2.</b> <i>minal°arabiyah / mutarjama mina 'l faransiya</i> (2 élèves)                      [de l'arabe elles sont traduites du français]</p>
<p><b>4.</b> <i>nafs alwadha'if / Hattē nakouna °alā bayinatin min anna 'lwadhifata bi 'lfranciyah hiya nafsouhē alwadhifah</i>                      [les mêmes fonctions pour que l'on soit conscient que la fonction en français est la même en arabe] →</p>	<p><b>3.</b> <i>bil°arabiyah</i>                      [en arabe] (réponse 3 élèves)</p>
<p><b>5.</b> <i>idhan laylan maf°oul fih we hēdhihi 'l ayem ayDHan maf°oul fih wehēdhē mē wajadnēhou fi 'l loughati 'l faranciyah /</i> [donc laylan (la nuit) complément circonstanciel et hēdhihi 'l ayem (ces jours-ci) aussi est complément circonstanciel et c'est ce qu'on a trouvé (c'est pareil) en français]</p>	

**Tableau 6. La fréquences du recours à l'arabe et au français**

Professeure d'arabe	Occur- rences	Elèves	Occur- rences
<b>Usage de l'arabe pour</b> attirer l'attention sur le rapport entre les phrases françaises et les phrases arabes : P1 ; P2	<b>2</b>	<b>Usage de l'arabe pour</b> comparer les phrases du français et de l'arabe et conclure à leur similitude : P1	<b>1</b>
<b>Usage de l'arabe pour</b> attirer l'attention sur la différence de fond entre les structures des phrases du français et celles de l'arabe : P3	<b>1</b>	<b>Usage de l'arabe pour</b> comparer les phrases du français et de l'arabe et conclure à leur différence	<b>1</b>
<b>Usage de l'arabe pour :</b> attirer l'attention sur la ressemblance entre les fonctions du français et de l'arabe : P4 ; P5	<b>2</b>	<b>Usage de l'arabe pour</b> conclure à la similitude des fonctions de l'arabe et du français	<b>1</b>
<b>Total des occurrences de PA</b>	<b>5</b>	<b>Total des occurrences des élèves</b>	<b>3</b>
<b>Total des occurrences PA+élèves</b>	<b>8</b>		
<b>usage du français</b>	<b>0</b>	<b>usage du français</b>	<b>0</b>
<b>Alternance codique</b>	<b>0</b>	<b>Alternance codique</b>	<b>0</b>
<b>Total des occurrences de PA</b>	<b>0</b>	<b>Total des occurrences des élèves</b>	<b>0</b>
<b>Total des occurrences PA+élèves</b>	<b>0</b>		

**Tableau 7. Les occurrences des différentes traductions des mots grammaticaux par l'enseignante d'arabe et les élèves**

Les mots grammaticaux						
Mot grammatical Français/Arabe	PA	Traductions de PA	fréq	Els	Traductions des éls	fréq
Quand	+	<i>mêtê</i>	1			0
Comment	+	<i>kayfa</i>	2			0
<b>Total des occurrences</b>			<b>3</b>			<b>0</b>
Terminologie grammaticale Arabe/Français	PA	Traduction prof	fréq	Els	Traduction élèves	fréq
<i>Hâl</i>	+	Etat en français	1			
<i>AlwaDhîfah / al'chaklou'lnaHwiyou</i>	+	Nature et fonction	1			
<i>mouDhâf ilayh ma°nithâ</i> en français c'est	+				le complément	1
<b>Total des occurrences</b>			<b>2</b>			<b>1</b>
<b>Total des traductions PA / Els</b>			<b>5</b>			<b>1</b>
<b>6</b>						

## Bilan provisoire. Commentaire des données statistiques

La deuxième série d'observations provoquées avec comme consigne d'user indifféremment de l'arabe et du français dans l'analyse des phrases a permis de noter des écarts dans l'emploi des deux langues chez les deux enseignantes

**PA** recourt exclusivement à l'arabe pour expliquer ou demander une explication, pour commenter les phrases traduites ou pour les comparer avec les phrases françaises.

Son emploi de la langue française est quasiment inexistant. Il s'agit surtout d'allusions, en langue arabe, au rapport existant ou « complexe » entre les phrases en français et les traductions qui leur correspondent en arabe (**P1, P2, P3**)<sup>1</sup>. Il s'agit également de comparer les fonctions et d'attirer l'attention sur leur similitude (**P4, P5**). Nous n'avons par conséquent compté que **5** occurrences se rapportant au rapport arabe-français sur l'ensemble des séquences enregistrées.

Nous avons, par ailleurs, compté six traductions de termes grammaticaux, ce qui n'est pas négligeable en soi, compte tenu de l'évolution dans les attitudes que nous avons pu remarquer depuis le début des observations exploratoires.

D'autre part, lorsque nous comparons le recours à l'arabe chez l'enseignante de français et au français chez l'enseignante d'arabe, nous pouvons remarquer que dans le premier cas, **PF** tend à fournir de longues explications grammaticales exclusivement en français et **PA** exclusivement en arabe malgré nos recommandations. Cette forme de résistance pourrait être due nous semble-t-il, aux habitudes dans la manière d'enseigner ancrées chez les enseignantes et chez les élèves. Le respect des conventions langagières et métalangagières fait que les uns et les autres gardent un rapport distancié par rapport à la langue qui n'est pas d'usage en classe. Il s'agit du français lorsque c'est **PA** qui intervient et qu'il s'agit de travailler les phrases arabes et de l'arabe quand c'est au tour de l'enseignante de français de prendre la relève. Cette distance est d'autant plus renforcée lorsqu'il s'agit de commenter le fait grammatical ou de donner les fonctions des mots ou groupes de mots. Néanmoins, nous pouvons considérer les cinq occurrences prélevées dans les séquences animées par **PA** et les cinq autres de **PF** comme les indices d'une réelle ouverture dans le sens de la mise en relation des L1 et L2.

Une différence notable également, **PA** monopolise la parole sans trop faire participer les élèves. Pour faciliter la compréhension, c'est plutôt elle qui attire l'attention sur le rapport

---

<sup>1</sup> P pour phrase ici.

arabe/français en mettant l'accent sur le mot ou la structure en rapport, à la différence de PF. Cette dernière semble encourager que l'interaction se fasse dans les deux langues et tend à laisser les traductions ou réflexions émaner des élèves. Aussi avons-nous compté **13** répliques d'élèves lors des séquences enregistrées avec **PF** contre 3 pour les séquences enregistrées avec **PA**.

Il nous semble, enfin, que ce genre d'exercices est utile puisqu'il permet de focaliser sur les règles non maîtrisées ou qui présentent des défauts d'analyse, d'attirer l'attention sur les erreurs et de lever les ambiguïtés dues à l'incompréhension de l'*input* métalangagier. Ce travail à « caractère conscient de l'activité métalangagière est susceptible d'expliquer le procès d'appropriation [des règles des deux langues] » comme le préconisent Klein et Py cités par Véronique. (1994).

Le degré d'analyse qui va, ici, de la prise en compte de l'erreur à l'intégration de la règle par l'*output* (ce qui n'est pas toujours certain) suppose une attention double sur le fonctionnement des règles de l'arabe et du français, par conséquent, une perception double de leurs points de convergence et /ou de divergence.

Cette conclusion provisoire pourra être étayée par l'analyse qualitative qui suit.

#### **4.2.2.1.1.2. L'analyse de contenu qualitative**

##### **4.2.2.1.1.2. a. Une saisie incertaine du métalangage de l'arabe**

Analyser les réflexions des élèves, leurs stratégies dans la saisie métalangagière s'avère difficile voire impossible étant donné la tendance des deux enseignantes à vouloir tout prendre en main : guider, expliquer, donner l'information et attendre les réponses attendues aux questions qu'elles posent. C'est ce qui explique à notre sens la précarité de la saisie comme dans cet exemple :

él 2: **depuis que**

PF : **comment on appelle cette expression**

Iy : c'est une proposition subordonnée circonstancielle de temps

PF : **depuis que c'est quoi**

Elvs : proposition

Iy : non madame c'est une conjonction

PF : que est la conjonction **et depuis que //**

Elvs : depuis

PF : **c'est pas depuis c'est depuis que**

PF : [...] **c'est une ///** locution conjonctive **donc c'est une** phrase com /

Elèves : composée

PF : comp /

Iy : complexe madame

PF : **donc c'est une** proposition

Iy : oui / que

PF: **c'est pas que c'est** depuis que qui introduit une phrase complexe **comment appelle-t-on donc** la partie de la phrase complexe après depuis que

Elèves : proposition

PF : **c'est une** phrase complexe parce qu'il y a deux verbes conjugués **donc on a** une proposition subordonnée / quelle est la fonction de la subordonnée

Une él : complément circonstanciel de temps

PF : et comment vous dites ça en arabe

Els : *maf°ul fih li'lmakān*

PF [complément de lieu] et littéralement la traduction redondante [ce qui a été fait en son sein du lieu]<sup>1</sup> [...]

C'est un exemple de « fausse interaction » où l'absence de négociations élèves-enseignantes fait que **PF** trace le cheminement logique de la pensée (3 fois donc) et indique les mots à dire et c'est en réponse à sa question que des traductions sont tentées.

De même, **PA** se charge presque exclusivement du déroulement de la discussion, y compris de la traduction des termes grammaticaux :

*dahaba ilā 'lgābati*      ذهب إلى الغابة      [Il est allé dans la forêt.]

Une él : *maf°ul fih* [ littéralement a été fait en son sein]

Un él : *mutammim* [ littéralement ce qui complète]

PA : *nafs alwaḍā'if / ḥattā nakuna 'alā bayyinatin min'anna'lwaḍifata bi'lfiranciya hya nafsū' lwaḍifa* [les mêmes fonctions / pour que nous soyons conscients que les fonctions en français sont identiques aux fonctions ]

Els : *bil°arabiya* [en arabe]

PA : quand *matā* / comment *kayfa / ilā āḥirihi* [etc.]

Ne serait-il pas plus prudent, en effet, de traduire les fonctions *maf°ul fih* et *mutammim* par complément de lieu plutôt que de les traduire par les interrogatifs « quand ? » et « comment ? » qui renvoient aux critères de reconnaissance sémantique, et qui sont loin d'en constituer les équivalents arabes ? N'induirait-on pas en erreur les élèves en mélangeant les plans d'analyse ?

Les risques d'induire les élèves en erreur sont grands, aussi, faudra-t-il ne jamais se hasarder à faire de la traduction, sans être totalement sûr que l'on ne va pas tromper l'élève. Ne serait-il pas plus judicieux par exemple de traduire par *mutammam li'lfil* du moment que le complément ici, est obligatoire : les verbes « aller » et *dahaba* demandent à être complétés, aussi, ce serait intéressant de laisser les élèves conclure que ce sont des compléments du verbe. Le critère est formel et l'on n'a pas à chercher les questions qui justifient la fonction.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui nous chargeons de cette traduction « hasardeuse ».

Selon les résultats du tableau, les élèves éprouveraient des difficultés à trouver un terme équivalent en français, mais également en arabe même si, à première vue, le recours à l'arabe semble ne pas poser de problèmes pour eux.

Les alternances codiques et traductions ne semblent, particulièrement pas, fournir aux protagonistes de la classe le matériau susceptible de leur permettre une entrée adéquate de l'*input* métalangagier et du français et de l'arabe et rend ainsi difficile la saisie. Il y a malaise de la part des élèves à trouver la bonne fonction en français comme en arabe :

وصل قطار سريع على السكة الحديدية [Un train **rapide** déboucha sur les rails.]

waṣala qiṭārun sarī'un 'alā al'ssikka'l ḥadīdyya.

Une él : ḥāl / kayfa waṣala 'lqiṭāru / sarī'un / ḥāl

[état / comment est arrivé le train / en toute vitesse / état ]

Une él : na't / sarī'un / na't

[adjectif / rapide / adjectif ]

Un él : qiṭārun sarī'un قطار سريع murakkab na't / qiṭārun man'ut wa sarī'un / sarī'un na't

[un train rapide / groupe adjectival / train c'est le qualifié et rapide le qualifiant ou le qualificatif]

Els : ḥāl

Une él: non non ḥabar [prédicat]

Mais, il importe de noter ce moment d'interaction qui peut enclencher un processus de saisie bimétalangagière intéressant, du moins, pour préciser que quand on parle de na't et de ḥabar, on n'est pas sur le même niveau d'analyse : ḥabar renvoyant à la phrase nominale, ou encore cet échange en présence de l'enseignante qui a pris la relève :

خشبة مسرح ḥaṣabatu masraḥin.

[une scène **de théâtre**]

Une él : muḍāf ilayh littéralement [ce qui lui a été adjoint] (complément d'attribution)

Gr éls : la layssa muḍāf ilayh [non ce n'est pas ce qui lui a été adjoint]

PF : Une scène **de théâtre** āš °amalnāhā bi'lsury elfonction mtā'ha [quelle fonction on lui a attribué en français]

Une él : na't [adjectif] / complément du nom

PF : wbel'arbī [et en arabe]

El 1 : ḥabar [propos]

Gr éls : muḍāf ilayh [annexion]

él 2 : laysa muḍāf ilayh [non ce n'est pas une annexion]

PF : donc šnuwal'waḍfa mtā'ha [donc c'est quoi sa fonction]

Un él : mutammim [complément]

Gr éls : muḍāf ilayh

Gr éls 2 : mutammim wa muḍāf ilayh [complément et annexion]

Un él : n'hoḷu nuqtat istifhām mā nīch mit'akad [on met un point d'interrogation je ne suis pas sûr]

PF : Il faudra vérifier avec votre prof d'arabe

Il suffit que l'une des deux enseignantes aille vers un autre groupe pour que les réponses qui ne sont jamais sûres aillent dans tous les sens. La remarque qui s'impose ici est que les élèves manquent d'arguments, ils sont en train d'user de métalangage arabe qu'ils ne maîtrisent pas. L'*output* rend ainsi compte de la qualité toujours approximative jamais certaine de l'*input* sensé avoir été acquis depuis trois ans. Aussi, les professeurs avaient-elles dû changer de stratégie pour se placer en meilleures observatrices de leurs attitudes et de leur dire métalangagier souvent entaché de doutes et présentant quelques lacunes.

#### **4.2.2.1.1.2.b. Au-delà de la traduction autonymique, une saisie transmétalangagière prospective**

Il est évident que les élèves ont des problèmes pour traiter les fonctions en français comme en arabe. Cela aurait l'avantage, du moins pour l'intérêt du choix du sujet, d'avoir mis le doigt sur un problème qui se pose réellement dans nos classes. Ceci dit, ce problème reste l'affaire des enseignants, c'est à eux, en premier, que revient de trouver la solution, connaissant mieux que quiconque la réalité de leur classe. Pour notre part, nous visons un transfert de compétences, des compétences d'analyse dans les deux langues en vue d'inciter à un « questionnement réciproque » lors de la saisie métalangagière. Cette « forme de réutilisation des stratégies de la langue source », qui peut être l'arabe autant que le français à ce stade de l'apprentissage, s'avère insuffisante pour les élèves tunisiens. La recherche ne semble pas trop s'intéresser à cette problématique, peut-être, par peur de « surcharges cognitives », pour emprunter cette expression à Mariana Bono (2007).

Sans doute, y a-t-il des hésitations, des incertitudes et aptitudes modestes à analyser les phrases et à trouver la fonction des mots ou groupes de mots, qu'il s'agisse du français ou de l'arabe, mais pour des élèves du collège tunisien, ce genre d'activités s'avère très gratifiant car quand on les responsabilise en les mettant dans la situation de réflexion consciente, « [...] on perçoit rapidement chez [eux] une connaissance intuitive, une conscience relative de la langue cible », mais également de la L1. C'est ce qui leur fait faire des jugements d'acceptabilité ou de non acceptabilité des fonctions, des objections et même exprimer des hésitations par exemple dans des remarques du genre : « je ne suis pas d'accord avec... », « non madame... » et comme vu plus haut dans la remarque d'un élève à propos du choix de la fonction adéquate : « *nhoṭtu noqṭut 'istifhām mā nīš mit'akid* [on met un point d'interrogation je ne suis pas sûr.] »

Il conviendrait, par conséquent, que le guidage s'opère autrement, à ce niveau de l'apprentissage, assez avancé, malgré tout, comme le suggère Marina Aragon Cobo pour le cas d'étudiants « A un niveau avancé, les expérimentations comparatives sont plus hardies : on travaille à approfondir la gestion des processus cognitifs au niveau de paramètres précis, en impliquant les étudiants plus activement (classements de faits, manipulations, enquêtes exploratoires). On vise alors une corrélation psycholinguistique [...] » (2004)

Il est vrai que nous n'irons pas jusqu'à demander aux élèves d'endosser la peau du chercheur, mais de faire en sorte que le guidage aille dans le sens de « restructurations partielles » des deux métalangues qui progresseraient par paliers de difficultés successifs.

Les observations ont permis de montrer que les élèves, même approximativement bilingues, pourraient développer la « double compétence » à raisonner, en arabe et en français, en usant d'un métalangage de L1 et de L2 comme dans les répliques 11 et 13 (tableau 1 ci-dessus) :

### Rép 11

Ri : que *ta'udu 'alā* les livres [ que est l'antécédant de livres]

### Rép 13

Els : madame on a vu ça il complète l'expression *ma tamāš na't* [Il n'y a pas d'adjectif] ici

Une él : *na't* [adjectif] / complément du nom (elle a rectifié en donnant la bonne fonction en français)

C'est ainsi que conquis par ce dire nouveau de la classe, les élèves ont, relativement, acquis<sup>1</sup> le réflexe propre à développer une « réflexivité constitutive des activités [biméta]langagières » selon l'expression de Trévise (2009) qui leur fait prendre conscience de la relation entre les systèmes métalangagiers de l'arabe et du français. La conscientisation des inévitables « restructurations », pour reprendre Bernard Py, permettrait l'exploitation des ressources « bimétalangagières »<sup>2</sup> mais aussi bilangagières. Pour nos élèves bilingues, mis en présence de

[...] deux systèmes [...] en relation étroite, les restructurations sont inévitables. En un sens, la compétence d'un apprenant dans la langue cible sera *toujours* partiellement différente de celle du locuteur natif. Inversement, la langue source est-elle aussi l'objet de restructurations partielles, du moins à partir d'un certain seuil d'apprentissage. (1984)

Il resterait à leur faire développer cette compétence à « restructurer », intuitive, dans la mesure où ils semblent manipuler de plus en plus ce « métabilinguisme » intra et intermétalangagier qui met, inévitablement, en relation étroite, la L1 et la L2.

---

<sup>1</sup> Nous avons côtoyé ces élèves pendant tout le 3<sup>e</sup> trimestre, jusqu'au dernier jour de l'école.

<sup>2</sup> Notre expression

C'est par voie de conséquence, à ce stade, que les enseignants pourraient commencer à envisager d'en exploiter les ressources comme le suggère à ce propos Porquier qui juge qu'

« au moment où la compétence en langue étrangère, malgré ses lacunes et son caractère instable, atteint une certaine densité et une certaine autonomie, il devient envisageable de mobiliser cette double compétence [en langue maternelle et en langue étrangère], fut-elle dissymétrique, pour en exploiter les ressources ». (2004)

Nous sommes, donc à l'affût de ces « traces d'activité métalinguistique spontanée » chez les élèves comme l'exprime Anne Trévise (Ibid.), mais également chez les enseignants quand elles viennent, naturellement, dans l'interaction pour commenter, comparer, rectifier (leur dire et celui des élèves), réfuter ou justifier le discours grammatical émis en classe et les mots métalangagiers lui afférent.

Dans la classe de grammaire française en contexte scolaire tunisien, l'objet de la langue ne semble pas atteindre ce pourquoi on enseigne la forme. La grammaire semble n'avoir pour visée que surcharger la tête de l'élève de mots qu'il conviendrait de les lui faire acquérir par un seul moyen, le raisonner. Il n'y a en effet que le raisonner qui puisse réaliser le transfert d'expériences entre les disciplines diverses, et même, entre les langues les plus éloignées.

Il serait primordial, à notre sens, que l'enseignant de langue 2, apprenne à se décentrer, de temps à autre, par rapport à son acte d'enseigner et d'observer l'élève faire son apprentissage.

Il y verra des traces, de cette conscience bimétalangagière « en gestation » ou de « ces verbalisations spontanées [...] adéquates ou erronées » que nous avons cru déceler timidement au fil de nos observations.

Aussi avons-nous envisagé dans la partie expérimentale de notre travail d'aller au-delà de l'état embryonnaire pour considérer les traces d'une verbalisation bimétalangagière accomplie.

La démarche mise en œuvre dans la partie expérimentale qui suivra tentera de présenter des exemples qui préciseront les conduites métalangagières devant cette forme particulière d'articulation des *inputs* des deux langues en présence.

### **4.3. La recherche-action. Pour une didactique intégrée de la grammaire du français et de l'arabe**

#### **4.3.1. Introduction et rappel de la problématique**

Un obstacle majeur se présente à l'élève dans une séquence de grammaire du français : la manipulation de phrases qui n'ont souvent pas leur équivalent en arabe. Un métalangage contrastif pourrait aider le processus de compréhension et de production métalangagières, mais quand il ne correspond pas à son schème métalangagier, il devient inutilement onéreux d'expliquer certains faits grammaticaux éloignés de la langue 1 par le recours à des concepts

peu propices à une interaction métalangagière au sein de la classe. Ce sont là les conceptions les mieux partagées par les acteurs de l'action éducative.

La langue à la fois moyen et objet d'étude devrait, pourtant, faire appel à la culture métagrammaticale de l'élève qui n'est pas « table rase ». Or, les entretiens et questionnaires ont permis de mettre en évidence une pratique de classe qui sépare radicalement l'enseignement-apprentissage des deux langues : concepteurs de programmes et inspecteurs privilégient le cloisonnement surtout dans la manière d'aborder la grammaire si bien que les enseignants de l'arabe et du français ont toujours ignoré ce qui se fait dans leurs classes respectives.<sup>1</sup> De ce refus de prendre en compte ce qui se passe, dans l'une ou l'autre des classes de grammaire, résulte une absence totale d'articulation entre la grammaire du français et celle de l'arabe. D'où, une mise à l'écart des acquis de l'élève en arabe pour une appréhension fine de la grammaire du français et une inexploitation des acquis en français pour une prise de conscience métalangagière plus développée de l'arabe chez lui. Pourtant, la question ne date pas d'aujourd'hui.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français dans les classes tunisiennes, le recours à l'arabe reste, au fait, une question épineuse. Il suffit d'écouter les avis des enseignants sur la question pour s'en rendre compte.

Pour leur écrasante majorité, le principal moyen de communication reste le français pour enseigner la grammaire du français, fournir les explications et employer la terminologie grammaticale quitte à paraphraser, en cas d'incompréhension, à recourir aux images et synonymies simplifiées. Pour eux, il est hors de question de faire dialoguer les mots techniques, de se poser la question de l'intérêt qu'une telle « connexion entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation » pourrait avoir pour l'élève. (Charaudeau, 2010)

En Tunisie où le statut de FLE est très controversé, l'emploi de la langue française, particulièrement pour enseigner la grammaire, est de mise parce que cela est « la marque indubitable d'un bon enseignement d'une langue moderne » (O'Riordan, 2007). C'est ce que défendent avec ferveur les enseignants pour qui l'arabe et le français ayant « deux mécanismes différents », « la traduction forme un obstacle pour l'élève » et « retardera l'apprentissage du français », outre le risque que « cela diminuera la maîtrise de la langue de

---

<sup>1</sup> Pourtant, la plupart des enseignants interviewés affirment recourir à l'arabe ou au français, avec leurs propres enfants, pour traduire des notions ou pour comparer des faits de langues du français et de l'arabe. Si tout le monde affirme que cela marche très bien et permet, en plus de gagner du temps, pourquoi se refuser à une telle procédure dans la classe avec ses propres élèves ?

la part du prof lui-même. »<sup>1</sup> Ces représentations sont corroborées par les inspecteurs qui, selon eux, interdisent catégoriquement le recours à l'arabe en cours de français.

Si ailleurs, cependant, cette problématique reste cruciale, c'est loin d'être le cas pour la Tunisie où l'emploi de la L2 entre dans l'ordre normal des choses. En Irlande, par exemple, le débat s'y rapportant prend de plus en plus d'ampleur ; en Tunisie, au contraire, il est définitivement clos quelles qu'en soient les attitudes prises à son encontre et quelle que soit leur ancienneté.

Nulle attention ne sera prêtée à Roulet (1980) qui juge qu'un apprenant « acquiert plus aisément et durablement un micro-système de la langue-cible s'il a compris au préalable, comment fonctionne le microsystème équivalent dans sa langue de départ, et s'il peut réutiliser dans l'apprentissage de la langue cible, les outils métalinguistiques qu'il a acquis avec sa langue de départ » (Roulet, 1980), ni à Bourguignon et Dabène (1983) ou à Berthoud (1984), qui prônent l'idée que la prise en compte des représentations grammaticales et de la métalangue de L1 constitue une aide pour l'acquisition des connaissances grammaticales de L2, ni à Besse et Porquier (1984/1991) pour qui la métalangue est un « substrat » des données antérieurement acquises, ni encore à Cuq qui parle d'un métalangage « si possible réutilisable d'une langue à l'autre. »

Malgré ce contexte plutôt hostile, nous restons convaincue, pour notre part, qu'il n'est pas vain de tenter l'expérience bien que des travaux qui vont dans ce sens, très rares certes, aient été déjà tentés dans le cadre de l'OIF, mais ceux-ci restent limités aux domaines du langage, de la lecture et de l'expression écrite, et plus récemment, et dans un cadre très restreint, une sensibilisation à la question grammaticale qui n'a pas eu d'échos dans les pratiques effectives de classe. (Miled, 2010)

De quelle manière les élèves traitent-ils les informations des données métalangagières de l'arabe et du français, en l'occurrence, celles qui se rapportent à la notion de complément ? Il est difficile de se prononcer sur cette question cruciale. Observer l'*intake* n'est pas chose aisée, en effet. C'est pourquoi, notre objectif est, avant tout, de les placer dans une attitude active face à l'*input* doublement méta qu'ils reçoivent et qu'il se doivent d'observer, de mettre en relation, de questionner... pour les observer faire et agir, pendant cette phase de réflexion métalangagière, et repérer les signes de ce qui s'opère en eux : découvrir, hésiter, décider, et éventuellement tenter de conceptualiser.

---

<sup>1</sup> Cf. annexes.

Notre problématique s'interroge sur ce que la prise en compte de la grammaire de l'arabe et son métalangage dans l'apprentissage de celle du français et vice versa peut avoir comme conséquences sur les compétences (bimé)langagières et sur le nouveau rapport que peuvent entretenir les élèves avec elles.

Nous rappelons, à cet effet, que notre préoccupation majeure est d'étudier les possibles d'un métalangage grammatical contrastif qui constituerait, à notre sens, une aide à l'analyse de la fonction complément, en français, par la mise en place d'une réflexion métalangagière simultanée des compléments des deux langues, faite dans les deux langues.

Les réponses au questionnaire d'enquête menée auprès des enseignants de français du collège et du lycée, ainsi qu'auprès des élèves, ont montré que le recours à l'arabe dans l'enseignement de la grammaire du français s'avère, par ailleurs, possible.<sup>1</sup>

Nous sommes donc partie de l'hypothèse qu'une harmonisation (méta)langagière entre les deux grammaires serait constructive et en assurerait un apprentissage solide. Cette hypothèse à laquelle adhère une partie des enseignants, nous a confortée dans l'idée de réaliser notre expérimentation avec ceux qui seraient plus ouverts au changement et qui voudraient y participer.

#### **4.3.2. L'objet de la séquence didactique et son intérêt**

Un mot d'abord sur la notion de recherche-action. Nous partons de cette définition de Michèle Catroux

La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche.

Il est important de souligner d'abord que notre « recherche-action » ne se situe pas dans ce cadre de projets de groupes, décidés en collaboration par des participants impliqués dans la recherche et informés par la théorie et qui passent aux solutions pour changer la donne.

Il s'agit pour nous, plus modestement, de passer de l'étape exploratoire des observations de terrain et de l'identification du/des problème(s), avec la distance objective de celle qui est à l'extérieur du terrain mais ne l'a pas quitté pour autant.

---

<sup>1</sup> Cf. Notre analyse en IV.1, plus haut, « Les représentations des enseignants sur la grammaire et son enseignement »

Loin de chercher les solutions immédiates, nous envisageons, paradoxalement, la création d'une situation-problème, qui ne prétende pas à la résolution mais à un examen plus pointu des représentations des enseignants et des élèves, qui ne sont pas faciles à percevoir, et des pratiques de classe, par une observation plus fine des stratégies cognitives des élèves, au fait, de diagnostiquer encore, cette fois-ci, de connivence avec les différents acteurs de la classe, et de faire le relevé des dysfonctionnements réels pour une amélioration *a posteriori* de la situation à problème qui soit un travail collaboratif de mise en place de stratégies « correctives ». Ce serait, pour nous une étape laboratoire, une autre étape avant de préciser la démarche à prendre.

De fait, il s'agit pour nous de passer de l'étape réflexion, à l'étape pratique qui ne prétend pas apporter de solutions mais pointer le doigt sur les difficultés avec, cette fois-ci, des théories à l'appui et des participants qui l'appuient.

Si l'on peut parler de « proposition didactique », elle serait dans la création d'une situation nouvelle pour les acteurs de la classe : les élèves sont mis face à deux enseignants et face à une double production métalangagière.

Notre objectif vise, par là même, d'étudier comment, pour paraphraser Astolfi (1984), les élèves mais aussi les enseignants, mobilisent chacun à partir de son fonds cognitif et stratégique ce qui peut s'adapter à cette situation nouvelle de classe.

L'intérêt de cette expérimentation réside dans la réalisation d'une séquence entièrement improvisée. Intervenant à la fin de l'année scolaire, à la fin du cycle de base, elle offre l'avantage aux professeurs de prendre du recul par rapport aux leçons et aux méthodologies. Le travail de réflexion-comparaison est avant tout un travail de remise en question des aptitudes, des attitudes et des représentations, mais aussi de la découverte du savoir intergrammatical et interlingual.

L'objet de l'étude suivante s'inspire essentiellement des travaux qui se sont penchés sur les apprenants à cultures bigrammaticales telles l'hypothèse de la « conscience accrue » qui postule que les négociations sur les formes de L1 et de L2 s'y réaliseraient mieux, ce qui serait efficace pour le processus d'acquisition (méta)langagière, les travaux de la RAL (l'enseignement par le traitement de l'*input*) et le rôle des interactions dans la saisie en classe de langue, au moyen de tâches métalangagières susceptibles d'améliorer les connaissances de l'élève tout en améliorant son intermétalangue par la création de ce que Véronique appelle « la cognition partagée » ; également, l'hypothèse contrastive qui s'intéresse plus à la manière dont l'apprenant traite les structures d'une langue étrangère pour essayer de la comprendre.

L'enjeu de l'expérimentation n'est pas tant de comparer pour comparer que de rendre conscientes les règles grammaticales de L1 et de L2 pour optimiser l'activité réflexive bimétalangagière et assurer un passage harmonieux de l'acquis métalangagier de l'une à l'autre langue (pour repérer les spécificités ou les similarités métalangagières et éventuellement réguler les acquis, contrôler ce qui a été mal intégré, participer aux opérations de construction, l'erreur étant un actant principal dans la compréhension du processus d'apprentissage).

Pour aider à la construction d'une réflexion grammaticale qui ne soit pas cloisonnée et encourager l'apprentissage d'une grammaire, qu'elle soit de L1 ou de L2 ou même de L3, sans cesse tournée vers les autres grammaires concurremment présentes dans la tête de l'élève, nous envisageons de développer des habiletés intermétalangagières (développementales) d'un dire nouveau qui soit adapté au contexte tunisien.

En somme, par la mise en place de données « inhabituelles » à l'*input*, nous voulions provoquer un déséquilibre au prix duquel une remise en question des représentations peut être continuellement enclenchée, chez l'élève mais également chez l'enseignant.

#### **4.3.3. La mise en place de l'expérimentation et le choix du corpus<sup>1</sup>**

Il s'agit pour nous, qui n'avions aucune idée sur les aboutissants d'une telle aventure, de garantir au moins, son départ. Pour ce faire, il fallait convaincre les acteurs en jeu qu'ils ont tous un rôle principal à jouer parce que tous sont impliqués par le résultat. Il fallait donc placer les élèves et les enseignantes en situation de vrais partenaires face à l'acte d'enseigner-apprendre, et ce en favorisant la communication naturelle, entre pairs et entre élèves et professeurs d'une part, et entre professeurs de L1 et de L2, d'autre part, afin d'encourager le travail en groupes. Nous voulons, par ce moyen avéré, apporter notre contribution à la recherche en faveur d'une pratique enseignante qui contribue à enclencher des conflits socio-cognitifs propres à créer des situations problèmes à partir de la confrontation de points de vue. Mais pour ce faire, les deux enseignantes (PA et PF, toujours) se sont portées bénévoles. Après la phase observation exploratoire, à la quelle elles ont participé très activement, elles ont été « intéressées » par la suite de « l'aventure », et ce sont elles qui se sont chargées du cadre de l'expérimentation et des autorisations et de l'information des élèves. Nous avons eu la chance de bénéficier d'un cadre idéal, pour une zone très défavorisée, ce qui a motivé les élèves de 9<sup>ème</sup> à signer tous présents le jour J. C'est la première fois qu'ils vont devoir suivre

---

<sup>1</sup> Cf. ledocument en annexes

un cours de français et d'arabe avec leurs deux professeurs, ensemble, dans la salle de lecture jamais exploitée, depuis son octroi par un don japonais.

Un inconvénient majeur, toutefois, nous avons dû nous contenter des supports que j'avais demandé aux deux enseignantes de travailler chez elles en vue de préparer deux séquences de grammaire l'une en arabe et l'autre en français (avec deux ou trois notions au choix) et d'en discuter entre elles pour éventuellement cibler les questions sur lesquelles vont s'appuyer les observations et les réflexions, par la suite. D'autant que certaines ambiguïtés ont été déjà repérées lors des précédentes observations.

Le hic est que ce travail préliminaire n'ayant pas été fait, la séance qui devait durer une heure maximum entre leçons et exercices sélectionnés, au préalable, parmi ceux que j'avais proposés, avait tendance à aller dans tous les sens et qu'elle s'éternisait surtout. L'avantage néanmoins est grand et c'est ce qui a, nous semble-t-il, laissé concentrés les élèves jusqu'à la fin, c'est le cadre nouveau pour eux. Travailler avec l'outil informatique avait participé de beaucoup à l'accomplissement de cette expérimentation.

Le corpus a été préparé à cet effet, parce qu'il proposait des exercices interactifs avec des propositions de réponses et qu'il fallait cliquer sur la bonne réponse et justifier son choix.

Tout le monde devait donc improviser ce jour-là, et le résultat dépendait de l'attitude des enseignantes placées pour la première fois dans cette situation inconfortable de ne pas savoir ce qu'elles allaient faire et ce que je voulais exactement qu'elles fassent. De plus, elles sont arrivées sans avoir jeté un coup d'œil sur les supports que je leur avais donnés pour la préparation de la séquence. Nous avons dû les rassurer, à cause du grand trac visible au début, en leur expliquant que j'avais tout mis au point, que les élèves pouvaient travailler sur les supports téléchargés sur tous les ordinateurs, et qu'elles pouvaient, quant à elles, suivre sur l'écran les documents projetés par rétroprojecteur. Il fallait tout simplement se laisser aller à leur intuition pour diriger cette séance, transformée en séance de correction des exercices.

Un second inconvénient, les supports traduits en arabe, en l'occurrence par nous, ne présentaient pas de propositions de réponses comme en français. Faute de pouvoir proposer des réponses en arabe, nous nous inquiétions de la tournure qu'allait prendre l'échange d'autant que les deux enseignantes étaient réticentes au début à l'idée de travailler à l'aveuglette. C'est à posteriori que nous avons compris l'intérêt d'une telle situation : quel choix faire ? Comment décider ? C'est plutôt mieux pour observer les attitudes et noter les doutes ou certitudes...

#### **4.3.3.1. Le recueil des données**

Pour organiser notre travail de recueil des données, nous suivrons les trois axes suivants : d'une part, la dimension cognitive qui s'intéressera aux activités internes des élèves, les processus réflexifs de structuration et de construction des données de l'*input* (interméta)langagier, d'autre part la conceptualisation contrastive des métalangages de l'arabe et du français dans l'étude des compléments, enfin la dimension (interméta)langagière de l'interaction en classe de langue en binôme dans la gestion de la séquence de grammaire.

Le premier volet tentera de suivre les traces des activités réflexives que déploient les élèves dans le traitement de la notion de complément de l'arabe et du français à chaque nouvelle entrée de l'*input* : l'attention qui lui est portée, son traitement, les efforts de structuration dont, le signalement d'une difficulté, les solutions négociées, l'acquisition potentielle d'une notion, sa construction... , le second, celui de la comparaison dans sa dimension réflexive tel qu'il transparaît dans les interactions (interméta)langagières, le troisième, la dimension contrastive du métalangage grammatical dans les tours de paroles entre les différents acteurs de la classe et dans l'harmonisation des verbalisations (intermétal)angagières.

#### **4.3.3.2. La dimension cognitive dans le traitement de la notion de complément.**

Nous n'avions pas envisagé d'analyser cette dimension, au départ, mais elle s'est imposée, par elle-même, lors des observations. Nous en avons vu l'ébauche mais qui n'était qu'intralinguale puisqu'elle avait trait, uniquement, à la grammaire du français. C'est par conséquent l'aspect interlingual, dans la dimension cognitive et interactive de l'acquisition, qui intéressera notre analyse de l'expérimentation.

Ce compromis fera que s'entrecroisent ou « s'intrecroisent » (Trévisse, *op.cit.*), aux confluent des langues en présence, le processus intrapsychique : dimension cognitive du processus d'acquisition et l'aspect interactionnel qui accompagne le processus intrapsychique et le détermine. C'est ce que défendent des chercheurs comme Véronique (1992), par exemple, pour qui ces deux dimensions sont extrêmement interdépendantes et ne s'excluent pas mutuellement. (Cicurel, Véronique, 2000.)

Dans l'activité de compréhension, la réflexivité suppose un dialogue interne mais également externe, c'est dans cette interrelation entre cognition et interaction ou, comme l'envisage Mariana Bono, dont nous nous inspirons, en partie, « la cognition dans l'interaction » que les notions de *noticing* et de SPA vont nous aider à mieux appréhender la mise en rapport des

attitudes réflexives internes des élèves renforcée par la dimension interactive dans la construction de la production métalangagière.

Notre objectif est, au fait, de réfléchir sur les implications des notions de *noticing* et de SPA dans le processus d'acquisition et de production bimétalangagières dans le contexte scolaire tunisien.

Ainsi, comme nous l'avons précisé, plus haut, Nous partirons de l'idée que le répertoire métalangagier de l'élève (interaction métalangagières, usage des termes techniques, description de tableaux...) est d'autant plus enrichi que les occasions lui sont offertes de communiquer pour décrire les éléments langagiers qui s'offrent à lui dans les deux langues. Lui faire prendre conscience que plus il communique, plus il est impliqué dans le processus de compréhension et de production reste essentiel. C'est peut-être, à ce seul prix, qu'une réelle acquisition peut avoir lieu.

Nous sommes convaincue qu'à cheval entre deux grammaires et plus, « ... les opportunités de prise de conscience des fonctionnements linguistiques augmentent » pour lui (Bono, *op.cit.*) et parallèlement, la capacité d'en rendre compte dans les deux langues en usant de leurs métalangages respectifs.

Comme les approches dont nous nous inspirons font essentiellement état de la communication langagière intralinguale, nous avons envisagé, dans notre travail expérimental, de mettre en évidence l'aspect intermétalangagier présent « en sourdine » (sur le mode épilinguistique). Notre objet est de démontrer que les savoirs métalangagiers de l'arabe peuvent créer les conditions favorables à la saisie ou du moins concourir à la favoriser pour une meilleure appropriation des grammaires des deux langues.

Dans le corpus recueilli, nos analyses ont abouti au difficile processus de vérification de traces d'efficacité métacognitive pour l'élève, mais en même temps, de très intéressants résultats, d'après nous, dans la mise en relation de la notion de complément, en arabe et en français, susceptible d'augmenter les opportunités d'éclairer la française par l'arabe et « favorise *le noticing*», ainsi que la conviction que les représentations des élèves peuvent changer en améliorant son intermétalangue.

#### 4.3.3.2.1. L'acquisition bimétalangagière

Pour l'analyse des opérations cognitives, nous partons de quelques exemples pour tenter de repérer les indices d'opérations de construction métalangagières autoconstruites ou hétéroconstruites par les différents protagonistes de la classe. Nous concluons au manque de traces d'autostructuration étant donné l'attitude des enseignantes qui, comme nous le verrons, laissent très peu l'occasion aux élèves de résoudre seuls les problèmes devant les tâches qui leur sont proposées et de trouver les réponses adéquates.

Néanmoins, le déroulement de la saisie étant difficilement observable, et encore moins les traces d'intégrations potentielles, nous avons cru bon nous arrêter sur un autre exemple d'interaction (interméta)langagière où il nous a semblé retrouver des traces intéressantes d'activités cognitives.

Pour retracer ce cheminement de la réflexion intérieure des élèves, nous sommes partie de l'hypothèse que le verbal refléterait le parcours intérieur de l'élève et par la même permettrait d'accéder à son intermétalangue. Le non verbal ne ferait que l'appuyer.

L'attitude participative de grande connivence des deux enseignantes est d'avoir essayé, cette fois-ci, de faire parler au maximum les élèves et d'avoir été à l'écoute de chacune de leurs réponses que nous résumerons, en l'occurrence, dans un tableau synoptique qui mettra en exergue les indices de quelques opérations cognitives : hésitations et certitudes, mais aussi attention focalisée sur l'élément saillant de l'*input*, prise de conscience et comparaison pour suivre le processus de réalisation de la saisie. Autant de points examinés par la théorie que nous voulons expérimenter sur le vivant de la classe, dans un cadre expérimental qui le mime, pour une visée didactique.

#### 4.3.3.2.2. L'attention focalisée sur un élément de l'*input* (*noticing*) : une observation trop guidée

Nous allons remarquer dans l'exemple qui suit que les élèves qui doivent trouver la fonction de « à carreaux » sont à chaque fois arrêtés par PF qui oriente leur regard vers une seule direction : ne focaliser que sur le mot « chemise ». C'est là un cas d'empêchement d'erreur possible. Or, nous voulions suivre le cheminement de la pensée guidée par l'œil de l'élève qui a répondu « ma mère » jusqu'au bout pour comprendre son raisonnement. Pourquoi elle a focalisé sur « ma mère » et non sur « à carreaux » ; quant à PA, on ne comprend pas pourquoi elle se charge de rappeler qu'en arabe deux compléments possibles

peuvent correspondre au complément de nom français. Il aurait été beaucoup plus intéressant de laisser les élèves parvenir à cette constatation et trouver eux-mêmes le complément qui correspond au nom en arabe. Nous avons donc là un cas parmi tant d'autres qui illustrent le fait qu'on ne donne pas à l'élève le temps nécessaire à l'observation et à la réflexion pour trouver la réponse. C'est donc le cas d'une attention tronquée dès le départ qui ne donne pas à l'élève l'occasion de s'exprimer sans être corrigé à chaque mot ou guidé de près. L'on ne comprend d'ailleurs pas pourquoi elle attire l'attention sur ce détail qui a généré l'incompréhension de PF.

**Ma mère a acheté une chemise à carreaux.**

**'I štarat ummī qamīṣan ǧu rusumin muraba'atin.**

إشترت أمي قميصا ذو رسوم مربعة

**Un él :** *ma mère a acheté une chemise à carreaux.* Ma mère a acheté quoi une chemise à carreaux / une chemise à carreaux / une chemise / le nom

**PF :** le nom

**Ach :** une chemise le nom

**PF :** une chemise le nom

**Ach :** à carreaux le complément du nom

**PF :** à carreaux le complément du nom / *uinu* l'indice (il est où l'indice)

**L'él :** heu / ma mère

**Elvs :** à

**PF :** *lā āš yhimni fī* ma mère (non, ma mère ne me regarde pas)

**Elvs :** à

**PF :** *mā °ādeš neħdem 'ala* ma mère (je ne travaille plus sur ma mère)/ ma mère m'a donné le nom qui est / le nom / quoi / ma chemise / et je vais travailler sur ma chemise / alors je regarde ma chemise / où est l'indice qui montre que c'est un complément du nom

**Elvs :** à

**PF :** le à

**PA :** *bil'nesba / bāš naqrāu'aljumla bil 'arabiya mā sanulāħidhuhu anna* le complément du nom *alladhī yuħrī'allafġa fī 'l'arabiya yata'addad imā an yakuna murakkab iġāfī aw an yakuna murakkab na'âtī li'anna 'almuġāf ilayh yukammil almuġāf wa'lna't yukamil alman'ut / aqrālnā tawa'ljumla en arabe*

(concernant /on va lire la phrase en arabe ce qu'on va remarquer c'est que le complément du nom qui enrichit le sens en arabe est multiple ou il est un composé annexe ou il est un composé adjectival parce que l'annexé complète l'annexant et l'adjectif complète le qualifié / lis-nous la phrase en arabe)

**Une él :** *'I štarat omī qamīṣan ǧu rusumin muraba'atin*

**PA :** *'I štarat omī qamīṣan ǧu rusumin muraba'atin / winu'l murakkabalna'âtī //* (où est le *murakkab*)

**Elvs :** *ǧu rusumin muraba'atin*

**PA :** *qamīṣan šnua 'allafġa illī tuħrī alqamīṣ* (quel est le mot qui enrichit la chemise)

**Une él :** *ǧu rusumin*

**PA :** *ǧu rusumin muraba'atin šnia waġfithā* (quelle est sa fonction)

**Une él :** *murakkab na'tī* (nature)

**Une él :** *na't* (fonction)

Nous remarquerons par la suite que, quelque instructive que soit cette grammaire contrastive et cette verbalisation bimétalangagière de PA, elle ne semble plus concerner les élèves. Les 11 répliques de PA et de PF qui suivent donnent une impression de parenthèses d'où sont écartés les élèves, premiers concernés par l'expérience bimétalangagière. On aurait aimé que les professeurs impliquent les élèves dans leurs comparaisons pour les entendre réfléchir à haute voix, ce que fait PF quelques répliques plus loin, pour les impliquer dans son raisonnement.

**PA :** *na't ahsanti / iḍan al'na't fi l'français 'andnā ḥājā bark le complément du nom / fil 'arabiya yatafarra' marrā yakun mudhāf ilayh marā yakun na't/ iḍan fi hāḍā'lkol taḥtalif alwaḍā'if bi'nnisba l'il complément du nom)*  
(adjectif c'est bien/ donc *al'na't* en français on a une seule chose le complément du nom / en arabe il est -elle parle du complt du nom- une fois un annexé une fois un adjectif/ donc en tout cela les fonctions diffèrent en ce qui concerne le complément du nom)

**PF :** *al'arabia lahnā titqābil hia welfrançais / avec la question de Mme Taouhida win el murakkab alll /// (l'arabe coïncide ici avec le français / où est le murakkab alll )*

**PA :** *alna'tī (adjectival)*

**PF :** *lulānī (le premier)*

**PA :** *al'iḍāfi walla alna'tī (le composé annexe ou le composé descriptif)<sup>1</sup>*

**PF :** *al'iḍāfi /i štarat ummī*

PF semble trouver des difficultés avec le métalangage arabe contrairement à PA qui communique en parfaite bilingue. Aussi, quand il s'agit de comparer, nous aurions souhaité qu'elle implique les élèves dans ses questionnements qui pourraient être les mêmes que ceux des élèves. Or, on la voit se substituer à eux.

PF conclue que ce qui équivaut au complément du nom est le *murakkab al'iḍāfi* en arabe Mais les choses « se compliquent » pour elle parce qu'elle ne parvient pas à distinguer entre les deux fonctions arabes et conclue que c'est le *al'iḍāfi* qui correspond au complément de nom dans la phrase.

**PA :** *lā muš hnā / hnā murakkab na'tī /qamīsan enna't yuḥrī' alman'ut (non pas ici/ ici adjectif composé / La chemise l'adjectif enrichit le qualifié*

**PF :** *luwel inti mā dhalt edahla c'est la même en français 'atithum al'su'āl i štarat ummī māḍā (au début, quand tu as commencé... tu leur as donné la question maman a acheté quoi)<sup>2</sup>*

**PA :** *ištarat ummī mādhā*

**PF :** *qamīsan // jāwbu (répondez)*

**Elvs :** *qamīšan du rusumin muraba'atin*

**PF/narj'u** en français (on retourne)

**Elvs :** *quoi*

<sup>1</sup> Nous préférons traduire par un adjectif composé

<sup>2</sup> Nous traduisons littéralement les propos qui sont en dialecte tunisien.

PF : ma mère a acheté quoi

Elvs +PF : une chemise à carreaux

PF : en français *wbel'arbi ištaraṭ ummî mādhā 'tātnī* (et en arabe que me donne *ištaraṭ ummî*) le groupe nominal *hia qālit murakkib* (elle, elle a dit *murakkib*) ce qui m'a attirée *el murakkeb yrādfu* (son équivalent) en français le groupe

Elèves : le groupe nominal

PF : le groupe nominal / une chemise à carreaux *illi hia bel'arbi* (qui est en arabe)

Elèves : *qamīṣan ḍu rusumin muraba'atin*

PF : *qamīṣan ḍu rusumin muraba'atin / iḍan el'suāl 'aTānī al'nom wānā narja'* alors je vois / heu (donc la question m'a donné le nom et moi je reviens alors je vois)

**Ach:** l'adjectif

PF : *rusumin murabba'atin bel'arbî* (en arabe) et à carreaux en français / *fhemtu wella lā il'ittijāh huwa bidu* en français et en arabe / (vous avez compris ou non, le principe est le même) on passe à l'autre phrase

Elle conclue, par ailleurs, que s'il y a équivalence entre les mots groupe et *murakkab*, le groupe nominal une chemise à carreaux ne peut correspondre à un *na't*, puis se ravise vers la fin pour dire que finalement le principe est le même.

C'est donc elle qui conclue bien qu'elle ait attiré leur attention sur ce qui la préoccupe et n'attend pas d'entendre leur raisonnement. Ils se limitent à répondre à ses questions et elle à répéter leurs réponses en guise d'acquiescement. Les élèves ont-ils compris, on n'est pas certains, d'autant que PA préfère ne pas prolonger le dialogue et laisser en suspens l'analyse de PF. Une attention qui n'aboutit à aucun traitement, c'est bien le cas de le dire ici comme dans la section sur le traitement de l'*intake* qui suit

Néanmoins, il reste très intéressant de constater que l'un de nos objectifs a été atteint : elles ont réussi à faire de la grammaire contrastive.

#### 4.3.3.2.3. Un moment de structuration : l'*intake*

##### 4.3.3.2.3. a. Un traitement incertain de l'*intake*

**Les bonbons! Bobby les adore.**

*Alḥalwā ! Yuḥibbuhā bobby*

الحلوى ! يحبها بوبي

**PA :** la troisième phrase / on a les bonbons

**Ih :** les bonbons ! Bobby adore quoi

**PF :** Bobby adore quoi *weHed ekher yaqrâhâ bel °arbi*

(PA parle en français et PF qui use de l'arabe communication métalangagière: échange (méta)langagier)

*Tuḥibbu benātī'lla'iba biadawāti'lṭahyi'lṣaghīrata.*

Les élèves dans cet exemple ne disent pratiquement rien à part poser la question «*māḍā yuḥibbu bobby* » et donner la réponse «*yuḥibbu bobby Alḥalwā.* », l'omniscience de PA les réduits à de simples observateurs passifs. Ils sont loin d'être au centre de cette expérimentation. Un élève a pourtant émis une objection pour parler des compléments en français et en arabe, mais c'est PA qui a développé la réponse pour lui, elle n'a même pas essayé de savoir quelle est cette différence, elle prend en charge la rectification de sa première réponse : il n'y a, en arabe, qu'un seul complément contrairement au français qui en compte deux, parce que seul compte celui de la phrase verbale en arabe.

**Une élv :** *māḍā yuḥibbu bobby*

**PA / PF :** *māḍā yuḥibbu bobby*

**PA :** *al 'ijāba* (la réponse)

**Elvs + PA :** *yuḥibbu bobby Alḥalwā.*

**PA :** *hā. zamir muttaṣil le pronom personnel hua'lḍamir al-muttasil huwa'lhā maf'ulun bih faqaṭ*

**PF :** donc qu'est ce qu'on retient là si on voit entre le français et je reviens sur l'arabe donc quelle différence / il n'y a pas de différence ?

**Elvs :** il y a une différence

**PA :** oui il y a une différence

Nous ne sommes pas sûre que les élèves aient compris en quoi consiste cette différence et pourquoi cette différence, malheureusement on ne les entend pas argumenter.

Nous résumons que c'est à propos du nombre de COD : selon la règle émise par PA, il existe un seul en arabe parce que seul compte celui de la phrase verbale imbriquée dans la phrase nominale et deux en français, « bonbons » et « les », d'où réside la différence.

Dans ce deuxième exemple, l'analyse part d'une erreur de contresens du GP « à la dinette » traduit par PA par « une petite salle à manger », ce qui donne lieu à ce qui pourrait ressembler à une argumentation « par l'absurde » bien que **Mer** donne, à deux reprises, la bonne traduction, au début. PA qui semble ne pas écouter Mer est très préoccupée par le cas de Er qui avait manifesté une forme de résistance pour l'étude du COD en français.

**Mes filles aiment jouer à la dinette.**

تحب بناتي اللعب بأدوات الطهي الصغيرة.

- *Tuḥibbu benātī'lla'iba biadawāti'lḥahyi'lṣaghīrata.*

'alla'iba

'alla'iba biadawāti'lḥahyi'lṣaghīrata.

bi'adawāti'lḥahyi'lṣaghīrata.

**Mer:** *Tuḥibbu' lbanātī'lla'iba biadawāti'lḥahyi'lṣaghīrata.*

**PA:** *ayna'l maf'ul bihi a'tini'lsuāl essā'a Mer* (où est le complément d'objet donne-nous la question d'abord Mer)

**Mer :** *māḍa tuḥibbul' /* (qu'aiment les)

**PA:** *na'am tuḥibbu 'lbanātu* (oui les filles aiment)

**Élvs:** *māḍā* (quoi)

**PA:** *māḍā* (quoi)

**Mer :** *al-la'iba biadawāti 'lṭahyi 'lṣagīrata*. (jouer avec les petits ustensiles pour repas)

**PA :** *al-la'iba biḥujrati 'lṭa'āmi 'lṣagīrata / iḍā nabḥaṭu Er / ayna 'lmaf'ul bihi fī hāḍhi 'ljumla* (jouer dans la petite salle à manger / si on cherche **Er** où est le complément d'objet dans cette phrase)

**Er :** *biḥujrati 'lṭāmi 'lṣagīrata* (dans la petite salle à manger)

**PA :** *biḥujratil' lṭāmi 'lṣagīrata/ eš qulnā ahnā al-sual Er / mā huwa 'lsuāl allaḍi taraḥnāh* (dans la petite salle à manger / qu'avons-nous dit nous / la question **Er** / quelle est la question que nous avons posée)

**Elvs :** *mādā* (quoi)

**PA :** *mādā šnuwa* (quoi / quoi)<sup>1</sup>

**Er :** *Tuḥibbu 'lbanātu* (les filles aiment)

**PA :** *Tuḥibbu 'lbanātu māḍā* (les fille aiment quoi)

**Elvs :** *al-la'iba biḥujrati 'lṭāmi 'lṣagīrata* (jouer dans la petite salle à manger)

**PA :** *aynal' maf'ul bihi* (où est le complément d'objet]

**Er :** *biḥujrati 'lṭāmi 'lṣagīrata /quoi*

**PA :** *aya n'āwdu a'tina 'lsual ya Er / nu'īdu 'lsuāl* (allez reprenons / donne-nous la question **Er**)

**Er :** *māḍā tuḥibbu 'lbanātu* (les fille aiment quoi)

**PA :** *tuḥibbu 'lbanatu māḍā / a'tinā' l'ijāba* (les fille aiment quoi / donne-nous la réponse)

**Er :** *al-la'iba biḥujrati 'lṭa'āmi 'lṣagīrata* (jouer dans la petite salle à manger)

**PA :** *idhan anti qoltī al-maf'ul bihi al-la'iba biḥujrati 'lṭa'āmi 'lṣagīrata / hal biḥujrati 'lṭa'āmi 'lṣagīrati maf'ul bihi* (donc toi tu as dit le complément d'objet c'est jouer dans la petite salle à manger / est-ce que dans la salle à manger est COD )

**Er :** *lā* (non) [...]

Nous aimerions préciser que cet extrait du dialogue intervient après le travail de la phrase française, que nous analyserons plus bas. Dans la phrase française, c'est « jouer à la dînette » qui a été choisi comme réponse à la question. Nous remarquerons que l'élève **Er** semble ne pas avoir intégré la traduction en arabe (un jeu traduit par un lieu) et continue sur la même lancée du français-, c'est pourquoi elle continue à poser la question « quoi ? » qui ne concorde pas avec ses deux premières réponses : « dans la salle à manger ». Elle répète, machinalement, à notre sens « salle à manger », ce qui explique son « non » tout aussi machinal de la fin. [*lā*]. Mais bien que ses réponses ne soient pas convaincantes, elles constituent une forme de résistance à l'erreur qui les a provoquées. Le caractère imprécis de l'*input* mal traduit qui induit en erreur empêche le déploiement d'une vraie réflexion. C'est pourquoi, il est mal maîtrisé et la saisie est loin d'être acquise. Au bout de ces 23 répliques, nous ne pouvons que souligner l'hésitation persistante de l'élève **Er**. C'est pourquoi, les deux enseignantes n'ont plus d'yeux que pour elle pour juger sa réponses ou pour la « négocier » avec elle. D'où

<sup>1</sup> La même question posée en arabe littéral et en arabe dialectal.

l'intérêt de cette phase interactive : l'élève peut créer un conflit cognitif chez l'enseignant perceptible dans ce long dialogue entre PA et PF à propos de la production métalangagière inattendue de l'élève et même devant son silence parlant. Un moment, on s'adresse à elle à la troisième personne et le « tu » se transforme en « Elle ». Le dialogue noué entre les deux enseignantes est loin d'être négatif à nos yeux, il est le signe d'un malaise. C'est bien le médiateur qui est confronté à une situation problème. D'où le paradoxe que nous avons signalé entre la médiation qui devrait laisser faire et agir l'élève, mais qui se trouve confrontée à la tâche à la place de l'élève et qui fait et agit à sa place, en même temps qu'elle l'incite à agir.

[...]PF : *lā bel français jabetha ġalta* (non en français **elle** a répondu faux)

PA : *hia qālit* jouer / c'est jouer (**elle elle** a dit jouer)

PA : mais en arabe *qālit*... (mais en arabe **elle** a dit...)

PF : alors en français **Er**

PA : *immā maf'ul bihi kolhā immā* COD plus COI (ou bien tout est COD ou bien COD plus COI)

PF : en français *kifāš* (comment) Er //

PA : *chedda šhih fāš* **Er** [ Tu tien bon à quoi Er]

PF : allez Er

Question restée sans réponse : il y a comme un abandon d'Erij ou alors une frustration parce qu'elle serait incapable désormais de convaincre ou d'être convaincue. Quand l'*input* est constitué d'imprécisions voire d'erreurs, la saisie ne peut qu'en pâtir.

#### 4.3.3.2.3. b. Un *intake* peu structurant

Il peut arriver que l'*intake*, malgré les échanges, aboutisse à des résultats peu probants, comme dans ce tour de paroles professeurs-élève qui s'éternise autour de la question à poser pour trouver la bonne question, et lorsqu'il focalise sur une seule élève sans faire participer le groupe. Le tour de parole de 32 répliques est faussement restructurant, étant donné l'attitude des enseignantes qui suivent de très près chaque réplique et orientent, le plus souvent, les réponses devant l'analyse de chaque donnée nouvelle de l'*input*.

**Max mange des gâteaux avec sa petite sœur.**

*Ya'kulu Max alħalawiyāta ma'a uħtihi.*

ياكل ماكس الحلويات مع أخته

Mer	PA	PF
<p><b>Kh</b> : <i>māḡā ya'kulu Max</i> [que mange Max]</p> <p><b>Mer</b>: <i>ma°a man</i> [avec qui] <b>Mer</b> : <i>ma°a man ?</i> [avec qui]</p> <p><b>Mer</b>: lê [non]</p> <p><b>Mer</b> : trouvez le COD</p> <p><b>PF</b> : trouvez le COD oui ou non ?</p> <p><b>Mer</b> : oui</p> <p><b>Mer</b>: quoi</p> <p><b>Mer</b> : la phrase en français ?</p> <p><b>Meriem</b> : <i>Ya'kulu Max alḥalawiyāta ma°ā uḥtiḥ ma°ā man</i> [M mange les gâteaux avec qui ?]</p> <p><b>Meriem</b> : <i>Ya'kulu Max alḥalawiyāta ma°ā man</i> [M mange les gâteaux avec qui ?]</p> <p><b>Meriem</b> : <i>ma tjiḥ</i> [ ce n'est pas possible ]</p>	<p>: <i>aḥsanta / bešwaya / bešwaya</i> [bien / doucement / doucement (dans le sens de s'arrêter pour réfléchir)]</p> <p>: <i>aya Meriem a°tini haka'lsu' āl</i> (allez M donne-moi cette question)</p> <p>: <i>hal ma'a man ya Meriem ya 'tina waḡifit maf°ul bihi</i> [est-ce que avec qui Mer nous donne la fonction COD ?]</p> <p><b>PA</b> : <i>iḡan al' COD 'au al maf°ul bih Meriem mā hua al' suāl al'ladhi natraHuhu</i> [donc le COD ou le maf°ul bih quelle est la question que nous posons M? ]</p> <p><b>PA</b>: <b>quoi</b></p> <p><b>PA</b> : en arabe</p>	<p>: <i>stannāu stannāu</i> [attendez attendez]</p> <p><b>quelle était la première question Meriem</b></p> <p>: / la consigne / <b>la question</b> de la consigne</p> <p>: <i>istennāu nkamlu madame Taouhida / °āwed Meriem aqral' su'āl illi s'iltu</i> [attendez on continue Mme T / reprends M lis la question que tu as posée]</p> <p>: oui la phrase en français</p> <p>: <i>jāwib tawa</i> (réponds maintenant) / en français on a trouvé les gâteaux / <i>jāwib</i> [réponds] les gâteaux <i>bel °arbi</i> [en arabe]<sup>1</sup> : <i>Ya'kulu Max alḥalawiyāta ma°a man jāwib tawa</i> [il mange les gâteaux avec qui réponds maintenant] par les gâteaux <i>jāwib tawa</i></p>

L'erreur pour les deux enseignantes consiste à ne pas poser la bonne question.

Nous avons une sorte de passage à vide dans ce passage de *māḡā* à « quoi » alors qu'elles pouvaient appeler à réfléchir sur le verbe qui appelle obligatoirement un complément. C'était par ailleurs une occasion pour demander à **Mer** de répondre à la question qu'elle a posée et d'indiquer que le verbe est doublement transitif et de la laisser expliquer qu'elle est partie du verbe doublement transitif, en effet.

Par ailleurs, nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'un moment de restructuration professeur / élève où c'est **PF** qui fait prendre conscience à l'élève de l'analogie des fonctions et des questions en arabe et en français.

**Mer** : *ma tjiš* (ce n'est pas correct)

Le moment *intake* est un moment de guidage sous haut contrôle si bien que nous ne trouvons pas de traces jusque-là de perspective émique.

**PF** : donc *ma tjiš* (ce n'est pas correct)

c'est toujours l'enseignant qui a raison, à la fin, et on passe à autre chose. Néanmoins, il arrive que dans ce « vide » métacognitif, surgissent quelques traces d'effort de structuration comme nous allons essayer de voir dans l'étude qui suit.

### 4.3.3.3. Quelques traces d'opérations cognitives

#### 4.3.3.3.a. Les traces de saisie potentielle : un moment noticing déclencheur d'opérations cognitives

Pour retracer le cheminement de la réflexion intérieure des élèves, et comme annoncé dans notre introduction, nous allons proposer de nous arrêter, un peu plus longuement, sur l'exemple traité un peu plus haut où nous avons pu relever, malgré tout, des traces d'opérations cognitives déclenchées dès le moment *noticing*. Notre analyse s'est intéressée à la qualité de l'*input* mal compris qui peut poser des problèmes de saisie. Nous focaliserons, cette fois-ci, sur l'attitude réflexive d'élèves qui font face aux prises de décision quelque peu inhibitoires des enseignantes. Cet exemple ouvrira sur les autres traces relevées qui feront l'objet de la section sur la comparaison qui offre d'autres exemples d'attitudes réflexives que nous avons cru bon de relever pour confirmer que l'élève sait raisonner si jamais on lui offrait l'occasion de le faire.

Ce long tour de parole de trente-six répliques met en exergue le travail intérieur des élèves devant un *input* qui pose problème :

- *Tu ḥibbu benāti'lla'iba biadawāti'l'ḥahyi'l'saghīrata.*

- Mes filles aiment jouer à la dînette.

**Jouer**

**Jouer à la dînette**

**Dînette**

La question est de trouver, parmi un choix de réponses, le complément d'objet, mais ce choix multiple sensé faciliter la tâche de l'élève est à l'origine d'hésitations et d'incertitudes.

Les élèves hésitent entre deux réponses possibles : « jouer » et « jouer à la dînette » mais la majorité des élèves optent pour la deuxième, comme nous pouvons le visualiser dans le tableau résumé ci-dessous.

Si **Mer** et **Er** maintiennent jusqu'au bout leur choix de réponse, les autres élèves, y compris les enseignantes, sont indécis. Seules, elles maintiennent avec conviction leurs réponses, c'est pourquoi nous avons tenu à revenir sur leur cas pour y repérer les traces des niveaux de construction impliqués dans l'acquisition : l'attention particulièrement focalisée sur l'*input*, et la prise de conscience.

**Mer** : Mes filles aiment jouer à la dînette. Mes filles aiment / mes filles aiment quoi aiment jouer à la dînette / jouer à la dînette COD

**Dach** : non / jouer

**Els** : à la dînette madame

**Dach:** aiment jouer mais pas à la dînette  
**PA :** *aya a 'tina' l COD mar* (allez donne-nous le COD)  
**Mer :** jouer à la dînette  
**PA :** jouer à la dînette / la question  
**Mer :** les filles aiment quoi  
**PA :** les filles aiment quoi aiment jouer *haya 'a 'tinā bi' l 'arbi 'ljumla* (allez donne-nous la phrase en arabe)  
**PF :** *halli ntabbet fi* les réponses (laisse-nous nous assurer des réponses)  
**PA :** ah OK  
**PF :** on répète où est ce qu'on était ?  
**PA :** **Mer** qalit (a dit) jouer à la dînette  
**PF :** tu relis la phrase s'il te plaît  
**Mer :** les filles aiment jouer à la dînette / les filles aiment quoi aiment jouer à la dînette  
**PA :** attendez où est le COD  
**Mer :** jouer à la dînette  
**PF :** jouer à la dînette  
**Er :** non jouer  
**PA :** elle vous a dit jouer  
**Er :** à quoi COI  
**Une élève :** aime quoi ?  
**PF :** pose la question  
**Un élv :** les filles aiment quoi ?  
**PF :** les filles aiment quoi / est-ce que tout le monde est d'accord sur la question  
**Elvs :** oui  
**PF :** bien et tout le monde n'était pas d'accord sur la réponse  
**Elvs :** oui  
**PF :** donc **mer** elle a dit jouer à la dînette c'est ça ? et **Er** a dit jouer et toi qu'est ce que tu en dis **Ham**  
**Ham :** jouer madame  
**Els :** jouer à la dînette  
**D'autres :** jouer madame les filles aiment quoi  
**Er:** jouer à quoi  
**D'autres :** non madame jouer à la dînette  
**PA :** la phrase c'est jouer à la dînette  
**Er:** COD c'est quoi / à la dînette COI à quoi / les filles aiment quoi / jouer à quoi à la dînette  
**PF :** même si on a avec le COD en quelque sorte un COI mais le COI qui complète le COD pour donner un COD / jouer à quoi heu  
**PA :** aiment quoi  
**PF :** non les filles aiment quoi /voilà  
**Er :** jouer à la dînette  
**PF :** t'as compris ? *wyilzimni / kên njaweb* directemet *njaweb al'ijaba Shiha walla* je reprends avec le verbe ? (et il me faut si je réponds directement répondre correctement ou bien reprendre avec le verbe)  
**PA :** *iḍan inti qotli al maf 'ul* [donc toi tu as dit le complément ]  
**PF :** à la dînette bon COD à la dînette t'as compris ?

## Tableau synoptique

Fonctions →		COD : Quoi ?			COD + COI Quoi ? / à quoi ?	
Mes filles aiment jouer à la dînette.		Jouer	Jouer à la dînette	*à la dînette	jouer	à la dînette
<b>Mer</b>	Mes filles aiment		X			
<b>Dach</b>	Mes filles aiment	X				
<b>Els</b>	Mes filles aiment			X		
<b>Dach</b>	Mes filles aiment	X				
<b>PA</b>			X			
<b>PA</b>		X				
<b>Mer</b>			X			
<b>Mer</b>			X			
<b>Mer</b>			X			
<b>PF</b>			X			
<b>Er</b>					X	
<b>Ham</b>		X				
<b>Elvs 1</b>			X			
<b>Elvs 2</b>		X				
<b>Elvs 3</b>			X			
<b>Er</b>						X
<b>Elvs4</b>			X			
<b>PA</b>			X			
<b>Er</b>			X			
<b>Occurrences</b>		5	11	1	1	2
<b>Arguments</b>		<b>Sémantique : « Quoi ? » / « à quoi ? »</b>				

L'attention des deux élèves a été portée sur le verbe de la phrase, est-il transitif ou doublement transitif ? Pour **Mer**, il est suivi d'un seul complément et elle avance comme critère la question « quoi ? » c'est « jouer à la dînette », pour **Er**, c'est plutôt « à la dînette » et pose la question « à quoi ? ». Or, le hic est la fameuse question à poser à laquelle tiennent absolument les deux enseignantes. Il fallait, à notre sens, éviter les questions qui sont, de fait, à l'origine de cette confusion et qui font que le dialogue tourne en rond :

**PA** : jouer à la dînette / **la question**

**Mer** : les filles aiment jouer à la dînette / les filles aiment **quoi** aiment jouer à la dînette

**Er** : non jouer

**Er** : à **quoi** COI

**Une élève** : aime **quoi** ?

**PF** : pose la **question**

**Un élv** : les filles aiment **quoi** ?

**PF** : les filles aiment **quoi** / est-ce que tout le monde est d'accord sur la **question**

**Elvs** : oui

Tout le monde a focalisé sur la question et c'est normal donc que « tout le monde n'était pas d'accord sur la réponse » et que la classe soit divisée.

**Ham** : jouer madame

**Els** : jouer à la dînette

In fine, PA et PF tranchent sans arguments, et Er relance le débat.

**Er:** COD c'est **quoi** / à la dinette COI à **quoi** / les filles aiment **quoi** / jouer à **quoi** à la dinette

Et l'on pouvait continuer à tourner en rond ainsi. Or, il fallait, tout simplement, recourir à des critères de reconnaissance qui ne laissent pas de doute à la réponse : Les critères formels de non déplaçabilité et d'essentialité et celui de la pronominalisation, par exemple.

Ainsi, les deux enseignantes auraient pu exploiter ce moment d'attention intense à l'*input* où la moitié de la classe avec, à la tête, **Mer** avaient pris conscience que l'enjeu se joue autour de la réponse « jouer à la dinette », mais comment le justifier autrement que par les questions rappelées comme un leit motiv par PA et PF ?

Pour nous, comme il leur manquait ce maillon essentiel pour une verbalisation intramétalangagière adéquate, soit ils ont étudié cela mais qu'ils n'ont pas l'habitude de s'adonner à des verbalisations métalangagière, soit ils se sont fiés à leur intuition. Cette intuition linguistique qui nous fait dire qu'ils sont parvenus à un niveau d'intermétalangue assez avancé pour leur niveau de collégiens tunisiens apprenant une langue statuéée étrangère, ou alors

Une simple préparation d'une fiche avant d'arriver en classe pouvait lever les litiges et ne pas laisser dans l'embarras les deux enseignantes comme la fiche de rappel de cours, suivante, que nous présentons en guise d'exemple. Comme on peut le constater, nous avons changé la consigne pour éviter le mélange possible du sens et de la forme.

<i>Trouver le Complément direct du verbe.</i>	
a- Mes filles aiment <b>jouer</b> à la dinette. b- Mes filles aiment jouer <b>à la dinette</b> . c- Mes filles aiment <b>jouer à la dinette</b> .	<b>Jouer à la dinette</b>
<b>1/ Premiers critères de reconnaissance :</b> Le complément direct n'est pas déplaçable, n'est pas supprimable, est substituable. <b>a- Jouer :</b> essentiel, je ne peux pas avoir <b>AIMER à la dinette</b> , et je ne peux pas le déplacer. <b>b- Jouer à la dinette :</b> essentiel, si je supprime <b>à la dinette</b> , je vais avoir <b>aimer jouer</b> , ce qui change le sens de la phrase : il n'aime pas travailler, il est paresseux, il aime plutôt jouer. Ce n'est pas possible de supprimer le GP placé après le verbe jouer : c'est un GP complément indirect du verbe jouer <b>c- jouer à la dinette :</b> l'ensemble est essentiel au verbe aimer, et n'est pas déplaçable. C'est le COD	
<b>2/ Deuxième critère : la pronominalisation : (le la les l' en )</b> - Elles aiment <b>jouer à la dinette</b> : elles <b>l'</b> aiment, ce jeu. <b>A la dinette</b> , dans ce cas complète le verbe jouer. C'est son complément indirect Et jouer à la dinette est le complément essentiel direct du verbe aimer (COD)	

**Règle à rappeler** (à laisser déduire puisque c'est un moment *monitoring*) : **éviter les questions « qui » ? », « quoi » ?, «à qui » ?, « à quoi ?3, : Eviter les questions « qui ? », « quoi ? », « à qui ? », « à quoi ?».**

Le problème n'est donc pas dans la question à poser que semblent leur avoir imprimée à l'esprit PF et PA, mais dans le choix des critères.

Ce moment *noticing* est propre à rappeler, selon nous, le schéma d'une séquence potentielle d'acquisition dont le schéma se trouve tronqué car, faute de prise de décision finale, la séquence métalangagière n'a pas été vécue comme un moment hétéro structurant, le *monitoring* n'ayant pas permis que se réalise l'acquisition, malgré les réactions de sollicitation et de demandes des élèves. De ce fait, il y a eu défaillance, quelque part, au « contrat didactique par lequel [l'expert] cherche à aider l'apprenant » (Véronique, 2005)

Les interrogations d'Er puis son alignement à la réponse des autres (la réponse juste) et son silence, à la fin, laissent entendre un *input* loin d'être maîtrisé et une saisie loin d'être acquise mais une volonté de conceptualisation à laquelle auraient manqué les mots et les arguments. Ses verbalisations métalangagières et celles de ses camarades formées essentiellement de questions et de tentatives de réponses spontanées sont un exemple convaincant, à notre avis, de l'aptitude qu'a l'élève suffisamment grammaticalisé dans une L1 et une L2 de raisonner devant l'*input* quand il se sent réellement impliqué dans l'activité métalangagière. Même s'il n'y a toujours pas intégration, la tentative de conceptualisation entièrement assumée par les élèves reflète une forme d'intermétalangue en développement intéressante à noter. Elle témoignerait de l'importance qu'ont des séquences (inter)métalangagières « à vertu acquisitionnelle et des séquences qui ne possèderaient pas cette vertu. » (Trevisse, 1992)

#### **4.3.3.3.b. Quelques autres indices de traitement d'un intake intermétalangagier**

Dans l'exemple suivant, le raisonnement et la confrontation ne suscitent toujours pas l'argumentation. Les questions de PA ont réussi à faire réagir l'élève qui a commenté la phrase en français. On sent qu'elle veut défendre sa réponse en français sans pouvoir la justifier. Pour elle il y a deux compléments. « les » est aussi un COD au même titre que les bonbons. Elle attire l'attention de PA sur le pronom arabe. Nous percevons également des traces d'hésitation chez l'élève et chez la professeur.

**Les bonbons! Bobby les adore.**

**Alḥalwā ! Yuḥibbuhā bobby**

الحلوى ! يحبها بوبي.

**Dach :** *alḥalwā / alḥalwā wa 'lhā* madame (les bonbons/ et le *hā*-pronom)

**PA :** *al jumla 'ismiya walla muḥtada' ḥasb mā qulnāh tawa yā Mar*(la phrase est nominale il devient thème selon ce qu'on vient de dire )

**Dach:** *'iy muḥtada' madame / hā ḡamir muḥtasil* (oui thème / *hā* est un pronom conjoint)

**PA:** *ḡamir muḥtasil* le pronom personnel *hwa 'ldhamir al muttasil huwa 'lhā maf'ulon bih faqat li'anna in aradnā tarkibatil jumla hunā fil firancia wa fil Arabia lam yataqā bil lianna fil Arabia ladaynā jumla ismiya dākhilahā khabar jā'a jumla fi'lia waljumla 'lfi'lia hia'llatī iHtawat °alal'' COD wa hwa al maf'ul bihi hādhā mā aradnā*

(le pronom conjoint est le *hā* complément d'objet seulement parce que si l'on veut la structure de la phrase arabe ici et la phrase française ne concordent pas parce qu'en arabe on a une phrase nominale contenant un propos qui est une phrase verbale et c'est la phrase verbale qui contient le COD. c'est ce que nous avons voulu, dans le sens de )

Si les deux enseignantes semblent avoir pris goût à ce jeu (interméta)langagier, si elles ont réussi cette aventure de se charger d'un cours en binôme et de l'interaction bimétalangagière, elles ne semblent toujours pas prêtes à céder leur rôle de *monitoring* « zélé ».

Ce n'est qu'après 34 répliques que PA parle de la fonction COD et de la question à poser, et laisse sous silence le second complément ; scientifiquement, cela est de peu d'effet, et pédagogiquement, il y a une très mauvaise gestion du temps si bien que l'on a souvent un flot de paroles qui tournent en rond, sans réelle utilité pour des élèves de 9è, à cette phase de l'année. Leur enseignement aurait gagné à être moins directif et plus à l'écoute de leurs élèves pour repérer les lacunes, pour laisser faire des « fautes », les corriger entre pairs et guider, sans s'acquitter de la tâche ni du rappel des règles et définitions, ni de leur correction, et éventuellement faire répéter la correction par d'autres, ceux qui ne parlent pas. C'est le cas de KH et d'autres aussi qui ne participent pas. Pourtant, l'occasion était propice pour faire parler les plus timides en leur offrant l'occasion de parler. Des traces de leur activité cognitive pouvaient être perceptibles, en testant leur degré d'écoute attentive. Pour trouver le COD, cela ne demandait pas autant de temps, il fallait laisser les élèves parler.

ELEVES	PA
<b>Kha:</b> <i>Ya 'kulu Max alḥalawiyāta ma'ā uḥtihi</i>	: <i>narj'u 'lKha iḡan</i> (on revient à Kh donc)
<b>Mer :</b> <i>ya 'kulu Max quoi / [M mange quoi]</i>	: <i>al'ijābā ḥatta niḥaṣal /</i> (la réponse pour avoir)
<b>Kha:</b> <i>elḥalawiyāta</i> [les gâteaux]	: <i>aḥsanti / aw naqulu mādhā ya 'kulu Max iḡan / 'al'i'jāba</i> / [bien /ou bien on dit que mange Max donc la réponse]
<b>Kh:</b> <i>maf'ul bihi</i> [complément d'objet]	: <i>al'ijaba iḡan al'ḥalawiyāta māḡā waḡifatuha</i> [la réponse donc les gâteaux quelle est sa fonction]
	: <i>maf'ulun bihi /namurru</i> [complément d'objet /on passe]

Toute réponse jugée correcte est close par un mot tranchant : « *namurru* » (passons), ce qui ne lui offre pas l'occasion de discuter avec Mer. Le *monitoring* étant un rôle difficilement à assumer, les enseignantes prennent en charge la communication : explication, correction, remédiation, construction de la saisie. Elles sont au centre de l'action enseignante.

Toutefois, elles ont bien réussi à mettre en œuvre la dimension contrastive du métalangage grammatical de l'arabe et du français et su investir les élèves dans cette expérience à trois dimensions : cognitive, interactive et contrastive par ce traitement particulier de la notion de complément.

C'est cette troisième dimension qui sera abordée dans la section suivante. Nous y retracerons quelques cas de divergence et de correspondance pour une activité (interméta)langagière consciente et adéquate.

#### **4.3.4. L'interrelation comparaison / interaction L1-L2: un processus de structuration réflexif**

La comparaison est un moment de sollicitation de données métalangagières de L1 ou de L2 potentiellement existantes que l'on met en évidence pour souligner des similitudes et/ou des différences. C'est un moment d'autostructuration qui intervient après le repérage d'éléments « saillants » de l'*input* qui pourraient contrecarrer l'acquisition d'un élément métalangagier à incorporer dans son intermétalangue, ou au contraire, la faciliter.

Les discussions entre PA et PF et leurs élèves nous ont éclairée sur certains points de divergences interlinguales, au fil des exercices. Quelques exemples montreront les ambiguïtés auxquelles l'élève tunisien peut être confronté, mais certaines concordances entre la grammaire du français et de l'arabe peuvent tout aussi bien exister. Nous allons présenter d'abord quelques exemples de différence et de concordance qui nous confortent dans l'idée que mettre en rapport les deux grammaires de l'arabe et du français, qui n'ont pourtant aucun lien génétique entre elles, est possible et surtout d'une grande importance.

#### 4.3.4.1. Quelques cas de divergence

##### 4.3.4.1. a. Le schéma de la phrase arabe diffère du français.

###### Corpus 1.

La principale divergence qui serait à l'origine de beaucoup d'amalgames est liée, comme nous nous y attendions, au schéma de la phrase arabe qui se présente en phrase nominale et en phrase verbale : La phrase nominale : 'al jumla 'l'ismiyya *الجملة الاسمية* commence par un nom et est composée d'un thème *mubtada'* مبتدأ et d'un propos *ḥabar* خبر, et la phrase verbale : 'al jumla 'lfi'liya *الجملة الفعلية* commence par un verbe.

Le *ḥabar* خبر peut-être, entre autres une phrase verbale

PA recommande de tenir compte de cette différence dans les manipulations bimétalangagières comme dans cet exemple.

**PA:** *iḍan ra'aytum 'anna fi'l français qolnā hunāka ta'kīd iḍan 'andnā* COD / elle se répète avec les bonbons et les / *ma'nāhā* pronom personnel w les bonbons un nom *bahi* en arabe *mā naw'ul'jumla ...*

(donc vous avez vu qu'en français on a dit il y a insistance donc on a un COD elle se répète avec les bonbons et les c'est-à-dire pronom personnel et les bonbons un nom c'est ça ? en arabe quelle est la nature de la phrase ?)

**PA :** *mubtada' wa ḥabar ayna waradal' maf'ulu bihi* [thème et prédicat dans quelle partie se trouve le COD ?]

**Élèves:** *fī' lḥabar* [dans le propos]

**PA:** *ẓamir muḥṣil* le pronom personnel *hwa'ldhamir al muttasil huwa' lhā maf'ulon bih faqat li'anna in aradnā tarkibatil jumla hunā fil firancia wa fil Arabia lam yataqā bil lianna fil Arabia ladaynā jumla ismiya dākhilahā khabar jā'a jumla fi'lia waljumla 'lfi'lia hia'llatī iḥṭawat 'alal" COD wa hua al maf'ul bihi hādhā mā aradnā<sup>1</sup>*

###### Corpus2.

- Ton père **m'a dit que tu te levais tôt le matin.**

- *qāla lī abuka annaka tanhaḍu bākiran fī'lṣabāḥi.*  
(*abuki annaki tanhaḍina*)<sup>2</sup>

**PF :** COD *narj'u tawa'lsuāl* madame *TaouHida* (on retourne maintenant à la question de )

**PA :** *aḥma qolnā* en français **COD** *'illi yqābilhā bil'arabia annaka tanhaḍu bākiran fī'l ṣabāḥ / 'onḍuru 'ilā'ljumla mim mā tatakawan hayā nabdāw nḥarju mukawnāt al jumla 'lfi'liya hunā / ayna 'lfi'l*

<sup>1</sup> Cf. Traduction plus haut

<sup>2</sup> Ton père, en arabe, requiert deux traductions, le possessif référant aux deux genres.

(Nous, on a dit en français COD auquel correspond en arabe *annaka tanhaḍu bākiran fi'l ṣabāḥ* / Observez la phrase, de quoi est-elle constituée ? Allez, on commence à dégager les constituants de la phrase verbale / où est le verbe /)

[...]PA : *mā waḍfat lī* (Quelle est la fonction de *lī*)

Élvs: *maf'ul bihi* (complément d'objet)

PA : *maf'ulon bihi*

Élvs: *awal* (premier)

PA : '*awal annaka tanhaḍu bākiran fi'lṣabāḥi*.

Élvs: *maf'ul bihi ṭāni* (un complément d'objet second)

PA : *li'anna m illi jāt m'a* en français *illi hia twalli COI* / *bi'Innisba li'l'arabia hal ladaynā muqābil fi'l* COI ? (parce que *m* qui sous la forme *m'a* en français qui devient COI / concernant l'arabe, est-ce que nous avons un équivalent au COI /

Une él: *maf'ul bihi ṭāni*

PA: '*andnā maf'ul bihi ṭāni* (un complément d'objet second)

Le tableau ci-dessous permettra de mieux visualiser la comparaison telle qu'effectuée par PA.

Ton père <b>m'a</b> dit que tu te levais tôt le matin.	Fonctions en français	<i>Qāla lī abuka annaka tanhaḍu bākiran fi'lṣabāḥi.</i>	Fonctions en arabe
<b>m'</b>	COI	<b>lī</b>	<i>maf'ul bihi awal CO1<sup>er</sup></i>
<b>que tu te levais tôt le matin.</b>	COD	<i>annaka tanhaḍu bākiran fi'lṣabāḥi.</i>	<i>maf'ul bihi ṭāni (COS)</i>

Le tableau met en évidence des différences d'emploi de la notion de complément. Aussi, peut-on constater, d'après l'analyse de PA, que la notion de COI n'existe pas en arabe contrairement à la notion de COS. C'est donc plutôt un complément d'objet premier (CO1<sup>er</sup>) pour le cas de l'arabe qui serait l'équivalent du COI français après certains verbes transitifs. Par ailleurs, les fonctions ne sont pas attribuées aux mêmes syntagmes : la complétive est COD alors qu'elle est COS en arabe. Par conséquent, le *maf'ulun bihi* ne correspond pas, dans tous les cas, au COD.

Ce cas de « fausse » analogie métalangagière repéré par les élèves lèverait pourtant des ambiguïtés certaines si PA et PF avaient poussé un peu plus la réflexion. Elles auraient constaté que ce qui correspondrait au *maf'ulun bihi ṭāni* n'était pas un COI, *en français*, mais logiquement un COS. L'analogie se situe de ce fait, ailleurs, et les risques d'ambiguïté sont grands comme dans cette réplique de PA qui affirme qu'au COI français correspond le *maf'ul bihi ṭāni*.

PA : [...] *bi'Innisba li'l'arabia hal ladaynā muqābil fi'l* COI ? (Concernant l'arabe avons-nous un équivalent au COI)

Une él: *maf'uunl bihi ṭāni*

PA: '*andnā maf'ul bihi ṭāni* (un complément d'objet second)

Par ailleurs, si le C.O.S. complète indirectement un verbe de communication (dire ici) déjà accompagné d'un C.O.D, **m'** serait plutôt un COS qu'un COI : mon père **a dit** (quelque chose) : que **tu te levais tôt** (COD) (à qui ?) **à moi**. Donc, nous aurions la même fonction en arabe et en français, et nous pouvons plutôt parler de cas d'analogie intermétalangagière ; il s'agirait d'un cas de généralisation de la fonction COI qui serait à l'origine, à notre sens, d'une « erreur » d'interprétation de l'*input* métalangagier par les élèves appuyée par PA.

Le COI est syntaxiquement « relié » au verbe d'où la notion de relatif bien ancienne mais le COS le serait moins.<sup>1</sup> Quoiqu'il en soit, la notion a disparu de la nomenclature du français dans les programmes tunisiens, c'est ce qui explique, il nous semble que PF ne soit pas intervenu dans la disussion.

#### 4.3.4.1. b. Le complément de nom est-il divergent du *murakkab al'iḍāfī* ?

##### Corpus 3.

##### La tombée de la nuit fait peur aux petits.

*qudumu 'layli yuḥifu 'lṣi ḡara.*

Nous partons ici de la certitude de PA selon qui le complément de nom et l'annexion, en arabe, diffèrent complètement. Nous allons la suivre dans cette instructive envolée contrastive.

**PA** : *aḍonnu anna hunā lā najidu mā yuqābiluhu tamāman fi'l°arabiya li'annahu sayaḥtalifu tamāman* / (Je crois qu'ici on ne trouve pas ce qui lui correspond exactement en arabe parce qu'il est complètement différent)

*mā hia naw'ul'murakkab qudumul 'llyli / mā naw'u / Ay/ el murakkab* [quelle est la nature du groupe *qudumul 'llyli* / (de quel type de groupe s'agit-il Ay )

**Ay** : *maḥ'ul bihi*

**PA** : *naw'uhu naw'ul'murakkab / murakkab //* (son type : le type du groupe / groupe //)

**Elvs** : *murakkab 'iḍāfī* (groupe en annexion)<sup>2</sup>

**PA** : *murakkab 'iḍāfī / mimṡa yatakawan* (de quoi est-il composé)

**Elèves** : *muḍā f wa muḍāf ilayh* (l'annexé et l'annexant)<sup>3</sup>

**PA** : *aynal'muḍāf wa ayna'lmuḍāf ilayh* (où est l'annexé et où est l'annexant)

**PA** : *almuḍāf* (l'annexé)

**Elvs** : *qudumu*

**PA** : *al muḍāf ilayh* [l'annexant]

**Elvs** : *al'layl*

<sup>1</sup> Les prépositions sont définies comme des "éléments de relation" entre le verbe et le complément essentiel, le COS étant éloigné du verbe le serait moins : « une préposition peut servir à mettre deux éléments en relation. Elle est une sorte de prédicat à deux places. » Cf. forum.

<http://dict.leo.org/forum/viewUnsolvedquery.php?idThread=592394&idForum=esde&lang=de> (Allemagne)

<sup>2</sup> Nous empruntons la traduction de « en annexion » de Al-Hakkak.

<sup>3</sup> Notre tentative de traduction par analogie à comparé comparant

**PA :** *iḍan alwaḍifa taḥtalif tamām ma‘a mā ra‘aynāh fi ‘lḥiranciya / (donc la fonction diffère complètement avec ce qu’on a vu en français ) iḍan de la nuit kimā‘tabartuh complément yu‘tabar fi‘arabiya mudhāfun ilayhi / innahu yadullu ‘alā‘l‘zaman (donc de la nuit comme vous l’avez considéré un complément il est considéré en arabe annexeur) / Il indique le temps)<sup>1</sup>*

**PF** estime qu’il n’y a pas de différence entre le terme de « complément » et l’arabe *muḍāf ilayh* qui signifient la même chose : ce qu’on ajoute pour compléter.

**PF :** *iy (oui) al muḍāf ilayh hua hua (c’est pareil) / déjà c’est un complément c’est-à-dire qu’il complète<sup>2</sup>*

Pour PA, la différence réside dans le rapport même d’annexion qui serait essentiel en arabe dans la mesure où l’annexant n’a de sens que par l’élément qui lui est à la fois annexé et rattaché. Rattachement à cause, probablement, du caractère indéfini de l’annexant. (C’est nous qui soulignons)

**PA :** *hua yumkin il complète w muḍāf ‘alā khāter el muḍāf ilayh biduni muḍāf lā yu‘addī ma‘nā / naqulu qudum wanaskot lā yu‘addī ma‘nā (c’est possible il complète et il est annexé parce que l’annexant sans l’annexé n’a pas de sens / on dit qudum et on se tait / cela n’a pas de sens]*

**PF :** *qudum māḍā*

**PA :** *na‘am lā budda an nukammilahu qudum māḍā [Oui il faut absolument le compléter l’arrivée de quoi]*

PA explique que c’est le caractère essentiel du complément du nom en arabe qui ne l’est pas en français. En arabe, il est essentiel pour le sens alors qu’en français c’est tout simplement un enrichissement du GN.

**PF :** *nqulu en français / qālit madame Taouhida ylzimnā nqulu qudum wanaskot aljumla ghayr tāmma wāhad yaqrāli‘ljumla en français / Ay répète le complément // (on dit en français / Mme TaouHida a dit lorsque nous disons l’arrivée et que l’on se tait la phrase n’est pas complète / quelqu’un me lit la phrase en français]*

**Ay:** la tombée

**PA + PF + élvs :** la tombée de quoi

**PA :** *kunnā qulnā qudumu māḍā (nous venons de dire l’arrivée de quoi)*

**Elvs :** *al‘layl [la nuit]*

**PF :** *fhimtu kifāch les deux hnā yarj‘u fi‘l‘appellation fi‘lḥittasmia (vous avez compris comment les deux ici reviennent dans l’appellation)<sup>3</sup>*

**PA :** *fi‘lḥittasmia très bien (dans l’appellation très bien)*

**PF :** *ammā fi‘lḥionnement c’est pareil vous avez saisi là ? // fhimtu wela lā (mais dans le fonctionnement c’est pareil vous avez compris ou non)*

<sup>1</sup> Traduction littérale qui poutre au contraire qu’il y a ressemblance : c’est le nom complété ou que l’on complète.

<sup>2</sup> Le sens littéral du concept arabe signifie « l’élément que l’on ajoute al muḍāf ou auquel on ajoute un élément pour le compléter al muḍāf ilayhi.

<sup>3</sup> Il s’agit du concept ici.

Les deux enseignantes concluent finalement qu'il n'y a pas de grande différence excepté dans les appellations : le métalangage. Mais qu'en réalité le fonctionnement grammatical est pareil, en partie, peut-être fallait-il préciser. Nous noterons, finalement, comment PA adhère avec la réflexion contrastive de PF, mais Entre 1. Le complément de nom n'a pas son équivalent en arabe... parce qu'il est complètement différent « *aḍḍonnu anna hunā lā najidu mā yuqābiluhu tamāman fi'l'arabiya li'annahu sayaḥtalifu tamāman /* »), 2. Le « il se pourrait qu'il complète » (*hwa yumkin il complète*), et 3. Il n'y a de différence que dans l'appellation « *fi'l'tasmia...* », il y a un changement radical d'avis. L'acquiescement pourrait être le signe d'une restructuration qui a abouti, après négociation, au changement radical d'avis. En est-elle convaincue ? Nous n'en sommes pas sûre. Quoi qu'il en soit, cela est de peu d'importance pour nous qui constatons que ces « démarches intégratives », expérimentées surtout dans le cas des langues voisines, éclairent sur l'intérêt qu'elles peuvent avoir, même quand il s'agit de langues éloignées comme l'arabe et le français. Elles éclairent, en premier, sur la dimension cognitive qui n'est pas que l'apanage de l'élève, elle concerne l'enseignant, en premier lieu : apprendre à l'élève à apprendre n'est réellement possible que si l'enseignant s'est exercé à l'apprentissage de l'enseignement, c'est-à-dire, à admettre ses limites, et à tester son degré d'ouverture à d'autres stratégies et savoir-faire enseignants, à partager son savoir pour mieux le communiquer, éventuellement à exercer sur lui-même un *feedback* correctif, une remise en question de ses certitudes et de ses attitudes.

Au fait, nous avons pu voir que PF sollicite PA en même temps qu'elle est sollicitée par PA, que tantôt, c'est l'une qui convainc sur une question métalangagière, tantôt c'est l'autre. L'idéal auquel notre enseignement devrait atteindre, à notre avis. C'est en s'ouvrant sur ce que l'élève apprend, ailleurs, que nous pouvons l'aider en lui donnant les bonnes réponses, celles qui enrichiraient effectivement son (interméta)langue. Quand on s'est formé dans la langue 1 de l'élève, il y aura plus de chance pour que les transferts soient positifs. Quand on va humblement vers le collègue de L1, L2 ou de L3, lorsque nous aurons introduit ce collègue dans notre classe pour qu'il explique ce que nous en sommes incapables de faire, nous aurions réalisé « l'acte susceptible de créer un nouvel espace pédagogique générateur d'engagement. » selon H. Trocme cité par Marina Aragón Cobo (*op.cit*). Cela donnera ce genre d'interaction et de situation qui n'étonnent plus les élèves :

**PA :** *iḍḍan alwaḍḍifa taḥtalif tamām ma'a mā ra'aynāh fi 'l'firanciya /* (donc la fonction diffère complètement avec ce qu'on a vu en français) *iḍḍan* de la nuit *kimā'* *'tabartuh* complément *yu'tabar fil'arabiya mudhāfun ilayhi / innahu yadullu 'alā'l'zaman* (donc de la nuit comme vous l'avez considéré un complément il est considéré en arabe annexeur) / Il indique le temps

**PF** : *iy* (oui) *al muḍāf ilayh huwa huwa* (c'est pareil) / déjà c'est un complément c'est-à-dire qu'il complète.

#### 4.3.4.2. Quelques cas de correspondances interlinguales

##### 4.3.4.2. a. Le COD / al maf'ul bihi

###### Corpus 4.

- Pierre et Marie ont acheté une maison au bord de la mer.

*Ištarā Pierre wa Marie manzilan 'alā šāḩi' lbaḩri.*

إشترى بيار و ماري منزلاً على شاطئ البحر

- Les enfants se lavent les mains dans la salle de bain

*Yaḡsilu 'latfālu ayādihum fi ḡorfati 'listi ḩmāmi*

يغسل الاطفال أياديهم في غرفة الإستحمام

###### **a.a.**

**1. PA** : *kīf niḩḩāru aḩma al- COD šnuwa nalqāu 'aḩma ? nḩallū* une maison ma°nāhā COD *bi 'lfaransyyā ma yuqābiluhu bi 'lluḡati 'l °arabiyyā ? 'al maf°ul bihi* [Si l'on choisit nous le COD que trouvons-nous nous/ on laisse une maison c'est-à-dire COD en français qu'est-ce qui lui correspond en arabe/ le COD]

**2. 'iḩan °amma tabḩathīn fī hāḩiḩi' ljumla ?** [donc que cherches-tu dans cette phrase]

**EI** : COD

**3. mā yuqābiluhu fi 'lluḡati 'l °arabiyya?** [qu'est-ce qui lui correspond en arabe]

**EI** : maf°ul bih [COD]

**4. 'iḩan iḩtarnā hunā al' COD huwa 'almaf°ul bihi / iḩan al' COD 'aw al maf°ul bih wbi 'l °arabiyya COD** [donc nous avons choisi ici le COD c'est le maf°ul bih donc le COD ou le maf°ul bih ]

**Els** : maf°ul bihi [COD]

**5. iḩā kāna** pronom personnel en français / *bi 'l °arbi* // [si c'est un pronom personnel en français, en arabe]

**Beldi** : *ḩamīr muḩaṣil* [pronom conjoint]

Nous avons déjà remarqué que PA use très souvent des termes du français pour décrire les phrases du corpus arabe. Employer la notion de COD plutôt que celle de *maf°ulun bihi* par PA trouverait ses raisons dans l'absence de propositions de choix de réponses en arabe ce qui enclencherait un mécanisme de comparaison-traduction simultanées et spontanée noté plus chez PA que chez PF, mais également, chez les élèves même si c'est PA qui sollicite leur recours à la traduction :

###### **a.b.**

**PA** : [...] *wbil °arabiya* COD [et en arabe COD]

**Groupe d'élèves** : maf°ul bihi

[...] **PA** : *iḩā kāna* pronom personnel en français *bi 'l °arbi* (si c'est un pronom personnel en français, en arabe)

###### **a.c.**

**-Elèves** : *liman* (à qui ?)

**PF** : deux éléments à qui *illi hiyya* (qui est) en arabe *liman illi hiyya* (à qui /qui est) deux éléments vous avez compris là ?

**PA** : à qui / *liman šnuwa 'l'iḥtilāf / huwa 'lwaḍā'if/ waḥda toḥroj<sup>1</sup> COI loḥrâ toḥroj maf<sup>o</sup>ul bihi ṭāni / mafhum ?* [c'est quoi la différence ce sont les fonctions l'une est COI l'autre est CO2, compris ?]

**a.d.**

**PF** : *w<sup>o</sup>andnā 'l'insān hunā qbilika qolnā aḥnā* (et on a l'être humain ici / tout à l'heure on a dit, nous) on pose la question sur quelque chose *'illi hiyya šay' bel<sup>o</sup>arbi /'illi hiyya šniyya* (qui est un objet en arabe qui est quoi) la question / les choses

**PA** : quoi

**PF** : quoi *ki narj<sup>o</sup>u lil'insān tawa* (quand on retourne à la personne maintenant)

**PA** : *bil<sup>o</sup>arabiyya māḍā li'l'ašyā' li'l'insān ?* (en arabe quoi pour les choses et pour la personne)

**Élèves**: man [qui]

**PA**: *bil'zabt* [exactement]

**PF**: ça y est?

**PA**: allez

**a.e.**

**PF**: ce qui veut dire en français on a trouvé pour la première réponse

**Els** : la maison

**PF** : la maison / et deuxième réponse

**Els** : les mains

**PF** : *wfi 'lmuqābil tawa ?* (et parallèlement à présent)

**PA** : *maf<sup>o</sup>ul bihi māḍā wajadnā fī'ljumlati 'l'ulā* (Le COD qu'est-ce qu'on a trouvé dans la première phrase )<sup>2</sup>

**Elèves** : *manzilan* (une maison)

**PA** : *wa fi 'ljumlati 'lṭāniya* (et dans la deuxième phrase)

**Elèves** : *'ayādihum* (leurs mains)

Dans sa tentative de synthèse, PF prend l'initiative d'attirer l'attention sur la ressemblance de la manipulation métalangagière arabe / français. Elle suscite l'observation fine et la réflexion sur les éventuelles analogies entre les fonctions. PA en fait autant.

Nous notons, néanmoins, que l'activité métalangagière des élèves se trouve réduite à la réponse aux questions qui leur sont posées et à la lecture des phrases du corpus. A notre avis, c'est un pas géant, quoique timide, dans la manière d'entreprendre des différents acteurs de la classe. Il s'agit d'un savoir-faire procédural nouveau qui s'essaie à une forme « [d'enseignement-]apprentissage [en interaction] significatif et cognitif » (Cobo, *op.cit.*)

**a.f.**

**PA** : *'ayādihum na'am* (leurs mains oui)

**PF** : **quoi** c'est quelqu'un ou quelque chose ?

**Elèves** : quelque chose

**PA** : *wbil'arabia 'andna /* (et en arabe on a)

**Els** : *šay'an* (quelque chose)

---

CONC

<sup>2</sup> Nous traduisons littéralement les propos en arabe

**PA** : *šay'an aḥsantom* (quelque chose c'est bien)

PF et PA concluent à la ressemblance de la manipulation méta en arabe et en français. Dans ces exemples, elles tentent une comparaison des structures des deux phrases en arabe et en français et des critères de reconnaissances orientés, généralement, sens. Nous notons que les deux enseignantes sont expansives dans leur manière de procéder à l'analyse métacontrastive en essayant, quoique insuffisamment, d'impliquer les élèves à conclure sur la correspondance de la notion de COD en français et en arabe.

C'est très important pour nous, à ce stade de notre travail, de constater que les deux enseignantes finissent par conclure à la présence de différents points de concordance et de se représenter différemment le rapport entre les deux langues. Cela reste tout aussi valable pour les différences qui, loin de laisser indifférent, suscitent, au contraire, des interrogations sur le fonctionnement des deux langues en tant qu'objet d'étude à conceptualiser.

Au stade de l'école, il serait important qu'il y ait un éveil à cette attitude réflexive épi-conceptualisante du métalangage grammatical selon un enseignement qui se lance dans la dimension contrastive comme un jeu des différences et des analogies, d'abord, qui forme à l'esprit critique par l'observation attentive et le traitement des faits interlangagiers de L1 et de L2 qui ne soit pas contraignant. D'autant que cet échange entre les deux enseignantes a pu prouver que des concordances peuvent, de fait, exister entre les programmes de grammaire de l'arabe et du français, comme présenté dans les deux exemples suivants.

#### 4.3.4.2.b. Les critères de reconnaissance des COD/ COI/COS<sup>1</sup>

##### Corpus5.

- Si tu veux sortir demande **l'autorisation** ( ) à **ton père** ( )
- *Iḍā kunta turidu l'ḥuruja fa' ḥubi l'iḥna* ( ) *min wālidika* ( ) .  
إذا كنت تريد الخروج ( ) فاطلب الاذن من والدك ( ) .

L'exercice (6) était l'occasion de développer un commentaire contrastif des fonctions essentielles /non essentielles dans la phrase simple. Néanmoins, les critères de reconnaissance **COD / COI / COS** se trouvent réduits en français aux seules questions quoi ? / qui ? à quoi ?- à qui ? Etc. C'est aussi, l'occasion de mettre au clair la dichotomie essentielles / non essentielles, seules fonctions que connaissent les élèves au primaire et qu'ils continuent de rencontrer en 7<sup>e</sup> mais qui ont tendance à disparaître des manuels et chez les enseignants, en 8<sup>e</sup> et en 9<sup>e</sup> années de base.

<sup>1</sup> Cf. Qu 6. et tout le corpus en annexes.

Outre le fait que le COD répond aux questions sémantiques usuelles, les enseignantes auraient pu, par exemple, rappeler que le COD est essentiel parce qu'il complète le verbe (rappeler qu'on peut l'appeler aussi complément du verbe) et qu'il peut être remplacé par un pronom clitique par le moyen de tests de substitution qu'elles pouvaient vérifier en travaillant le corpus sur les pronoms COD<sup>1</sup> (Cf. exercice 4.)<sup>2</sup>

**Exp.** Je range **ma chambre** avec soin : Je (**la**) range avec soin.//

*[uraṭību ḡorfatī bikolli 'ināyatin : uraṭību(ha) bikolli 'ināyatin].*

La conceptualisation contrastive aurait été plus significative si elle avait exploité cette notion essentiel / non essentiel pour comparer la transitivité verbale de l'arabe et du français. Qu'est-ce qui serait essentiel en français et ne le serait pas en arabe, par exemple, ou le contraire ? La place des pronoms ? Elle aurait pu faire l'économie de la notion « objet » et réfléchir sur l'éventuel emploi de complément direct du verbe (CDV) par exemple. Pareillement pour le cas de COI, outre qu'il répond aux questions à qui ? à quoi ? de qui ? de quoi ? etc., dire qu'il complète aussi le verbe, qu'il peut être remplacé par les pronoms clitiques aurait permis de recourir au critère syntaxique par le réemploi de la notion « essentiel ». Cela aurait permis, également, de faire l'économie de la notion « objet » par l'emploi de complément indirect du verbe (CIV)

#### **4.3.4.2.c. Le complément circonstanciel et le complément de phrase : les critères de reconnaissance 3**

##### **Corpus 6.**

Partir de la comparaison des consignes par exemple (10) et (11)<sup>4</sup> pour réfléchir sur le rapport complément circonstanciel / complément de phrase et la distinction complément essentiel / complément non essentiel, encore.

Outre les critères de reconnaissance sémantiques de temps, de lieu, de manière, de moyen, de mesure, de cause, de conséquence, d'opposition, de comparaison... dont elles rappellent à chaque fois les questions à poser, les enseignantes rappellent, à de rares moments, également dans le cas des circonstanciels, qu'il existe d'autres critères de reconnaissances plus fiables : on peut le supprimer et le déplacer (supprimable, déplaçable). Quand il ne l'est pas c'est qu'il est essentiel. Partir d'activités de classification du corpus français et arabe aurait conduit à des

---

<sup>1</sup> Cf. exercice 4. du même corpus

<sup>2</sup> Cf. Corpus complet en annexes.

<sup>3</sup> Cf. Corpus en annexes.

<sup>4</sup> Cf. Corpus en annexes.

manipulations contrastives qui reposent sur le seul critère syntaxique que l'on pourrait visualiser comme suit pour le corpus français :

**Tableau 1.**

Compléments essentiels du verbe	Complément non essentiel du verbe
COD (Ss) > CED (Fm)	COD (Ss) > CNED (Fm)
IV. 4. Marie envoie <b>un cadeau</b> ... Elle l'envoie par la poste. XI. 2. Je prends <b>la pomme</b> .	XI. 7. Avez-vous compris <b>son discours</b> ?

**Tableau 2.**

Compléments essentiels du verbe	Complément non essentiel du verbe
COI (Ss) > CED (Fm)	COI (Ss) > CNED (Fm)
IV. 2. Je garde souvent mon petit frère et je m' <b>en</b> occupe très bien. 11) 1. L'accident résulte <b>d'une distraction</b> . 6. Vous seriez interrogés <b>sur cette question</b> . 8. Je ne m'attendais <b>pas à son retour</b> .	IV.5. Parle-nous <b>de ton voyage</b> . Montre- <b>nous</b> les photos

**Tableau 3.**

Compléments essentiels	Complément non essentiel
C.C. (Ss) // CEP (Fm)	C.C. (Ss) // CNEP
IV. 3. Les vendangeurs ont placé le raisin <b>dans des paniers</b> . XI. 5. Il partira <b>dans quelques minutes</b> . 10. Je vais <b>dans le jardin</b> .	11) 3. <b>Toutes les semaines</b> , je rends visite à mes parents. 9. Les maisons sont hautes <b>dans ma ville</b> .

**Tableau 4 de synthèse.**

Compléments essentiels			Compléments non essentiel		
COD // CDV	COI//CIV	CC	COD // CDV	COI//CIV	Cpt de ph
IV. 4. ; XI. 2.	IV. 2. XI. 1, 6, 8	IV. 3. XI. 5,10	XI. 7.	IV. 5. →	XI. 3, 9

L'autre forme de correspondance que les interactions entre les deux enseignantes nous ont fait découvrir se rapporte aux programmes de grammaires du français et de l'arabe tunisiens. Certaines réponses d'élèves au questionnaire qui leur a été adressé avaient eu trait à ce détail que la plupart des enseignants avaient tendance à ne pas admettre arguant de l'éloignement des deux langues : « les programmes de l'arabe et du français se ressemblent. » avaient répondu certains élèves.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cf. Réponses au Questionnaire en annexes.

### 4.3.4.3. De quelques correspondances des programmes de grammaire du français et de l'arabe tunisiens

#### 4.3.4.3. a. Le cas du futur proche

##### Corpus 7.

**Taq:** Il partira dans quelques minutes. / Complément circonstanciel de temps

**PA :** complément circonstanciel de temps

**PF :** et c'est quel temps

**Elvs :** futur

**PF :** futur proche / dans quelques instants

**PA :** 'ism'unī le futur proche haw tawa ahnā mā zīlnā fīh (écoutez-moi le futur proche nous sommes encore en train de l'étudier)

**Mer :** *almustaqbal alqarīb* (le futur proche)

**PA :** *illi hua* (et qui est )

**Elvs :** *sawfa* (on va)<sup>1</sup>

**PA :** *sawfa m'ā fi'l* (on va avec un verbe )

**Elvs :** *muḍāri'* (au présent)

**PA :** *sawfa ma'a fi'l fi'lmuḍari'* / *wa'lmustaqbal alba'īd* (on va avec un verbe au présent et le futur lointain)

**Elvs :** *sawfa*

**PA :** *sawfa*

**PF :** *sawfa ? bil'anglais* (en anglais) j'ouvre une parenthèse *wḥkīna fīh* (on en a parlé) et bien sûr avec moi je fais toujours le va et le vien avec l'anglais bien sûr je ne peux pas me permettre d'être à la place du professeur d'arabe / mais en anglais je peux le faire c'est-à-dire en anglais on peut dire *within / within* (dans) / c'est-à-dire / dans quelque temps et on a le futur proche ou bien *illī ntarjmuh* (que l'on traduit par) *I'm will wella* (ou bien) *I'm going* c'est-à-dire dans quelque temps c'est tout proche *wṭammā loḥrā l will illī hia bel'arabiya* (et il y a l'autre Iwill qui est en arabe...)

Il est intéressant de constater ici que la discussion a évolué pour parler du possible recours aux autres langues avec les élèves (PE leur rappelle qu'elle en a parlé souvent avec eux) pour leur faire acquérir ce réflexe de la comparaison pris comme un acte d'attention réflexif par rapport au dire de l'autre en le situant par rapport au connu, pas uniquement dans une visée corrective des fautes. Si PF le fait pour le français et l'anglais, et si les enseignants d'anglais le font, naturellement, pourquoi ne pas le faire avec les langues éloignées comme l'arabe ? Nous concevons, au fait, qu'entraîner à ce genre d'exercices est un bénéfice pour la didactique, d'autant que c'est, à la fois, faisable et rentable sur le plan de la gestion du temps et sur le plan du résultat.

---

<sup>1</sup> *Sawfa* n'a pas d'équivalent exact en français, ce n'est pas un verbe, surtout, et l'on ne peut traduire avec aller mais nous avons essayé de transmettre le sens qui lui correspond en arabe et qui exprime le futur proche.

Il y a, au fait, une autre représentation qui est à changer, à notre sens, dont celle d'afficher son analphabétisme en langue arabe comme une fierté, et de prévaloir sa culture exclusivement francophone ou occidentale. Quelques enseignants ont répondu ne pas pouvoir se prononcer quant à la question de savoir s'ils sont pour ou contre la mise en rapport des grammaires de l'arabe et du français parce qu'ils ne connaissent pas l'arabe. Former le futur enseignant requiert, entre autres, de travailler sur ses conceptions et attitudes d'abord : convaincre de l'importance que cela peut avoir de connaître la première langue de scolarisation des élèves, en l'occurrence l'arabe L1, pour le cas tunisien. Contrairement aux contextes multinationaux, et donc multilinguistiques, le cas tunisien poserait moins de difficultés pour l'enseignant parce que c'est l'arabe littéral qui est la première langue de scolarisation pour la grande majorité des élèves.

#### 4.3.4.3.b. Le complément essentiel (de mesure)

##### Corpus 8.

**AI:** *Cet enfant pèse déjà (35 kilos)*

**PA :** *Cet enfant pèse déjà (35 kilos)* Dalenda

**AI :** complément essentiel de mesure

**PA :** *ta'rfuh hāḍā* (vous le connaissez ça ?)

**Elvs :** non

**PF :** complément essentiel de mesure

**PA :** *yazīnu 'lḥḥflu ḥamsatan wathalāthīna kiluḡram / mā hua hādha 'lmurakkab alladhī darasnāh fil'sanawāt al'sābi'a* (L'enfant pèse trente-cinq kilogrammes / quel est ce groupe que nous avons étudié en 7è)

**Un él :** *al'adad* (le nombre)

**PA :** *laysal 'adad / al'adad Siḡa Sarfiya nataḥḥaddat 'ani 'lnahu / ḥamsatun waṭalāṭuna kiluḡram / murakkab* (ce n'est pas le nombre / le nombre est la nature morphologique nous parlons de grammaire /

**Une él:** *tamyīz* : (le spécifique)

**PA:** *murakkab fī 'ltamyīz aḥsanti* (un groupe spécifique c'est bien)

**PF :** est-ce qu'on a vu le complément de mesure

**Elvs :** non

**PF :** non peut-être que vous le verrez c'est clair je dis bien peut-être mais dans les propositions qui vous sont données je peux éliminer bien sûr selon le sens de la phrase / *Cet enfant pèse déjà (35 kilos)* est-ce que ça peut être un COI

**Elvs :** non

L'expérimentation a permis de constater qu'en tenant compte de l'arabe et du français dans la réflexion métalangagière, « la conceptualisation contrastive » est rendue ainsi facile pour les deux enseignantes qui la facilitent à leur tour aux élèves ce qui génère comme un engouement pour cette nouvelle forme de communication cognitive. La saisie qui ne se limite

plus à la maîtrise de la communication verbale est alors productrice d'un apprentissage plus passionnant, forcément, plus productif. D'après Claire-Blanche Benveniste

en classe, la tradition des analyses lexicales, grammaticales, est ennuyeuse ; dès que l'étude consiste à comparer, à chercher des contrastes, la prise de conscience est passionnante. » Cette activité contribue à élucider le fonctionnement des micro-systèmes des langues en rapport, et rentabilise tôt les investissements linguistiques et stratégiques des apprenants, puisqu'on mémorise mieux les connaissances nées d'un travail de comparaison. (2010)

Les observations nous ont permis, par ailleurs, de constater l'investissement de PA (plus que PF au début) dans l'acte de comparer et de chercher surtout les points de ressemblance entre les deux langues à tel point qu'elle use plus de la notion de COD que du *maf 'ul bihi* arabe. C'était l'occasion, selon nous, d'un échange tout à fait intéressant parce que sortant des « carcans » et des sentiers battus des rapports Professeurs / Elèves et des langues en usage comme nous avons pu le constater dans les différents tours de paroles qui se sont présentés à nous.

Néanmoins, les enseignantes continuent de ne pas impliquer réellement les élèves dans leurs discussions, excepté pour s'assurer qu'ils ont compris ou pas.

Nous aurions souhaité que l'activité contrastive émane des élèves avec le guidage des enseignantes et que la conceptualisation contrastive soit le fruit de leurs manipulations métalangagières, que ce soit eux qui rappellent les règles, s'agissant d'une séquence intervenant en fin d'année scolaire, au lieu de leurs deux professeurs, le plus souvent. Leurs observations, questionnements et hypothèses concluraient certainement à cette ressemblance-différence des structures et des métalangages, même si maladroite, même si erronée ou approximative.

Nous allons à présent analyser la dimension interactive dans les allures qu'elle a prises, cela va de l'échange en deux phrases, en usant de l'arabe et/ou du français, aux tours de paroles atteignant parfois plus de trente répliques. Ils sont tantôt entre enseignantes, tantôt entre enseignantes et élèves. Nous verrons, à cet effet, que le *monitoring* est un travail de coconstruction en mouvance et que la saisie est un *continuum* acquisitionnel, un mélange de rappel/découverte, de remise en question de ses savoirs et de ses représentations.

#### **4.4.4. Les interactions dans la gestion de la dimension contrastive du métalangage grammatical de l'arabe et du français**

##### **4.4.4.1. La gestion de la classe en binôme : coordination de l'action enseignante et répartition des tâches et des rôles.**

Pour un enseignant, la gestion de la classe ne se limite pas à la seule discipline et à l'ordre au sein de la classe, elle est surtout dans la distribution des rôles et dans le partage des tâches tel un metteur en scène qui gère l'espace, le temps et la parole. Il est celui qui distribue les rôles et laisse agir la classe sous son contrôle de technicien de la langue, en intervenant peu mais efficacement, répéter s'il le faut, laisser au savoir nouveau le temps d'être intégré. A la différence du metteur en scène, il doit laisser la parole libre à l'apprenant pour solliciter, pour négocier, choisir, et respecter son droit à l'erreur. Il est tantôt dedans la scène pour participer au jeu, tantôt prenant le recul suffisant pour mieux observer l'agir de l'élève s'accomplir et s'assumer sans son indispensable présence.

Parce que le metteur en scène se trompe aussi, il se doit d'être ouvert à toutes les expériences, quelque « excentriques » soient-elles, pour parfaire son savoir-faire.

Si les deux enseignantes ont quelque peu raté l'efficacité de leur démarche interactive en « empêchant » que se réalise au mieux le « moment noticing » pour les élèves, PA et PF ont réussi la gestion de cette situation de classe nouvelle.

Elles ont pu ainsi assumer, indifféremment, de nouveaux rôles sans distinction de formation ou de spécialité ; le travail de groupe étant « l'occasion de mettre en avant les valeurs de coopération », nous avons pu relever une très grande harmonie dans la gestion de la classe qu'elles ont su assumer à deux, par le partage des tâches et de la parole. Elles synchronisent tout en improvisant gestes et paroles et semblent en parfaite harmonisation (méta)communicative. Parfois, selon la complexité de l'analyse, l'enseignante d'arabe ou de français cède la parole à la spécialiste de la langue qui se charge alors de l'accompagnement des élèves, tantôt en usant de l'arabe ou du français, c'est ce que nous désignons comme la dimension intralinguale, tantôt en recourant simultanément à l'une et à l'autre langue, c'est la dimension interlinguale qu'elles ont pu faire émerger en bravant les frontières entre langues et disciplines et en allant outre les « tabous » et les représentations ancrées, comme permet de le résumer le tableau des manipulations métalangagières suivant.

**Tableau 8. Les manipulations métalangagières de PA et de PF**

PF / PA	La dimension intralingale	La dimension interlingale (l'alternance codique)	La stratégie d'enseignement
PA	En français : - él : COD la voiture PA : la voiture	- le COD c'est ? une maison <i>iḍan</i> (donc) <sup>1</sup> on choisit une maison / - 'iy (oui) les mains COD ... des gâteaux kha <i>a'atina' ljumla bil'arbi</i> (donne-nous la phrase en arabe)	<b>Rôles interchangés.</b> - PA prend l'initiative d'acquiescer au lieu de PF. - Elle se charge entièrement de la phrase en français et PF cède son rôle à PA.
PF	En arabe - <i>Wbil 'arabia tawa</i> (et en arabe maintenant)  - <i>nimšīw li'l'arabia tawa</i> (on passe à l'arabe maintenant)  Bel <i>'andu'l'ijābā</i> (B a la réponse)		A son tour PF se charge du corpus arabe ou de la distribution des tours de parole - Cas où la transition du français à l'arabe est faite par PF en arabe. PF intervient dans l'interaction entre PA et les élèves devant des phrases en arabe Elle attire l'attention de PA qu'un élève veut répondre
PA	Dalenda <i>'imši baḥḍāha</i> (D va près d'elle)		PA interpelle PF afin qu'elle accompagne l'élève. Elle préfère ne pas trancher et demande à PF de se charger de l'explication et de la réponse
PF		- <i>šay'an/ ma'nāha el suāl bil'arabia yuqābil/</i> (une chose/ c'est-à-dire la question en arabe correspond /) quoi n'oublie pas la consigne elle parle de quoi ... le COD <i>'lāš lqīnā el'COI à lui ba'd el verbe/aḥmā qolnā COI qbal el verbe</i> (pourquoi a-t-on trouvé le COI à lui après le verbe / nous on a dit COI avant le verbe)	PF suscite la comparaison : elle semble bien entrée dans le jeu de la réflexion-comparaison Elle attire l'attention sur l' <i>input</i> arabe en intervenant dans l'interaction PA/ Elèves
PA	<i>Yurkinu 'assayidu Dupont al'sayārata fi'l'mustawda'i. almaf'ul bih hunā / iḍan narā inna hunāka majmu'a mina'lmaf'ul/i/ iḍan iḥtarnā hunā al' COD huwa almaf'ul bihi</i> (Ph. . <i>almaf'ul bih</i> ici/ donc on voit qu'il y a un ensemble de complts / donc on a choisi ici le		interaction intralingale, en arabe entièrement littéral avec cependant la fonction grammaticale énoncée en français. C'est là l'exemple type d'une forme de « prise », terme pris dans les deux sens : «absorption / assimilation» de certains mots grammaticaux du français par l'arabe et intégration dans l'interméta- -langue de l'élève puisque ce dernier ne (se) pose pas de questions.

<sup>1</sup> Nos traductions sont entre parenthèses.

	COD qui est le <i>maf<sup>ul</sup> bihi</i> )		
--	---	--	--

La dimension intralinguale se présente sous la forme d'un code unique qui concerne un point de langue propre à l'arabe ou au français et que les deux enseignantes se chargent de voir avec leurs élèves les phrases du français et celles de l'arabe, sans départage de tâches ou de rôles, si bien que les élèves répondent à l'une ou à l'autre, indifféremment, en arabe ou en français comme dans cet extrait où c'est PA qui se charge d'une phrase en français.

- **Les maisons sont hautes (dans ma ville).**

**Wah** : Les maisons sont hautes (dans ma ville)

**PA** : question

**Un él** : quoi

**PA** : dans ma ville

**Wah** : où

**L'él** : complément circonstanciel de lieu

**PA+PF** : complément circonstanciel de lieu

Il n'existe pas de relation de domination mais plutôt s'est installée, progressivement, une entente sur un terrain que ne maîtrise ni l'une ni l'autre, et qui est nouveau pour les élèves. Nous remarquerons surtout le passage très naturel du français à l'arabe qui « n'étonne » plus personne, c'est ce que nous allons tenter de démontrer à travers les interactions entre les enseignantes, entre les enseignantes et les élèves, et entre pairs.

#### 4.4.4.2. Les tours de parole PF/PA : sollicitation et conduites d'étayage<sup>1</sup>

L'expérimentation a l'avantage de placer les élèves et les enseignantes dans la double posture de l'enseigné et de l'enseignant pour emprunter cette expression à Besse (1982), celui qui communique des données métalangagières tout en sollicitant lui-même d'autres. La sollicitation favorable à l'acquisition n'est pas propre à l'élève dans ce cadre-ci. Elle s'avère également l'apanage de l'enseignant, comme en témoigne, parmi tant d'autres, cet exemple :

**PA** : *tuhātīfuhā Aline kulla laylatin / mā waḥīfat al hā al muttaṣil bilfi'l* / (Aline lui téléphone tous les soirs / quelle est la fonction du *hā conjoint au verbe*)

**Une él** : *maf<sup>ul</sup> bihi* [COD]

**PA** : *maf<sup>ul</sup> bihi* [COD]

**En aparté, PF pose une question à PA :**

**PF** : *bel<sup>arbi</sup> maf<sup>ul</sup> bihi* / [en arabe COD ?]

<sup>1</sup> Défini par Bruner (1975), le terme désigne d'abord une interaction entre un adulte et un enfant en apprentissage précoce. En classe de langue, l'étayage est naturel et se réalise entre l'enseignant et les élèves, (experts compétents, Gaonac'h, 1991) de manière verbale ou non-verbale par des conseils ou la réalisation partielle d'une tâche. La notion d'étayage s'avère utile dans les acquisitions des L2.

**PA** : 'iy COD [oui COD]/ wa' l COD / COI kif kif [et le COD / COI c'est pareil] wa' l COI COD li<sup>h</sup>in yarj'u immā maf'ul bihi thāni immā maf'ul bihi (et les COI COD sont tous les deux ou bien COS ou bien COD)

Quel que soit le degré de validité de la réponse de PA, cet échange place PF dans le rôle de celui qui sollicite une information soit pour lever un doute, soit parce qu'elle lui fait défaut. Quelles qu'en soient les raisons, la sollicitation est un « mouvement d'hétérostructuration pris en charge par le locuteur plus compétent. » Il s'installe donc une relation de confiance qui encourage à la sollicitation, en cas de doute ou d'incompréhension. L'étayage est naturel et est accepté sans *a priori* négatifs en raison de leur statut d'enseignantes placées devant des élèves-témoins, l'aide se réalise mutuellement et tout le monde en bénéficie. L'échange s'avère une belle leçon de modestie de celui qui a pris l'habitude d'inculquer des savoirs comme en témoigne ce « ah » à la fin de l'échange PA/PF.

Je garde souvent **mon petit frère**  et je m'**en**  occupe très bien.  
*Ar'ā gālība'l'aḥyāni aḥī'lṣaḡī ra*  *wa a'3tanī bihi*  *jayyidan.*

**PA** : *aqrālnā' ljumla bil'arabiya Er* (lis-nous la phrase en arabe E)

**Er**: *Ar'ā gālība'l'aḥyāni aḥī'lṣaḡī ra wa a'3tanī bihi jayyidan*

**PA** : *kam min jumlatin ladaynā fī'l'arabiya* (combien de phrases avons-nous en arabe)

**Er** : *jumlatāni* (Deux phrases)

**PF** : on n'a pas de phrase complexe

**PA** : ici *wa a'3tanī jumla jadīda bada'at bi //* (ici et je m'occupe / une nouvelle phrase qui commence avec //)

Une él : *adāt rabṭ* (un outil de liaison)<sup>1</sup>

**PA** : *adāt isti'nāf* (un mot de coordination)

**PF** : en français / et

**PA** : et mais c'est une phrase / en arabe deux phrases

**PF** : **ah.**<sup>2</sup>

La saisie des données métalangagières est également celle des enseignantes qui interagissent entre elles, humblement et sans conflits. Ouvertes à l'échange, à la fois guidant la réflexion et contrôlant leurs propres connaissances de la langue qu'ils ne maîtrisent pas, elles prennent place humblement auprès des élèves pour la saisie et l'intégration de connaissances nouvelles dans leur propre intermétalangue. L'étayage devient échange hétérostructurant où tout le monde est compétent et apprenant à la fois et dont tous bénéficient. D'où cette question de PF aux élèves :

<sup>1</sup> Littéralement, pour signifier « un mot de liaison »

<sup>2</sup> Au fait, c'est une phrase complexe par coordination, et la deuxième phrase est bien une indépendante comme en arabe.

**PF** : *wāḍaḥ hein tifhmu fiḥā* (c'est clair hein vous la comprenez ?) / en arabe deux phrases en français une seule phrase.<sup>1</sup>

#### **4.4.4.3. Les tours de parole entre enseignantes et élèves : une coconstruction favorable à la production de séquences potentielles d'acquisition.**

La coconstruction du discours bimétalangagier est évolutive et est favorable à la production de séquences potentielles d'acquisition « latérales » qui se produisent selon l'ordre ternaire suivant : « sollicitation, aide, reprise. » (Bono, 2007)

Nous verrons, pour notre part, que ces séquences ne sont pas dénuées d'intérêts et concourent tout aussi bien à la construction de l'intermétalangue de l'élève qu'au développement de son interlangue. Aussi, pourrions-nous y retrouver quelques unes des traces de construction de l'interlangue répertoriées par PY : « [...] balisage d'une lacune, sollicitation d'aide, mise à disposition d'un input linguistique [...] auto-ou hétéroréparation etc. » (1995)

Le double enjeu de notre expérimentation vaudra qu'à la fois élèves et enseignants, qui s'expérimentent, pour la première fois à un enseignement / apprentissage autre, dans un langage autre, en soient les acteurs.

De fait, les interactions que nous avons envisagées, dans notre projet, privilégient la production de discours qui, loin de mettre à l'épreuve l'élève devant le groupe, soient susceptibles, au contraire, de le mettre en confiance afin qu'il prenne l'initiative de parler d'abord, sans avoir peur de faire des « fautes » et d'apprendre ensuite à raisonner même si c'est pour défendre « ses fautes ». Une fois exposées ces fautes-hypothèses devant l'interprétation générale, rectifiées ses erreurs ou confirmées ses hypothèses, il aura compris que l'acte d'apprendre n'est pas propre à l'individu élève. La sélection se fait entre les membres du groupe et le *monitoring* est affaire de tous y compris, lui. Une fois libéré des interdits qui ont toujours plané sur la classe de langue et qu'il aura appris que l'interaction n'était pas propre à la seule langue autorisée et qu'il lui était possible de recourir à sa L1, il aura vaincu sa peur ou sa timidité et pris plus de courage pour décrire une tâche, donner une réponse, argumenter, justifier, en usant du français sans exclure l'arabe.

---

<sup>1</sup> Mais se pose aussi le risque d'induire en erreur l'élève, car PF aurait du préciser qu'il s'agit certes d'une phrase mais que cette phrase est complexe (par coordination).

L'activité (bi)métalangagière est un discours qui se coconstruit pour favoriser la production de « séquences potentielles d'acquisition » (désormais SPA) orientées vers la focalisation sur la forme, celle de l'arabe et celle du français et sur sa description en arabe et en français.<sup>1</sup>

Les SPA peuvent fort bien ne pas suivre l'ordre description d'une tâche, réponse, argumentation, justification, pour se dérouler sur plusieurs tours de parole comme on peut le constater dans ces exemples de guidage, « inutiles » à notre sens, avant l'analyse de l'*input* métalangagier. A aucun moment, ils n'interviennent suite à la sollicitation des élèves :

**- Pour repérer un complément de nom :**

Rih : **La proclamation des résultats est reportée à plus tard.**

PF : *āš bāš nlawju nahnā* (qu'est-ce que nous allons chercher nous)

Rihab : le complément du nom

PF : *lā / inlawaj šnuwa* (non je cherche quoi)

Elèves : le nom

PF : *a'tīnī* le nom / *ya'tīnī* le complément (donne-moi le nom il me donne le complément)<sup>2</sup>

Un él : les résultats<sup>2</sup>

PF : *wīnu* le complément ? (où est le complément)

Elèves : la proclamation / proclamation

PF : *wīnu' lnom* ? (où est le nom)

Rihab+élèves : la proclamation

PF : alors je pose la question

Elèves : la proclamation de quoi

PF : de quoi *jaweb* (réponds)

Elèves : des résultats

PF : *waḍah* ? (c'est clair ?)

Elèves : oui /

PF : ... je travaille sur le nom qui est le noyau alors *oğzor lil'nom 'al'ymin w'al'ysar* [... alors regarde le nom à droite et à gauche]<sup>3</sup> c'est clair ? je pose la question et directement / de quoi / des résultats alors c'est un complément de quoi

Elèves : de nom

PF : du nom

**- Pour expliquer la consigne :**

PF : une expansion *āš qolt ānā yilzimmī nefhem al-suāl essuāl / yfahhamnī šnia ḥidmtī / āš bāš nlawaj /wīn bāš namšī /al-suāl yqolik inti tawa māšī lil'jdaida bāch nāref ruhī ānā bāš ndur 'al'yimīn wallā 'al'ysar* oui ou non *hakka walla lā* donc *al-suāl ya'tīnī'ru'yā 'al'aqal šwaya ḥattā ḥamsīn ṭlāthīn belmiya wīn bāch nemchī šniyal'* direction *illī bāch nākhidhā* (qu'est-ce qu'on a dit je dois comprendre la question je comprendrai ce que je dois faire / où je dois aller... la question me donne une vue d'ensemble...)

<sup>1</sup> Les séquences potentielles d'acquisition ont principalement pour objet de discours le sens et non la forme et concernent en premier lieu la construction de l'interlangue de l'élève.

Py, B. (1995). « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. » *Cahiers de Praxématique*, 25, 79-95.

<sup>2</sup> Traduction littérale. La phrase veut dire que le nom sert de repère à son complément

<sup>3</sup> Métaphore de la voie ou de la boussole qui est le nom : comme repère de son complément

donc là il m'a dit Réécrivez le groupe complément du nom dans les phrases suivantes c'est-à-dire je cherche mon nom c'est lui qui va me donner son complément

Nous constatons que PF s'étale en métaphores, celles du chemin et de la direction « *al-suāl yqolik inti tawa māšī lil'jdaida bāch nāref ruhī ānā bāš ndur 'al'yimīn wallā 'al'ysar* » (la question me dit que je vais à présent à Djedaida pour que je sache si je dois tourner à droite ou à gauche), « *wīn bāch nemchī šniyal' direction illī bāch nākhidhhā* » (où je vais aller quelle direction je vais prendre) et en pourcentages : « *ḥattā ḥamsīn ṭlāthīn belmiya* » pour montrer à ses élèves l'importance de la compréhension de la consigne. Nous voyons ici que l'argumentaire de PF puise dans le langage du monde qui se substitue au métalangage grammatical parce qu'elle en ressent la nécessité.

### - Pour repérer un complément de phrase

Un él : *Avant de partir en voyage, nous prenons notre appareil photo.* Avant de partir en voyage

PF : l'indice

Une él : la virgule

PF : l'indice très bien la virgule l'orthographe je cherche mon indice il me donne le complément de phrase

Loin de constituer une aide proprement dite face à une difficulté de l'élève, les tours de parole sont une forme de mini maïeutiques qui favorisent la saisie grâce au « balisage des lacunes » et à l'« hétérostructuration ». Toutefois, nous ne manquerons pas de trouver que les élèves ne font que répondre aux questions.

### - Pour attirer l'attention sur la différence d'emploi des pronoms compléments en français et en arabe

a- PF : madame Taouhida *qālat ilkom al'ḍamir almuttaṣil* (Mme T vous a dit le pronom conjoint)

PA : en français COI *'illi huwa* (qui est) en arabe COD

PF : *al'ḍamir almuttaṣil bil français* (en français) *yarja' COI* (devient COI) *hakka walla lā? tab'uni hein wa'lāš* (oui ou non / suivez-moi hein et pourquoi en français un COI généralement *ma fammāch hasb mā šofnā'ljumla* en arabe et en français *lqīnā nafs al'suāl man // bon / man / liman* (généralement il n'y a pas d'après ce qu'on a vu dans la phrase en arabe et en français on a trouvé la même question qui / bon : à qui)

### - Pour attirer l'attention sur la différence de quelques verbes transitifs en français et en arabe

- Aline téléphone à sa fille tous les soirs. Elle  téléphone.

*Tuhātifu Aline 'ibnatahā kulla laylatin تهاتف أليين ابنتها كل ليلة* .

b- PF : un petit indice si vous êtes un peu / un petit indice  
Elèves : oui madame

PF : un indice

... Bel : le verbe

PF : le verbe regardez le verbe *mā ‘ā daš na‘tī ḥattā* indice (je ne donne plus aucun indice)

**Elvs** : téléphoner

**PF** : téléphoner

**Elvs** : à qui

**PF** : on dit en français téléphoner à qui pourquoi on a un COI *wbel‘arabiya tuhātifu man* (et en arabe elle téléphone à qui)

**PA** : *mā nqūlūs liman / tuhātifu man* (on ne dit pas à qui / elle téléphone qui /

Il S’agit ici d’une réflexion sur la différence des verbes en arabe et en français conséquemment de l’emploi des pronoms COI ou COD. Le verbe téléphoner ici est transitif direct en arabe.

### - Pour lever un doute.

. L'accident résulte (d'une distraction).

complément essentiel C.O.I.

*Nataja ‘lḥādītū* (*‘an qillati ‘l’intibāhi*)

complément essentiel C.O.I.

**c-Er** : l'accident résulte de quoi

**PF** : l'accident résulte de quoi

**Er** : d'une distraction

**Elvs** : COD

**Er**: essentiel COD

**PF+PA** : **essentiel COD (les deux enseignantes font une erreur)**

**PF** : *‘lāš* (pourquoi) essentiel / il vous a dit

**Une él** : **de quoi (une élève attire l'attention sur la question)**

**PA** : *naqulu nataja ‘lḥādithu ‘an qillati ‘l’intibāhi*

**PF** : COD ou COI ? *āš qolnā nahnā* essentiel (qu'est-ce qu'on a dit nous)

**Elvs** : COI madame / de quoi

**Al** : COI

**PA** : *šnuwa ‘lsuāl almaṭ ruḥ* (quelle est la question posée)

**Elvs** : de quoi

**PA** : *alḥādītū nataja ‘an*

**Elèves** : *‘an mā dā*

**PF** : essentiel / non non non / l'adjectif qu'on a ajouté tout à l'heure on a COD maintenant on a quoi essentiel mais il est CO

**Elèves** : COI

**PF** : COI vous avez compris

### - Pour lever une confusion sur la préposition « sur » qui n'exprime pas toujours le lieu.

- Vous serez interrogés (sur cette leçon)

C.O.I.

d- Aymen : *Vous serez interrogés (sur cette leçon)* complément circonstanciel de lieu

**Al** +élèves : COI

**PA** : COI *šnuwa* (c'est quoi) la question

**Al** : à qui

**Elvs** : sur quoi

**PA** : sur quoi COI essentiel

**Un él** : complément essentiel de lieu

**PA** : pas le lieu

PF : pourquoi votre camarade est tombé dans le panneau il a dit complément de lieu / qu'est-ce qu'il a vu uniquement / quel mot il a vu uniquement

Elvs : sur

PF : sur et il a omis la leçon il a vu sur c'est le lieu alors il a dit c'est un complément de lieu et il a oublié la leçon comme le temps du moment où et du moment que on a dit le où c'est la cause et c'est pas le lieu donc je dois lire toute ma //.

Nous constatons vers la fin que PA et PF se chargent ensemble de l'étayage en harmonisant gestes et paroles. Elles sont constamment attentives aux remarques l'une de l'autre et sollicitent les élèves en essayant de les impliquer. La synchronisation est surtout sans préparation préalable et l'échange en classe se fait sans heurts. Tout se joue au rythme des gestes, des regards et des mots mondains et métalangagiers, en L1 et en L2. Aussi, le moment de l'analyse est-il vécu comme un mélange de découverte et de plaisir. Nous pouvons dire, pour continuer notre métaphore de départ, qu'elles ont bien rempli la scène-classe par la parole libérée et par les déplacements. On peut y lire une forme de plaisir à échanger les rôles qui suscite un réel intérêt.

Nous avons là « un vrai travail d'équipe entre deux enseignant[es égales] », pour reprendre l'expression de Ren Hayan et David Bel. (2007). Nous concluons, comme eux, pour dire que ce genre d'enseignement « est une vraie collaboration entre deux enseignants ». Notre expérimentation a pu prouver que, même sans préparer le cours, même si nous ne l'avions pas mis au point, au détail près, le défi a été, en partie, relevé parce que les deux enseignantes ont pu, malgré tout, trouver un compromis en misant sur l'interaction et l'improvisation du moment, et plus que tout, sur la motivation de leurs élèves, mais il reste encore beaucoup à faire.

### **Conclusion. La « perspective émiq**

### **L1 et du français L2.**

Compte tenu de toutes les contradictions et des « erreurs » pédagogiques liées au rapport ambigu entre les théories grammaticales et leur discours de pédagogisation, compte tenu du rapport ambigu des grammaires de L1 et de L2, de leurs discours méta, et de leur transmission, étant donné les représentations que se font les enseignants de français de l'arabe L1 de l'élève, et la relation conflictuelle qu'a généralement ce dernier avec le français et son apprentissage, il nous semble qu'il soit difficile de prouver une quelconque construction « à vertu acquisitionnelle » (Trevisse, *op. cit.*), ni l'intégration d'une forme métalinguistique dans son intermétalange, ou l'adhésion de l'enseignant à un savoir-faire enseignant totalement

différent de celui qu'il a l'habitude d'assurer sans une étude centrée sur les apprentissages, sur les apprenants et sur les enseignants.

Il importe, par là même, de souligner qu'une étude centrée sur le lien de l'élève avec son apprentissage et de celui de l'enseignant avec l'enseignement qu'il dispense : leur dire spontané, quelque peu emprunt du discours formel ingurgité pour l'un et « rabaché » depuis des années, pour l'autre, ce que l'élève perçoit et construit, ce que l'enseignant conçoit et aide à construire, le dire nouveau qu'ils « affronte[nt] » en l'assumant, permet mieux de repérer « des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent, ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles ». (De Pietro, J.F ; Matthey, M. & Py, B. *Ibid.*).

C'est dans cette perspective que nous avons entamé notre phase expérimentale qui nous a permis d'observer, malgré un difficile processus acquisitionnel et une pratique enseignante intuitive dans « son action, ses interactions, et ses transactions en situation d'enseignement-apprentissage nouvelle » (Altet, M, 2002), un réel engouement pour le travail collectif qui présente le grand avantage d'apprendre à l'élève à raisonner à haute voix tout en assumant le jugement de l'autre. Rappeler avec un métalangage, même réduit à l'essentiel, des règles, démontrer, expliquer, bien que l'on soit démuné d'arguments, comparer, présente un véritable avantage, celui de développer l'intuition intermétalangagière par le moyen des connaissances provisoires à affiner en attendant d'être adjugées maîtrisées : notre expérimentation conclut à l'existence d'une intermétalangue quelque peu intuitive, mais inhibée, en attente de l'événement libérateur pour que la parole se déploie prompte en L1 et en L2, pour raisonner, formuler des règles et expliciter des faits métalangagiers de l'arabe et du français, en arabe et en français, sans « tabous ».

Les activités de « conceptualisation contrastive » mobilisent, à cet effet, une pensée ouverte de tous les acteurs de la classe, un dire libéré et un faire libérateur et une institution moins inhibitrice.

En proposant ces exercices à choix multiples de réponses, nous n'envisagions pas de tester le niveau de connaissance des élèves autant que leur prédisposition à construire eux-mêmes leur apprentissage, et à s'adapter à la nouvelle situation de classe.

Bien que les directives institutionnelles soient fermées à cette pédagogie rapprochée des langues éloignées, nous continuerons à croire que celles-ci sont au contraire « coïncidentes » malgré leur éloignement et qu'elles engagent les élèves dans une aventure motivante, par conséquent, payante en matière de résultats scolaires et de réconciliation avec la grammaire. Ce que nous avons tenté de démontrer tout au long de notre partie expérimentale.

# *Conclusion générale*

---

## *Limites et perspectives*

Au terme de notre recherche qui, loin d'alimenter la polémique sur « l'échec de l'école » tunisienne, voudra être une réflexion sur la pratique enseignante et les moyens pédagogiques et méthodologiques qui lui sont consacrés, à ce jour.

Notre examen des apports de la recherche pour l'enseignement et pour l'apprentissage-acquisition d'une L2 a été ponctué, par de perpétuels retours à la question du métalangage et des productions intermétalangagières, rarement débattues par la recherche. Nous avons montré son intérêt pour la réussite de la tâche, mais au-delà de réussir la tâche, réside la nécessité de le maîtriser par l'élève pour améliorer son intermétalangage, et partant, ses facultés réflexives.

A vrai dire, notre problématique initiale, liée aux résultats de nos premières investigations de terrain, à savoir réfléchir sur la possible mise en relation des métalangages de l'arabe et du français en vue d'une meilleure maîtrise de la notion de complément en français, s'éloigne quelque peu de son premier objectif, en raison du cours que notre travail a pris.

Ce qui nous préoccupe au plus haut point, ce serait, plus que le complément, qui n'est qu'un outil de la langue », un questionnement sur les représentations que les élèves se construisent autour de la notion. Il devenait aussi primordial d'aborder la question de son enseignement et des représentations que l'on se fait sur son enseignement.

Par ailleurs, nous avons essayé de montrer que la question des interactions métalangagières, si tant est qu'elle ait jamais existé, n'est pas tant dans l'usage du métalangage grammatical ou non que dans la remise en question des idées reçues sur les interactions intermétalangagières de l'arabe et du français, nous avons conclu qu'un travail dans ce sens reste encore à faire par des pratiques innovantes qui développeraient le rapport aux langues et aux grammaires.

## **1. L'état des lieux : l'enclenchement d'un projet**

L'intérêt de notre étude de l'état des lieux a été à l'origine de ce « quelque chose » qui a déclenché la suite de ce présent travail. À présent, nous pouvons affirmer que son aspect diachronique a corroboré, en amont, le bien fondé de nos hypothèses intuitives de départ. Il en constitue les trois fondamentaux et leurs paradoxes qui nous ont guidée tout au long de notre investigation à savoir : une volonté de nationaliser l'enseignement et une politique d'arabisation intense et continue, en même temps qu'un attrait certain pour le français enseigné intensivement, dès le primaire, et à ses pratiques enseignantes en France, l'intérêt d'autre part pour le cognitif, appuyé par les textes de loi qui voudront assurer aux élèves une formation cognitive dans une optique de résolution de problèmes et d'analyse (Loi d'orientation,

2012), et l'absence de formation effective en vue de son application, l'enthousiasme, enfin, pour le contrastif et son rejet de l'autre.

Aussi, avons-nous conclu à la conscience de l'existence d'une crise et aux prémices de son dépassement, sans pour autant, parvenir à le réaliser.

Notre état des lieux nous a permis d'en tracer les origines socioculturelles et politiques, Le cadre théorique, nous en a expliqué les fondements internes à l'élève qui n'est pas « table rase » et dont les représentations de la L1 sont « tout ce qui lui reste quand il a tout oublié » de la L2, selon les approches contrastives de la grammaire, ses processus d'apprentissage et ses opérations cognitives de traitement de l'information, selon l'approche de la psychologie cognitive et les hypothèses des recherches sur l'acquisition des langues (RAL), notamment, les débats de l'enseignement par le traitement de l'*input* (ETI), et les séquences potentielles d'acquisition (SPA) dans leur interrelation avec les approches interactionnistes et de contacts des langues

Il devenait donc difficile d'aborder la question de cette crise sans, quelque part, participer à ces échanges. Notre rôle a été donc de mobiliser ces connaissances théoriques et d'essayer de les mettre en pratique.

## **1.2. Les prémices du projet**

Au vu de la gestion trop politique de l'aménagement linguistique et du peu d'intérêt pour la spécificité du contexte tunisien, au vu de l'inefficacité des programmes et des méthodologies mis en œuvre pour l'enseignement de la grammaire, et devant les résultats peu probants des rénovations et leurs répercussions sur le niveau de français des élèves, il nous a semblé nécessaire de développer d'autres manières d'appréhender l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Les programmes ouverts sur les compétences en langues étrangères font de la maîtrise du français une priorité, mais, les résultats, en perpétuelle régression, appellent des actions ouvertes sur de nouvelles perspectives dont « une articulation nécessaire entre [la L1] et le français », comme le conçoit Monique Rakotoanoso pour le cas malgache (2007), mais aussi d'autres pour d'autres contextes, Derradji Arezki pour le cas algérien (2014), Cunha (2004), l'un des précurseurs, pour celui du Brésil, et tant d'autres cas de langues « parentes » en contexte européen.

C'est dire l'importance qu'accorde, de plus en plus, la didactique des langues étrangères aux études contrastives. Il ne s'agit toutefois pas, pour nous, d'un phénomène de mode mais d'un

défi lancé de nous placer dans ce cadre pour ajouter notre pierre à l'édifice entamé, déjà, en Tunisie. (Miled, 2010)

Nous sommes partie du constat que le métalangage grammatical pose le problème de son occultation, en terme de moyen efficace de raisonnement sur la langue, ce qui a aggravé la fracture. De fait, la problématique de son usage, puisqu'il est toujours là, à plus ou moins forte dose, selon l'air du temps, se pose, selon nous, en terme de conceptualisation dans l'apprentissage de la grammaire, autrement, à ne pas confondre mots et sens, c'est-à-dire, les mots du monde et les mots qui parlent de ces mots concrets, en d'autres termes, à conceptualiser le langage en le confrontant à d'autres langages. Nous avons, de ce fait, tenté l'expérience contrastive en terme de métalangages contrastifs de l'arabe L1 et du français L2. Pour surmonter cette défaillance, nous avons mis en place un projet qui, en aval du rapprochement des deux grammaires et de leur intégration active et simultanée, ambitionne d'apprendre à l'élève à repérer ses propres dysfonctionnements, par un usage réfléchi des métalangages de L1 et de L2, ce qui alimenterait une grammaire interne, cohérente, susceptible d'améliorer son intermétalangue en la rectifiant tout en alimentant son esprit critique.

### **1.3. Le projet**

Selon nous, si l'élève tunisien reçoit un enseignement bilingue, il ne peut qu'être bimétalangagier, biconceptuel, forcément (épi)contrastif dans sa tête d'enfant.

Toute notre problématique sur le métalangage grammatical repose, de fait, sur ce postulat que si l'élève reçoit deux grammaires et deux métalangages, donc il est en position de double conceptualisation. Comment toutes les sphères intervenant dans les décisions en matière d'enseignement des langues ne se sont-elles pas posé la question de l'éventuelle inter-influence de leurs représentations métalangagières qui font pleinement partie de leurs activités mentales lors du processus d'apprentissage du français ?

Ce parti pris de grammaire contrastive qui sous-tend, quelque part, la question de la transversalité des rénovations en Tunisie fait l'objet de notre problématique qui est partie des observables<sup>1</sup>, qui a interrogé les théories, et qui a tenté de les appliquer en vue d'en analyser les résultats pour une recherche-action.

---

<sup>1</sup> Par observables, nous désignons, toute l'étape d'exploration empirique du terrain : les enquêtes par questionnaires, les entretiens et les prétests qui ont permis, dans un premier moment, de conclure au choix de la notion complément qui pose effectivement problème.

Nous voulions établir les créneaux à développer pour un enseignement qui propose des solutions qui partent de l'espace-élève, c'est-à-dire, qui prenne compte de son activité interne pour conquérir l'espace-enseignant et l'espace grammairal et métalangage en les réconciliant entre eux. Non que ce créneau apporte un savoir nouveau, nous partons de savoirs et de savoir-faire déjà largement ancrés en contexte européen, mais parce qu'il propose un créneau qui contrecarre les « innovations » jusque-là expérimentées dans nos écoles qui ne répondent, somme toute, qu'à des visées politiques et mercantiles qui enlisent la situation de l'enseignement apprentissage en Tunisie, d'où notre partie état des lieux qui justifie cette volonté de proposer une didactique de terrain, qui parte de l'élève et qui aboutisse à l'élève et qui ne reproduise pas le schéma de la classe habituel, ni celui de la transmission classique des savoirs.

Pour ce faire, nous sommes partie de l'hypothèse qu'une harmonisation du vocabulaire grammairal dans le cadre d'une grammaire contrastive du français et de l'arabe optimiserait l'articulation entre l'enseigner et l'apprendre par la sollicitation des élèves dans des processus conjoints de transmission et de réception des savoirs métalangagiers en interaction.

**Trois sous-hypothèses** ont été au départ de notre recherche :

**1-** La mise en rapport des grammaires de l'arabe L1 et du français L2 et les verbalisations intermétalangagières organisées autour de la notion de complément en arabe et en français favoriseraient une appropriation plus rapide et plus efficace de la notion et garantiraient sa maîtrise en français. Cela aurait l'avantage, par là même, de développer leur intermétalangage et de manière indirecte leur interlangue.

**2-** L'interaction intermétalangagière entre les deux enseignants de l'arabe et du français et leurs élèves serait un moment d'hétérostructuration maximale qui développerait les attitudes réflexives des élèves et optimiserait le déploiement d'opérations cognitives susceptibles de leur permettre de construire leur apprentissage de la L2 et de faciliter la résolution de problèmes, et à l'enseignant de L2 de repérer ces opérations cognitives pour parvenir à mettre en place une action qui permette d'alimenter une grammaire interne, cohérente, susceptible d'alimenter leur esprit critique et de modifier leurs représentations de l'acte d'apprendre et les siennes de l'acte d'enseigner.

Nous avons formulé, à cet effet, une troisième sous-hypothèse :

**3-** Une didactique convergente (ou rapprochée) des grammaires des deux langues, établie dès le début du second cycle de base, au moyen des métalangages des deux langues, serait possible et pourrait conduire à la mise en place de méthodologies innovantes qui soient

spécifiques à l'enseignement de la grammaire du français et de l'arabe et qui optimiseraient l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage de ces deux grammaires.

#### **1.4. La réalisation du projet : expérimentations et analyses**

La phase exploratoire a été réalisée sur trois étapes :

##### **1.4.1. L'étape exploratoire**

Nous avons exploré, dès le début de notre recherche, les problèmes du métalangage au travers de la mise en place d'une étude quantitative par questionnaires, entretiens et pré tests qui a abouti au choix de la notion complément.

Dans cette phase exploratoire, aussi, nous avons choisi de cibler notre «échantillon» en nous limitant aux classes du collège<sup>1</sup> puisque la grammaire y est enseignée de façon systématique.

##### **A. Les questionnaires pour les enseignants**

En sus des notions qui posaient problème, ils avaient sondé également sur les représentations des enseignants sur l'usage de l'arabe dans leurs cours de grammaire

Les résultats ont permis, outre d'aboutir au choix de la notion complément, de valider une partie de notre hypothèse principale en en présentant les signes de sa faisabilité : l'hypothèse d'une éventuelle « harmonisation du vocabulaire grammatical, dans le cadre d'une grammaire comparée, du français et de l'arabe [...] »

Les questionnaires d'enquête adressés aux enseignants ont donc présenté les signes de la faisabilité de l'action supposée possible dans l'hypothèse

D'où nos questionnements sur cette notion de complément telle que mise en place dans les programmes tunisiens et enseignée dans nos classes : « correspond-elle au système unique du français ou tient-elle compte de celui de l'élève tunisien, de sa culture grammaticale et métagrammaticale qui influenceraient son apprentissages? »

De plus, l'intérêt des questionnaires réside dans le fait d'avoir noté une certaine prédisposition chez un nombre non négligeable d'enseignants du français à tenter l'expérience de la convergence arabe-français. Malgré des avis controversés, les réponses ont révélé l'adhésion totale de certains avec un argument de taille : « cela renforce l'apprentissage du français »,

---

<sup>1</sup> Nous avons omis de transcrire les enregistrements effectués dans les classes du lycée à cause de ce choix délibéré. Nous ne pouvions pas expérimenter dans les classes du collège et du lycée pour des raisons pratiques et à cause des contraintes de temps...

« aide à comprendre la terminologie du français », « le déjà-là » et « abolira les barrières entre langues ».

Aussi, avons-nous fait nôtres ces arguments avec une perspective en gestation : cela a été le premier jet de notre projet. Nous nous posons déjà des questions sur le comment faire pour concrétiser cette dimension contrastive dans le traitement de la notion de complément et expérimenter des séquences en classe avec des enseignants qui adhèreraient à notre projet ?

## **B. Les questionnaires pour les élèves**

Pour compléter le panorama des représentations, il nous a semblé important de questionner les élèves et d'investiguer sur leurs représentations, également, sur la grammaire du français et sur son éventuelle mise en rapport avec celle de l'arabe.

Le traitement des résultats nous a permis de conclure que, malgré un enseignement décloisonné de la grammaire de l'arabe et du français élèves comme enseignants, n'excluent pas le recours à l'arabe qui est l'une des stratégies possibles de d'enseignement et l'apprentissage inhérente au processus de résolution de problèmes. L'arabe L1 aurait un rôle facilitateur, conscient ou non, pour comprendre le fonctionnement d'un fait de langue donné du français, ce qui reconferme notre hypothèse principale.

### **1.4.2. La première série d'observations**

L'objet des questionnaires était également de comparer les dires aux faire. Les réponses des enseignants devaient être complétée par l'observation des pratiques de classe ; nous avons voulu avoir des éléments de réponse sur l'*input* métalangagier par le contact réel de la classe. Notre objet était d'investiguer et sur leur traitement de la notion complément et sur les verbalisations métalangagières en interaction entre les différents acteurs de la classe en vue de repérer des indices d'opérations cognitives d'acquisition chez les élèves, et d'éventuelles traces de comparaisons-traductions ou explications interlinguales.

Mais les résultats de ces premières observations n'ont pas permis de repérer les opérations cognitives, le bilan a fait ressortir une participation très faible des élèves et un évitement de l'arabe chez les professeurs de français.

Les résultats de la première série d'observations n'ayant pas répondu à nos questionnements, nous avons décidé de changer de stratégie et de passer à l'étape suivante par la mise en place de la seconde série d'observation

Pour conclure l'évaluation de la phase exploratoire, qui s'est poursuivie, au fait, jusqu'au bout, nous pouvons dire que son objectif était en partie atteint dans la mesure où il nous a permis de valider notre hypothèse principale et permis de dévoiler, malgré une attitude généralement hostile, des représentations qui pourraient être favorables à une action didactique innovante, conséquemment, qu'ils peuvent participer activement à cette action. Les arguments des enseignants nous ont encouragée, de ce fait, pour la poursuite du projet dont l'objectif principal est de pouvoir asseoir notre recherche expérimentale en situation interlinguale interactive qui rallierait enseignants et élèves à la même cause.

### 1.4.3. Les observations provoquées

Cette première expérimentation a dû mobiliser les élèves et les enseignants<sup>1</sup> dans une situation de mise en pratique de la théorie pour atteindre notre objectif qui visait la mise en place d'un scénario de classe qui place toutes les parties concernées dans des situations-problèmes en vue de valider nos hypothèses.

Nous avons opté pour un double traitement des fonctions, par l'*input* structuré (Ellis, 2001, VanPatten, 2004) et par l'*output* qui sont complémentaires, à nos yeux, à ce stade de l'année scolaire et du cycle (la fin du cycle préparatoire et la veille des examens de fin d'année) qui nous situent dans une phase « monitorat » où *input* et *output* s'équivaleraient.

Le traitement par l'*input* structuré dont nous envisageons de repérer les étapes par l'observation des attitudes réflexives des élèves (observation, attention, conscience, déluge de l'*input*, exercices) serait, en somme, un deuxième traitement du même *input* avec une difficulté supplémentaire, le traitement de la traduction arabe de cet *input* ; donc l'élève devrait être en mesure de transformer l'*input français* et l'*input arabe* en un double *intake* orienté vers un double sens méta ; l'*output* doublement métalangagier serait dans ce cas complémentaire et en aucun cas contradictoire aux phases précédentes.

Néanmoins, la difficulté ici réside dans la nature de l'*input* qui est métalangagier, les élèves devraient diriger leur attention sur les formes de L1 et de L2, les traiter dans un langage formel de L1 et de L2 et, en aucun cas, il ne peut être question de « produire la structure-cible » (VanPatten) qui n'est qu'objet de réflexion; l'*output* serait alors le lieu des manipulations métalangagières pour vérifier, par exemple, le degré d'adéquation de la réponse à la règle ou aux règles potentielles. L'élève dans ce cas serait à l'image du petit chercheur qui parle du sens sans le produire.

---

<sup>1</sup> Ce sont des élèves de la 9<sup>e</sup> de base du collège S qui nous accompagneront en même temps que leurs professeurs d'arabe et de français également dans notre action didactique de la fin.

C'est cette situation assez complexe que nous voulions tester. Pour ce faire, nous avons pensé à la mise en place d'une première stratégie qui fournirait aux élèves et aux enseignants motivés par notre projet, les outils nécessaires pour réaliser des activités métalangagières contrastives (la comparaison des fonctions en arabe et en français), maillon qui manque à notre travail d'investigation jusque-là. Il devait répondre à un autre maillon tout aussi important, pour nous, qui est de placer l'élève dans le rôle de « chercheur », comme nous venons de le dire. Notre objectif était de repérer des traces observables de leurs stratégies d'apprentissage : des indices de réflexion devant la tâche à accomplir, repérer leurs stratégies de résolution de problèmes ou, au contraire, leurs difficultés pour la résolution de la tâche, leur degré d'attention et éventuellement leur capacité à comparer les *input*, ou alors, repérer des traces de léthargie réflexive : *input* difficile, incompréhensible ou résistance à verbaliser dans les deux langues etc.

Nous voulions repérer des traces de réflexions émises en arabe pour comparer les fonctions en arabe et en français, repérer des réponses d'élèves sur le mécanisme interne de la langue arabe pour justifier telle ou telle fonction etc.

C'est en fonction de ces attitudes et de ces comportements que nous avons mis en place un travail (les pré tests que nous avons programmé de travailler avec les élèves qui avaient les plus bas scores) qui tente de mettre en rapport la L2 et la L1 de l'élève. Une didactique qui interroge la théorie pour en établir les créneaux à développer pour un enseignement qui propose des solutions qui partent de l'espace-élève et de l'espace-enseignant pour les réconcilier avec l'espace grammaire, non que ce créneau apporte un savoir nouveau, nous partons de savoirs et de savoir-faire déjà largement ancrés en contexte européen (Cf, la large bibliographie francophone et anglo-saxonne consultée là-dessus), mais parce qu'il propose un créneau qui contrecarre les « innovations » jusque-là répandues dans nos écoles qui ne répondent qu'à des visées politiques et mercantiles qui enlisent la situation de l'enseignement apprentissage en Tunisie, d'où notre partie état des lieux qui justifie cette volonté de proposer une didactique de terrain, qui parte de l'élève et qui aboutit à l'élève et qui ne reproduise pas le schéma de la classe habituel, ni celui de la transmission des savoirs classique.

#### **1.4.3.1. Les résultats des observations provoquées**

Notre exploration du terrain s'avère inféconde, encore une fois,

a- échec des verbalisations intermétalangagières : le professeur d'arabe recourt exclusivement à l'arabe. Nous n'avons par conséquent compté que (5) occurrences se

rapportant au rapport arabe-français sur l'ensemble des séquences enregistrées (6) traductions de termes grammaticaux,

L'enseignante de français (5 occurrences également) tend à fournir de longues explications grammaticales exclusivement en français. Il y a comme une forme de résistance qui pourrait être due aux habitudes dans la manière d'enseigner ancrées chez les enseignantes et chez les élèves.

Néanmoins, nous pouvons considérer les occurrences prélevées comme les indices d'un début de changement des représentations des enseignantes et des élèves, ce qui n'est pas négligeable en soi, compte tenu de l'évolution dans les attitudes que nous avons pu remarquer depuis le début des observations exploratoires.

**b-** Paradoxalement, nous avons noté que bien que l'enseignante d'arabe monopolise la parole sans trop faire participer les élèves, elle attire l'attention sur le rapport arabe/français en mettant souvent l'accent sur le mot ou la structure en rapport, par contre l'enseignante de français encourage les élèves à interagir dans les deux langues. Aussi, avons-nous compté (13) répliques d'élèves lors des séquences enregistrées contre (3) pour les séquences enregistrées avec sa collègue d'arabe.

**c-** Si ce genre d'exercices est utile pour le « caractère conscient de l'activité métalangagière (Klein et Py cités par Véronique,1994), il n'ont pas été concluants, selon nous, sur le plan du traitement de l'*input* par les élèves si bien qu'il ne nous a pas été possible de repérer des indices notables pour analyser leur activités mentales internes, le moment *output* n'a pas permis les productions de L1 et de L2 tant attendues,

Ce second moment consacré à des observations en situation de classe déclenchée en fonction des résultats de l'analyse des premières observations, a opéré, tout compte fait, comme des séquences d'entraînement-découverte qui se réalisent dans une situation nouvelle qui préparera les élèves à la phase ultime du volet recherche-action. Phase que nous n'avions pas prévue mais qui s'est imposé à nous pour aller jusqu'au bout de notre recherche. L'étape recherche-action devait alors avoir lieu, selon nous. .

#### **1.4.2. L'expérimentation : la troisième série d'observations**

Jusque-là, nous n'avons toujours pas validé nos hypothèses, c'est que pour nous, nous ne sommes toujours pas parvenue à créer le contexte idéal à sa réalisation, néanmoins, des signes évidents que cela pourrait aboutir à quelque chose nous avaient encouragée à continuer nos observations : il y avait, d'abord, les élèves qui, malgré les très mauvaises conditions de

travail manifestaient un réel plaisir de participer à « ce jeu », parce qu'ils avaient pris cela, nous avait-il semblé, comme des moments « relax » qui leur faisaient fuir les cours officiels de français et d'arabe. Il y avait, d'autre part, les deux enseignantes qui, outre le fait qu'elles aient manifesté un réel intérêt pour la première expérimentation, avaient fait montre, un tant soit peu, de leur volonté de réussir la tâche qui leur a été demandée de réaliser : des signes de changement, quoique timides, étaient bel et bien présents et elles avaient su comment gérer les groupes en passant, métalangagièrement parlant.

Elles n'avaient donc pas hésité à continuer avec nous cette « quête du Graal », en nous procurant l'espace qu'elles avaient réussi à réserver pour ce moment de « recherche-action ». Du coup, nous avons pensé à les réunir ensemble dans un cours à deux : pour nous, il ne s'agissait absolument pas de répéter le scénario des dernières observations. Nous sommes partie de l'hypothèse que si elles acceptaient de travailler en binômes, ce serait avantageux sur le plan de l'exploitation du temps, de l'espace, et du matériel.

A ce stade de notre travail de terrain, nous voulions que cela aboutisse à ce quelque chose qui nous échappe encore, notamment, de meilleurs traitements de la fonction, de vrais progrès dans leurs représentations de l'enseignement des langues et une plus grande participation des élèves.

Nous cherchions moins la résolution des problèmes que la création de situations-problèmes, il nous semblait que, plus nous en créons, plus il nous était possible de trouver des réponses à nos questionnements. Cette étape que nous avons appelée « étape laboratoire » exigeait que chacun des acteurs de ce nouveau scénario mobilise son fonds cognitif et stratégique pour s'adapter à cette situation nouvelle de classe et la réussir au mieux. Placés en situation de vrais partenaires, ils avaient pour rôle de nous fournir des informations d'importance cognitive et didactique capitales : comment construisent-ils leur relation au savoir et aux mots qui l'expriment au moment *input* ? Quelles étapes suivent-ils pour parvenir à la réponse, adéquate ou non ? Comment argumentent-ils ? Comment interagissent-ils face au déluge de l'*input* ? Bref, placer les élèves en situation de « conceptualisation contrastive » dans laquelle les deux enseignantes avaient pour rôle de provoquer la participation active des élèves en les mettant en situation de raisonnement, nous avons emprunté notre démarche aux mêmes modèles d'acquisition à la fois par l'*input*, par l'*output* et par le traitement de l'*intake* bien qu'ils aient traité généralement au langage.

Notre objectif était de déclencher et d'extérioriser ce processus interne afin de repérer des traces observables de leurs stratégies en même temps que cet effort de se décentrer pour mieux s'observer agir sur soi et sur l'apprentissage.

### 1.4.2.1 Les résultats de l'expérimentation

Un constat s'impose, au terme de notre analyse. Le concept de *monitoring* semble avoir pris d'autres connotations. Déplacé de son sens premier d'étayage, surtout, d'accompagnement, d'aide aux difficultés, il mue en un travail de coconstruction où les enseignantes, tout autant que les élèves, réapprennent, dans la découverte et le partage des savoirs et savoir-faire nouveaux, où la saisie, un continuum acquisitionnel, n'est qu'un croisement de rappels / découvertes / erreurs, de remises en question de leurs connaissances et de leurs statuts d'«enseignés » et d'enseignants, et de leurs représentations.

Toutefois, le *monitoring* tel qu'observé et suivi, tout au long de cette phase expérimentale de recherche-action, tend à présenter des résistances pour n'être, par moments, qu'un acte de « surveillance », dans le sens littéral du terme (*Le monitoring* est l'anglicisme de surveillance ou contrôle, *Dic. ortolang*). Il nous semble qu'il a particulièrement faussé le fonctionnement cognitif et sociocognitif que nous envisagions de mettre en relief. Notre conviction étant que le *monitoring* est affaire de tous, les enseignantes qui ont collé de près aux choix de réponses ont été peu pourvoyeuses en réelles activités intermétalangagières. Les élèves qui ont peu posé de questions, peu analysé les données de l'*input*, n'ont fait, en général, que lui porter attention et répondre aux questions des enseignantes qui s'étaient contentées de distribuer la parole aux uns et aux autres. L'expérimentation a été plutôt décevante, sur ce plan là, parce qu'elle a réduit les élèves au rôle traditionnel d'apprenants passifs devant la prédominance de la parole supérieure des enseignantes. Celles-ci auraient mieux fait, bien qu'elles se soient appliquées à faire participer les élèves, de « faire faire sans faire à la place de..., [d']accompagner [les]élève[s]et ne pas [les] précéder, [de les] laisser chercher sans [les] laisser s'égarer... », <sup>1</sup> pour reprendre Marc Bouchard ( ?).

Néanmoins, lorsque les élèves attirent l'attention sur l'inexistence du mot *manzilan* (maison) parmi les propositions de réponses, dans l'une des consignes (qui sont toutes en français), il y aurait dans cette comparaison-traduction automatique, l'indice d'un fonctionnement cognitif qui ne leur est pas nouveau ; c'est que traduire semble systématique chez eux et faire partie de leurs activités mentales internes. Les élèves avaient besoin d'un repère en arabe parce que la proposition en français ne pouvait pas fonctionner avec la phrase arabe. Nous aurions pu détecter d'autres indices de ce fonctionnement si la parole leur a été réellement accordée. La comparaison interlinguale opère chez eux, nous semble-t-il, comme une stratégie intuitive. Ce

---

<sup>1</sup> Article sans date de publication

serait l'une des représentations qu'ils se feraient de l'apprentissage et que nous aurions souhaité mieux suivre.

Notre objectif, par ailleurs, quant à la possible collaboration des enseignants de l'arabe et du français a été atteint : réaliser ce genre de cours dans nos classes s'avère possible et motivant, voire passionnant. Il offre à tous les élèves, même aux plus timides d'entre eux, l'opportunité d'être réellement présents en classe puisqu'ils deviennent acteurs à part entière.

Ainsi, au-delà du savoir à enseigner, nous avons pu observer se déployer un processus d'adaptation et d'évolution chez les deux enseignantes, tout au long du déroulement de la séance, et du changement qui était en train de s'opérer progressivement en elles, sur la scène-classe, en tentant de synchroniser et d'harmoniser gestes et paroles. Elles se concertent, continuellement, à propos d'un mot, d'une phrase, d'une structure ou d'une traduction. Chacune est attentive aux paroles de l'autre et relance quand celle-ci s'est arrêtée de parler. On peut y lire une forme de plaisir à échanger les rôles qui suscite un réel intérêt didactique.

Nous avons surtout trouvé intéressantes les interactions intermétalangagières contrastives entre les deux enseignantes devant le même groupe-classe : c'est le cas réussi, selon nous, d'une gestion harmonieuse entre les deux enseignantes qui ont bien rempli la scène-classe en allant de l'un à l'autre des élèves et en créant une atmosphère conviviale qui a pu retenir l'attention des élèves pendant quatre heures d'affilée. Ces derniers aussi ont bien compris leur nouveau rôle, si ce n'est le réflexe exacerbé de guidage chez leurs professeurs.

On aurait souhaité que l'activité intermétalangagière contrastive émane des élèves avec le guidage des enseignantes et que la « conceptualisation contrastive soit » le fruit de leurs manipulations métalangagières, que ce soit eux qui rappellent les règles, s'agissant d'une séquence intervenant en fin d'année scolaire, au lieu de leurs deux professeurs, à chaque fois. Leurs observations, questionnements et hypothèses concluraient certainement à cette ressemblance-différence des structures et des métalangages, même si maladroitement, même si de manière erronée ou approximative. Il fallait que s'accomplisse ce moment fort par l'observation, l'attention, la conscience, devant ce déluge d'un *input* inhabituel, puis, laisser repérer la réponse, accompagner l'élève dans la correction de son erreur, lui faire rappeler la règle, la lui faire appliquer, la faire répéter par d'autres en changeant d'exercices, et dans ce cadre nouveau, s'entraîner à l'observation des élèves, à focaliser leur attention sur leurs manières de résoudre les problèmes métalangagiers, éventuellement, reconnaître ses erreurs de jugement et d'analyse. Ce moment *feed-back* qui aurait été d'une grande utilité cognitive pour les élèves n'a pas été vécu en tant que tel, selon nous.

En outre, nous ne nous attendions pas à ce que les activités (interméta)langagières alternent français, arabe littéral, et dialecte tunisien, une sorte de troisième langue «étrange plus qu'étrangère » chez, notamment, l'enseignante d'arabe, une « hétérogénéité linguistique dont la cohabitation est très controversée» (Mabrou, 2007) bien que normalisée hors de la classe, dans le contexte tunisien.

Par ailleurs, ce sont les « néologismes » ponctuels arabes qui retiennent notre attention, par exemple, le mots *cuchit* et *toħroj* (elle sort) qu'emploie le professeur de français. Le premier est un verbe conjugué au passé qui aurait pour parent proche le verbe français « cocher », le second est également un verbe, mais qui n'a pas de sens, ni en arabe, ni en français (il signifierait, selon le contexte, le mot qui apparaît après sélection ). Quoi qu'il en soit, si ce mélange d'arabe dialectal et de français, tout à fait compris par les élèves, débloque, quelque part, l'atmosphère et rapproche le professeur de ses élèves, le terrain serait donc favorable à son utilisation en classe à des fins pédagogiques, nous semble-t-il. Cela n'entache en rien surtout la qualité de la communication, il la facilite plutôt, à notre sens, et rend moins contraignant l'espace classe, à moins qu'il ne soit pas trop éloigné de l'usage des élèves, et ne soit employé que de manière dosée et dans un cadre très contrôlé pour éviter les dérives. Si cet usage rentre dans l'ordre normal de la communication, c'est qu'ils sont habitués à cet aspect de la langue normalisé par la société parce qu'il « relèv[e] de la nature des relations qui relie entre elles ces langues en présence ». (*Ibid.*)

C'est surtout, pour nous, le signe d'un changement dans son attitude et ses représentations du « devoir-être » en classe et face à ses élèves.

Néanmoins, ces néologismes peuvent être ressentis comme des défauts de verbalisation, voire des écarts qui poseraient problème au cas où ils cibleraient des mots grammaticaux car une grammaire contrastive supposerait, à notre sens, que l'on garde l'attitude et le langage de la science, même celui des consignes, sans les déformer. Traduire, dans ce cadre de formation de l'esprit, ne saurait être trahir. Au fait, les verbalisations interméta-langagières visent l'usage d'un français et d'un arabe qui sont ceux du français courant et de l'arabe standard moderne. C'est à ce seul prix qu'une grammaire contrastive et convergente peut être admise et prise au sérieux .

Etre impliquée enfin dans cette expérimentation a permis au professeur de français de reconnaître, de fait, le « système préalable » que constitue l'arabe quelles que soient ses représentations, avant. Nous avons pu noter qu'elle l'assume déjà comme « une réalité incontournable », alors que peu avant, elle avait manifesté des réticences. C'est déjà un pas bien que « d'une façon clandestine, la plupart des enseignants y recourent, et on n'a jamais pu

empêcher les élèves non plus de s'y détacher complètement. Elle fait partie du processus d'apprentissage de la langue étrangère, et on peut la considérer comme un système préalable. » (Giacobbe; Lucas, 1982).

### **1.4.3. La formation des enseignants**

La classe n'est pas qu'un espace géographique, pour reprendre Weinreich (1968), où se côtoient des personnes liées par un contrat tacite : apprendre pour les uns et transmettre un apprentissage pour les autres. Une grammaire contrastée dans ce cadre est une affaire d'élèves bilingues, si l'on se limite au contact du français et de l'arabe dans le contexte tunisien, tout au long du cycle de base, et d'enseignants de français et d'arabe potentiellement « non bilingues » (formation initiale, directives, représentations etc.)

L'endroit qui réunit ces individus est une science, disons les grammaires de la L1 et de la L2, mais pour faire le parallèle avec Weinreich toujours, nous dirons que cet endroit, il est avant tout en chacun de ces individus : l'élève avec ses représentations et ses attentes de ce contact des grammaires et l'enseignant avec ses représentations et les réponses à ces attentes.

Une grammaire contrastive de l'arabe et du français adressée à des enfants est avant tout une affaire de formation des enseignants de L1 et de L2 à ces deux grammaires qui rend les uns et les autres attentifs à l'autre grammaire, à ses points de vue, à ses méthodes, à son langage, aux « enjeux théoriques fondamentaux communs » aux deux grammaires, en avoir au moins une vision qui permette d'appréhender l'espace-élève comme un espace à investir en lui offrant les outils adéquats à la construction de son apprentissage.

### **1.4. Perspectives : « Si un maillon manque l'ensemble de la chaîne en souffre »**

Comme il ne nous était pas possible de vérifier à 100% nos hypothèses, et qu'il manque toujours ce maillon à la chaîne, faute de temps, et en raison du contexte très difficile de mise en place de l'expérimentation, il ne nous était pas possible de répondre à la deuxième hypothèse. Nous avons pu conclure à un traitement tronqué de l'*input*, une sorte de « chaîne coupée ». Une séquence bien travaillée aurait donné des résultats plus probants ; nous estimons donc que notre travail laisse ouverte notre thèse à d'autres investigations.

Poursuivre ce travail en mieux focalisant sur l'élève, par exemple, sans le noyer dans l'anonymat du groupe-classe donnerait, probablement, de meilleurs résultats. Travailler avec de petits groupes serait l'idéal pour des résultats plus pertinents.

## 1.5. Proposition : Vers un métalangage contrastif de l'arabe et du français

En guise de mot de la fin, nous proposons que, pour optimiser les effets d'une action éducative centrée sur l'élève, le travail en équipe, en binôme, selon les besoins, sont indispensables pour un savoir qui ne soit pas que reprise aveugle de théories qui, au départ, ne concernent pas la classe, ni le langage qui n'est pas figé, et un savoir-faire enseignant qui ne reproduise pas des méthodes obsolètes de transmission de savoir. Nous prôtons, à cet effet, un enseignement qui soit au service des deux grammaires malgré leur différence, mais qui peuvent converger, du moins, sur le plan des stratégies de leur enseignement, en rapprochant davantage les enseignants de l'arabe et du français afin qu'ils discutent de leurs programmes, de leurs méthodes et de mettre en place des stratégies d'enseignement (en concertation), avant d'inculquer la grammaire ; autrement, comment apprendre à l'élève à :

- observer l'*input* qui lui est proposé (travail sur la concentration),
- porter son attention sur un élément important de l'*input* ;

et comment rectifier son savoir-faire enseignant en centrant plus sur l'élève:

- provoquer la verbalisation de ses réflexions,
- développer sa verbalisation métalangagière,
- provoquer son attention sur des éléments de grammaire de l'arabe et du français savamment sélectionnés par les enseignants des deux matières en vue d'entraîner à des réactions cognitives organisées de comparaisons et de verbalisations intermétalangagières,
- Choisir des exemples ciblés et pertinents qui incitent à la réflexion intergrammaticale et intermétalangagière en provoquant, en quelque sorte, le hasard de la rencontre textuelle de faits qui inciteraient au contrastif, si l'on pratique la grammaire du texte,
- Mettre dans l'esprit des élèves que le but n'est pas de comparer pour comparer qui peut, au contraire, induire au résultat contraire, c'est-à-dire, à la paresse intellectuelle en recourant à la traduction automatique, qui serait erronée et favoriserait l'amalgame, mais d'aider au raisonnement et à l'ouverture,
- entraîner à la conceptualisation et former à l'abstraction etc.

Comparer les notions permet ce passage de la L1 à la L2 pour en discuter : de même, non pour le seul but de les traduire en arabe et en français, cela n'a pas réellement d'intérêt pour l'élève, ni pour l'enseignant, mais pour une visée didactique qui est de lui apprendre à résoudre les problèmes en partant d'arguments solides : lorsqu'il aura compris pourquoi on a deux compléments directs en français et un seul en arabe : « Max aime les bonbons, il les adore », et *yuḥibbu max 'alḥ alwā, yuḥibbuhā*, que c'est parce qu'en français, il est devant

deux phrases verbales et qu'en arabe devant une phrase verbale et une phrase nominale, il aura retenu cela, d'abord, mais que pour y parvenir, il lui faudra apprendre à bien observer les phrases de l'arabe et du français, à réfléchir sur ce réel qui pose problème par le recours aux règles apprises de L1 et de L2.

Au regard de notre analyse de l'expérimentation, nous pouvons dire que le métalangage joue un rôle important dans le processus d'apprentissage des deux grammaires et dans la compétence réflexive parce que, à notre sens, on ne peut raisonner que sur ce que l'on est capables d'exprimer avec des mots. Or, nos observations ont conclu à la difficulté des élèves à faire usage du métalangage de l'arabe et du français « mémorisé ». Mais s'ils semblent connaître tous ces mots, ils ne manifestent aucune réaction pour déclencher le déjà-là, quand la situation impose une réaction contrastive : c'est le professeur d'arabe qui leur a rappelé, par exemple, qu'ils avaient étudié la fonction « complément de mesure » en arabe. Nous en concluons, par là même, qu'ils ont des difficultés pour dépasser le cap de l'étiquetage, et les enseignants à leur faire dépasser ce cap.

Ainsi, à ce stade de notre recherche, nous pouvons avancer qu'une collaboration entre les enseignants de l'arabe et du français est d'un grand intérêt pour les élèves tunisiens.

Cette collaboration est en mesure, selon nous, d'améliorer leurs résultats, par là même, de les motiver à l'apprentissage de la grammaire, ce qui est à même d'enclencher, à chaque fois, le processus développemental de conceptualisation et d'acquisition : observation attentive, attention plus grande, conscience, traitement réfléchi, conséquemment, une maturation à la conceptualisation en développement jusqu'à maturation complète en cas de mise en pratique répétée de ces opérations cognitives.

Néanmoins, il faudra garantir la réussite de leur mise en œuvre par :

- la mise en place d'enseignements en collaboration entre les enseignants,
- la création, en commun, de situations concrètes de problèmes en L1 et en L2 pour entraîner l'élève à leur résolution en vue de leur réemploi sans l'influence d'aucune langue sur l'autre,
- Par une remise en question de son statut d'enseignant d'une langue à celui d'enseignant bilingue qui procède comme dans les sciences fondamentales d'une même stratégie : « aller du concret vers l'abstrait » (Bruner, 1990), partir du sens, s'en éloigner pour y revenir mais avec une plus grande compréhension de ce sens qui garantit la maîtrise de sa pratique. C'est en cela qu'une comparaison (interméta)langagière réflexive pourrait contribuer à la maîtrise du français.

Le principal avantage de l'expérimentation est de mettre en scène la faisabilité du projet en créant cet intervalle de temps que deux enseignants de L1 et de L2 consacraient pour la mise en œuvre de leur intervention en binômes. Sa réussite dépendrait cependant de sa préparation ; pour ce faire, il est indispensable qu'ils se concertent et s'informent mutuellement sur les programmes, sélectionnent les leçons à travailler à deux, discutent de leur pertinence sur les apprentissages, choisissent un plan de cours, sélectionnent les exercices. Le plus important serait d'aborder le métalangage grammatical en allant de la L1 à la L2 et vice-versa, de découvrir ensemble la dimension (interméta)langagière, en s'essayant à la grammaire contrastive, de chercher au-delà des similitudes ou des différences, la pertinence qu'un tel savoir-faire aurait sur les comportements et les stratégies d'apprentissages des élèves, sur leurs conceptions et représentations.

## INVENTAIRE DES SIGNES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

<b>AC</b>	..... analyse contrastive
<b>AE</b>	.....analyse des erreurs
<b>AFD</b>	..... Agence française de développement
<b>AI</b>	.....auteur inconnu
<b>ALM 2</b>	.....arabe langue maternelle
<b>ALS 2</b>	.....arabe langue de scolarité
<b>ALS/M</b>	.....arabe langue seconde / maternelle
<b>ALS/P</b>	.....arabe langue seconde /proche
<b>ALD/M</b>	.....arabe langue dialectale /maternelle
<b>APC</b>	.....l'approche par compétence
<b>BO</b>	.....bulletins officiels
<b>BOS</b>	..... bulletin officiel spécial
<b>CECR</b>	.....cadre européen commun de référence
<b>CECRL</b>	.....cadre européen commun de référence pour les langues
<b>CEFISEM :</b>	.....Centre d'Etudes pour la Formation et l'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants
<b>CES</b>	.....collège d'enseignement secondaire
<b>CIEP</b>	..... Centre international d'études pédagogiques
<b>CO/CE</b>	.....compréhension orale/compréhension écrite
<b>COROME</b>	...Commission Romande des Moyens d'Enseignement-COROME et Union Européenne-SOCRATES-Lingua
<b>CPr3</b>	.....cours Paris 3
<b>Dcr</b>	..... décret
<b>DGLF</b>	..... délégation générale à la langue française
<b>DGLFLF</b>	..... délégation générale à la langue française et aux langues de France
<b>DHLF</b>	..... dictionnaire historique de la langue française
<b>DM</b>	..... document méthodologique
<b>DSL</b>	..... dictionnaire des sciences, des lettres et des arts
<b>DI</b>	..... dictionnaire informatique
<b>FEG</b>	..... forum éducatif général
<b>F.L.E</b>	.....français langue étrangère
<b>F.L.S</b>	.....français langue seconde
<b>FLSCO</b>	..... français langue de scolarisation
<b>F.L.M</b>	..... français langue maternelle
<b>Fm</b>	..... forme
<b>GFEDCF/A</b>	....Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français / arabe
<b>G.D.C.F/A</b>	.....Guide en didactique convergente français / arabe
<b>GRLC</b>	.....Grand Robert Langues&Culture
<b>GdM</b>	..... guide méthodologique
<b>GmM</b>	.....grammaire moderne
<b>GT</b>	.....Grammaire traditionnelle
<b>GU</b>	..... grammaire universelle
<b>IM</b>	.....Instructions méthodologiques
<b>L1</b>	.....la langue maternelle, la langue du foyer, la langue familiale
<b>LC</b>	.....langue cible
<b>LF</b>	..... langue française
<b>LO</b>	..... loi d'orientation

<b>LS</b>	.....langue source
<b>LOEES</b>	.....loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire
<b>MAO</b>	..... méthodes audio orales
<b>MCT</b>	..... mémoire à court terme
<b>MF</b>	..... manuel de français
<b>MG</b>	..... manuel de grammaire
<b>MLT</b>	..... mémoire à long terme
<b>MMT</b>	..... mémoire à moyen terme
<b>Mnl.</b>	.....manuel
<b>Mrph</b>	..... morphologie
<b>NPO</b>	..... nouveau programme officiel
<b>NR</b>	..... nouvelle réforme
<b>NRSET</b>	..... nouvelle réforme du système éducatif tunisien
<b>NP</b>	..... nouveaux programmes
<b>OCDE</b>	..... Organisation de coopération et de développement économiques
<b>OIF</b>	..... Organisation Internationale de la Francophonie
<b>ONU</b>	..... Organisation des nations unies
<b>OPSEEN</b>	..... L'office pédagogique dépendant du Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale
<b>ORL(F)</b>	..... Observation Réfléchie de la Langue (française)
<b>OCDE</b>	..... Organisation pour la coopération, le développement et l'économie
<b>PF</b>	..... Programme de français
<b>PE</b>	..... Production écrite
<b>PISA</b>	..... Program for international student assessment
<b>PLM</b>	..... portugais langue maternelle
<b>PO/PE</b>	..... production orale/production écrite
<b>PO</b>	..... programme officiel
<b>PPO</b>	..... La pédagogie par objectif
<b>PREF-SET</b>	..... projet de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien.
<b>Prj</b>	..... Projet
<b>RAL</b>	..... recherche sur l'acquisition des langues
<b>R.D.L</b>	..... recherches en didactique des langues
<b>RNDE</b>	..... rapport national sur le développement de l'éducation
<b>R.U</b>	..... rapport UNESCO
<b>Réf</b>	.....réforme
<b>REP</b>	.....réseau d'éducation prioritaire
<b>SCCC</b>	..... Le Socle Commun de Connaissance et de Compétences
<b>S.L.A.S.S</b>	..... <i>Second Language Acquisition Support System</i>
<b>SPA</b>	..... séquences potentiellement acquisitionnelles
<b>Sm</b>	..... sémantique
<b>Ss</b>	..... sens
<b>Syt</b>	..... syntaxique
<b>TGA</b>	..... Tradition grammaticale arabe
<b>UNESCO</b>	..... Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.
<b>ZEP</b>	..... zone d'éducation prioritaire
<b>G.F.E.D.C</b>	..... Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe

## Glossaire des mots grammaticaux : traduction et transcription

· Accusatif	'alnaṣb	النصب
· Adjectif	'alna°t	النعته
· Annexion	'al nawāt 'al'isnādiyya	النّوات الإسناديّة
· Annexion	'al'iḍāfa	الإضافة
· Complément circonstanciel	maf°ul fih	مفعول فيه
· Complément circ de temps	maf°ul fih l'izamān	مفعول فيه للزّمان
· Complément circ de lieu	maf°ul fih l'makān	مفعول فيه للمكان
· Complément circ de cause	'almaf°ul li'ajlih	المفعول لأجله
· Complément circ de conséq	'almaf°ul li'ajlih	المفعول لأجله
· Complément circ de but	'almaf°ul lahu	المفعول له
· Complément de mesure	'alṭṭamyiz	الّتميّز
· Circonstance de temps	ẓarf 'alzamān	ظرف الزمان
· Circonstance de lieu	ẓarf 'almakān	ظرف المكان
· Circonstancielle	'aljumla 'alẓarfya	أجمله الظرفيّة
· Circonstancielle	'aljumal 'alẓarfya	أجمل الظرفيّة
· Complément	mutammim	متّم
· Compléments	'almutammimāt	المتّمات
· Complément absolu	'almaf°ul 'almuḥtaq	المفعول المطلق
· Complément de concomitance	'almaf°ul ma°ah	المفعول معه
· Complément de manière	'ism 'alhay'a	اسم الهيئة
· Complément essentiel	mutammim ẓarurī	متّم ضروري
· Complément d'objet direct	maf°ul bihi	المفعول به
· Complément d'objet indirect	maf°ul muta°addī ilā ḥarf	مفعول متّعدي إلى حرف
· Complément d'objet premier	maf°ul bih 'awal	مفعول به أوّل
· Complément d'objet second	maf°ul bih ṭānī	مفعول به ثاني
· Essentiel	'asāsīyun	أساسيّ
· Etat	'alḥāl	الحال
· Forme essentielle	'alṣaklu al'asāsīyu	الشّكل الأساسيّ
· Génitif (cas)	'aljar	الجّر
· Information	ḥabar	خبر
· Nom	'ism	إسم
· Noyau	nawāt	نواة
· Objet indirect	majrur	مجرور
· Objet direct	manṣub	منصوب
· Phrase	jumlatun	جملة
· Phrase	'almurakab 'al'isnādiy	المركّب الإسناديّ
· Phrase de base	'al nawāt	النّوات
· Phrase nominale	'al jumlatu 'l'ismiyyatu	أجملة الإسميّة
· Phrase verbale	'al jumlatu 'l'fi'lyatu	أجملة الفعليّة
· Possédé	'al muḍāf 'ilayh	المضاف إليه
· Possession	'al'iḍāfa	الإضافة
· Pronoms personnels affixes	'alḍamā'ir 'almunfaṣila	الضمائر المنفصلة
· Pronoms affixes	'alḍamā'ir 'lmuttaṣila	الضمائر المتصلة
· Prédicat	ḥabar	خبر
· Propos	ḥabar nāsiḥ	خبر ناسخ
· Relation prédicative	isnād 'aw iḥbar	إسناد أو إخبار
· Spécificatif	'attamyiz	الّتميّز
· Sujet	fā°il	فاعل
· Sujet	musnad ilayhi	المسند إليه
· Thème	'almubtada'	المبتدأ
· Thème	'ism nāsiḥ	إسم ناسخ
· Verbe	fi°l	فعل

Note : nous avons essayé d'être la plus fidèle possible aux équivalents des notions du français en arabe, en puisant nos traductions dans les manuels de grammaire des élèves et en consultant les enseignantes d'arabe qui nous ont aidée dans la mise en place du pré-test arabe et de sa correction.

Nous avons consulté, par ailleurs, d'autres traductions qui posent un réel problème de confusion entre les notions, notamment, celles qui expriment la cause, le but et la conséquence ; il est dit, par exemple, dans un forum<sup>1</sup> consulté qui puise ses réponses dans « les informations précieuses trouvées en anglais », que pour le *ta°lil/maf°ul lahu*, « مفعول له / تعليل », « la grammaire arabe y met la cause, le but et la conséquence. » Cette traduction est retrouvée un peu partout dans les différents documents consultés.

---

<sup>1</sup> Ce forum a pour but « d'enseigner l'arabe aux francophones et le français aux arabophones. professeurs ou élèves ».

OUVRAGES

- Al-Astarābādī, al-** ḥasan ibn Muḥammad al-Rāḍī. (2004). *Kitāb šarḥ šāfiyyā*. Éd. *Al-Qāhirā* : *Maktabā al-taqāfā al-dīniyyā*.
- Al- Ġurġānī,** 'Abd al-Qāhir 'ibn 'Abd al-Raḥmān. *Dalā'il al-i'jāz*. دلائل الإعجاز. Rhétorique. Ed. par Moḥammad ibn Tāwīt, Tétouan, Impr. al-Mahdīya, (s. d.). 2 vol. 8.
- A.Elamrani, Jamel.** (1983). *Logique aristotélicienne et grammaire arabe : étude et documents*. Librairie philosophique J. Vrin. Paris
- Abbassi, Driss.** (2005). « Entre Bourguiba et Hannibal-identité tunisienne et histoire depuis !... » *Karthala Editions*, 265 pages.
- Albert et Obier.** (1978).
- Al- Ġurġānī,** ('Abd al-Qāhir 'ibn 'Abd al-Raḥmān). *Dalā'il al-i'jāz*. دلائل الإعجاز. Rhétorique. Ed. par Moḥammad ibn Tāwīt, Tétouan, Impr. al-Mahdīya, (s. d.). 2 vol. 8.
- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: *Newbury House*.
- Astolfi, Jean Pierre** (1997). *Le statut de l'erreur dans l'apprentissage*.
- Astolfi, Jean Pierre** (1997). L'erreur, l'erreur, un outil pour enseigner, Paris, *ESF*.
- Austin, J.L.** (1962). *How to do things with words*. *Oxford University Press*
- Baddeley, A.** (1986). *Working Memory*, Oxford : *Clarendon Press*.
- Bailly, D.** (1998 b). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*. Gap, *Ophrys*.
- Bailly, D.** (1984). *Eléments de didactique des langues*. Paris : *A.P.L.V*
- Bailly, Nadine & Cohen, Michael.** (2006). *L'approche communicative ..... Tagliante*
- Balkan, L** (1970). Du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Bruxelles, *Aimav*
- Barth, Britt Mari.** (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz.
- Barth B-M.** (1993), *Le savoir en construction*, Retz.
- Baylon, C ; Fabre, P.** (1975). *Initiation à la linguistique*. Nathan.
- Beaudoin** (1998), ?
- Beauzée,** (1767). *Grammaire générale et raisonnée des éléments nécessaires du langage*
- Béacco, J-C; Chiss, L-L; Cicurel, F; Véronique, D (dir.)** (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, *PUF*.
- Beaugrande, R., Dressler, W.** (1981). *Introduction to Text Linguistics*. *Longman Linguistics Library*. United Kingdom.
- Ben Ayed, Choukri (dir.)** (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* *Armand Colin*
- Benveniste Blanche-, C. & Martin, P.** (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven/Paris : *Peeters*.
- Benveniste, E.** (1974). *Problèmes de linguistique générale*, t.2, Paris, *Gallimard*.
- Bernard, Evelyne.** (1991). *L'approche communicative*, coll. « DLE », *Clé International*.
- Besse, H.** (1977). *Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux*, in *Etudes de linguistique appliquée* n°25, p 7-22.
- Besse, H., Gallisson, R.** (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : *CLE International*, 1980. 144 p.
- CREDIF-. Hatier*
- Besse, H. et Porquier, R.** (1984). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : *Hatier-Crédif*.
- Besse, H.** (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : *CREDIF-DIDIER*, 183 p.
- Besse, H., Porquier, R.** (1991). *Grammaires et didactique des langues*. ÉNS Fontenay/Saint-Cloud : *CRÉDIF*, Paris : diff. *Didier-Hatier* coll. *LAL*.
- Besse, Henri ; Porquier Rémy.** (1994), *Grammaires et didactique du français*, p. 206. *Didier*

- Billiez, J. (1998).** *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène.* Université Stendhal, CDL-LIDILEM. 414 p
- Bonenfant, Christine. (2008),** *BOITE À OUTILS. NOUVELLE GRAMMAIRE.* 3e édition, Mont-Royal, *Modulo*, 300 p.
- Bouchard, R. et alii. (1992).** *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues.* Université de Grenoble : Lidilem.
- Bouton, Charles (1979),** *La linguistique appliquée.* Coll. *Que sais-je ? P.U.F.* 127 pages.
- Brahim, Ahmed. (1994).** *Linguistique contrastive et fautes de français.* Tunis : *Publications de la faculté des lettres de la Manouba.*
- Braun, A. (1995).** *Un métalangage grammatical : pas qu'un choix de termes,* Actes du 6<sup>ème</sup> colloque sur les métalangages dans la classe de français.
- Barth, Britt-Mari. (1993).** *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension.* Paris, *Retz*, 208 p.
- Bruner, Jérôme, S. (1966).** *Studies in Cognitive Growth.* John Wiley, New York.
- Bruner, J. S. (1973).** *Organization of early skilled action.* *Child Development*, 1973, 44.
- Bruner, J. S. (1983).** *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire* (textes traduits et présentés par M. Deleau). Paris. *Presses Universitaires de France.*
- Bruner, J.S. (1990).** *Dausendschön-Gay et Krafft,*
- Castellotti, V ; Moore, D. (1999) :** *Alternance des langues et construction de savoirs,* *ENS Editions,*
- Castellotti, V. (2001) :** *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations.* *Publication Univ Rouen Havre.*
- Castellotti, V. (2001) :** *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* *CLE international.* 124 p
- Carontini, Enrico. (1984).** *L'action du signe.* Cabay.
- Charaudeau, P. (1983),** *Langage et discours,* Paris, *Hachette.*
- Charpak, Georges. (1996).** «*La Main à la pâte*», les sciences à l'école primaire, ouvrage collectif *Flammarion,*
- Chartouni, Rachid. (2000).** *Grammaire arabe à l'usage des Arabes.* Traduction française et commentaires des éléments d'arabe, morphologie et syntaxe, II. Par Jacques Grand'Henri. *Peeters Leuven*
- Chaudron, C. (1985).** A method for examining the input/intake distinction. *In S. Gass & C. Madden (Eds.)*
- Chevalier, Jean-Claude (1968).** « La Notion de complément chez les grammairiens. » Étude de grammaire française (1530-1750), Paris, Genève, *Droz.*
- Chervel, André : (1977).** *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire.* Paris : *Payot.*
- Chervel, André : (2006).** *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle.*
- Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (1995).** *Didactique du français. État d'une discipline.* Paris : *Nathan.*
- Chomsky, Noam. (1965).** *Aspects de la théorie syntaxique.* Cambridge, *Massachussets.*
- Cicurel, F. (1985).** *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue.* *Clé International*
- Conrad, B ; Grzeczka, E ; Pierson, J-F : (1999/2001) ;** « les travaux croisés en classe de quatrième ; bilan d'une action ; réflexions sur leur mise en place ». Académie de Nancy-Metz. Mission Innovations et Valorisations des Réussites. Collège Raymond Poincaré.
- Corder, S (1973)**
- Coste, D. (1995).** « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère », *Langue française*, 68, p. 5.
- Culioli, A. (1990).** *Pour une linguistique de l'énonciation.* Tome 1, Paris. *Ophrys.*
- Culioli, A. (2002).** *Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau.* Paris : *clincksieck.*
- Cuq, J-P. (1991).** *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations,* *Presses universitaires de Rouen.*
- Cuq, Jean-Pierre. (2003).** *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère.* Coll. « Didactique du français », *Didier / Hatier.* Paris. 128 pages.
- Debesse, M. (1954)** *Qu'est-ce que la pédagogie curative ? CNDP.* Paris : *Retz.* – 831 p.De
- Delaveau, A. (2001).** *Syntaxe. La phrase et la subordination.* Paris: A. Colin.
- De Salins G.-D. (1996).** *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE,* Paris *Didier/Hatier.*

- Doehler Simona Pekarek (2000).** Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, *AILE*,
- Ellis, Rod. (2002).** « grammar Teaching-Practice or Consciousness-Raising ? » Chap. 15. In *Methodology in Language Teaching*. Ed. Jaak C. Richards and Lailly A. Renandya
- Escarpit, Robert. (1993).** *L'écrit et la communication*. Edition Bouchène. Collection *Que sais-je ?*
- Fergusson, Charles A. (1962),** *General Introduction to the Contrastive Structure Series*, University of Chicago Press.
- Frei, Henri. (1929).** *La grammaire des fautes: Introduction à la linguistique fonctionnelle. Assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Slatkine, 317 pages.
- Freinet, Célestin. (2008).** *Pour l'école du peuple*. Paris. Petite collection Maspeo, 51.
- Gaonach, Daniel (1987),** *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, L.A.L., Crédiff- Hatier*, 234 pages.
- Galatanu, Olga. (2010).** *Enseigner les structures langagières en FLE*. Peter Lang. 300 pages
- Gardes Tamine, Joëlle. (2004).** *Pour une grammaire de l'écrit*. Ed. Belin
- Galisson, R. (1980).** *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris, CLE International.
- Garnier, Georges (1985),** *Linguistique et traduction : éléments de systématique verbale comparée du français et de l'anglais*, Caen.
- Gass, S. (1997).** *Input, interaction and the second language learner*. Mahawah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. et Selinker, L. (2001).** *Second language acquisition, an introductory course*. Deuxième édition. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Gass et Selinker (1992).** *Language transfer in language learning*. Philadelphia, PA : John Benjamins, 236 pp.
- Genouvrier, E ; Peytard, Jean. (1970).** *Linguistique et enseignement du français*, Ed. Larousse.
- Germain, Claude. (1993).** *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Clé international.
- Germain, C. (1995).** *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou, QC : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, Claude ; Séguin, Hubert. (1998)** *Le point sur la grammaire*, CLE International, Paris.
- Gniadek, Stanislaw (1979),** *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 155 pages
- Gobbe, Roger. (1978).** *Pour appliquer la grammaire nouvelle : morphosyntaxe de la phrase de base*. DUCULOT.
- Goley, J.P.** « Le complément de manière est-il un complément de circonstance ? » *Le Français moderne ?*
- Gombert, Émile. (1990).** *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses universitaires de France, 290 p.
- Guillaume, Gustave. (1973).** Leçon du 18 février 1949.
- Guiraud, Pierre. (1965).** *Le français populaire*. PUF. Collection. Que sais-je ?
- Hagège, Claude (1996).** *L'enfant aux deux langues*. Ed. Odile Jacob.
- Hagège Claude, (2001).** « Y a-t-il des traits universels dans la structure des langues ? », *La structure des langues*, Paris, Presses Universitaires de France , «Que sais-je ?», 128 pages
- Hamers et Blanc. (1989).** *Bilinguality and Bilingualism*.
- Hymes Dell H : (1972).** « Models of the Interaction of Language and Social Life », pp. 35-71, in *John J. Gumperz & Dell Hymes* (Ed.).
- Hymes, D. H : (1973).** *Vers la compétence de communication* (titre original : *Toward linguistic competence*, manuscrit n°16 – 1973 – de la série, non éditée, des *Texas Working Papers in Linguistics*), préface et postface (1982) de D. H. Hymes, trad. de F. Mugler, note liminaire de D. Coste, Paris, Hatier CREDIF, 1984.
- R. JAKOBSON, *Essais de ling. gén.*, trad. par N. Ruwet, Paris, éd. de Minuit, 1963, pp. 217-218.
- Jakobson, Romain. (1963).** *Essais de linguistique générale*, trad. par N. Ruwet, Paris, Editions de Minuit. p. 217.
- Joas, Hans. (1999).** *La créativité de l'agir*, Paris. Editions du Cerf.

- Kihlstrom, J. (1984).** *Conscient, subconscient, inconscient: Une perspective cognitive.* In K. Bowers & D. Meichenbaum (Eds.), « La relecture de l'inconscient » (pp. 149-211). New York: Wiley. [-7 -]
- Klein, W. (1989).** *L'acquisition de langue étrangère.* Paris, Armand Colin, 206 p Traduction par Colette Noyau.
- Klein & Perdue. (1997).**
- Klein, Catherine. (2012).** *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former.* CNDP – Chasseneuil-du-Poitou.
- « La bivalence au Brésil : Cet article est disponible en ligne à l'adresse : [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ELA&ID\\_NUMPUBLIE=ELA\\_](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_)
- Kouloughli, Djamel Eddine. (2007).** *L'arabe, P.U.F.* Coll. « Que sais-je ? ». C.A.I.R.M.
- Krashen, S.D. (1981).** *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press, New York.
- Krashen, S.D. (1982).** *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985).** *The Input Hypothesis: Issues and Implications,* New York: Longman
- Lado, Robert. (1957).** *Linguistics across cultures,* University of Michigan Press.
- Lado, Robert (1961).** *Language Testing: The construction and Use of the Foreign Language Tests* McGraw-Hill Book Company. E-books pdf.org
- Laroussi, Foued. ( ? )** *Le bilinguisme arabe-français en Tunisie. Un choix réussi.* CNRS Université de Rouen
- Lavedrine, Jean (1987),** *Contrastivités, Grenoble III.*
- Lecavalier, Jacques. (2009 ).** *La nouvelle grammaire.* Centre de référence de la langue française. <http://lms2.declic.qc.ca/Pub/1A28221F-8E04-4C7D-BDOFA416B6E588A3/Nouvelle%20grammaire%20CRLF.pptx>.  
[www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm) (Cf. Kesangana, Bruno.BIBL. articles).
- Leclerc, Jacques. (2007).** *histoire du français dans Histoire de la langue française.* Agence intergouvernementale de la Francophonie.  
[www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/histlngfrn.htm)
- Léger, Véronique. (2008).** *Nouvelle grammaire – Analyse et rédaction – Manuel d'apprentissage.* Montréal, 438 p.
- Le Guern, M. (1998) :** Les antécédents rhétoriques de la notion de circonstance, in S. Rémi-Giraud & A. Roman (dir.), *Autour du circonstant,* Presses universitaires de Lyon.
- Le Querler, N. (1994).** *Précis de syntaxe française.* Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Leeman, D. (2002).** *La phrase complexe. Les subordinations.* Bruxelles: Duculot.
- Leeman, D. (2002).** *Premier chapitre consacré à la définition de la phrase* pp.15-45.
- Leeman, D. (2004).** *Les déterminants du nom en français. Syntaxe et sémantique.* Paris. PUF
- Levy, Maurice. ( ? )** *Grammaire du français, -Approche énonciative.* Chapitre 18 - La Complémentation
- Lightbown, P. (1991).** Getting quality input in the second/foreign language classrooms, in *Kramsch and Mc Connell-Ginet* (eds)
- Lipman,Matthew. (2003).** *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique.* Deboeck.
- Lüdi, Georges ; Py, Bernard. (2003).** *Etre bilingue.* Ed. Peter Lang. p. 203. (3è éd)
- Mackey, (2006).**
- Matthey, Marinette (1996).** « Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue » *Théories linguistiques de l'acquisition*, 31
- Meirieu, Philippe. (2005).** *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020,* Unesco.
- Méry, J. (1978).** *Pédagogie curative scolaire et psychanalyse,* ESF.
- MILED, M. (2008).** *Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue: l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb.* In « Plurilinguismes et enseignement », Coordination de P. Martinez, D. Moore et V. Spaëth. Riveneuve Editions.
- Moirand Sophie., (1982.)** *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris, Hâchette.
- Mondana, L. Gajo, L. (2000).** *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants.* Éditions Universitaires, - 250 p
- Mounin, (1963).** Les problèmes théoriques de la traduction. Gallimard.

- Nacereddine, Abdallah (2009).** *Nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire arabe*. IN Bloomington, AuthorHouse.
- Nunan, D. (1999).** *Second Language Classroom Research*. Eric Digest <http://www.thememoryhole.org/edu/eric/ed321550.html>
- Pendanx, Michèle (1998).** *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.
- Pellat-JC. (2009).** *Enseigner à l'école primaire. Quelle grammaire enseigner ? Notions, Difficultés, Terminologie*. Hatier.
- Piaget. (1960).**
- Piaget, J. (1972).** *Problèmes de psychologie génétique*, coll. Bibliothèque Médiations, Paris : Ed. Denoël
- Polanyi, M. (1960).** *Personal Knowledge Towards a post-Critical Philosophy*. Chicago: Chicago University Press.
- Prost, Antoine : (1968).** *Histoire de l'enseignement en France. 1800 – 1967*, Paris, Armand. Colin.
- Puren, Christian. (1988).** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. « Méthodologie active » Chap. 3, p. 212-227, Paris. Nathan-CLE International, 448 pages.
- Rast, R. (2008).** *Foreign Language Input: Initial Processing*. United Kingdom: Cromwell Press limited. <http://books.google.com.pk/books>
- Rey-Debove, J. (1978).** *Le métalangage*. Paris : Le Robert.
- Riegel et alii (1994)** la deuxième partie de la grammaire intitulée « syntaxe de la phrase simple » de la page 103 à 468.
- Rondeau, Guy (1981)** *Bibliographie internationale de la terminologie: exposé de la méthode*. Univ. Laval, - 68 pages
- Rondeau, Guy. (1984).** *Introduction à la terminologie*. Gaëtan Morin, 238 pages.
- Roulet, Emile. (1980).** *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
- Roulin J.L. (1998).** *Manuel de Psychologie cognitive*. Collection grand Amphi. Edition Bréal.
- Rousseau, Isabelle et Morency, Élisabeth. ( ?) :** *La nouvelle grammaire*. (Leur présentation reprend en grande partie le power point de Jacques Lecavalier.)  
Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). La grammaire en questions. *Nouvelle grammaire appliquée : exercices, questions, ambiguïtés*. <http://www.ccdmd.qc.ca/carrefour/faq/faq06.html>
- Sainclair, J. ; Coulthard, R.-M. (1975).** *Towards an Analysis of discourse*. Londres, Oxford University Press.
- Saussure, Ferdinand. ( 1995 )** *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schmidt, R; S. Frota (1986).** Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In D. Day (Ed.)
- Schmidt, R. (2001).** Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, (1975).**
- Segré, Monique : (1976).** *Ecole, formation, contradictions : de la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby*. Paris : Editions Sociales, Coll. Notre temps ; 21
- Selinker, L (1972).** «Interlanguage », Review of Applied Linguistics, 10, 209-231
- Sharwood-Smith, M. (1985).** From input to intake : On argumentation in second language acquisition. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, 394-404, Rowley, MA, Newbury House.
- Sharwood-Smith, M.A (1994).** *Second language learning : theoretical foundations*. London : Longman.
- Simard, Claude. (1997).** *Éléments de didactique du français langue première*. De Boeck. Belgique, 190 p.
- Skinner, B. F. (1953) - Science et Comportement humain.** trad. par A., Paris, (2004) - *Verbal Behavior* : Londres, In Press,
- Swain, M. (1985).** « Communicative competence : some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. » In S. Gass et C. Maden (éds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.

- Tardif, Jacques. (1992).** *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Logiques.*
- Titone, (1972).** ?
- Tournade, N. (2014).** Le prisme des langues. Essai sur la diversité linguistique et les difficultés des langues, *L'ASIATHEQUE*, 352 p.
- Tesnière, Lucien. (1988),** *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- Tricot, A. (2007).** *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin Amazon
- Vanpatten, B. (1996).** *Input processing and grammar instruction in second language acquisition: Theory and research*. Norwood, NJ Ablex Publishing Corporation
- VanPatten, B. (2003).** *From input to output : a teacher's guide to second language acquisition*. New York : McGraw Hill.
- VanPatten, B. (2004).** *Input and output in establishing form-meaning connections*. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott & M. Overstreet (Eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition* (pp. 29-47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Véronique, D ; Cicurel, F. (2002).** *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle, 286 p.
- Véronique, D. (2005).** « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : Quelques pistes de travail. », *AILE*, 23, p. 9-41
- Véronique, D (ss dir); Catherine Carlo, Cyrille Granget, Jin-Ok Kim, Mireille Prodeau** *L'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère*. Didier.
- Vygotsky (1971)**
- Vitgotsky, L. S. (1985)** *Pensée et langage*. Ed. Sociales.
- Vogel, K. (1995).** *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. PU du Mirail.
- White, J. (1998).** Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press
- Wilmet, Marc.**

#### ARTICLES

- Alnen, R. (1995).** « Input enhancement and rule representation in second language acquisition. » In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (p. 259-302). Honolulu : University of Hawai'i.
- Annexe le projet bivalence (1996).** « Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère ». *éla - Revue de Didactologie des langues-cultures* 2001/1, N°121, p. 111-120.
- Apothéloz-Sellès, 2006**
- Aragón Cobo, Marina. (2004).** « Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou ». Ed. *Universidad de la laguna*. Servicio de Publicaciones. Universidad DE Alicante.
- Arditty, Joseph. (2003).** Acquisition et interaction. *LINX*, 49 : 19-40.
- Arditty, J. (2004).** « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILES*.
- Attíe Figueira, Rosa (2004),** « l'autonomie dans l'entre-deux du dire : La propriété réflexive du langage : quelques manifestations du fait autonome dans l'acquisition du langage » dans *Le fait autonome en discours*, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Authier-Revuz. J. (1992/1993) :** « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'Information grammaticale* 55, 38-42 et 56, 10-15.
- Authier-Revuz, Jacqueline; Doury, Marianne; Reboul-Touré, Sandrine. SS dir. (2005).** « Parler des mots. Le fait autonome en discours ». *Linx*.
- Attíe Figueira, R. (2005).** « La propriété réflexive du langage : quelques manifestations du fait autonome dans l'acquisition du langage ». SS.Dir. Authier-Revuz, Jacqueline; Doury, Marianne; Reboul-Touré, Sandrine. *Linx*.
- Avelino, Cristina ; Capucho, Maria Filomena : (2001/2),** « Grammaire : la forme ? Le sens ? Le cas des programmes de français dans l'enseignement secondaire au Portugal », *Revue de Didactologie des langues-cultures*, Klincksieck, 122, pages 241 à 256.
- Bailey, K.M ; Nunan,D (Dir). (1998).** *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Bailly, D. (1980).** « Synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle », in *Encrages*, n° spécial, pp. 118-121.
- Bailly, Danielle. (1998).** « Didactique scolaire : le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère ». Paris, *ELA*, pp. 325-344.
- Bange, P. (1990).** *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. ÉNS Fontenay/Saint-Cloud :
- Bange, P. (1992).** « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. » *AILE*, 1, 53-85. CRÉDIF, Paris : diff. Didier-Hatier coll. LAL.
- Bautier, Élisabeth, Goigoux, Roland. (2004).** « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 89-100
- Béacco, J.-C. (2001).** « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement / apprentissage des langues », échos du débat Jean-Claude Béacco / Henri Besse, *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 80.
- Béacco, J.-C. (éd). (2004):** « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. » *Langages*, 154.
- Beaudoin, Martin. (1998).** « Apprentissage de la L2 » ...
- Ben Amor, Thoraya. (2009).** Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. *Synergies*, 1. Tunisie. p. 105-117
- Ben Gharbia, Abdel-Jabbar (1999: p. 302).** « *La sémantique de la coordination* », Ibn Hišām 56  
J.E. Khoulooughli (1995 : p. 83)
- Ben Gharbia, Abdel-Jabbar (2011).** « Les schémas de phrase en arabe et en français. », *CAIRN*, 12, pp. 49-72
- Besse, Henri ; Brunot, F. ( ).** « Méthodologie de l'enseignement de la grammaire du français. »
- Besse Henri ( ? )** grammaire vécue au quotidien (Crédif)
- Besse, Henri. (1977).** « in Primeras jornadas ». Dans les études de linguistique appliquée, 25 Janvier-Mars, *Didier*, Paris.
- Besse. H. (1980).** « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, 47, n°1, p. 115- 128.
- Besse. H. (1980).** « La composante métalinguistique », *Langue française*, 47, n°1, p. 115- 128.
- Besse, H. (1980) :** « La terminologie grammaticale », *Langue française*, 47, pp.115-128.
- Besse, Henri. (1995).** « Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la grammaire du français ». *Langage* 17/1, 41-74.
- Besse, H. (2001).** « Comenius et sa 'méthode d'enseignement graduée' », *Langue française*, 131, p. 5.
- Besse, H. (2001).** « Peut-on 'naturaliser' l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? », *Le Français dans le monde*, n° spécial, p. 30.
- Besse, H. (2011).** « Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire. » *Synergies Chine*, 6, pp. 13-23.  
Apprendre la grammaire d'une L2 »—Credif)
- Bialystok, Ellen. (1980).** A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-84.
- Bialystok, Ellen. (1982).** « Le développement de la capacité en langue 2 : approche différenciée », in *Encrages*, pp. 91-97.
- Bishop, Marie-France. (2010).** « La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ? » *Synergies Franc*, 6. pp. 19-26.
- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (1997).** L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le Français dans le monde*. Numéro Spécial.
- Bono, Mariana. (2007)** « La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. » *BISAL* 2, 22-41.
- Bosredon, B. et Tamba, I. (1998).** « L'autonymie linguistique ». *Sémiotique* 14, p. 181
- Boukhari, Amel. (2006).** « La réforme de l'enseignement du français en Tunisie : enjeux et difficultés. » *Le français aujourd'hui*, 154, pp. 35-45.
- Bouloff, J. (1981),** « Pour une approche psychomécanique de la pédagogie des langues vivantes », in *Langage et Psychomécanique du langage*, Pour R. Valin, P.U. de Lille et P.U Laval, Québec, pp. 465-478.

- Bouloff, J. (1984).** « L'aide pédagogique à l'opération de la saisie. » *Échanges Pédagogiques*, 7, 9-25.
- Bouloff, J. (1986).** « Intake as the Locus of Equilibration in Language Learning », *Language Learning*, vol. 36, 3, pp. 245- 275.
- Bouton, Pierre. (2008).** « CHERVEL André. Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 |janvier-mars, mis en ligne le 29 septembre 2010.  
URL : <http://rfp.revues.org/949>
- Branca-Rosof, Sonia. (2004).** « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. » *Langages*, 154. pp. 113-126.
- Brown, Roger ; Hanlon, Camille. (2003).** « derivational complexity and order of acquisition in child speech», *First language acquisition*, Ed. Barbara C Lust et Claire Foley.
- Bruner. (1990).** *language acquisition support system (LASS) ?*
- Bruno, B . Charnet, CH. Denouel, J. Mondada, L. Oloff, F. Traverso, V. Watson, R. (2008).** « Comparer les phénomènes dans l'interaction ». *Cahiers de Praxématique*, 50.
- Brunetière, V. Geroumich, S. Leroy-Collombel, M. Martino, C. Pégaz-Paquet, A. Roméro, C. Steuckardt, A. (2009).** « La reformulation : acquisition et diversité des discours ». *Cahiers de Praxématique*, 52.
- Calvet, Jean-Louis (1971).** « Comparaison morpho-syntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara » ; *Le français dans le monde*, 81, pp. 40-42.
- Calvetti, Franco. (1991).** « Le bilinguisme à l'école primaire. » In. *Enfance*. Tome 44. p. 329-334.
- Carlo, C. (2000).** Une composante expérimentale en didactique des langues : l'étude de l'intégration de l'apport (input) en langue étrangère en situation d'interaction duelle. *Études de linguistique appliquée*, 120 : 439-451.
- Carroll, S. E. (1997).** « Le point de départ : la notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde. » *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALap)*, 15, 33-51.
- Castelloti,**
- Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003).** *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Avec une introduction de B. PY, Aoste, IRRE-VDA.
- Cellier, Pierre ( ? ),** « Comparaison syntaxique du français et du créole réunionnais", *La Grammaire*, numéro spécial du *français dans le monde*, pp. 84 - 90
- CSECSY, Madeleine (1971).** « Les prépositions : interférences franco-hongroises", *Le français dans le monde*, 81, pp. 43-50.
- Chini, D. (2008).** « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique ». In
- Charmeux, E. 1992.** « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues ». *Repères* 6. Paris : INRP.
- Charmeux et Genouvrier (2009).** Approche épistémologique. Grammaire, ou grammaire ?
- Charpak, G., Léna, P., Quéré, Y., (2005).** *L'Enfant et la science*, Odile Jacob, Paris, 2005.
- Chartrand, S. G. & Paret, M.-L. (1995).** « Langue maternelle, étrangère, seconde, une didactique unifiée ? » In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français - état d'une discipline*. Nathan. Paris. pp. 197-208
- Chartrand, Suzanne-G. (1997),** « Les composantes d'une grammaire du texte », *Québec français*, 104, pp. 42-45.
- Chartrand, Suzanne. (2008)** « La progression des enseignements-apprentissages du Français langue première au secondaire : une proposition Didactique »  
Chatenier, Jocelyne. (1967)
- Chaudron, C. (1985)** *Input in second language acquisition*. p. 285-300. Rowley, MA, Newbury House.
- (1985a).** *Intake : On models and methods for discovering learners' processing of input*. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1-14.
- Chevalier, J.-C ; Blanche-Benveniste, C. ; Arrivé, M. ; Peytard, J. (1989).** *Grammaire du français contemporain*, Larousse.
- Chevalier, Jean-Claude. (1994).** « F. Brunot (1860-1937) : « La fabrication d'une mémoire de la langue », *Langages*, 114, 54-68.

- Chevalier M-C, David ; Marie-Christine ... , Théodile, E.A., Fialip Baratte Martine. (2005).** « La prise en compte du socioculturel dans l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire en France », *Les cahiers THÉODILE*, 6, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- Chini, Danielle. (2004).** *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?* Note de synthèse en vue de l'obtention de l'HDR. (Pau : Université de Pau et des Pays de l'Adour.)  
<http://acedle.org/IMG/pdf/DChiniHDR.pdf>
- Chini, D. (2008).** « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique ». In Chini, D. & Goutéraux, P. (dir.). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*. Paris : Ophrys.
- Chini, D. (2009).** « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? » Volume 6, numéro 2, Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères). *Université Nancy 2*
- Chiss, Jean-Louis. (2010).** « Cultures éducatives et linguistiques ». *Synergies Brésil* n° spécial 1, 89-92.
- Chiss, J-L ; David, J (2011).** « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », *Le Français aujourd'hui*, 5. p. 129 - 138
- Cicurel, F. (2002).** « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE*, 16. pp. 145-164.
- Cicurel, F. Blondel, E. (1995).** *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Journée scientifique du 13 avril. *Presses Sorbonne Nouvelle*, 1 janv. 1996 - 210 pages
- Cicurel, F. (2002).** « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE*, 16. pp. 145-164.  
 Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/document801.html>
- Cobb, T. (2006).** "Constructivism, applied linguistics, & language education". In brown, K. (dir). *Encyclopedia of languages and linguistics. Foundations of linguistics*, vol 3è. Oxford: Elsevier. pp. 85-88
- Corder, Pit S. (1967).** « The significance of learner's Errors », *I.R.A.L.*, V-4, trad. française « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in : Perdue, Clive & Porquier, Rémy (1980), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages*, 57, pp. 9-15.
- Cortier, Claude. (2001).** « Les syntagmes prépositionnels prédicatifs dans les grammaires universitaires : un observatoire de la place accordée aux prépositions », *Travaux de linguistique*, 1, 42-43, pp. 121-140.
- Coste, Daniel. (2002).** « L'acquisition en classe de langue », *AILE*, 16.
- Colas-Blaise, M. (2004).** « Convergences et spécificités : entre les didactiques du FLM, du FLE et du FLS, une histoire de frontières », *L'Enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Lièges, Éd. *Modulaires européennes*.
- Combettes, B. (2005).** « Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles », *Pratiques*, 125-126, p. 7-24.
- Combettes, Bernard : (1975).** « La nouvelle nomenclature grammaticale », *Pratiques* 7-8, pp. 93-99.
- Combettes, Bernard. (éd.) (1982).** « Grammaires », *Pratiques*, 33.
- Combettes, B. (1998).** « Analyse critique de la nouvelle terminologie grammaticale des collèges et des lycées (1997) », *Pratiques* 97-98, pp. 195-217.
- Combettes, B. (2005).** « Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles », *Pratiques*, 125-126, p. 7-24.
- Combettes, Bernard. (2009).** « ... Approche épistémologique. *Grammaire ou grammaire ?* ». Journée de l'ONL, ... [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)
- Corblin, Colette. (2006).** « questions de langue et de didactique », *Le Français aujourd'hui*, 154, *Armand Colin*.
- Corder, S. P. (1967/1980).** The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4) : 161-170. Traduction française : Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 57 : 9-16.

- Corder, S. (1971)&(Trad. 1980b).** « Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs », *Langages*, 57, pp. 17-28
- Courtilion, Janine. (1985).** « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, 68.
- Courtilion, Janine. (2001).** « La mise en œuvre de la 'grammaire du sens' dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Revue de Didactologie des Langues-cultures*, 122, p. 153 à 164.
- Cross, Jérémy. (2002).** *Noticing' in SLA: Is it a valid concept? Teaching English as foreign and second language, (TESL)*, 3, vol. 6
- Da Cunha (1996).** « Annexe le projet bivalence : didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère »  
| Klincksieck | *éla - Revue de Didactologie des langues-cultures* 2001/1 - N°121  
ISSN 0071- 190X | ISBN | pages 111 à 120
- Da Cunha, José Carlos Chaves. (2001).** « Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien ». (*Ela*). *Études de linguistique appliquée*, 121.
- Da Cunha, José Carlos Chaves. (2001).** Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil. (*Ela*). *Études de linguistique appliquée*, 121.
- Da Cunha, José Carlos Chaves. (2001).** « La bivalence au Brésil : un regard rétrospectif et prospectif. » *Le français aujourd'hui*, 132. , pp. 54-60
- Da Cunha, (2001).** « Statut de la métalangue et enseignement/apprentissage intégré des langues 1 et 2 dans le système scolaire », *Le Français aujourd'hui*, 132.
- Dabène, L., Bourguignon, C. (1979).** « La grammaire en langue maternelle et étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, 34. Paris : Didier Érudition.
- Dabène, Louise. (1984) :** « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, 55, p. 39-46.
- Dabène, L., Cicurel, F. et alii (1990).** *Variations et rituels en classe de langue*. ÉNS Fontenay/Saint-Cloud : CRÉDIF, Paris : diff. Didier-Hatier coll. LAL.  
-« Interaction : dialoguer, communiquer ». *Le Français Aujourd'hui* 113, 1996. Paris : AFEF.
- Dabène, L. (1992).** « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères*, 6. Paris : INRP.
- Dabène, M. (1995).** « Quelques étapes dans la construction des modèles ». In J.-L. Chiss, J. David. Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français – état d'une discipline* (pp. 1-32). Paris. Nathan.
- Dabène, L (1996).** « Pour une contrastivité 'revisitée' », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, *Didier Erudition*. Pp. 393- 400.
- Da Cunha, J.-C. (2001).** «La bivalence au Brésil : un regard rétrospectif et prospectif. » *Le Français Aujourd'hui*, 132, pp. 54-60)
- Daff, Moussa. (2011).** « Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal », *GLOTTOPOL*, 18. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Debyser, Francis (1970),** « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française*, 8, pp. 31-61.
- Debyser, Francis (1971),** « Les recherches contrastives aujourd'hui », *Le français dans le monde*, 81, pp. 6-10.
- De Bot, Kees. (1996).** « The Psycholinguistics of the Output Hypothesis », in *Language Learning*, vol.46, 3, pp. 529-555.
- De Bouttemont Cécile. (2002).** « Le système éducatif tunisien ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. pp. 129-136.
- DeKeyser, R. M. (2003).** Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Delamotte-Légrand, R (1994).** « métacommuniquer pour réécrire une activité étayante ? », *Repères*, 9, Paris. INRP).
- Demaizière, Françoise. (2007).** « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic*, 10,1. pp. 5-21.
- De Salins, G. D., (2000).** Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vues. *Études de linguistique appliquée*, 120 : 419-431.

- Désilets, Mario (1997).** « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, 2, p. 289-308.
- Dhaouadi, Henda ; Sayah, Mansour. (2010).** De l'usage du français en classe de sciences de la vie et de la terre en milieu plurilingue : exemple de la Tunisie. Difficultés et perspectives », *Synergies Monde arabe*, 7, pp. 145-157.
- Dion et Serpeau.2002**
- Doehler Pekarek, Simona, (2000).** « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE*, 12, 20.  
<http://aile.revues.org/934>
- Dolz, Joaquim; Butlen Max. (2015).** « La logique des compétences: regards critiques », *Le français aujourd'hui*, 4, 191, p. 3-14
- Dubois, Jean. (1969).** Grammaire distributionnelle. *Langue française*. 1, 1969. pp. 41-48.
- Ellis, Rod. (1993a).** *Interpretation-based grammar teaching. System*, 21, 69-78.
- Ellis, N. (1994a).** «Consciousness in second language learning : Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. » *AILA*, 11, 37-56.
- Ellis, N. (1994b).** Implicit and explicit language learning : An overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (1-32). London : *Academic Press*
- Ellis, R. (1994).** *The study of second language acquisition*. Oxford : *Oxford University Press*. p. 708
- Ellis, R. (1997).** *Second Language Acquisition Research and Language Learning*. Oxford : *Oxford University Press*.
- Ellis, R. (1997).** *Second Language Acquisition*. *Oxford University Press.*, pp. 31-35.
- Ellis, R. (1997).** *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: *Oxford University Press*
- Ellis, N. C. (1999).** Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 22-42.
- Ellis, N. C. (2001).** Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, pp. 33-68. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Ellis, R. (2002).** « Grammar Teaching- Practice or consciousness-raising? In. *Language Teaching*. Ed Jack C. Richards and Lailly A. Renandya. CUP, 2002.
- Ellis, N. (2002a).** Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. (2002b).** The place of grammar instruction in the second / foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspective on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, R. (2002).** Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language acquisition*, 24, 223-237.
- Ellis, R. (2003).** *Task-based language learning and teaching*. Oxford: *Oxford University Press*.
- Ellis, R. (2004).** The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.
- Etienne, Sophie. (2004).** « Former les enseignants FLE/FLS à la polyvalence. Approche de la formation 'de base' à visée insertion. »  
 doc. PDF 679 KO : [www-ladocfrancaise.gouv.fr/brp/notices](http://www-ladocfrancaise.gouv.fr/brp/notices)
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986).** "Strategic competence in foreign language teaching". In Kasper, G. (ed.). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, 179-193. Aarhus: *Aarhus University Press*.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986).** The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7, 258-274.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014)** « L'usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, 9.
- Fontanille, Jacques. (2000).** « Les Modèles Sémiotiques. » modèle, modélisation et schématisation ; modèles et métalangage ; méta-discours et sémiotique...  
[jacques.fontanille/.../Cmetalangages\\_modeles2000\\_02..](http://jacques.fontanille/.../Cmetalangages_modeles2000_02..)
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991).** Communicating about grammar : A task-based approach. *Tesol Quarterly*, 25,. 605-629.
- Fournier, Jean-Marie. (1998).** « La constitution d'une langue de référence de l'enseignement de la grammaire, l'exemple de la nomenclature grammaticale de 1910 », *Carnets du CEDISCOR 5 (manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation, 39-49.*

- Frauenfelder, U. & Porquier, R. (1979).** « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, 17, pp. 37-6
- Gauthier, C. Jeanneret, T. (éd). (2000).** Français langue étrangère en milieu alloglotte et homoglotte: quels enseignements pour quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives pour quel enseignement? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 71.
- Giacobbe, J.; Lucas, M. (1982).** « Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissance explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar* », *Encrages*, Université Paris-X, 8-9, pp. 111-126.
- Giacobbe, Jorge (1990),** « Le recours à la langue première : une approche cognitive », *Le français dans le monde*, février-mars 1990, pp. 115-123.
- Giordan, André & Vecchi, Gérard. (1987).** Les Origines du savoir – Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Delachaux & Niestle, 214 pages.
- Golay, J.P. ( ).** « *Le complément de manière est-il un complément de circonstance ?* », *Le français moderne*, 68.
- Gombert, Émile. 1996.** « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, pp. 41-55.
- Griggs, Peter. (1998).** « L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même L2 », in Actes du Xe colloque international, 'Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches', *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, sept, 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, pp. 103-113.
- Griggs, Peter. (1999).** « L'activité métalinguistique au cours d'interactions verbales entre apprenants et le renforcement du contrôle de la production langagière », Communication au XIe colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches', *Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Paris, avril.
- Haller, S. Schneuwly, B. 1996.** « Feuilleté énonciatif et mise en bouche. Quelques activités méta- et épilinguistiques lors de la production à trois d'une texte écrit », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, pp. 129-151.
- Hammami, M. (2005).** Projet PREF / SET. « Innovation et enseignement du français en Tunisie » - documents annexes mardi 13 septembre 2005.
- Hammami, M. (2005).** « L'enseignement du français en Tunisie », *Langue Française*, 154.
- Hendrix, L., Housen, A., et Pierrard, M. (2002).** Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère. *Marges Linguistiques*, 4 : 148-164.
- Hernandez Patricia C. (2010).** *Mise en scène, hors-champ et sémantique prépositionnelle. Une modélisation de l'emploi situationnel sur+ville*
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996).** « Conscience et réflexion métalinguistique : quelques points de rencontre. » *AILE*, 8, 89-127.
- Halté, Petit-jean. (1998 ) :** « La transposition didactique en français » *Pratiques* n° 97-98.
- Halté, Jean-François. (2004).** « La grammaire au coeur des apprentissages », dans C. Vargas dir., *Langue et études de la langue*, Aix en Provence, P.U.P.
- Hammami, M ; Dutrey, Jean-François (2006),** « L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien. », *Langue française*, 154.
- Hammami, M. (2006).** « Former au français dans le Maghreb », *Le Français Aujourd'hui* , 3, 154. Armand Collin.
- Hamzé, Hassan. ( 2010).** « Terminologie grammaticale arabe et Terminologie linguistique moderne. » *Synergies Tunisie*, 2. pp. 39-54
- Houyel, Thierry (2010).** « La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français. » *IEN, Europe du Sud Est*.
- Lightbown and Ellis (2002).** « Recherche en pratique », *Linguistique Appliquée* (2002) 23,4.
- Izumi, S. (2002).** «Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. » *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jablonka, Frank. (2007).** « La francophonie échelonnée. Le continuum discontinu en linguistique variationniste urbaine au Maroc. », 41, *PhiN (Philologie im Netz)*.
- Janitza, Jean-Gérard (1971),** « Comparaisons morpho-syntaxiques avec l'allemand – le syntagme verbal", *Le français dans le monde*, 81, pp. 29-34.

- John's, T. (2002).** "Data-driven learning, the Perpetual Challenge". In Ketteman, B. & Marco, G. (dir). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam, New-York: Editions Rodopi B.V. pp 107-117
- Kesangana, Bruno. ( ?) :** « La nouvelle grammaire. De quoi s'agit-il? »  
brunokesangana@yahoo.fr
- Kim Jin-Ok. (1999).** « Activités, et représentations métalinguistiques dans l'acquisition d'une langue étrangère ». Réunion ELCA.
- Kesangana, Bruno. (2009) :** « La nouvelle grammaire. De quoi s'agit-il? »  
brunokesangana@yahoo.fr (Cf. Jacques Lecavalier dans BIBL. ouvrages. )
- Koulayan, Nicole. (2005).** « Maghreb : Francophonie et approche sociolinguistique durant les décennies 60-70 et 80-90 » *Synergies Monde arabe*, 2.
- Koykis F. (1987).** « De la prise en compte du bilinguisme à une éducation interculturelle », In R. Dinello, A.-N. Perret-Clermont, *Psychopédagogie interculturelle*, Fribourg, *Delval*, p. 103-116.
- Langue Française, 82. (1989).** « Vers une didactique du français ? ». Paris, Larousse.
- Lavieu, Belinda. (2008),** « Autour des compléments : grammaire scolaire et recherches linguistiques ». *Le français aujourd'hui*, 126, 3, *Armand Colin*
- Larcher, Pierre. (2005).** « l'autonomie dans la tradition linguistique arabe. » *Histoire Épistémologie Langage* 27/I p. 93-114.
- Lecavalier, Jacques. ( ?),** *La nouvelle grammaire*. Centre de référence de la langue française.  
<http://lms2.declic.qc.ca/Pub/1A28221F-8E04-4C7D-BDOFA416B6E588A3/Nouvelle%20grammaire%20CRLF.pptx>.
- Leclerc, Jacques ; (2011).** « Histoire de la langue française Chap. 9. « Le français contemporain » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, [[http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST\\_FR\\_s9\\_Fr-contemporain.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s9_Fr-contemporain.htm)], 132 Ko. 29 avril, 2011
- Léger, Véronique. (1996)** *Introduction à la nouvelle grammaire*.  
[www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/.../grammaire-nouvelle.pdf](http://www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/.../grammaire-nouvelle.pdf)
- Léger, Véronique ; Morin, François. (1996),** « Le complément de phrase : un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale ». *Québec français*, 103, p. 40-42. érudit ([www.erudit.org](http://www.erudit.org))  
<http://id.erudit.org/iderudit/58561ac>
- Lelièvre, Claude. (2006).** « Un socle commun pour un collègue unique ». Cahiers de la CERF, 45, ed. Fep-Cfdt
- Léna, Pierre. (2012).** Le dossier des cahiers français : « L'école en crise ? ». Propos recueillis sur Canal Académie  
[www.canalacademie.com/ida9718-Lu-pour-vous-a-la-Documentatio...](http://www.canalacademie.com/ida9718-Lu-pour-vous-a-la-Documentatio...)  
fichier MP3 : <http://www.canalacademie.com/emissions/vue533.mp3>
- Loarer, Even. (1998).** « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à Penser ». In: *Revue française de pédagogie*. Volume 122, pp. 121-161.
- Long, M. & P. Robinson 1998.** « Focus on form : theory, research and practice ». In Doughty, C. & Williams, J. (dir.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York : *Cambridge University Press*, 15-41.
- Lorenzo, Devilla. (2006),** « Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours », *Alsic*, Vol. 9  
mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : <http://alsic.revues.org/index300.html>.
- Lorian, A. (1966).** « Les Interférences de langues, forces destructrices ? » *Le français dans le monde*, 44.
- Lucas, Marta ; Vidal Monica (2003).** « Lecture-compréhension en contexte exolingue et réflexion «méta » in *Klett et al.* Groupe GIAAL: Estella Klett, Marta Lucas et Monica Vidal.
- Lüdi, Georges. (2002).** « Quelle diversification des langues enseignées ? Les langues vivantes et les questions géopolitiques en Europe », *Desco*, Paris. (diaporama)
- Lüdi, Georges. (2008).** « *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* ». [sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_8.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html)
- Maingueneau, Dominique (2005),** « L'analyse du discours et ses frontières » (Extrait d'un article précédemment publié dans la revue électronique *Marges linguistiques*, 9.

- Martin, Eric. (2012).** « Le mondialisme pour les nuls ». Tribune de Jean-Yves Dufour pour Nouvelle France.
- Martinez, P. (1996).** *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? n° 3199. Paris : PUF coll.
- Marzouki, Samir. (2006).**
- Masseron, C. Masseron, C. (1995).** « Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers », *Pratiques*, 87, pp. 7-45.
- Messaoudi, A. ss dir François, J&Brahim, A. (2007).** « La transitivité en arabe classique » *Cahiers CRISCO*, 23 « Morphosyntaxe et sémantique du verbe. Relations actanciennes, voix, aspect et statut grammatical en français et en arabe. »
- (1995).** « Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers », *Pratiques*, 87, pp. 7-45.
- Maulini, O ; Capitanescu Benetti, A ; Mugnier, C ; Perrenoud, M ; Progin, L ; Veuthey C ; Vincent, V. (2012).** « Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants », *Questions Vives*, Vol.6, 18.
- Miled, M. (2005).** « Vers une didactique intégrée : celle de l'arabe, langue maternelle et celle du français langue seconde ». In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial Janvier.
- Miled, M. (2008a).** *Un cadre conceptuel pour développer une didactique convergente français/arabe*. In. Actes du colloque de la FIPE (Commission du monde arabe). Le Caire
- Miled, M. (2008b).** « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb ». In P ; Martinez, D. Moore et V Spaëth (dir.), *Plurilinguisme et enseignements. Riveneuve Editions*.
- Miled, M. (2012).** *Quelques fondements de la DC arabe/français*. Université de Carthage. Tunisie& Beyrouth, USJ.
- Monchatre, Sylvie. (2008).** « L'approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. CIRST
- Moore, D. 1993.** « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage ». *Études de Linguistique Appliquée* 89. Paris : Didier Érudition.
- Müller & Hulk. (2001).** « » *Bilingualism: language and Cognition*
- Nickel, G (1973).** « Aspekte der Fehleranalyse », in : PAKS-Arbeitsbericht, 7, Bielefeld, 157-165
- Noyau, C. (1980).** « Étudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel ». *Langages*, 57, 73-86.
- Outaleb, Aldjia (2012).** « Stratégies d'apprenants dans l'acquisition du FLE en milieu institutionnel : analyse morphologique du pronom complément à la 3<sup>è</sup> personne ». *Synergies Algérie*, 15. pp. 47-58
- Pienemann, M. (1984).** Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1989).** Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-78.
- Pekarek Doehler, S. (1999 b).** « Stratégies de communication bilingues en classe de L2. Enjeux Acquisitionnels et enjeux communicatifs », Actes du 8<sup>è</sup> colloque EUROSLA, *AILE*, n° spécial, vol 1 « La personne bilingue », 127-141.
- Pekarek Doehler, S. (2000).** « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. » *AILE*, 12 : 3-26.
- Pellet, Eric. (2007).** « grammaire vs linguistique » : les préjugés et la raison. Communication. Université d'été. Université Paris XII
- Perdue, C. (1993).** « Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? », *Études de linguistique appliquée*, 92, pp. 8-22.
- Perregaux, C. (1995).** « L'école, espace plurilingue ». *Lidil* 11. Grenoble : Presses Universitaires.
- Perrenoud, Philippe. (1997).** « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », *Assessment in education*, Vol. 5, 1, pp. 85-102.
- Perrenoud, Ph. (1999)** « Le rôle de l'école première dans la construction de compétences », *Revue Préscolaire* (Québec), 38, 2, pp. 6-11
- Piaget, J. Inhelder, B. (1966).** *La psychologie de l'enfant*. Paris. PUF

- Pienemann, M. (1984).** « Psychological constraints on the teachability of language. » *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1985).** Learnability and syllabus construction. In K. Hylstenstamm & M. Pienemann (éd.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 171-201. Clevedon, Multilingual Matters.
- Plane, Sylvie. (2006).** « Copernic et la grammaire ». Forum, *Le Café pédagogique*.
- Polgène, Alain. (2014)** « L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. Quelle terminologie pour l'étude de la langue ? « Terminologie grammaticale et lexicale. »
- Porquier, R. (1977).** « L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives ». *Etudes de linguistique appliquée*, 25, p. 23-43.
- Porquier, R. et Frauenfelder, U. (1980).** « Enseignants et apprenants face à l'erreur », *LFDM*, 154, p. 29-36.
- Porquier, R. (1984).** « Communication exolingue et apprentissage des langues. » In Py, B. (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Saint-Denis, PUV-Enrages et Neuchâtel-CLA, 17-47.
- Porquier, L. (1995).** « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours. » *Études de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Porquier, (2004).** « Interagir et apprendre dans la « bi-altérité ». » *Un parcours au contact des langues*. Textes de Bernard Py commentés. Paris : Didier. pp. 107-110
- Portelance, Liliane.** « Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques », *Vie pédagogique*, 122. p. 20-23.
- Portine, Henri. (2001).** « D'où vient le métalangage ? », *Le Français aujourd'hui*, 132, p.30.
- Poupardin, Christiane. (1996).** « Les embarras de l'analyse grammaticale : L'exemple du Complément d'Objet Direct. In: *L'Information Grammaticale*, 68, pp. 50-52.
- Pujol, M. & Véronique, D. (1991).** « L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives ». in: Cahier de la section des Sciences de l'éducation : Pratiques et théories, 63. pp. 62.
- Puren, C. (1995).** « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *ELA*, 100, pp. 129-149. Paris : Klincksieck.
- Py, B. (1989).** « L'acquisition dans la perspective de l'interaction. » *DRLAV*, 41, 83-100.
- Py, B. 1991.** « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 ». *Tranel* 17. Université de Neuchâtel.
- Py, B. (1995).**
- Py, B. (1997).** « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. » *ELA*, 108, pp. 495-504.
- Rast, Rebekah ; Taïeb, Edith. (2008).** « Savoir et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère. », *AILE*, 27, pp. 3-14.
- Rastier, François. (2005),** « Discours et texte ». <[http://www.revuetexto.net/Reperes/Themes/Rastier\\_Discours.html](http://www.revuetexto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html)>.
- Dubois, J et alii. Riegel, M (1983).** « Grammaire et référence » (présentation), *Langue Française*
- Richterich René. (1989).** « De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer ». *Langue française*, 82. pp.82-94.
- Ricoeur, Paul. (1970),** «Qu'est-ce qu'un texte? Expliquer et Comprendre», in *Bubner, Cramer & Wiehl* (hrsg.). *Hermeneutik und Dialektik*. Tübingen: Mohr, 1970., pp.181-200.
- Robert, Jean-Michel. (2010).** « Pour des stratégies d'apprentissage différenciées », *Le français dans le monde*.
- Rodriguez Seara, Ana. (2001).** « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », *Universidad nacional de education a distancia. UNED*. Tudela. Espagne  
Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de humanidades, n. 1,  
<http://www.uned.es/ca-tudela/revista/>
- Roulet, E. (1995).** « Peut-on intégrer l'enseignement/apprentissage décalé de plusieurs langues ? ». *Babylonia* 2. Fondazione Lingue e Culture, Comano.
- Sayah, Mansour. (2005).** « Le français en Tunisie. Comment le nommer ? In *Cortes*
- Schaeffer-Lacroix, Eva, ( 2008 ).** « Entre perception et réflexion : enseigner-apprendre une langue étrangère »

- Sharwood-Smith, Kellerman. (1986).** « Crosslinguistic Influence : Transfer to Nowhere? » *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume 15 / Cambridge University Press 1995
- Schmidt, R. W. (1990).** «The role of consciousness in second language learning. » *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- Schmidt, R. (in press).** The centrality of attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*.
- Schmidt, R. (1995).** « Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. » In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu: University of Hawai'i.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G. & Dolz J. (2006)** « A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale », *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*.
- Schwebel, M. & Maher A. & Fagle, S. & Nancy, S. (1990).** « Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. » *Perspectives*, 3. Unesco.
- Selinker, (1992).**
- Sharwood Smith et Kellerman (1986)**
- Sharwood-Smith, M. (1993).** « Input enhancement in instructed SLA. » *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Sharwood Smith, M. (2011).** «Language acquisition as a side effect of language processing. » In *Language, interaction, acquisition, 4-Special Issue on Processing of input in 'SLA'*: 171- 188.
- Shoemaker, E; Birdsong, D. (2011).** «La résolution de la liaison en français par des locuteurs natifs et non-natifs». *AILE*, 27.
- Simard, Claude. (1999).** « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue », *Correspondance*, 6,1. p. 6-7. *Québec français*, numéro hors série sous la direction de Réal Bergeron et de Godelieve de Koninck, 4e trimestre 1999.
- Simard, Claude. (2000).** « Survol historique des grands courants en didactique de la grammaire »,
- Simard, Daphné. (2008).** « Effet de la nature des éléments grammaticaux sur la saisie en français langue seconde ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, 64, 3, pp 491-522.
- Skik H. (1968).** Les auditeurs du cours du soir de français de l'Institut Bourguiba des langues vivantes. *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, 13, pp. 149-166.
- Skik H. (1976 b) :** « Aspects du bilinguisme à l'école primaire tunisienne. » *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, 44, pp. 73-116.
- Skik H. (1977).** « Le bilinguisme à l'école primaire tunisienne » Centre Mondial d'Information et d'Éducation bilingue, Paris, 16 p.
- Skik H. (1980 a).** « L'enseignement du français à l'école primaire tunisienne. » *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, 60, pp. 132-137.
- Skik H. (1986).** « Le français, langue d'enseignement des matières scientifiques. » *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, XXIII, 84/87, pp. 41-238.
- Tunisienne de Sciences Sociales*, XVII, 60, pp. 132-137. (Étude des besoins linguistiques français de l'enfant tunisien et proposition de programmes pour l'enseignement du français.)
- Simard, Claude. (2000).** « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue » ; *Correspondance*, vol 6, 1, numéro hors série. *Québec français*.
- Souchon, Marc. (2000).** *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, « Métalinguistique-métalangage/Métalangagier ». Un exemple d'évolution historique et de migration des concepts d'une discipline à une autre ».
- Souchon, Marc. (2000).** « Métalinguistique-/métalangagier. Un exemple d'évolution et de migration des concepts d'une discipline à une autre » dans *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Gisèle Holtzer / Michael Wendt (éds). Interculturel-stratégies-conscience langagière. Peter Lang.
- Stefanini, Jean (1969).** « J.-Cl. Chevalier, la notion de complément chez les grammairiens », *Langue française*, 1, 110-115.
- Stefanini, Jean (1969).** « Maurice Gross, Grammaire transformationnelle du français ». *Syntaxe du verbe*, Paris, Larousse, Collection « Langue et langage », 1968, 181.
- Strasfogel, Séverin. (1964) :** « Rapport : la langue française au niveau des écoles primaires » <http://unesdoc.unesco.org>

- Swiggers P, (1987).** « Le Bon Usage de M. Grevisse : examen méthodologique et descriptif », *Revue Romane*, Bind, 22, 1.
- Tarifa, Chadli. (1971) :** « L'enseignement du premier et du second degré en Tunisie. » In *Population*, 26<sup>e</sup> année, n°1, pp. 149-180.
- Tomlin, R. & Villa, H. (1994).** Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Touratier. C. (1996),** « Les savoirs grammaticaux de référence : dix ans de grammaire pour l'université », *Repères*, n° 14, pp. 15-36.
- Toraille, R ; Villars, G ; Ehrhard, J. (1973).** « Objet de l'enseignement de la grammaire », quatrième partie, pp. 333 - 346  
<http://michel.delord.free.fr/pedago/toraille-grammaire.pdf>
- Trévisé, Anne. (1979).** « Spécialité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des débutants francophones », *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée, Université de Paris VIII, pp. 44-52.
- Trévisé, Anne. (1992).** « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. » *AILE*, 1, pp. 87-106.
- Trévisé, A. (1992).** « Métalangue des manuels et représentations métalinguistiques des apprenants », *Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires*, n° 24, pp. 31-36.
- Trevisé, A. (1993).** « Cultures grammaticales et demande métalinguistique », *Études de linguistique appliquée*, 92, pp. ... BERTHOUD, Anne-Claude. ... VIII-Vincennes à Saint-Denis, réunis, présentés et réalisés par A. Trévisé avec la collaboration de J. Arditty, pp. ... Grammaire et didactique des langues, Paris : Crédif-Hatier, 286 p.
- Trevisé, A. (2001).** « Métalexique, métadiscours et (interactions métalinguistiques) » *Le français aujourd'hui*, 132.
- Trevisé, A. (2009).** « Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues ». halshs-00434335, version 1 - 22 Nov 2009
- Trévisiol-Okamura, Pascale. (2011).** *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue. Orizons*,
- Truscott, J. Sharwood Smith, M. (2011).** « Input, Intake, and Consciousness: The Quest for a Theoretical Foundation. » *Studies in Second Language Acquisition* 33
- Tullon, Hubert. (2009).** Arabe et français dans les systèmes éducatifs tunisien et marocain au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle. *Rencontres Linguistiques Méditerranéennes – Tunisie ; Synergies*, 1 - pp. 39-51
- Ueberschla, Roger. (1971).** « Plan Rouchette et pédagogie Freinet », *L'Éducateur*, n° 17-18 du 15 mai 1971. [www.icem-freinet.net/~archives/educ/70-71/17-18/35-39.pdf](http://www.icem-freinet.net/~archives/educ/70-71/17-18/35-39.pdf)
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993).** « Explicit instruction and input processing. » *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, B. & Sanz, C. (1995).** « From input to output : Processing instruction and communicative tasks. » In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J.
- VanPatten, B. (1996).** « Explanation versus structured input in processing instruction ». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- VanPatten, B. (2002).** « Processing instruction : an update. » *Language Learning*, 52.
- VARGAS C. (2001),** « Compléments, circonstants et circonstanciers dans quelques grammaires universitaires du français », *Travaux linguistiques*, n° 17, CLAIIX.
- Veltcheff, Caroline. (2006).** « Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ? ». *Le Français aujourd'hui*, 154.
- Véronique, Daniel ; Faita, D. (1982).** « Sollicitation de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins », in *Encrages*, 8/9, pp. 47-66.
- Véronique, D. (1992).** " Recherches sur l'acquisition des langues : Etat des lieux et perspectives", in : *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, AILE, 1 : association ENCRAGES, p. 13.
- Véronique, D. (1992).** « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état des lieux et quelques perspectives. » *AILE*, 1, 5-36.

- Véronique, D. (1994).** « Interactions exolingues, activités métalinguistiques, et normes linguistiques », in *D. Baggioni, E. Grimaldi* (éds.), 'Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s). Hommage à Guy Hazaël-Massieux', *Publications de l'université de Provence*, pp. 243-264.
- Veronique, D. (1994).** Contextes socioculturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 65-83.
- Véronique, D. (1995).** « Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique », in *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fascicule 15, n° spécial 'Processus d'acquisition en dialogue', pp. 9-24.
- Véronique, D. (1997).** « Contacts de langues: Appropriation et Bilinguisme. » Paris: Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III - Service universitaire d'enseignement flexible et à distance (Cours de Maîtrise F.L.E. – 7 fascicules), fasc. 2-3.
- Véronique, D. (1997).** « Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique », in *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 15, 9-24.
- Véronique, D. (1998).** « Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations ». In J. Billiez, J. (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, (pp. 179-186).
- Véronique, D. (2000).** « La temporalité », in *A. Giacomi, H. Stoffel, D. Véronique* (éds.), *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille : bilan d'une recherche*, Aix-en-Provence : *Publications de l'université de Provence*, pp. 33-60.
- Véronique, D. (coord.) (2000).** « Didactique des langues et recherches sur l'acquisition. » *ÉLA*, 120.
- Véronique, D. (2002).** « Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : Présentation éditoriale. » *Marges Linguistiques*, 4 : 1-8.
- Véronique, D. (2002).** « Éditorial », in *Marges Linguistiques*, n° 4, pp. 8-15.  
<http://www.marges-linguistiques.com>
- Véronique, D. Matthey, M. (2004)** « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », les contributions de Van der Velde, *Granfeldt Aile*, 21, 203-223.
- Véronique, D. (2005).** « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. » *Aile*, 23. 9-41
- Véronique, Daniel. (2009).** « Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français l2 et dans le développement des créoles français », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 1, 227-251.  
[En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012 , URL : <http://aile.revues.org/4522>
- Weisser, Marc. ( 2005).** « Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant. » in *Aster*, 41, *INRP*, pp. 153-176.
- Willems, D. (1995).** « La terminologie grammaticale : de l'hétérogénéité à l'harmonisation ? », *Travaux de linguistique*, 31, 12, pp. 13-23.
- Willems, D. (1999),** «Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration», *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 31, p. 129-142.
- Wong, W. et Simard, D. (2001).** La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 14 : 59-86.
- Wong, W. (2002).** « Modality and attention to form and meaning in the input. » *Studies in Second Language Acquisition*.
- Youx, Viviane. (2006).** « De réelles inquiétudes de régressions démagogiques et dangereuses ». Forum. *Le Café pédagogique*.

### ACTES DE COLLOQUES

- Auroux, S. (1995).** « La naissance des métalangages », pp. 10-13, in : Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du FLM (DFLM). [Actes du 6è colloque de Lyon « Les métalangages dans la classe de français », Lyon- Septembre 1995].
- Authier, J ; Meunier, A. (1977).** « Sur les exercices de grammaire » (présentatio), 33, pp. 3-5.
- Bagnoli, Paola ; Dotti, Eduardo ; Praderi, Rosina ; Ruel ,Véronique. (2010).** La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.  
Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo.

- Boré, Catherine. (2007).** « Dénommer, désigner en classe : aspects du métalangage et interactions ». Actes de la Journée d'études « Interactions dans le groupe et apprentissages », Nanterre : France.
- Bouton, Pierre. (1995).** « Ferdinand Brunot et la nomenclature grammaticale officielle de 1910 », Actes du 6<sup>e</sup> colloque de la DFLM. p. 643
- Braun, Alain. (1995).** *Un métalangage grammatical : pas qu'un choix de terme*, Actes du 6<sup>ème</sup> colloque sur les métalangages dans la classe de français.
- De Cara, Bruno. (2004).** « La remédiation des troubles de lecture ». Actes du colloque : *Les méthodes informatisées d'aide à la lecture chez l'enfant : de l'apprentissage à la remédiation des troubles*. <http://www.bienlire.education.fr/>
- Degache, CH. (2001),** « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : du sondage des potentialités aux options didactiques », éd. Par Bernard Colombat et Marie Savelli : Leuven ; Paris ; Sterling (va) : Peeters 2001, [Actes du colloque international de Grenoble « Métalangage et terminologie linguistique » Université Stendhal- Grenoble III, 14-16 mai 1998], pp. 765-766.
- De Pietro, J.-F. ; Matthey, M.; Py, B. (1989).** Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil et H. Fuchier (éds.), *Actes du 3<sup>ème</sup> Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, 28-29 avril 1988, 99-124.
- Dolz, Joaquim ; Meyer, Jean-Claude (eds). (1997).** *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février- 1 mars 1997). Collection : Exploration-volume 113. Année de publication : 1998
- Foerster, C., Bourguignon, C. (1993).** « La grammaire, à quoi ça sert ? ». *Lidil 9*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Gombert, Émile. (1987).** « La métalinguistique : une approche de psycholinguistique cognitive », Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, La Beaume-les-Aix.
- Halté, Petit-Jean. (2004).** « La grammaire au cœur des apprentissages ? », in *Langue et études de la langue, approches linguistiques et didactiques*, C. Vargas (éd.), actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, IUFM d'Aix-Marseille, Aix en Provence, PUP, 11-23. p. 15
- Miled, M. (2008a).** *Un cadre conceptuel pour développer une didactique convergente français/arabe*. In. Actes du colloque de la FIPE (Commission du monde arabe). Le Caire
- Miled, M. (2008b, 2010).** « Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone ? » In Actes du séminaire sur « l'enseignement du français dans le monde arabe » CIEP, Paris.
- Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck, Abdelhadi Bellachhab et Portine, H. (2001).** « Connecteurs et marqueurs : quels termes métalinguistiques ? », p. 240. éd. Par Bernard Colombat et Marie Savelli : Leuven ; Paris ; Sterling (va) : Paris : Peeters 2001, [Actes du colloque international de Grenoble *Métalangage et terminologie linguistique*, Université Stendhal- Grenoble III, 14-16 mai 1998].
- Pekarek, S. (1999b).** Stratégies de communication bilingues en classe de L2. Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. Actes du Colloque EUROSLA, Paris, 10-12 Sept. 1998, vol. I, 127-141. In *AILE*, n° spécial.
- Pellat, Jean- Christophe.** « Nomenclature / Terminologie grammaticale: 1975 / 1997 », *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble* (Université Stendhal, 14-16 mai 1998), Louvain, Peeters, 2001, vol. 2, p. 655-671.
- Roulet, Émile. (1995).** « La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement -apprentissage de la compétence discursive », in Ramírez, BM. & Canales, F.Z. (dir.), *La gramática y su didáctica, Actas de IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universidad de Málaga, 53-66, 2000. *La description de l'organisation du discours*, Paris, Hatier.
- Rey-Debove, J. (1995) :** « Spécificité de la terminologie linguistique », Actes du 6<sup>e</sup> colloque de la DFLM.
- Santacroce, Michel ; Véronique, Daniel (dir.) (1999) :** *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère : Propositions pour une grammaire transitionnelle*.
- Simard, D. & Wong, W. (1999).** *La mise en évidence de l'input dans la classe de langue seconde*. Atelier présenté dans le cadre du congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Sherbrooke, Canada.

**Trévisé (A.) 1992.** « Représentations métalinguistiques des apprenants, des linguistes et des enseignants : un défi pour la didactique ». *in*: Communication au IV<sup>e</sup> Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon-L'Arbresle.

**Vandendorpe, CH. (1995).** « Métalangages et savoir-faire », pp. 212-214. [Actes du 6<sup>e</sup> colloque de la DFLM. Grenoble, Université Stendhal- Grenoble III, 14-16 mai 1998].

**Virginie Marie (2007).** « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction ». Actes du colloque International. 22, 23, 24 novembre 2007. Université de Nantes . Première édition du colloque « La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE ». *Édités par* Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck, Abdelhadi Bellachhab et Virginie Marie.

Actes du colloque « Alternances des langues et apprentissage » tenu à Saint-Cloud en 1997

## WEBOGRAPHIE

**Amigues, René ?** « L'erreure »

[ile:///C:/Documents%20and%20Settings/DELL/Bureau/DOSSIERS%20THESE%20AVRIL/ERREURS/L'erreur.html](file:///C:/Documents%20and%20Settings/DELL/Bureau/DOSSIERS%20THESE%20AVRIL/ERREURS/L'erreur.html)

**Bailly, Nadine ; Cohen, Michael. (2006).** « L'approche communicative ».

[http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)

**Bouard, Bérengère (2006).** « De l'apport de l'histoire dans l'enseignement de la langue. L'exemple des compléments du verbe. », *Le Français aujourd'hui*, Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques. pp.15-31

[www.revues.armand-colin.com//lettres-langues/français-aujourd'hui/français-aujourd'hui-ndeg-192-12016/lapport-lhistoire-lenseignement-langue-lexemple-complements-du-verbe>.<hal-01250767>](http://www.revues.armand-colin.com//lettres-langues/français-aujourd'hui/français-aujourd'hui-ndeg-192-12016/lapport-lhistoire-lenseignement-langue-lexemple-complements-du-verbe>.<hal-01250767>)

**CHARMEUX EVELINE. (2015).** « Développer l'esprit critique. » *Educavox*

**Chiurazzi, Gaetano.** « Hegel, Heidegger et la grammaire de l'être ».

<https://www.bu.edu/wcp/Papers/Cont/ContChiu.htm>

**De Sacy, S (1829).** GRAMMAIRE ARABE à l'usage des élèves de l'école spéciale des langues orientales vivantes. Volume 1. Numérisé par Google :

<https://books.google.fr/books?id=V6rPERWkwKcC>

**Feuillard Colette. (2009).** « A propos des fonctions syntaxiques », *La linguistique* 2/2009 (Vol. 45), p. 93-114.

URL : [www.cairn.info/revue-la-linguistique-2009-2-page-93.htm](http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2009-2-page-93.htm).

**Fievet, Claude. (1989).** « Apprendre à comprendre. Réflexions pour une pédagogie nouvelle des langues anciennes », (*Editions du CNRS*), Actualité de l'Antiquité, Paris, p. 203-216, mis en ligne par Olivier Rimbault sur son site Viae neolatin

© <http://www.arretetonchar.fr/apprendre-a-comprendre/>

**Khalfallah, Abdelmajid.** (Fiches grammaticales) : « عناصر أولية من النحو العربي » (les notions grammaticales les plus élémentaires de la langue arabe)

**Klinger, Dominique; Véronique, Georges Daniel. (2006).** De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. « La grammaire du *Français fondamental*: Interrogations historiques et didactiques ». Revue. Org, 36.

<http://dhfles.revues.org/1189>

**Léger, Véronique. (1996)** *Introduction à la nouvelle grammaire.*

[www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/.../grammaire-nouvelle.pdf](http://www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/.../grammaire-nouvelle.pdf)

**Léger, Véronique ; Morin, François. (1996),** « Le complément de phrase : un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale ». *Québec français*, 103, p. 40-42. érudit ([www.erudit.org](http://www.erudit.org))

<http://id.erudit.org/iderudit/58561ac>

- L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 19 p. Dossier word (13 juin) ou: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/methodologies.doc>

[www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/.../grammaire-nouvelle.pdf](http://www.education0312.qc.ca/idsideJ/php/.../grammaire-nouvelle.pdf)

**Lorenzo, Devilla. (2006),** « Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours », *Alsic*, Vol. 9

mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : <http://alsic.revues.org/index300.html>.

**Mondada, Lorenzo (2001).** « Pour une linguistique interactionnelle »

[http://www.revuetexto.net/marges/marges/Documents%20Site%200/artml0000\\_ml/artml0000\\_ml.pdf](http://www.revuetexto.net/marges/marges/Documents%20Site%200/artml0000_ml/artml0000_ml.pdf)

**Priouret, J. (1977),** *Une longue et brillante carrière ou une fresque livresque, depuis les Sumériens jusqu'aux modernes grammairiens structuralistes.* Thèse d'État, Lyon 2.

[theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/1977/...j/.../priouret\\_j\\_partie1.pdf](http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/1977/...j/.../priouret_j_partie1.pdf)

**Puren, Christian. (2001),** « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire »

[www.cilt.org.uk/iliad](http://www.cilt.org.uk/iliad).

**Rastier, François. (2005),** « Discours et texte ».

<[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier\\_Discours.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html)>.

**Rousseau, Isabelle et Morency, Élisabeth. (?) :** *La nouvelle grammaire.* (Leur présentation reprend en grande partie le power point de Jacques Lecavalier.)

Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). La grammaire en questions. *Nouvelle grammaire appliquée : exercices, questions, ambiguïtés.* <http://www.ccdmd.qc.ca/carrefour/faq/faq06.html>

**Ionescu, Serban. (2008).** « Le temps de l'éclectisme. Les thérapies à la carte ».

[http://www.scienceshumaines.com/le-temps-de-l-eclectisme-les-therapies-a-la-carte\\_fr\\_22671.html](http://www.scienceshumaines.com/le-temps-de-l-eclectisme-les-therapies-a-la-carte_fr_22671.html)

**Strasfogel, Séverin. (1964) :** « Rapport : la langue française au niveau des écoles primaires »

<http://unesdoc.unesco.org>

**Toraille, R ; Villars, G ; Ehrhard, J. (1973).** « Objet de l'enseignement de la grammaire », quatrième partie, pp. 333 - 346

<http://michel.delord.free.fr/pedago/toraille-grammaire.pdf>

IUFM Orléans-Tours : Les politiques éducatives

<http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/specscol/travaux/poleduc.shtml>

<http://www.guichetdusavoir.org/viewtopic.php?f=2&t=11532&p=20564&hilit=publique&sid=0dc406aa930ce7360aaa72f7d8dc7523>

**Ueberschla, Roger. (1971).** « Plan Rouchette et pédagogie Freinet », *L'Éducateur*, n° 17-18 du 15 mai 1971. [www.icem-freinet.net/~archives/educ/70-71/17-18/35-39.pdf](http://www.icem-freinet.net/~archives/educ/70-71/17-18/35-39.pdf)

**Véronique, D. (2002).** « Éditorial », in *Marges Linguistiques*, n° 4, pp. 8-15.

<http://www.marges-linguistiques.com>

**Véronique, D. Matthey, M. (2004)** « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », les contributions de Van der Velde, Granfeldt *Aile*, 21, 203-223.

**Véronique. (2005)** « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. » *Aile*, 23, pp. 9-41

<http://aile.revues.org/1707>

<http://aile.revues.org/1156>

**Véronique, Daniel. (2009).** « Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français L2 et dans le développement des créoles français », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 1, 227-251.

[En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, URL : <http://aile.revues.org/4522>

**Wilmet, Marc, (2012).** « Terminologie, nomenclature, métalangage : l'exemple du verbe français ».

**Communication** de la séance mensuelle du 14 janvier 2012 [en ligne],

Bruxelles, *Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique*, 2012.

<[www.arlfb.be](http://www.arlfb.be)>

## PUBLICATIONS ANONYMES

### **Présentation de la pragmatique**

- [w3.gril.univ-tlse2.fr/francopho/lecons/pragmatique.html](http://w3.gril.univ-tlse2.fr/francopho/lecons/pragmatique.html)

### ***Qu'est-ce qu'une séquence?***

[www.segec.be/Documents/Fesec/.../Francais/SPsequence.pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/.../Francais/SPsequence.pdf)

- **Calenda : Le calendrier des lettres et sciences humaines et sociales**

<http://calenda.org/188507?formatage=print&lang=pt>

- **Constructivisme et socio- constructivisme**, 10 p.

File : //C : \Documents and Settings \DELL\ ApplicationsData\ Microsoft\Word\

- constructivismeesocioconstructivisme.doc. Béhaviorisme-cognitivismesocio-constructivisme, 64 p.

- La pédagogie actionnelle, 8 p. Dossier en PDF ; la pédagogie co-actionnelle, 14 p. Dossier en PDF;

- L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 19 p. Dossier word (13 juin)

<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/methodologies.doc>

- IUFM Orléans-Tours : Les politiques éducatives\_

<http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/specscol/travaux/poleduc.shtml>

<http://www.guichetdusavoir.org/viewtopic.php?f=2&t=11532&p=20564&hilit=publique&sid=0dc406aa930ce7360aaa72f7d8dc7523>

- LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE

[www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/.../le\\_statut\\_de\\_l\\_erreur.doc](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/.../le_statut_de_l_erreur.doc)

- « Théorie de l'acquisition des habiletés complexes. »

[www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc\\_soc/tm\\_dd/ch1.htm](http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc_soc/tm_dd/ch1.htm)

*Rive Gauche à Paris, le site qui parle des Sciences, des Arts et des Lettres depuis 1900*, dans le chapitre « Mots motivés ou immotivés ? ».

<http://www.rivegaucheaparis.org> ( Date de la dernière mise à jour : 11/03/2013)

### THESES

**Aguerre, Sandrine. (2010).** *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques.* Université Michel de Montaigne. Bordeaux 3. UFR Langues. Département Sciences du Langage.

**Alyafi, Hanadi (2011).** Les verbes à complément attributif en français et en arabe et leurs traductions. Université Lumière Lyon 2. École doctorale : Lettres, langues, linguistique, arts.

**Bouard, B. (2007).** « Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises 1651-1863 ». Thèse dirigée par Sylvain Auroux

**Clauzard, Philippe. (2008).** *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante.* Thèse pour obtenir le grade de Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers Discipline : Sciences de l'éducation

**Combes-Joncheray, M.F (1999).** *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international.* Thèse de doctorat. Université de technologie de Compiègne, sous la direction de H. Greven.

**Gomila, Corinne. (2007).** *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment des enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage ?*

**Guillemin- Flescher, Jacqueline (1977).** *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction,* Thèse de Lettres, Paris VII.

**Jamet, Christian. (2000).** *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère.* Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Michel Soëtard.

**Jonas Makamina, Bena. (2003).** *Contribution à l'étude de la terminologie grammaticale. La nomenclature des formes verbales.*

**Kim Jin-Ok ( 1999 )** Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français. Thèse de sciences du langage, Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle

**Priouret, J. (1977),** *Une longue et brillante carrière ou une fresque livresque, depuis les Sumériens jusqu'aux modernes grammairiens structuralistes.* Thèse d'État, Lyon 2. [theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/1977/.../priouret\\_j\\_partie1.pdf](http://theses.univlyon2.fr/documents/lyon2/1977/.../priouret_j_partie1.pdf)

**Santacroce, Michel. (1999).** *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère. Proposition pour une grammaire transitionnelle.* Thèse de doctorat.

**Schaeffer-Lacroix, Eva. (1995).** diaporama.

**Souid, Habiba. (2013).** Les compléments comme déterminants sémantiques du verbe. *Linguistics.* Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

**Von Müncho, Patricia. (2001).** *Le discours direct dans les journaux télévisés français et allemands.*

**Kim Jin-Ok. (2003).** « Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français ». Thèse de sciences du langage, *Université de Paris III, Sorbonne nouvelle*.

Sculfort, Marie-France. (2008). *Grammaire et expression 6<sup>e</sup>*. Nathan.

### GRAMMAIRES SCOLAIRES / DE RÉFÉRENCE

**Bescherelle, L'Art de conjuguer**, Montreal, Hurtubise HMH, 1998, 168p.

**Chevalier, Jean-Claude. (1964).** *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, sous la dir. de Marie-Jose Beguelin, Bruxelles, Editons De Boeck-Duculot, c2000, 342 p. (Savoirs en pratique)

**Delphine Denis&Anne Sancier-Château, La Grammaire du français**

**Grevisse, Maurice, Le bon usage, Grammaire française**, refondue par André Gousse, 14e édition revue, Paris-Louvain-la-Neuve, 2007, 1600p.

**Le Goffic, P. (1993), La Grammaire de la phrase française**, Paris, *Hachette*.

**Riegel, T ; Pellat, J.-C. ; Rioul, R. (1994).** *Grammaire méthodique du français*, Paris, *PUF*, 646p. Québec, *Les Publications du Québec*, 754p.

**Wagner&Pinchon**

**Wilmet, Marc. La grammaire critique du français de ...**

*La Grammaire du français classique et moderne,*

*La Grammaire d'aujourd'hui,*

### DÉCRETS, TEXTES DE LOI ET RÉFORMES, PROGRAMMES OFFICIELS, OUVRAGES&MANUELS PÉDAGOGIQUES DE GRAMMAIRE, MANUELS SCOLAIRES DE GRAMMAIRE, FICHES PÉDAGOGIQUES, ÉVALUATIONS,

**Abbassi, A.T, 1995 :** « Démythifier l'enseignement du français », *Revue tunisienne des langues vivantes*, 8, Tunis, p. 52-63.

**Azouzi, Ammar. (2008).** Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, 3. pp. 37-50.

**Baderot, C : (2009).** « Synthèse de l'animation pédagogique. Etude de la langue au cycle 3. Un bref survol des programmes.»

(C. BADEROT CPC généraliste Montargis Ouest Animation pédagogique ETUDE LANGUE Cycle 3 11/09)

[www-old.ac-orleans-tours.fr/.../Synthese\\_Animation\\_Etude\\_Langue\\_...](http://www-old.ac-orleans-tours.fr/.../Synthese_Animation_Etude_Langue_...)

**Ben Mahmoud, Mounir. (2010) :** « Enseignement : La Tunisie parmi les dix derniers dans le classement PISA. » *Business News.com.tn*

CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). (2000)

**Bentolila, Alain. (2006) :** *L'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège*. Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire.

**Bulletin officiel (2008)**, spécial n° 6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation nationale.

**Charmeux, Evelyne. (2007).** « Les 'pédagocrates' ou 'la dictature des pédagogues'? Histoire de l'une d'entre eux, un prof de français ».

<http://www.charmeux.fr/pedagocrates.html>

ARTICLE=ELA\_122\_0241de

**Condette, M. (1969) :** « Rapport de mission en Tunisie ». Assistance conjointe Unesco-Unicef à l'enseignement. Rapport d'évaluation. N° de série : 1943 / BMS, RD / EDS. Paris. *Unesco*.

[unesdoc.unesco.org/images/0018/001808/180846fb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001808/180846fb.pdf)

**Coste, Daniel. (2010).** Entretien

Franc-parler.org : un site de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Rédaction : Haydée Maga - Première publication : 27/09/10

**Décret Berthoin, n° 59-57 du 6 janvier 1959** portant réforme de l'enseignement public.

**François, Mitterand. (1981).** discours politique à Lorient.

**Le collège unique de 1975 aux années 2000** > Mise en place et réformes : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>

**Meirieu, Philippe.** « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 ». UNESCO : HORIZON 2020

[www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf](http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf)

**Miled, M. (2001),** « Où en est la situation du français au Maghreb ? » *Présence francophone*, 56.

**Miled, M. (2007).** « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique spécifique », *Le français aujourd'hui*, 156. pp. 79 à 86.

**Miled, M. (2010).** « Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? » In *Langue française*.

**Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (1955).** *Le rôle de la culture classique et humaniste dans la vie culturelle d'aujourd'hui*.

[unesdoc.unesco.org/images/0017/001797/179701fb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001797/179701fb.pdf)

**Organisation Internationale de la Francophonie. (2009).** Direction de l'Éducation et de la formation. Programme d'apprentissage du français dans un contexte multilingue. *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe*. (Version expérimentale)

[www.lewebpedagogique.com/oif](http://www.lewebpedagogique.com/oif)

**Rapport National sur le développement de l'éducation (2008).** République tunisienne. Ministère de l'éducation et de la formation.

[www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/...2008/tunisia\\_NR08\\_fr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/...2008/tunisia_NR08_fr.pdf)

**Rapport national. (2004) :** « L'évolution du système éducatif en France. » Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

**Rapport national sur le développement de l'éducation (2008).** République tunisienne, Ministère de l'éducation et de la formation (2004-2008).

**UNESCO-BIE. (2010).** *Données mondiales de l'éducation. Tunisie* VII éd. 2010/2011. Version révisée en 2012

(<http://www.ibe.unesco.org>)

**Boivin, Marie-Claude ; Pinsonneault, Reine ; Philippe, Marie-Elaine (2008).** *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*, Montréal, Beauchemin, Chenillère Education, 213 p.

**Bonenfant, Christine ; Turcotte, André (2008).** *Boîte à outils : nouvelle grammaire*, 3e ed., Mont-Royal (Québec), Modulo, 301 p.

**Bosquart, Marc (1998).** *Nouvelle grammaire française*, Montreal, Guerin, 561 p.

**Bouillon, Bernard. (cours).** Université d'Arras. France

<http://bbouillon.free.fr/univ/ling/fichiers/enonc/enonc.htm>

**Chartrand, Suzanne-G. (1999).** *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 397 p.

**Chartrand, Suzanne-G. ; Aubin, Denis ; Blain, Raymond ; Simard, Claude (1999),** *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graphicor, 397p.

Reseau pour la nouvelle orthographe du français (Renouvo), *Le millepatte sur un nénufar ;*

*vadémécum de l'orthographe recommandée*, Saint-Leonard, De Champlin, 2005, 38p.

De VILLERS, Marie-Eva, *Multidictionnaire de la langue française*, 4e ed., Montreal, Quebec

Amerique, 2003, 1542p.

**Commission ORLF (2006) :** La place de l'ORLF dans la maîtrise du langage et de la langue française. *Académie de Besançon*.

[artic.ac-besancon.fr/ienluxeuil/placeorlf.doc](http://artic.ac-besancon.fr/ienluxeuil/placeorlf.doc)

**Décret du 11 juillet 2006** relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

**De Robien, Gilles. (2006) :** ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, **discours** du 29/11/2006.

[education.gouv.fr](http://education.gouv.fr) (revue en ligne)

**Décret n°93-670** du 29 mars 1993.. Articles 296 et 297. Ministère de l'éducation et de la formation.

**Delors, Jacques. (1996).** Rapport à l'UNESCO, (Commission internationales sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle.)

**Documents méthodologiques à l'usage du professeur. (2003).** 8<sup>è</sup> année de l'enseignement de base. République tunisienne. Ministère de l'Education. Direction des programmes. *Centre national pédagogique (CNP)*

**Documents méthodologiques à l'usage du professeur. (2003-2005).** 8<sup>è</sup>me année de l'enseignement de base. République tunisienne, Ministère de l'Education. Direction des programmes. *Centre National Pédagogique.*

**Dossiers méthodologiques de français à l'usage du professeur. (1987).** Elaboré par une équipe d'inspecteurs et de professeurs de l'enseignement secondaire. Il est destiné aux élèves de la 6<sup>è</sup>me année secondaire.

**Genevay, Eric. (c1994),** *Ouvrir la grammaire*, Lausanne (Suisse), *Editions LEP Loisirs et Pédagogie*, 274 p. (Langue et parole)

**Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe (2009).** [www.lewebpedagogique.com/oif](http://www.lewebpedagogique.com/oif)

**Guide méthodologique de français. (1991).** Ministère de l'Éducation. *CNDP*

**Guide méthodologique de français. (1991).** 1<sup>è</sup>re année de l'enseignement secondaire. Ministère de l'Education et des Sciences, *Centre National Pédagogique (CNP)*.

**Guilloton, Noëlle ; Cajolet-Laganière, Hélène (2005),** *Le français au bureau*, 6e éd., **Lecavalier, Jacques**, en collab. avec Josee Bonneville. *L'express grammatical : révision et correction de textes*, Saint-Laurent (Quebec), *Editions du Renouveau Pédagogique*, c2006, 111 p.

**Gouineau, Y. (1969).** *Langue française. Exercices pratiques à l'usage de l'enseignement secondaire et moyen à partir de la deuxième année Série B.* République tunisienne- Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale. Manuel édité par l'Office Pédagogique. *Société Tunisienne de Diffusion (STD)*.

**Instructions méthodologiques pour la 1<sup>è</sup>re & la 2<sup>è</sup>me A. secondaire. (2005/2006) ;** Ministère de l'Education et de la Formation. Direction des Programmes et des Manuels Scolaires.

**Instructions officielles de 2002 (l'ORLF)**

**Khalfallah, Nedjmeddine** (Maître de conférences, département d'arabe. Université de la Lorraine). (2013). (Fiches grammaticales : عناصر النحو العربي (Les notions grammaticales les plus élémentaires de la langue arabe.

**La Maîtrise de la langue à l'école. (1992).** Ministère de l'Éducation nationale et de la culture. *Centre national de documentation pédagogique (CNDP)*.

**Langue française. (1963).** *Exercices pratiques à l'usage des classes de 1<sup>è</sup>re et 2<sup>è</sup>me année de l'enseignement secondaire et moyen.* Série A et B. Premier fascicule (Edition provisoire). République tunisienne- Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale. Manuel édité par l'Office Pédagogique. *Société Tunisienne de Diffusion*

**Langue française. (1982).** Programmes officiels de l'enseignement secondaire et secondaire professionnel. Ministère de l'Education Nationale, *Centre National Pédagogique.*

**La nouvelle réforme du système éducatif tunisien. (2002).** « Vers l'instauration de la société du savoir. Programme pour la mise en oeuvre du projet. " Ecole de demain " (2002 – 2007).

**Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire. (2002).** Loi n° 2002-80. République tunisienne, Ministère de l'éducation et de la formation.

**L'ORLF dans les Programmes. (2002).** L'introduction de l'Observation Réfléchie de la Langue Française. »

[www.snuipp.fr/IMG/pdf/Observation\\_reflechie\\_de\\_la\\_langue.pdf](http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Observation_reflechie_de_la_langue.pdf)

**Manuel de français. (1970).** Blondel A-M & All.

**Manuel de français, (2007).** 7<sup>è</sup>me année de l'enseignement de base. Ministère de l'Education et de la Formation. *Centre National Pédagogique*

**Manuel de français, (2007).** *Au fil des textes*, 9<sup>è</sup>me année de l'enseignement de base. Ministère de l'Education et de la Formation. *Centre National Pédagogique.*

**Manuel de grammaire. (1991).** Ma 1<sup>è</sup>re Grammaire, 1<sup>è</sup>re année de l'enseignement secondaire, République tunisienne. Ministère de l'Education et des Sciences. *Centre National Pédagogique (CNP)*.

**Nacereddine, Abdallah. (2009).** *Nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire arabe.* Bloomington, *AuthorHouse*

**Nadeau, Marie, et Carole FISHER.** *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montreal, Gaetan Morin editeur, c2006, 239 p.

**ORLF. (2005)**, document d'accompagnement.

[www.snuipp.fr/IMG/pdf/Observation\\_reflechie\\_de\\_la\\_langue.pdf](http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Observation_reflechie_de_la_langue.pdf)

**Programmes officiels de l'enseignement moyen. (1959)**. République tunisienne- Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale.

**Programmes officiels de l'enseignement secondaire. (1963)**. *Langue et lettres françaises*. Fascicule III bis-

**Programmes officiels de l'enseignement secondaire (1968)**. *Langue et lettres françaises* (fascicule VIII).

**Programmes Officiels de l'enseignement secondaire (fascicule 8). (1970)**. *Langue et lettres françaises*, Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, République tunisienne.

**Programmes officiels de l'enseignement secondaire. (1998)**. annexe II. Décret n° 98-1280 du 15 juin 1998

**Programmes de français. (2002)**. *Statut et finalités de l'enseignement du français, cycle préparatoire de l'enseignement de base*.

**Programme de français. (2003)**. 1<sup>ère</sup> année : version expérimentale, Ministère de l'Education et de la Formation. Direction Générale des Programmes et des Manuels Scolaires

**Programmes officiels. (2003)**. « L'approche par compétence ».

**2004 : Décret n° 2004-2437 du 19 octobre 2004**. Ministère de l'éducation et de la formation.

**Programmes de français (1<sup>ère</sup>&2<sup>ème</sup> années secondaire). (2005)**. Ministère de l'Education et de la Formation. Direction Générale des Programmes et des Manuels Scolaires.

**Programmes de français. (2006)**. Cycle préparatoire de l'enseignement de base. République tunisienne. Ministère de l'Education et de la formation. Direction générale des programmes et de la formation continue. Direction des programmes et des manuels scolaires.

**Programmes de français : (2006 /2007) ; (3<sup>ème</sup>&4<sup>ème</sup> années secondaire)**. Ministère de l'Education et de la Formation. Direction des Programmes et des Manuels Scolaires.

**Projet de programme. (2005)**. République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes (Français, 1<sup>ère</sup> année secondaire,

**Projet de programme, pour la première année secondaire : (2005)** ; République Algérienne Démocratique et Populaire, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale pour les Programmes.

**Programmes de français : (2008)**. (Nouveaux programmes) ; Ministère de l'Education et de la Formation. Direction des Programmes et des Manuels Scolaires.

**Programme de français, enseignement secondaire (2008)**. République tunisienne. Ministère de l'éducation & de la formation. Direction générale des programmes & de la formation continue. Direction des programmes & des manuels scolaires

**Programmes de l'enseignement de français. (2008)**. Programmes du collège. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. Ministère de l'Éducation nationale.

**Socle commun : Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.**

**Socle commun de connaissance et de compétences. (2006)**. D. n° 2006-830 du 11-7-2006

**Bulletin officiel spécial. (2008)**. B.O n° 6 du 28 août 2008.

**Sculfort, Marie-France. (2008)**. *Grammaire et expression 6<sup>e</sup>*. Nathan.

## DICTIONNAIRES

**Adam, J.-M. (2002)**. La linguistique textuelle : "Linguistique textuelle". In Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil. pp. 345-346.

**ANCIEN DICTIONNAIRE NATIONAL BESCHERELLE 1845**

**Cuq, J.P. (2003)**. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003, p.164.

**Dictionnaire informatique :** <http://dictionnaire.phpmyvisites.net/definition-Input-10517.htm> ; (dernière mise à jour par Otto le mardi 29 mars 2011)

**Dictionnaire TV5 MONDE. (2010)** [www.tv5monde.com](http://www.tv5monde.com)

**Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (Dir.). (1995).** *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, *Seuil*.

**Greimas, A.J ; COURTÉS, J. (1979).** Dictionnaire raisonné de la théorie du langage Tome 1. *Hachette Université*

**Littre :** « Dictionnaire de la Langue française », définitions, citations, synonymes, usages... D'après l'ouvrage d'Emile Littré (1863-1877°

[litre.reverso.net/dictionnaire-francais/](http://litre.reverso.net/dictionnaire-francais/)

**Meirieu, Philippe.** Site de Philippe Meirieu : dictionnaire

[www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/personne.htm)

**Nodier, Charles.** Dictionnaires de la langue française ou recherches grammaticales et littéraires sur l'orthographe, l'acception, la définition, et l'étymologie des mots. Paris ? *Delangle frères*, éditeurs-libraires.

**Rey, Alain, (1992).**Dictionnaire historique de la langue française *Le Grand Robert Langage & Culture*,

**Rey dir (1992) *Qu'est-ce qu'une séquence ?*** PDF/Adobe Acrobat - Version HTML Secteur français. [www.segec.be/Documents/Fesec/.../Francais/SPsequence.pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/.../Francais/SPsequence.pdf) -

Dictionnaire historique de la langue française *Le Grand Robert Langage & Culture*, (Alain Rey:

## **METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

- Méthodes et outils de recherche en sciences de l'éducation - © DESTE

[ute.umh.ac.be/methodes/partie3.htm](http://ute.umh.ac.be/methodes/partie3.htm)

## **CONFÉRENCES&FORUM**

**Chiss, Jean-Louis. (2012).** « Dans la société et l'école, le français au contact des autres langues ». Conférence débat lors du salon Expolangues à Paris le 01/02/2012.

Mise en ligne le 27 févr. 2012

- 4e Forum «Langues» **2009.** « Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte », de la CIIP, organisé à Martigny avec la HEP Valais, le *Groupe de référence pour l'enseignement des langues étrangères (GREL)*

## **BLOGS & FORUM EDUCATIFS**

(blog I-teach-English ; <http://i-teach-english.blogvie.com/about/>)

**Café pédagogique.** [www.cafepedagogique.net/](http://www.cafepedagogique.net/)

**Études littéraires :** « *COD, COI, COS : pas d'accord avec un corrigé dans un bouquin.* » *Pages12345*►

<http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic1232-cod-coi-cos-pas-daccord-avec-un-corrige-dans-un-bouquin-p2.html>

**Dridi, Kamel. (2009)** « L'enseignement du français en Tunisie ». *Forum éducatif général* : 2009, [DRIKIMO.COM](http://DRIKIMO.COM)

Forum pour « enseigner l'arabe aux francophones et le français aux arabophones professeurs ou élève

## ANNEXES A LA PREMIÈRE PARTIE

### Annexe 1.

#### Les instructions officielles France / Tunisie : tableaux récapitulatifs

**Tableau 1 : Les politiques linguistiques en France**

Dates et années clés	Les réformes
1950-1960	- politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif menée par le gouvernement de De Gaulle. La politique gaullienne d'éducation vise la « massification du public scolaire » suite au boom démographique des années 1960 et à l'arrivée d'immigrés en grand nombre et de tout bord. La nouvelle donne bouleverse la finalité de l'école depuis l'élémentaire. <sup>1</sup> (Prost, Antoine : 1968). Le français est le ciment de la Nation
1959	Décret du 6 janvier <b>1959</b> <sup>2</sup> (Jean Berthoin, ministre de l'Éducation,) : réforme de l'enseignement public
1963	Décret du 3 août <b>1963</b> : réforme <b>Capelle</b> (recteur) : la réforme tend de redéfinir les fonctions et le niveau de grammaire à atteindre dans les <u>collèges d'enseignement secondaire</u> (CES) afin que les élèves soient <b>préparés à apprendre le latin</b> . Le décret Berthoin ainsi que celui de <b>Capelle-Fouchet</b> (ministre) modifient non seulement les fonctions de l'école élémentaire mais aussi les apprentissages, notamment la grammaire
1965	« cours massifs » de langue française qui « [intègrent] des disciplines analytiques autour du <u>langage ou de la lecture</u> . »
1966	Décret de <b>1966</b> : le « Projet d'instruction <b>Rouchette</b> » (Inspecteur, sous le ministère de Christian Fouchet.: « nouvel horizon éducatif » . Mise en place de démarches qui développeraient l'intelligence des élèves et prendraient compte de leur « déjà là » en remplaçant l'élève <i>au cœur des apprentissages</i> , Les principes du texte, rédigé en <b>1966</b> , se fondent sur le rejet de l'enseignement traditionnel qui projetait d'améliorer le langage en « faisant fond sur la réflexion abstraite » (projet 59) par la mise en place d'un enseignement inductif de la grammaire qui développe le raisonnement chez l'élève. Ce dernier doit désormais apprendre à ne conclure qu'après observation et analyse, c'est-à-dire, à « observer, analyser, induire, conclure » comme le ferait un grammairien (projet 64). On part surtout du principe révolutionnaire qui fait du français, avant tout, un moyen de communication et que, par conséquent, il est important de le manier correctement à l'oral, et ce, dès l'école primaire (Projet : 60). Pour ce faire, il était indispensable « de partir de l'usage, de s'imprégner des formes et de les réutiliser, pour finir par le découpage des phrases. » Cette rénovation fait de l'enseignement de la grammaire plus une <b>observation de la langue</b> orale qu'une application des règles. On part désormais du principe que « c'est dans <b>la parole</b> que la langue s'élabore et s'enracine [...] ». (Projet : 60). le communicatif : projet politique ? imprégnation de la langue française pour régions de France et immigrés défavorisés) : le maniement de la langue écrite doit trouver son point de départ dans l'usage de la langue orale » :
1968	- <b>1968</b> : La circulaire <b>Fontanet</b> Il s'agit du « plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ». L'analyse se pratique à partir des manipulations : <b>substitution, permutation, commutation</b> . Le principe est de se fonder sur le sens du message et d'analyser ses variations selon les différentes opérations effectuées dans le cadre de la phrase.
1970-1980	sauvegarde de la langue française l'unité linguistique de la France
1972	<b>Georges Pompidou</b> (1969-1974) : la France doit marquer l'Europe de son sceau et éliminer les langues et cultures régionales <b>Les nouvelles IO de 1972</b> : (sous la direction de J.C. Chevalier), observent que l'exercice

<sup>1</sup> Il s'agit de l'application d'une loi bien ancienne promulguant « l'école unique. » Loi du 3 mars 1945, promulguant *l'école unique* rendue effective dans les années 60.

<sup>2</sup> - [Vie-publique.fr](http://Vie-publique.fr) : Décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (décret n° 59-57).

	grammatical doit avoir un effet sur le langage de l'enfant. Dans le même ordre d'idées que celui de la commission « Rouchette », Les <b>IO de 1972</b> préconisent un apprentissage par imprégnation. La linguistique structuraliste (au service de visées politiques), invente les exercices structuraux, nouveau type d'activités qui semble répondre au problème de production du français dans des contextes globaux. Mais, à force de formalisme, elle s'éloigne de la visée communicative de départ.
<b>1973</b>	A la lumière des linguistes, dans les années 1960 et 1970, de nouvelles instructions pour l'enseignement du français sont publiées en 1973, dans la suite des travaux de la commission Rouchette. Ils insistent sur la communication et la transversalité (La grammaire générative et transformationnelle, diffusée en France par Charmeux et Genouvrier dans les années 1970) Les nouvelles instructions de <u>1973</u> : « la communication et la transversalité » sont formellement inscrites au programme. volonté d'améliorer la compétence communicative en promouvant les compétences linguistiques de l'élève, en puisant dans son déjà-là. L'investissement des autorités politiques et des acteurs du système autour d'enjeux qui mettent en place un enseignement rénové et ouvert sur les autres langues.
<b>1976</b>	La loi Haby de <u>1976</u> : du vocabulaire hérité des théories linguistiques des années 1970, Haby a gardé l'approche par la communication . Parmi les autres dispositions, la loi Haby favorise <b><u>l'enseignement des langues régionales</u></b> en prévoyant qu'elles pourront être étudiées tout au long de la scolarité.
Toutes les rénovations successives des décennies précédentes n'ont fait qu'accentuer le phénomène d'illettrisme.	
<b>1982</b>	<b>Mitterrand</b> (1981-1995) : Le français est la langue de la république et de la laïcité mais, surtout, d'envergure internationale. innovation importante ; mise en place de la politique des ZEP (zone d'éducation prioritaire) dont l'objectif est d'améliorer les résultats par des actions éducatives et pédagogiques centrées sur les <b><u>besoins individuels des élèves</u></b> .
<b>1985</b> :	Pour contrecarrer le phénomène d'illettrisme, la maîtrise de la langue devient une priorité nationale : des textes successifs affirmeront que <b><u>la grammaire doit rester au service de la lecture et de l'écriture</u></b>
<b>1989</b>	<b>La loi de 1989</b> : on veut surtout placer l'élève au centre des apprentissages. La loi qui le met « au centre du système éducatif » considère sa progression dans la spécificité du contexte familial et social où il évolue. En somme, <b><u>les élèves doivent être considérés dans leur diversité</u></b> . - Commission Pierre Bourdieu / François Gros : « Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement » : - équité des chances - développement des compétences transversales et l'articulation entre les disciplines. - développement des activités expérimentales et l'observation - Loi d'orientation - <b>Décret du 2 juin 1989</b> : création de la Délégation générale à la langue française (alors la DGLF), dont la mission est "de concourir à la diffusion et au <b>bon usage de la langue française</b> ".
<b>1990-2000</b>	développement des langues régionales et étrangères
<b>1990</b>	<b>Les Instructions Officielles</b> placent en effet « <b>la maîtrise de la langue</b> » au cœur des apprentissages
<b>1992</b>	traité de Maastricht : lors des débats sur le traité de Maastricht, <b>Robert Pandraud</b> (député et ancien ministre) déclarait avec force qu'il fallait imposer le français avec beaucoup d'autorité et enseigner le plus tôt possible une langue internationale! » (Histoire de la langue française)
<b>1993</b>	<b>Décret du 16 avril 1993</b> : la DGLF, outil fondamental d'une politique globale pour la <b>promotion du français</b> .
<b>1997</b>	prise en charge du «patrimoine culturel linguistique multiple» après la signature par la France de <i>la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires</i>
<b>1998-1999</b>	la politique des <b>ZEP</b> relancée met en place des ( <b>REP</b> ). <b>Les REP</b> vont « recentrer les activités sur les apprentissages fondamentaux, notamment la <b>maîtrise du langage et de l'écriture</b> - ( <b>BO du 10/6/1999</b> ) : accompagner l'apprentissage de <b>l'autonomie</b> ,
<b>2001</b>	la ( <b>DGLF</b> ) devient la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (la <b>DGLFLF</b> ) : «veiller à la sauvegarde et à la valorisation des langues de France et de coordonner la

	politique culturelle en leur faveur» (marquer la reconnaissance par l'État de la diversité linguistique de notre pays.)
<b>2002</b>	<b>L'ORLF</b> à l'école élémentaire. (apports de la psychologie cognitive) mais pas de gros changements sur les contenus. Les faits de langue étudiés sont en rapport avec les activités de lecture et d'écriture L'observation a été fortement développée mais la formalisation des savoirs et leur mémorisation l'ont été insuffisamment
<b>2003-2004</b>	- <b>octobre 2004</b> : (commission Thélot). Le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole chargée de tirer les conclusions de ce débat, préconise l'instauration d'un « socle commun des indispensables ». Les travaux de la commission des affaires culturelles du Sénat, lors de la session ordinaire de <b>2003-2004</b> avaient abouti à la proposition de 50 mesures visant la rénovation de l'enseignement des langues dans le système éducatif français. Parmi ces mesures, on peut évoquer : - La maîtrise au moins de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle (Action 1 : La recherche d'une diversification linguistiques) - l'utilisation des gisements linguistiques nationaux (Action 4 : La prise en compte des spécificités linguistiques régionales à partir du recensement du potentiel linguistique régional dans chaque académie (existence de groupes humains d'origine étrangère, jumelages, échanges et proximité frontalière...)) - La mise en oeuvre de véritables politiques académiques de diversification des langues.
<b>2005</b>	socle commun de connaissances et de compétences qui fait de la <b>maîtrise de la langue</b> une priorité absolue <b>Le 12 janvier 2005</b> : le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, présenté par <b>François Fillon</b> en Conseil des ministres, met le socle au cœur de la réforme de l'école. L'article sur le socle est l'un des plus discutés au cours des débats parlementaires qui débouchent le 24 mars sur le vote de <b>la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école</b> , promulguée le 23 avril. <b>Gilles de Robien</b> : l'élaboration <b>du socle commun</b>
<b>2007</b>	<b>Le 12 avril 2006</b> , le Haut conseil recommande l'inscription de <b>7 compétences dans ce socle</b> , L' <b>ORL</b> : augmentation de l'horaire consacré à l'étude de la langue, jusqu'à 3 h 30. La composante "entraînement et fixation des connaissances" est à développer.
<b>2008</b>	Recentrage sur la grammaire de phrase
<b>2013</b>	Le 8 juillet 2013 : refondation de l'Ecole de la République (Vincent Peillon), loi votée et promulguée le 8 juillet 2013.
<b>Sources :</b> - C. BADEROT CPC généraliste Montargis Ouest Animation pédagogique ETUDE LANGUE Cycle 3 11/09 - Rapport national (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche sur « l'évolution du système éducatif en France ». - « Le système éducatif : grandes réformes et réajustements » (Dossier réalisé par Frédérique Thomas, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand II.	

## Annexe 2

**Tableau 2 : Les politiques linguistiques en Tunisie**

Dates et années clés	Réformes
<b>Fin 1950-1960</b>	Bourguiba-Messaadi : modèle sadikien : bilinguisme équilibré La langue française est garante de développement et de progrès.
<b>1958</b>	Réforme de <b>1958</b> relative au bilinguisme. Loi n°58-118 du 4 nov 1958 Défi : importance accordée à la langue arabe et à la langue française. Sous <b>Messaadi</b> , l'enseignement en 1 <sup>ère</sup> et en 2 <sup>ème</sup> années primaires devait se faire exclusivement en arabe ; le français était enseigné à partir de la troisième année. Il devient, par la suite, langue d'enseignement pour la plupart des disciplines.
<b>1968</b>	- Les directives de <b>1968</b> : recommandent le recours aux méthodes actives dans les classes du 1 <sup>er</sup> et du second cycle secondaire. - La maîtrise de la langue au deuxième cycle secondaire
<b>1969-1970</b>	- La langue française est enseignée à partir de la première année. Le français : langue de communication et de culture L'oral devance l'écrit - Cette décennie (années 1960) verra se développer l'option « analyse des erreurs
<b>1969-1970</b>  <b>1976-1977</b>	Bourguiba-Mzali : Politique d'arabisation. Dès l'entrée à l'école primaire, en 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> années, l'enseignement devait se faire exclusivement en arabe. le français perd son statut de langue d'enseignement dans le secondaire arabisation des humanités arabisation des sciences Le français n'est plus enseigné que dans une perspective fonctionnelle et communicative. Il est aussi moyen d'accès à la technologie et à la science. Abandon de la littérature.
<b>1980</b>	Début des années 1980 : le baccalauréat est entièrement arabisé. enseignement implicite de la grammaire qui dispense un apprentissage de type déductif et de type inductif
<b>1989</b>	L'ère de Ben Ali, ministre de l'éducation nationale : Med Charfi Seconde réforme depuis l'indépendance : l'enseignement de base de deux cycles (primaire, collège) et un cycle secondaire de quatre ans La seconde réforme, celle de 1989 – consacrée par la Loi du 19 juillet 1991 - a été conçue pour adapter l'école aux changements profonds qu'ont connus les structures économiques et sociales du pays ainsi que les mentalités des citoyens, grâce précisément à la politique d'éducation pour tous initiée depuis 1958. Cette réforme a redéfini les finalités et les missions de l'école, institué l'enseignement de base obligatoire et gratuit et restructuré Pierre angulaire d'une réforme globale de l'ensemble du système d'éducation et de formation, l'enseignement de base, qui a fait l'objet d'une consultation nationale, doit permettre aux jeunes, tout en les dotant d'une formation de base indispensable à tout apprentissage ultérieur général, technique ou professionnel, de faciliter l'insertion des jeunes dans la vie active. L'enseignement de base dure neuf ans. Il est obligatoire et gratuit de 6 à 16 ans. La durée de cet enseignement est répartie sur deux cycles complémentaires : Le premier cycle, d'une durée de six ans, a pour objectif de faire acquérir à l'élève les instruments de la connaissance, les mécanismes fondamentaux de l'expression, de la lecture et du calcul . Il contribue au développement , de son intelligence, de son sens artistique et de ses potentialités corporelles et manuelles, ainsi qu'à son éducation religieuse et civique. Cet enseignement est dispensé à l'école primaire. Le deuxième cycle, d'une durée de trois ans, a pour objectif de consolider la formation générale de l'élève, de renforcer ses capacités intellectuelles et de développer ses aptitudes pratiques. Ce type d'enseignement se déroule à l'école préparatoire. Durant ces deux cycles d'enseignement, toutes les matières concernant les humanités, les sciences et les techniques sont enseignées en arabe. L'enseignement de base est sanctionné par le «Diplôme de Fin d'Etudes de l'Enseignement de Base» permettant aux diplômés d'accéder à l'enseignement secondaire.

	<p><b>Le premier cycle de l'enseignement de base</b></p> <p>Le premier cycle de l'enseignement de base dispense un enseignement général qui tient compte des différents aspects de la personnalité de l'enfant. Sa mission est tout d'abord éducative. Il vise à établir un lien entre la réflexion et l'action qui constituent deux dimensions fondamentales de l'activité humaine. Ce cycle d'enseignement s'emploie à doter l'enfant des connaissances de base, à développer ses aptitudes, à former son esprit tout en lui donnant une éducation conforme à la culture nationale et en lui assurant une initiation manuelle et technique.</p> <p><b>Le 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement de base</b></p> <p>Le deuxième cycle de l'enseignement de base a démarré en 1995/1996 et n'a atteint son terme, la 9<sup>ème</sup> année qu'à la fin de l'année scolaire 1997/1998.</p> <p>Ce cycle d'enseignement, d'une durée de trois ans, a pour objectif de consolider la formation reçue par l'élève au premier cycle et de lui procurer, à travers les différentes matières enseignées, une formation générale qui renforce ses capacités intellectuelles et développe ses aptitudes pratiques afin de lui permettre de poursuivre sa scolarité, de rejoindre une structure de formation ou de s'intégrer directement dans la vie professionnelle en tant que citoyen responsable.</p> <p><b>A REDUIRE</b></p> <p>Le système éducatif <u>tunisien</u> - Académie de Nancy-Metz  <a href="http://www.ac-nancy-metz.fr">www.ac-nancy-metz.fr</a> › ... › Systèmes éducatifs étrangers</p>
<b>1990-2000</b>	Le français est première langue de scolarisation
<b>1990-2000</b>	- Ben Ali-Mohamed Charfi : la loi d'orientation de 1991 : reprise en main, à la fois idéologique et académique, de l'enseignement
<b>1991</b>	Réforme de 1989, définie par la loi n° 91-65 promulguée le 29 juillet 1991 La loi du 29 juillet 1991 a abrogé la loi de 1958
<b>1993</b>	Loi d'orientation de la formation professionnelle
<b>1995-1996</b>	Enseignement de base Le français est enseigné dans une perspective fonctionnelle et communicative L'expérimentation de l'approche par compétence (APC) à l'enseignement de base (10% des écoles primaires)
<b>2000-01</b>	Généralisation de l'expérimentation
<b>2002-2007</b>	Nouvelle réforme du système éducatif : programme pour la mise en œuvre du projet « école de demain » loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire (loi n° 2002-80 du 23 juillet 2002) : art 4 enseignement obligatoire de 6 à 16 ans l'école primaire et le collège restent entièrement arabisés L'enseignement du français comme langue étrangère est rétabli à partir de la troisième année de la scolarité obligatoire et il redevient au lycée langue d'enseignement des sciences, de l'économie et des techniques et, simultanément, langue d'ouverture et de développement d'une culture de la tolérance. Le français est obligatoirement derechef sanctionné au baccalauréat La langue arabe est un moyen de communication et de culture, permet d'apprendre et de produire dans les différents domaines du savoir. Les langues étrangères sont un moyen d'enrichissement de la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle. La loi vaudra assurer aux apprenants une formation solide et équilibrée, une maîtrise des savoirs, une formation cognitive ; leur faire acquérir des savoir-faire pratiques dans une optique de résolution de problèmes et des savoir-faire méthodologiques qui rendent l'élève capable de rechercher l'information pertinente, de classer des informations, de les analyser, d'établir des relations entre elles et de les exploiter dans la recherche des solutions alternatives. La loi a aussi pour vocation de le préparer à innover, à concevoir un projet, à en planifier l'exécution...
<b>2005</b>	Loi d'orientation du 15 août 2005 relative au droit à l'éducation et à la formation dans le système ordinaire des handicapés Les nouveaux programmes impliquent l'élève dans le processus d'apprentissage
<b>2007</b>	Décret qui porte création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation (IFEM)
<b>2008</b>	Loi n° 2002-80 du 23 juillet 2002 modifiée et complétée : enseignement obligatoire de 6 à 16 ans. L'élève est au centre de l'action éducative L'enseignement de base est obligatoire et constitue un cycle complet d'une durée de 9 ans Arrêté du ministre de l'éducation et de la formation du 24 avril précise le régime de l'examen du

	<p>baccalauréat Nouvelle loi du 11 février relative à la formation professionnelle L'opération d'innovation close avec la mise en application du programme de la 9<sup>e</sup> année de base</p>
<b>2005-2015</b>	<p><b>La décennie des projets avortés.</b> projets innovants, rarement achevés : une myriade de projets, visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement, ont été mis en œuvre en Tunisie, mais n'ont malheureusement pas été menés à bon port <u>Les Apprentissages Optionnels</u> : échec cuisant finalement abandon du projet <u>L'Approche par Compétences</u> : « Concept développé par l'armée américaine dans les années 80... Les chargés du projet ne maîtrisaient pas le concept, bien qu'ils aient été formés... » <u>Utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage</u> : Succès très modeste en comparaison des investissements consentis. une informatisation sauvage pour faire beau dans le banc des nations développées. En dehors des cours d'informatique, les laboratoires sont toujours clos pour ne pas <u>donner aux élèves l'accès à INTERNET</u> : « ... par mesure de sécurité... » Répliquait la direction. <u>Tableaux Interactifs</u> : Des tableaux électroniques très coûteux (de 2 000 à 4 000 TND pièce), ont été acquis, mais dans la plupart des cas, n'ont pas été utilisés, quelques établissements les utilisent même comme tableaux blancs : un vrai gâchis ! <u>CD-ROM interactifs</u> : Conçus pour alléger le cartable de l'écolier. Mais Il faut bien un PC pour ce faire ! <u>-Paraboles et Bus Internet</u> : Les paraboles ont été dérobées puisque installées dans des établissements sis dans des contrées lointaines de la Tunisie profonde sans infrastructures de télécommunications - <u>Révision des Programmes et des Livres Scolaires pour accompagner la réforme</u> : occasion inespérée pour prôner le sécularisme et la « tolérance » envers les autres cultes, comme recommandé par les pays de l'union européenne... <u>Numérisation de Cours</u> : Cours sur IPOD, Les cours sont stockés dans un serveur acquis : Projet avorté (2005).</p> <p><b>Sources</b> : <i>Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire</i>. République tunisienne. Ministère de l'éducation et de la formation. Données mondiales de l'éducation. 2010/2011 <b>Ben Ammar, Farouk (2015)</b>. « ENSEIGNEMENT AU MAGHREB. Tunisie : un bref diagnostic du système éducatif - <a href="http://edupronet.com/tunisie-bref-diagnostic-systeme-educatif/">http://edupronet.com/tunisie-bref-diagnostic-systeme-educatif/</a></p>

## Annexe 3

# LOI D'ORIENTATION DE L'EDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

REPUBLIQUE TUNISIENNE  
MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION  
LOI D'ORIENTATION DE L'EDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE  
2002

### CHAPITRE I DE LA MISSION DE L'EDUCATION ET DES FONCTION DE L'ÉCOLE TITRE I DE LA MISSION DE L'EDUCATION

#### **Article premier**

L'éducation est une priorité nationale absolue et L'enseignement est obligatoire de six à seize ans.  
L'enseignement est un droit fondamental garanti à tous les Tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion ; c'est aussi un devoir qu'assument conjointement les individus et la collectivité.

#### **Article 2**

L'élève est au centre de l'action éducative.

#### **Article 3**

L'éducation a pour finalité d'élever les élèves dans la fidélité à la Tunisie et la loyauté à son égard, ainsi que dans l'amour de la patrie et la fierté de lui appartenir. Elle affermit en eux la conscience de l'identité nationale et le sentiment d'appartenance à une civilisation aux dimensions nationale, maghrébine, arabe, islamique africaine et méditerranéenne, en même temps qu'elle renforce l'ouverture sur la civilisation universelle.

L'éducation a aussi pour but d'enraciner l'ensemble des valeurs partagées par les Tunisiens et qui sont fondées sur la primauté du savoir, du travail de la solidarité de la tolérance et de la modération. Elle est garante de l'instauration d'une, société profondément attachée à son identité culturelle, ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de liberté, de démocratie, de justice sociale et des droits de l'homme.

#### **Article 4.**

L'Etat garantit le droit à l'enseignement gratuit dans les établissements scolaires publics à tous ceux qui sont en âge d'être scolarisés et l'égalité de chances dans la jouissance de ce droit à tous les élèves, tant qu'ils sont à même de poursuivre régulièrement leurs études, conformément à la réglementation en vigueur.

L'Etat veille à assurer les conditions adéquates permettant aux enfants aux besoins spécifiques de jouir de ce droit. L'Etat apporte son aide aux élèves appartenant à des familles aux revenus modestes.

#### **Article 5**

Le corps enseignant et le personnel éducatif d'une manière générale ont pour mission de mettre en oeuvre les objectifs éducatifs nationaux, ils ont la responsabilité d'éduquer les jeunes et de leur inculquer les valeurs par un effort commun avec les autres membres de la communauté éducative et en interaction avec les parents et l'environnement.

**CHAPITRE VI**  
**DU REFERENTIEL DES ENSEIGNEMENTS**  
**TITRE I**  
**DES DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE**

**Article 48**

L' école a pour vocation d'assurer aux apprenants une formation solide, équilibrée, multidimensionnelle, et de les aider à maîtriser les savoirs et à acquérir les compétences qui les préparent à apprendre tout au long de la vie; à participer effectivement à la vie économique, sociale et culturelle; et à contribuer à la construction d' une société démocratique capable de suivre le rythme de la modernité et du progrès.

**Article 49**

La vie scolaire constitue, avec toutes les activités qu'elle comporte, un prolongement naturel des apprentissages et un cadre permettant outre l' apprentissage de la vie en collectivité le développement de la personnalité de l'élève et de ses dons.

**Article 50**

Les programmes s' articulent autour des apprentissages relatifs aux langues, aux sciences, à la technologie, aux humanités et aux arts. Les programmes d' enseignement, intègrent l' éducation physique et sportive.

**Article 51**

La langue arabe est enseignée dans tous les cycles de l'enseignement de façon à garantir sa maîtrise à la fois comme moyen de communication et de culture, et son utilisation pour apprendre et pour produire dans les différents domaines du savoir.

Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d' accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles, afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et à y contribuer d' une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle.

**Socle commun : textes officiels**

Loi n° 2005-380 du **23 avril 2005** d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

**Article 9**

Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 122-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 122-1-1. - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

« - la maîtrise de la langue française ;

« - la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

« - une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté « - la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;

« - la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

« Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation.

« L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.

« Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire.

« Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. »

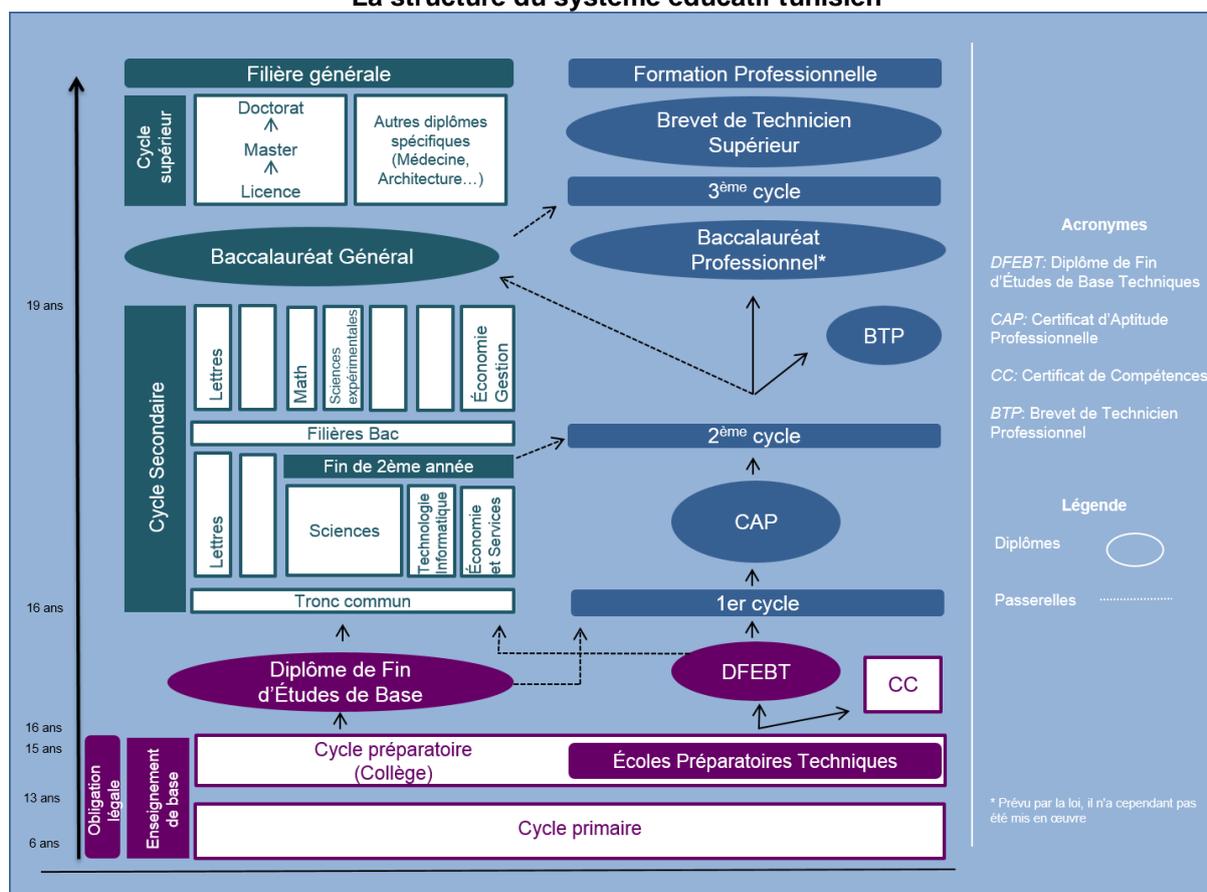
## Annexe 5 2008

Conformément avec l'article 22 de la loi d'orientation modifiée en 2008, le cycle primaire a pour objectif de doter l'apprenant des instruments d'acquisition du savoir, des mécanismes fondamentaux de l'expression orale et écrite, de la lecture et du calcul, de se doter des compétences de communication dans la langue arabe et au moins dans deux langues étrangères. Il vise en outre, à aider l'apprenant à développer son esprit, son intelligence pratique, sa sensibilité artistique et ses potentialités physiques et manuelles, ainsi qu'à son éducation aux valeurs de citoyenneté et aux exigences du vivre ensemble.

Le cycle préparatoire, d'une durée de trois ans, a pour objectif de doter l'apprenant des compétences de communication dans la langue arabe et au moins dans deux langues étrangères, et de lui faire acquérir les connaissances et les aptitudes requises dans les domaines scientifiques, techniques, artistiques et sociaux permettant l'intégration dans l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou l'insertion dans la société.

## Annexe 6

### La structure du système éducatif tunisien



Source. L'OIT, Rapport réalisé dans le cadre du programme de l'Organisation Internationale du Travail pour la « Promotion de l'emploi productif et le travail décent des jeunes en Tunisie »

## Annexe 7

### Septembre 2010

#### MISE EN ŒUVRE DU SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES : L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<b>La phrase</b>				
<b>Identifier les phrases d'un texte</b> en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).	<b>Approche des formes et types de phrase</b> : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase Négative ou interrogative.	<b>Transformer 1 phrase simple</b> affirmative en phrase négative ou interrogative, ou inversement.	<b>Construire correctement des phrases</b> négatives, interrogatives, injonctives.	<b>Construire correctement des phrases</b> exclamatives - Comprendre la <b>distinction entre phrase simple et phrase complexe</b> . - Reconnaître des <b>propositions indépendantes coordonnées, juxtaposées</b> . - Reconnaître la <b>proposition relative</b> (seulement la relative complément de nom).
		<b>Identifier le verbe</b> conjugué dans <b>1 phrase simple</b> et fournir son infinitif.	<b>Identifier les verbes conjugués</b> dans des <b>phrases complexes</b> et fournir leurs infinitifs.	

CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<b>Les classes de mots</b>				
<b>-Reconnaître les noms et les verbes</b> ; les distinguer des autres mots ; <b>-Distinguer le nom et l'article</b> qui le précède ; identifier l'article <b>-Approche du pronom</b> : savoir utiliser oralement les <b>pronoms personnels</b> sujets	<b>-Distinguer</b> selon leur <b>nature</b> : <b>verbes, noms, articles, pronoms personnels</b> (formes sujet), <b>adjectifs qualificatifs</b> - <b>le nom</b> : distinguer nom propre et nom commun - <b>l'article</b> : commencer à repérer les <b>articles élidés (l)</b> et contractés ( <i>du, au, aux</i> ) - <b>manipuler d'autres déterminants</b> ; - <b>approche de l'adverbe</b> : modifier le sens d'un verbe en ajoutant un adverbe.	<b>-Distinguer</b> selon leur <b>nature</b> le <b>verbe</b> le <b>nom</b> (propre/commun), les <b>articles</b> , les <b>déterminants possessifs</b> , les <b>pronoms personnels</b> (formes sujet), les <b>adjectifs qualificatifs</b> . - <b>Approche de l'adverbe</b> : modifier le sens d'un verbe en lui ajoutant un adverbe, relier des phrases simples par des mots de liaison temporelle (ex. les adverbes <i>puis, alors...</i> ).	<b>-Distinguer</b> selon leur <b>nature</b> les <b>mots des classes déjà connues</b> , ainsi que les <b>pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et relatifs, les mots de liaison</b> (conjonctions de coordination, adverbes/locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause et la conséquence), les <b>prépositions</b> (lieu/temps). - Connaître la <b>distinction entre article défini et article indéfini</b> et en comprendre le sens ; <b>reconnaître la forme élidée et les formes contractées de l'article défini</b> . - Reconnaître et utiliser les <b>degrés de l'adjectif et de l'adverbe</b> (comparatif/superlatif)	

CE1	CE2	CM1	CM2
<b>Les fonctions</b>			
<p>- Dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal)</p> <p>- Approche de la notion de circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>ou ? quand ? pourquoi ? comment ?</i></p>	<p>- Comprendre la différence entre la nature d'un mot et sa fonction.</p> <p>- Connaître la distinction entre compléments du verbe et du nom.</p> <p>- Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ;</li> <li>. reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ;</li> <li>. reconnaître le complément du nom.</li> </ul> <p>- Approche de la circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>où ? quand ? comment ? pourquoi ?</i></p> <p>- Le groupe nominal :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. comprendre la fonction de ses éléments</li> <li>. le nom (noyau du groupe nominal),</li> <li>. le déterminant (article, déterminant possessif qui le qualifie, le nom qui le complète) ;</li> <li>. manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre .)</li> </ul>	<p>Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. identifier le verbe et le sujet (nom propre, groupe nominal, pronom personnel, relatif),</li> <li>. reconnaître le CO second, reconnaître les compléments circonstanciels de lieu/temps,</li> <li>. reconnaître l'attribut du sujet.</li> </ul> <p>- Comprendre la notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel (manipulations).</p> <p>- Le groupe nominal :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. manipulation de la proposition relative (ajout, suppression, substitution à l'adjectif ou au complément de nom et inversement).</li> </ul> <p>- Connaître les fonctions de l'adjectif qualificatif : épithète, attribut du sujet.</p>	<p>- Comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet) et compléments circonstanciels (manipulations).</p> <p>- Comprendre la notion de Groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète, le complément de nom et la proposition relative comme enrichissements du nom.</p>

## Annexe 8

### Les nomenclatures aux collèges français et tunisien

**Tableau 1. Les unités lexicales et grammaticales des nomenclatures au collège**

années 2000						
Les classes de mots						
Les unités lexicales	Collège français			C. tunisien		
	6è	5è, 4è	3è	7è	8è	9è
Le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
L'adverbe <sup>1</sup>			X	X	X	X
Les unités grammaticales						
Déterminants : articles définis, indéfinis	<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
Déterminants : articles contractés, partitifs,	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>
Déterminants : possessifs, démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs	<u>X</u>			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
<b><u>Les pronoms indéfinis quantifiants / non quantifiants</u></b>		X	X			
les pronoms personnels sujet, non réfléchis, toniques, atones, COD, COI	<u>X</u>			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
Les pronoms personnels réfléchis	X			X		
Les pronoms personnels par rapport à la <b>situation d'énonciation</b>			X	X		
<b><u>Les pronoms possessifs, démonstratifs,</u></b>	X					
Les pronoms relatifs		<u>X</u>	<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>
<b><u>Les pronoms interrogatifs</u></b>			X			
Les mots de l'intensité		<u>X</u>			<u>X</u>	
<b><u>Les comparatifs et superlatifs</u></b>		X				
Les mots de la négation	<u>X</u>			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
<b><u>La négation exceptive</u></b>		X				
<b><u>Les mots de l'interrogation</u></b>		X				
Les mots exclamatifs			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
Interjections / Onomatopées			<u>X</u>			<u>X</u>
Les conjonctions de coordination		<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
Les conjonctions de subordination		<u>X</u>	<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>
<i>que</i> : pronom interrogatif, relatif, adverbe, subordonnant, « <b>béquille</b> » du subj.				X		
Les prépositions	<u>X</u>	<u>X</u>		<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
<b><u>Les prépositions introduisant un complément</u></b>		<u>X</u>			<u>X</u>	<u>X</u>
Adverbe en -ment			<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<u>X</u>
<b><u>Les connecteurs : spatiaux, temporels, argumentatifs</u></b>			X	X		
<b><u>les embrayeurs, les modalisateurs, les présupposés et les sous-entendus</u></b>				X		
<b>Total des mots grammaticaux par niveau</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>14</b>
<b>Total des mots grammaticaux</b>		<b>40</b>			<b>40</b>	

Nomenclature puisée dans *le Rapport Bentolila* et dans BO pour le collège<sup>2</sup>

#### Légende des cellules

- X Les croix en italique soulignées, sur fond foncé, indiquent les notions partagées entre la 9è et la 3è
- X Les croix en italique soulignées indiquent les notions communes
- X Les croix en lettre debout : indiquent les notions du collège français qui ne figurent pas dans le tunisien

<sup>1</sup> Le BO ne parle pas d'adverbes mais de « mots » pour les classes de 6è et 5è. Pour la 4è, il est question d'**adverbes** avec repérage du suffixe *-ment* d'**adverbes** modifiant le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe, de toute la phrase).

<sup>2</sup> Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2000

8. Ministère de l'Éducation nationale.

## Annexe 9

**Tableau 2. Les fonctions**

Les fonctions	Collège français				C. tunisien		
	6è	5è	4è	3è	7è	8è	9è
Sujet du verbe	X				X	X	X
L'apposition <sup>1</sup>			X	X			X
<b>Le thème / le propos / l'emphase<sup>2</sup></b>				X			
Adjectif qualificatif épithète	X			X	X	X	X
Attribut du sujet	X					X	X
Attribut du COD	X			X			X
Complément d'objet direct (COD), indirect (COI)	X				X	X	X
Complément direct (CD), indirect (CI)					X	X	X
<b>complément d'objet second</b>	X						
<b>Les compléments du verbe (direct, indirect, second)</b>	X						
complément de nom		X			X	X	X
<b>complément d'adjectif</b>		X					
Apposition de l'adjectif						X	
Compléments essentiels					X	X	X
Compléments non essentiels <sup>3</sup>					X	X	X
Compléments de phrase : le complément de lieu					X	X	X
Compléments de phrase : le complément de temps					X		
Compléments de phrase : le complément de manière					X		
Compléments circonstanciels de cause, de conséquence, de but		X				X	X
Subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence, de but		X					X
Compléments circonstanciels de lieu, de temps, de manière,	X					X	X
Subordonnées circonstancielles de lieu, de temps,		X	X				X
<b>Compléments circonstanciels de moyen, d'accompagnement, d'attribution</b>	X						
<b>Complément circonstanciel de comparaison</b>		X					
Subordonnées circonstancielles d'opposition, de condition, de concession,				X			X
Complément d'agent		X				X	X
Proposition subordonnée complétive (COD)	X	X				X	X
<b>Total des mots grammaticaux par niveau</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>18</b>
<b>Total des mots grammaticaux</b>			<b>23</b>			<b>45</b>	
<b>Total des unités lexicales, grammaticales et des fonctions</b>	<b>148</b>		<b>63</b>			<b>85</b>	

Nomenclature puisée dans *le Rapport Bentolila* et dans BO pour le collège

<sup>1</sup> Sa proximité avec l'attribut, son détachement, dans le BO

<sup>2</sup> La mise en valeur du thème par son détachement et du propos par le présentatif.

<sup>3</sup> Les compléments non essentiels ou GN facultatif, non obligatoire.

## Annexe 10

### Bilan du système éducatif tunisien

**Tableau 1. Commentaires des enseignants.**

<b>Population totale : 65 / Pop. des enseignants : 17</b>	
<b>Primaire (2)</b>	
<p><b>1. abou amen</b> (institutrice dans une école de base)  16-12-2010</p>	<p><b>le vrai mal de l'enseignement</b> : problème dans notre système éducatif , cumul de problèmes... le passage automatique, l'absence d'1 examen en 6ème et 9ème et la fameuse 25% du Bac. aussi la méthode pédagogique bureaucratique loin de la réalité qui est la cause de cette décadence et médiocrité, on a souhaité le retour ...autre fois, le retour de l'école sup des maitres ... vraie formation et recyclage continu des enseignants... génération de "orbot bi sahm "<sup>1</sup> ...a besoin des générations qui peuvent faire la thèse l'anti-thèse et la synthèse pour mieux comprendre, mieux analyser et mieux produire.</p>
<p><b>2. ULYSSE111</b> (institutrice)  15-12-2010</p>	<p><b>responsabilité collective.</b> ce classement reflète une vérité que je vis quotidiennement élèves. ne sont plus motivés (et ils ont de quoi l'être).</p> <p><b>1/</b>la structure et l'état de l'école de base dans presque la majorité des écoles primaires est anti_pédagogique. l'ère extra- scolaire est plus avancé que notre école.(pour aire instruments pédagogiques antiques, les moyens pédagogiques ne sont plus motivants. l'école est très en arrière par rapport à ce que possèdent plusieurs enfants chez-eux comme moyens d'animation.</p> <p><b>2/</b>nos écoles primaires ne reçoivent aucun budget du ministère de l'éducation. l'école primaire en tunisie ne reçoit aucun budget du ministère à part les 180td ou 200td par an comme frais d'entretien sanitaire???</p> <p><b>3/</b> et puis est-il nécessaire de passer 14 ou 16ans pour se rendre compte que l'ordre ( ou plutôt l'approche) de compétences de bases n'est pas efficace??</p> <p>le passage automatique dans l'école primaire : un élève pourra passer d'un niveau à un autre durant toute sa scolarisation primaire sans avoir une seule fois UNE moyenne.</p>
<b>Secondaire (9)</b>	
<p><b>3. Abdel 25 ans</b> (Inspecteur secondaire)  23-09-2012</p>	<p><b>cri de détresse .</b> « J'ai constaté amèrement et impuissamment le déclin progressif de notre système éducatif depuis plus de 2 décennies, un déclin de plus en plus ahurissant ... . j'ai imaginé que la Tunisie va enfin guérir son école garantir aux nouvelles générations les bases d'une véritable éducation de qualité, autre que celle qui a sévi pendant de longues années et dont les ravages sont immenses et variés</p> <p>Avec l'avènement du 14 janvier j'ai rêvé d'une "révolution" dans le système éducatif qui rompt avec la médiocrité descendue au plus bas de l'échelle mondiale.</p> <p>perdurer et compliquer la crise de notre école, SAUVEZ L'ECOLE TUNISIENNE.</p>
<p><b>4. Noor</b> (professeur de lettres)  12-01-2011</p>	<p><b>S.O.S.</b> Le système éducatif tunisien a besoin d'être revu et changé dans les plus brefs délais afin de sauver ce qui peut être sauvé de cette génération cancre qui peine à apprendre et à s'instruire. Notre classement ... m'a vraiment bouleversé. A mon avis et d'après mon expérience ceci a une explication très logique. Ceux qui prennent les décisions et qui instaurent les lois et qui nous imposent un programme à suivre, le font de leurs bureaux, sans aucune étude préalable, sans aucune enquête, sans entendre les concernés qui sont sur le terrain, les professeurs. Nous sommes les premiers concernés lors des prises de décisions, nous devons être entendus et consultés d'abord, nous sommes sur le terrain chaque jour et nous savons très bien ce qu'il faut faire ou pas. Donc, si le système va mal, c'est que les prises de décisions sont faites à huit-clos par des responsables qui ignorent la vérité sur le terrain, qui ignorent ce que c'est que l'enseignement, la pédagogie, et ils n'ont jamais mis les pieds dans une salle de classe.</p>
<p><b>5. monsef</b> (enseignant secondaire) 02-01-2011</p>	<p><b>mettre tout sur la table.</b> je ne peux décrire le malaise que je vivais en constatant ces dernières années que seule la note est importante et que seuls les pourcentages de réussite sont importants indépendamment de l'acquit et de la formation.</p> <p>les enseignants des classes terminales sous pression...je pense que les décideurs doivent tout mettre sur la table « évaluation certificative par palier, les fameux 25% au baccalauréat, la prise en compte moyenne annuelle dans l'orientation universitaire.&gt; ceci d'une part et d'autre part je pense qu'il est temps de revoir la place de l'enseignement des langues pour les plus petits et les valoriser encore plus dans le secondaire pour toutes les sections afin d'améliorer les capacités de communication et donc d'acquisition .</p>

<sup>1</sup> Relie par une flèche. Notre traduction

<b>6. Mohamed</b> (professeur de français (DEA)  28-12-2010	le niveau de nos élèves est catastrophique. Enfants qui sortent de milieux très peu ouverts au monde et à la pensée universelle. La société tunisienne a le corps enseignant qu'elle mérite. Il est, lui-même, à l'image de la société qui le soutient. surpris du niveau de leurs connaissances de la langue française, un pays qui se prétend francophone, leur comportement : élèves irrespectueux des règles en groupe, peu désireux de travailler, n'ayant aucune méthode de travail. élèves limités intellectuellement, indisciplinés et démotivés. calvaire!!!
<b>7. Tounsi</b> (enseignant) 27-12-2010	<b>Système d'évaluation</b> Je pense que le système d'évaluation actuel en est en partie responsable. dérapage du système d'évaluation surtout durant les épreuves du bac.
<b>8. felouk</b>  17-12-2010	<b>une enseignante de français très fâchée.</b> le problème de l'enseignement en Tunisie repose sur tout le système. On ne peut en vouloir ni à l'enseignant qui s'adonne à son métier, ni à l'élève très impressionné et complètement épris par l'audio-visuel hypnotique, ni aux parents qui s'acharnent pour se réconcilier avec cette génération très conflictuelle, passive, et négative, génération qui ne cherche pas à lire ou à comprendre mais à voir...
<b>9. E.N.S</b> (professeur)  15-12-2010	<b>On est tous responsable.</b> De quel enseignement vous parlez .on fait des garderies d'enfant en classe maintenant. Le pire c'est que le directeur ou l'inspecteur à la fin de chaque trimestre te demande c'est quoi ces notes pourquoi ces moyennes sont si basses. Les professeurs ce sont un des facteurs il ya aussi les proviseurs les inspecteurs les parents les programmes les livres scolaires. bref en un seul mot il faut tout revoir et le plus vite possible
<b>10. Abou Aziz</b>  (ex enseignant) 15-12-2010	<b>Petit détail.</b> Le système tunisien traîne une casserole depuis au moins trente ans dont personne ne parle ouvertement et que tout le monde connaît: la corruption du corps enseignant sous couvert de cours particuliers. le point de départ véritable d'une révision radicale commence par l'interdiction pure et simple des cours particuliers payants comme première décision sans laquelle le reste est du bla bla bla comme tous les débats courants sur l'éducation en Tunisie, où on est passé maîtres dans l'art d'éviter d'aborder les questions ouvertement par le bon bout! corps malade des enseignants...
<b>11. Prof</b> 15-12-2010	<b>C'est déjà pas mal!!!!</b> C est une bonne nouvelle qu on soit classable
<b>12. Marmorez</b> (enseignant sec) 28-12-2010	<b>Malaise.</b> le systeme educatif, en priviligiant les resultats au detriment d'une veritable formation a enfanté des cancre . malaise au sujet de l'état actuel de notre systeme educatif. sauver notre enseignement.
<b>13. Formatrice</b>  16-12-2010	<b>Quelle Honte!!!</b> Le pire est de vivre cette régression tous les jours, d'assister à la dérive en temps réel sans pouvoir vraiment agir. Dire que nos diplômés et spécialement notre baccalauréat étaient bien côtés dans les meilleures universités du monde il ya à peine une vingtaine d'années.Comment peut-on compromettre l'avenir de toute une génération en toute impunité?!
<b>Supérieur (4)</b>	
<b>14. Professeur univestaire</b> 19-12-2010	<b>Professeur univestaire malade!!! changerdevie</b> tout le système qui est à revoir depuis l'école primaire (le système d'évaluation des compétences, les programmes, la manière d'enseigner, etc)..
<b>15. wiem</b> (enseignante sup) 17-12-2010	<b>revoir en fond les méthodes d'enseignement.</b> Le système tunisien se caractérise par le bourrage de crâne, l'élève est bombardé d'infos qu'il n'a le temps ni d'assimiler ni d'analyser, le système n'encourage pas la prise d'initiative ni le développement de l'esprit critique, d'analyse et de synthèse.
<b>16. Takyves</b> (enseignant du sup)  16-12-2010	<b>Quelles solutions ???</b> "les experts pensent que ..." ... Sérieusement, ces experts ils pensent vraiment ces gars ? <b>QUEL EST LE NIVEAU DES INSTITUTEURS ET ENSEIGNANTS EN FACE DE NOS ÉLÈVES ???</b> le garagiste qui a été à l'école sous la colonisation, manipule mieux la langue de Molière que le professeur de français au lycée, le choix effectué par les décideurs : français, arabe, re-français, re-arabisation, et au final, ils ont fait de nous "des ANALPHABÈTES BILINGUES" (je ne sais plus qui est l'auteur de cette expression) mais qui résume bien où nous en sommes : on ne maîtrise ni l'arabe, ni le français .... à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, lors des colloques et des

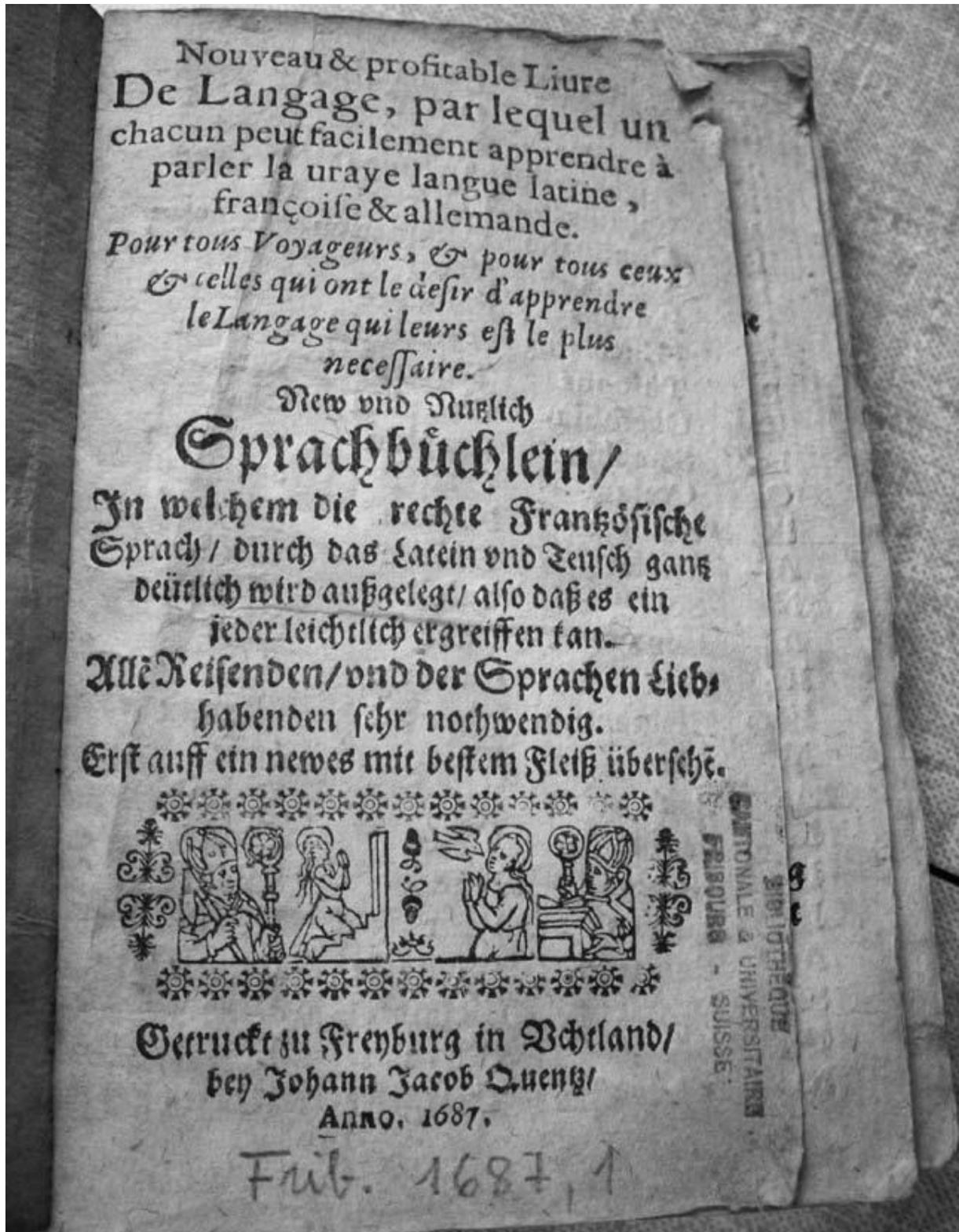
	échanges universitaires. assumer leurs responsabilité ...
<b>17. Anouar</b> (enseignant sup) 15-12-2010	<b>Malheureusement ce résultat est prévisible.</b> décadence, d'une année à l'autre, du niveau de nos étudiants en maths et en langues (ce qui est en soit un outil fondamental pour la compréhension des autres matières. il ne faut pas s'étonner de la médiocrité des enseignants et des instituteurs que l'on forme chaque année. mettons le doigt sur le vrai mal et faisons un diagnostic correct pour soigner ce qui était la fièreté de notre pays.

Source. Résultat évaluation de l'OCDE, Revue électronique *hebnet*, 2010.

**Tableau 2. Total des occurrences par thèmes regroupés.**

<b>BILAN DU SYSTÈME EDUCATIF (OCDE)</b>						
<b>n. 16/17</b>	<b>système éducatif et décideurs</b>	<b>Programmes&amp; Réformes&amp; formation</b>	<b>Enseignants pédagogie</b>	<b>directeurs&amp; inspecteurs</b>	<b>Parents et société</b>	<b>évaluation</b>
1	X	X	X	X		X
2		X	X			X
3	X	X				
4	X	X	X			
5	X	X				X
6					X	
7						X
8	X					
9	X	X	X	X	X	
10	X		X			
12	X	X				X
13	X					
14	X	X	X			X
15	X	X	X			
16	X	X	X			
17			X			
<b>T. occ</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>%</b>	<b>70,58</b>	<b>58,82</b>	<b>52,94</b>	<b>11,76</b>	<b>11,76</b>	<b>35,29</b>

Annexe 11



## Annexe 12

### Fiches Da Cunha (la convergence : le cas du Brésil)

#### **Fiche pédagogique n° 1**

**1. Titre :** Une disparition mystérieuse (Jeu de rôle11)

**2. Public :** pré-adolescents (11-12 ans) dans le système scolaire

**3. Objectifs pragmatiques :**

- exprimer son désaccord,
- réaffirmer son opinion.

**4. Objectif linguistique :**

- employer quelques modalités linguistiques (le certain et le probable).

**5. Phases du travail :**

**a)** Distribuer le canevas suivant en portugais :

- Au Collège, A et B parlent de la disparition mystérieuse de C.
- A croit que C est parti en voyage.
- B dit que cela est impossible et donne les raisons de cette impossibilité.
- A n'est pas d'accord.
- B dit que C a été séquestré.
- A conteste B et dit qu'il y a la possibilité que C soit malade.
- B conteste cette hypothèse et réaffirme son opinion.
- A réagit à sa manière.

**b)** Demander aux apprenants de préparer et de jouer le dialogue par groupes de trois.

**c)** Corriger collectivement d'éventuelles erreurs linguistiques et pragmatiques (ex. : la manière de s'adresser à l'autre, le niveau de langue, la cohérence situationnelle des discours...).

**d)** Attirer l'attention des apprenants sur les procédés utilisés en LM pour *manifestar son désaccord et réaffirmer son point de vue* : temps verbaux, notamment le subjonctif, modalisations...

#### **Fiche pédagogique n° 2**

**1. Titre :** Un jugement (Simulation12)

**2. Public :** Adolescents (15-16 ans) dans le système scolaire (cours de portugais)

**3. Objectifs pragmatiques :**

- Entraîner les élèves à l'usage des mécanismes argumentatifs,
- Expliciter l'importance du choix de certains mots (grammaticaux notamment) pour la détermination de la valeur argumentative d'un texte,
- Affiner le sens et la valeur des moyens linguistiques que possèdent les apprenants pour argumenter,
- Leur en apprendre d'autres,
- Les sensibiliser au phénomène de cohérence textuelle et aux éléments linguistiques qui la fondent,
- Les entraîner à l'interprétation systématique des intentions de communication surtout lorsqu'elles ne sont pas explicites.

**4. Objectifs linguistiques :**

- Employer quelques modalités linguistiques (le certain et le probable),
- Utiliser quelques opérateurs et connecteurs

### **Fiche pédagogique n° 2 ( suite)**

#### **5. Consignes (en portugais)**

a) Observez le document (signé Bosc, cf. en annexe). Imaginez ce que pensent et ce que disent les personnages image par image.

b) Racontez cette histoire (en groupes de deux ou trois élèves) :

– Du point de vue de la dame (la moitié des groupes),

– Du point de vue d'un proche du monsieur qui a été témoin du crime (l'autre moitié),

*Obs.* : N'oubliez pas de donner un titre à votre histoire.

c) Simulation: Le mari est mort, la femme est au tribunal. Elle sera jugée pour son crime.

– Organisez-vous en trois groupes. Le gr. n° 1 est chargé de la défense (avocats, témoins, femme accusée) ; le gr. n° 2 est chargé de l'accusation (procureurs, témoins) ; et le gr. n° 3 est chargé du jugement et, éventuellement, de la détermination de la peine (juges, membres du jury populaire).

– Aux gr. nos 1 et 2 : préparez maintenant la défense et l'accusation de la dame. Au gr. n° 3 : essayez de reconstituer ce qui s'est passé de la façon la plus « neutre » possible.

*Obs.* : L'enseignant fournit une partie du matériel nécessaire à la réalisation de la tâche et incite les apprenants à rechercher (à la maison, au Tribunal, chez des amis, sur Internet...) des documents et des informations complémentaires.

– Jouez la scène.

*Obs.* : Pendant que la défense et l'accusation présentent leurs arguments, le juge veille au respect de l'ordre et des tours de parole tandis que les membres du jury écoutent, prennent des notes et, à la fin, discutent entre eux avant de donner leur verdict au juge.

– L'enseignant enregistre la scène sur vidéo ou magnétophone. Ensuite, il passe l'enregistrement à la classe afin de faire repérer, corriger et éventuellement expliquer les inadéquations linguistiques et, surtout, pragmatiques.

### **Fiche pédagogique n° 3**

**1. Titre** : Des situations embarrassantes !

**2. Public** : Adolescents (15-16 ans) dans le système scolaire

**3. Objectifs pragmatiques** :

– Attirer l'attention des apprenants sur le rôle de l'implicite dans les situations de communication.

– Expliciter le fonctionnement de règles pragmatiques du fonctionnement langagier.

**4. Phases du travail** :

a) Présenter à la moitié de la classe les consignes suivantes en portugais et, à l'autre moitié, en français :

– Une amie vous demande ce que vous pensez de sa nouvelle coiffure. Vous trouvez qu'elle la vieillit, mais votre amie a l'air d'en être très satisfaite.

Que lui répondez-vous ? Explicitez les raisons de votre réponse.

– Vous dînez chez des amis. La maîtresse de maison vous propose de reprendre d'un plat que vous n'avez pas du tout apprécié. Que lui dites-vous ? Pourquoi ?

– Le père de votre meilleur(e) ami(e) est mort dans un accident de voiture hier. Vous allez le(la) voir. Que lui dites-vous ? Justifiez votre réponse.

b) Faire comparer, au fur et à mesure, les réponses données dans les deux langues.

*Obs.* : Demander systématiquement les raisons (pragmatiques) des choix langagiers.

#### **Fiche pédagogique n° 4**

**1. Titre :** Écrire des cartes postales

**2. Public :** Pré-adolescents (11-12 ans) dans le système scolaire

**3. Support :** Des cartes postales rédigées en français et en portugais et des cartes postales vierges de Belém

**4. Objectifs pragmatiques :**

- Entrer en contact avec des collégiens toulousains,
- Donner des informations sur la région amazonienne et sur Belém,
- Demander des informations sur Toulouse et la région Midi-Pyrénées.

**5. Objectifs linguistiques :**

- Employer différentes formules d'introduction et de conclusion utilisées dans ce type de texte en français et en portugais,
- Utiliser différents types de qualificatifs en français et en portugais.

**6. Phases du travail :**

**a)** Distribuer à la classe des cartes postales écrites en portugais.

**b)** Faire observer et commenter les photos ou les dessins imprimés, puis l'organisation des textes écrits sur les cartes postales.

**c)** Demander aux apprenants de relever les formules utilisées dans les cartes postales pour introduire et pour terminer les textes.

**d)** Demander aux apprenants de relever des énoncés utilisés pour parler des endroits visités, des sentiments et activités du scripteur.

**e)** Distribuer à la classe des cartes postales écrites en français.

**f)** Suivre à peu près la même démarche présentée ci-dessus.

**g)** Faire observer et commenter des similitudes et des différences concernant:

l'emploi des formules d'introduction et de conclusion utilisées en français et en portugais; l'emploi des différentes structures utilisées dans les deux langues pour qualifier et/ou pour décrire des lieux et des sentiments.

**h)** Demander aux apprenants d'écrire, d'abord sur un brouillon, à un(e) collégien(ne) toulousain(e).

**i)** Corriger collectivement quelques productions tout en privilégiant le commentaire des erreurs pragmatiques.

**j)** Demander aux apprenants de reformuler leur texte.

**k)** Leur distribuer des cartes postales vierges de Belém et leur dire d'y écrire leur texte remanié.

**l)** Envoyer les cartes postales à un collègue toulousain.

## Annexe 13



**Direction de l'Education et de la Formation**

**Programme d'apprentissage du Français en contexte multilingue**

**GUIDE DU FORMATEUR D'ENSEIGNANTS**

**EN DIDACTIQUE CONVERGENTE**

**FRANÇAIS / ARABE**

Ce guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français-arabe a été élaboré par les équipes : [...] **de Tunisie** : Mustapha Ennaïfar, Dorria Abdelkhalek, Mohamed ben Khelif, Nahed Mustapha

### **Fiche : Les constituants de la phrase simple**

#### **1. Compétence visée**

L'enseignant sera capable d'élaborer une séquence d'enseignement portant sur les constituants de la phrase simple et leur ordre en français en tenant compte des spécificités de ce fait de langue en arabe.

#### **2. Objectifs spécifiques**

- Identifier les spécificités de la structure de la phrase en français et en arabe par rapport aux difficultés des élèves.
- Définir la fonction de la copule dans la structure de la phrase et faciliter son emploi par l'élève.
- Elaborer des activités d'enseignement – apprentissage et de remédiation pour que l'apprenant utilise correctement les constituants de la phrase française

#### **3. Difficultés récurrentes des élèves**

<b>Erreurs</b>	<b>Interprétations</b>
Le garçon intelligent : الولد ذكي NB : se référer à la norme (français écrit standard) et se référer au contexte qui fait apparaître l'importance de l'intonation.	Omission de la copule : L'élève transpose en français la structure de la phrase nominale arabe qui ne contient pas la copule « être ».
*Va le garçon à l'école	Inversion des deux constituants dans l'ordre. L'élève transpose en français la structure de la phrase verbale arabe qui commence par un verbe. يذهب الولد إلى المدرسة

**Organisation internationale de la Francophonie  
Mai 2009**

#### 4. Contenus spécifiques en L1 et en L2

En français	En arabe
<p>- La phrase est une unité d'ordre syntagmatique, elle correspond à la structure : syntagme nominal (SN) + Syntagme verbal (SV).</p> <p>- C'est une structure hiérarchisée d'éléments.</p> <p>- La phrase comporte au moins un verbe conjugué.</p> <p>- La phrase française peut commencer par un verbe à l'infinitif ; celui-ci a la fonction d'un syntagme nominal.</p> <p>- La phrase peut se réduire à un seul groupe nominal ou même à un nom ; on parle alors de phrase nominale.</p>	<p>La phrase arabe est formée de deux constituants essentiels indépendants l'un de l'autre, le thème et le prédicat. Il existe en arabe deux types de phrase simple</p> <p><b>La phrase verbale :</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Elle commence par un verbe.</li><li>2. Elle sert à indiquer un événement, une action.</li><li>3. Ses deux constituants immédiats sont le verbe et le sujet.</li><li>4. les fonctions grammaticales propres à la phrase verbale sont : verbe, sujet et COD</li></ol> <p>- le verbe désigne l'événement, l'action.</p> <p>- le sujet désigne celui (ou ce) qui exerce l'action.</p> <p>- le COD désigne celui (ou ce) qui subit l'action.</p> <p><b>La phrase nominale :</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Elle commence par un nom ou un mot pouvant tenir lieu de nom (pronom).</li><li>2- Elle sert à donner une information sur un sujet donné, elle est fréquemment rendue par des phrases contenant le verbe être en français. Ses deux constituants immédiats sont le thème ( المبتدأ ) et le prédicat ( الخبر ) qui est l'équivalent de tout ce qui commute avec l'attribut du sujet dans la phrase française.</li></ol>

**Annexe 14**  
**Questionnaire d'enquête proposé aux enseignant(e)s**

**Questionnaire d'enquête**

Dans le cadre de la préparation d'une thèse en didactique de la grammaire, nous sommes en train de réfléchir sur les interactions entre enseignants / apprenants pendant un cours de grammaire.

Nous serions intéressée de connaître votre opinion sur ces échanges qui constituent une des données fondamentales de la didactique de la grammaire.

Répondre au questionnaire est simple. Il vous suffit de suivre les indications qui vous sont données. Nous vous demandons donc de bien vouloir y répondre le plus sincèrement et le plus spontanément possible. Ce questionnaire est anonyme. Il ne compte ni bonnes ni mauvaises réponses puisque nous avons tous des opinions très différentes.

Nous vous remercions pour votre participation.

**1) Aimez-vous enseigner la grammaire ? Pourquoi ? Mettez une croix devant la/les réponses que vous partagez. Notez le degré de votre adhésion en mettant les signes : +- ++ - +++**

**Oui.** +++

Parce que c'est une manière rapide d'apprendre certaines normes de la langue.

C'est comme une recherche qui permet de faire découvrir la langue.

J'aime tout ce qui est normatif.

C'est comme un jeu : si on respecte les règles du jeu, on est récompensé

C'est un moyen d'apprendre d'autres langues.

Il est important que les élèves s'expriment bien à l'écrit.

C'est bien structuré.

**Non.**

Je n'aime pas la grammaire traditionnelle.

Les élèves pourraient faire leur propre grammaire.

C'est un aspect peu motivant de la langue pour moi comme pour les élèves.

**Ni oui/ Ni non.**

Elle est nécessaire pour aider l'élève à intégrer les nouvelles structures.

Avez-vous d'autres réponses ?

**2) Lorsqu'on vous dit « grammaire », quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ?**

Réponse

1 :

Réponse

2 :

Réponse

3 :

Réponse

4 :

Réponse

5 :

**3) Classez à présent ces réponses selon l'importance que vous leur accordez. Mettez 1 devant la réponse la plus importante pour vous, et ainsi de suite jusqu'à 5.**

Réponse

Réponse

Réponse

Réponse

Réponse

**4) Pour expliquer une leçon de grammaire, vous vous référez uniquement aux documents pédagogiques officiels (guides pédagogiques pour profs...)**

Mettez oui ou non

- Si oui, pourquoi ? .....

- Vous consultez des grammaires pédagogiques françaises.

- Si oui, lesquelles ? Mettez ++ devant le manuel que vous consultez régulièrement

- GREVISSE, M ; GOOSSE, A : *Le bon usage*.....  
 WAGNER, R & PINCHON, J : *Grammaire du français classique et moderne*.....  
 ARRIVE, M ; GADET, F ; GALMICHE, M : *La grammaire d'aujourd'hui*.....  
 CHARAUDEAU, P : *Grammaire du sens et de l'expression*.....  
 GOOSSE, A : *Le bon usage*. Grammaire française.....  
 LE GOFFIC, P : *Grammaire de la phrase française*.....  
 WILMET, M (1997) : Grammaire critique du français.....  
 RIEGEL, M ; PELLAT, J.- CH, RIOUL, R : *Grammaire méthodique du français*.....  
 Le Bescherelle 3  
*La Nouvelle Grammaire Française* de Grevisse et Goosse.....  
 Le Bonnard.....

**D'autres :**

**- Vous vous référez simultanément aux documents officiels tunisiens et à d'autres documents français ?**

**5) a- Pour expliquer une leçon de grammaire, à quoi vous référez-vous ?**

- des modèles de référence divers.
- des modèles qui vous sont familiers.
- des modèles qui dépendent de votre formation.
- les règles grammaticales d'une grammaire traditionnelle.
- les manuel scolaire ou le guide pour professeurs uniquement.

**b- À Quelle démarche ?**

- |  |
|--|
| - la démarche inductive basée sur l'observation. |
| - déductive                                      |

**6) Voici une liste d'expressions qui peuvent se rapporter au rôle de la grammaire et à son enseignement. Lisez-la puis mettez le signe (+) devant les trois mots de la liste qui, selon vous, caractérisent le mieux l'enseignement de la grammaire et le signe (-) devant les mots qui le caractérisent le moins.**

- Enseignement explicite de la grammaire.
- Enseignement implicite de la grammaire.
- Usage de la terminologie grammaticale.
- Non usage de la terminologie grammaticale.
- Faire parler la langue enseignée.
- Faire parler de la langue enseignée.
- Comparer les grammaires de la L1 (de l'arabe) et de la L2 (du français).
- Ne jamais comparer les deux grammaires.
- Traduire la terminologie grammaticale du français à l'arabe.
- Ne jamais traduire les terminologies grammaticales du français à l'arabe.
- Expliquer les symboles aux élèves.
- Ne jamais les expliquer.

**7) Jusqu'à quel point pensez-vous que les nouveaux programmes de français facilitent l'apprentissage de la grammaire ?**

facilitent beaucoup	Facilitent assez	Facilitent parfois Parfois pas	Ne facilitent pas	Ne facilitent pas du tout
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
_____	_____	_____	_____	_____

**8)a. Quelles sont les incorrections les plus fréquemment notées chez les élèves dans les évaluations en grammaire ?**

**b. Sont-elles liées aux termes abstraits utilisés dans les consignes ? Notez-en cinq s'il y a lieu, les plus fréquentes (selon chaque classe).**

**9) Quels sont d'après vous les termes grammaticaux qui posent problème aux élèves tunisiens. Citez-en cinq. Classez-les du plus important au moins important.**

**10) Jusqu'à quel point pensez-vous que l'usage d'une terminologie grammaticale soit utile pour l'élève ? Entourez le chiffre qui correspond à votre réponse.**

Très utile	Plutôt utile	Parfois utile Parfois inutile	Plutôt utile	Pas du tout utile.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
_____	_____	_____	_____	_____

<b>11) Jusqu'à quel point pensez-vous que la traduction en langue maternelle de la terminologie grammaticale soit utile pour l'élève ?</b>				
Très utile	Plutôt utile	<b>Parfois utile</b> <b>Parfois inutile</b>	Plutôt utile	Pas du tout utile.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>12) Jusqu'à quel point pensez-vous que la connaissance de la grammaire de l'arabe par l'enseignant de français aide à construire la pédagogie de la grammaire du français ?</b>				
Aide beaucoup	Aide un peu	Constitue rarement une aide	<b>Aide parfois</b>	N'aide pas du tout
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>13) Jusqu'à quel point pensez-vous que le recours à la grammaire de l'arabe constitue un obstacle à la construction de la pédagogie de la grammaire du français ?</b>				
<b>Vrai</b>	Plutôt vrai	Parfois vrai Parfois non	Plutôt faux	Faux
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>14) De façon générale, êtes-vous favorable ou non favorable à l'usage d'une terminologie comparée de la grammaire (terminologie grammaticale de l'arabe et du français)?</b>				
Tout à fait favorable	Plutôt favorable	Indifférent	Pas favorable	<b>Pas du tout favorable</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>15) Pourquoi ? Ecrivez ci-dessous trois raisons au plus. Classez ces raisons par ordre d'importance.</b>				
1				
2				
3) .....				
<b>16) Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec l'idée qu'il faille unifier les terminologies grammaticales de l'arabe et du français ?</b>				
Tout à fait D'accord	Plutôt d'accord	Indifférent	Pas d'accord	<b>Pas du tout D'accord</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>17) Pourquoi ? Donnez ci-dessous trois raisons au plus. Classez ces raisons par ordre d'importance.</b>				
1				
2				
3) .....				
<b>18) - Avez-vous suivi une formation en linguistique ? Laquelle ?</b>				
.....				
<b>- Avez-vous une formation initiale en linguistique ? Laquelle ?</b>				
.....				
<b>- Avez-vous une formation permanente en linguistique ? (si oui combien de fois et quelles sont les questions abordées ?)</b>				
<b>19)a- Dans les stages de formation pédagogique animés par les inspecteurs, aborde-t-on avec vous la question de la terminologie grammaticale? En discutez-vous ?</b>				
.....				
<b>b- Avez-vous été informés, au cours de ces stages, des théories, approches et méthodologies sous-jacentes à l'élaboration des programmes de grammaire tunisiens ?</b>				
.....				
<b>c- Vous demande-t-on votre avis sur les nouveaux programmes de grammaire ?</b>				
.....				
<b>d- Vous est-il arrivé de ressentir le besoin de donner votre avis sur ces nouveaux programmes ? Si oui, sur quels points de la grammaire a porté votre critique et à qui l'avez-vous adressée ?</b>				
.....				
<b>20) Êtes-vous libre de décider du contenu du cours de grammaire et de sa fréquence ?</b>				
<b>- Oui.</b>				
<b>- Non, je suis tenu(e) de suivre les instructions officielle</b> <input type="checkbox"/>				

## Annexe 14.1.

### ANALYSE DES DONNEES

#### Questionnaire d'enquête à l'adresse des enseignants

### ANALYSE QUANTITATIVE

**Choix de l'échantillon :** répondait à la volonté de ne pas se limiter à la seule ville de Tunis.

**Nombre de questionnaires :** sur un total de 150 distribués, 86 seulement ont été récupérés.

**Établissements :** (lycées et collèges des Gouvernorats de Sousse, Nabeul, Kairouan, Béja (Bouaradha), Jendouba (Medjez el Bab), Sidi Thabet et autres ... : **46**

**Ariana :** **12**

**Gouvernorat de Tunis :** (collèges Louis Braille, Béchir Sfar, le Bardo, Khaznadar et lycée Kabbaria) : **20**

**Gouvernorat de la Manouba :** (collège Oued Ellil, lycées Hammouda Pacha, Khéreddine) : **6**

**Doctorantes :** **2**

### Le profil des enquêtés

#### L'échantillon. N: 86

Spécialistes de français		Diplômes et spécialité														Non indiqué													
Maîtrise de langue et de littérature françaises		Autres spécialités																											
	<b>DUEL</b> (Diplôme Universitaire d'Etudes linguistiques)	- Sociologie : (2) - Psychologie (de travail) (1) - Psychologie (2) - Philosophie : (1) <b>6,97%</b> - Histoire&géo (1) - Arabe (1) - psychologie (2) - sociologie I <b>5,81%</b> - Maîtrise combinée des langues, spécialité italien : (1) - Maîtrise combinée des langues, spécialité anglais : (2) - Maîtrise combinée de langues, spécialité espagnol : (1) - Maîtrise combinée des langues, spécialité français : (6) <b>11,62%</b>																											
<b>17</b>	<b>6</b>	<b>21</b>														<b>42</b>													
<b>19,76 %</b>	<b>6,97 %</b>	<b>24,41 %</b>														<b>48,83 %</b>													
<b>26, 74%</b>																													
Expérience dans l'enseignement																													
-5					+5				+10							+20 <sup>1</sup>													
2	3	4	5	7	9	10	11	12	14	15	16	18	19	20	2	23	2	2	2	3	3	3	1	4	5	7	0	2	5
1	3	1	1	1	1	4	2	2	2	4	1	2	1	2	4	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Niveaux enseignés																													
collège													lycée										Non indiqué						
<b>31</b>													<b>23</b>										<b>2</b>						
<b>36,04 %</b>													<b>26,74%</b>										<b>2.32%</b>						
7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>			9 <sup>e</sup>		1 <sup>er</sup>	2 <sup>e</sup>			3 <sup>e</sup>		4 <sup>e</sup>																	

<sup>1</sup> + 20 : 21, 23, 24, 25, 27, 30, 32, 35

1) Aimez-vous enseigner la grammaire ?

Oui.		
+	++	+++
11	5	39
12,79%	5,81%	45,34%
63,94%		

**Pourquoi ?** Mettez une croix devant la/les réponses avec lesquelles vous adhérez. Notez le degré de votre adhésion en mettant les signes : + - ++ - +++

Pourquoi ?	+	++	+++
Parce que c'est une manière rapide d'apprendre certaines normes de la langue.	15 17,44%	10 11,62%	7 8,13%
C'est comme une recherche qui permet de faire découvrir le langage.	14 16,27%	3 3,48%	6 6,97%
J'aime tout ce qui est normatif.	17 19,76%	3 3,48%	2 2,32%
C'est comme un jeu : si on respecte les règles du jeu, on est récompensé	15 17,44%	5 5,81%	12 13,95%
C'est un moyen d'apprendre d'autres langues.	9 10,46%	3 3,48%	8 9,30%
Il est important que les élèves s'expriment bien à l'écrit.	7 8,13%	5 5,81%	30 34,88%
C'est bien structuré.	13 15,11%	7 8,13%	8 9,30%
<b>Autre réponse :</b> les subtilités grammaticales reflètent la richesse d'une langue. D'où l'importance de l'enseignement de la grammaire.			

1) Aimez-vous enseigner la grammaire ?

Non		
+	++	+++
1		4
1,16%		4,65%

Pourquoi ?	+	++	+++
Je n'aime pas la grammaire traditionnelle.	1 1,16%		2 2,32%
Les élèves pourraient faire leur propre grammaire.	1 1,16%		
C'est un aspect peu motivant de la langue pour moi comme pour les élèves.		1 1,16%	1 1,16%
<b>Autre :</b> Je n'aime pas tout ce qui est normatif. La grammaire tend à devenir une corvée.			

Ni oui ni Non		
+	++	+++
8		4
9,30%		4,65%

Pourquoi ?	+	++	+++
Elle est nécessaire pour aider l'élève à intégrer les nouvelles structures.	5 5,81%	1 1,16%	3 3,48%
<b>Autre :</b> Il vaut mieux faire travailler les élèves à partir des textes de lecture. La grammaire est surtout nécessaire pour comprendre un texte, pour s'exprimer oralement et par écrit. Elle est nécessaire pour aider l'élève à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Elle est nécessaire pour comprendre une langue et la maîtriser convenablement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.			

**2&3** Lorsqu'on vous dit « grammaire », quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit ? Classez ces réponses selon l'importance que vous leur accordez.

**Réponses**

- |   |
|---|
| <p>1. Remplissage, temps perdu, barbant, ennuyeux, inutile.<br/>         3. Inutile, assommant, ennuyeux, barbant,<br/>         4. Inutile, ennuyeuse, apprendre pour rien, apprendre sans jamais bien parler, règles inutiles.</p>   |
| <p>2. Mécanique, automatisme, règles, structure, exercices.<br/>         5. Structures, règles, manipulation, clef, moyen.<br/>         7. Expansion du nom, GNS-GV, complément d'objet, subordinées, Discours rapporté<br/>         9. Règles, phrases, texte, ponctuation<br/>         10. Entraînement, ponctuel, l'habitude, s'exercer, mémoriser.<br/>         11. règles, phrases, texte, ponctuation,<br/>         12 conjugaison, orthographe, syntaxe, accord, règles,<br/>         13 langue, normes, règles, erreurs, écrire, parler<br/>         14 règles, langue, syntaxe, conjugaison, savoir écrire<br/>         15 normes, règles, lois, syntaxe, communiquer<br/>         16 mots, conjugaison, structure, construction, expression écrite, orthographe<br/>         17 description, application, exercices, expression, structures<br/>         18 accord, adjectif, conjugaison, participe passé, temps verbaux<br/>         19 syntaxe, orthographe, verbe, conjugaison, temps<br/>         20 phrase, syntaxe, conjugaison, structure de la phrase, orthographe<br/>         22 énoncé correct, axe paradigmatique, axe syntagmatique, règles, intégrer, combinaisons<br/>         23 fautes de grammaire, structure de la phrase, analyse grammaticale, phrase simple&amp;complexe, orthographe<br/>         24 conjugaison, orthographe, exercices, rigueur, règles<br/>         25 la phrase, la langue, syntaxe, orthographe, conjugaison<br/>         26 structure de la phrase, forme, nombre, fonction, nominalisation<br/>         30 Règles grammaticales, apprentissage, formation, application<br/>         31 Langue, règles, phrases, sujet, verbe<br/>         34 outil indispensable pour la maîtrise de la langue, règles, notions fondamentales, code, logique, sens<br/>         35 langage, notions, syntaxe, sens, langue<br/>         36 phonétique, langage, langue, sémantique, orthographe<br/>         37 langage, sémantique, langue, phonétique, syntaxe<br/>         38 règles, s'exprimer correctement, comprendre et découvrir le langage, comprendre d'autres langues<br/>         39 accord, sujet, verbe, COD, complément de phrase<br/>         41 règles, exercices, conjugaison, phrases, correction<br/>         42 jeu, règles, normes, maîtrise, structure,<br/>         44 relation logique, mots de liaison, exercices, DD/DI, proposition<br/>         46 grammaire traditionnelle, syntaxe, grammaire implicite, orthographe, linguistique<br/>         47 construction de phrases, formes, types de phrases, morphologie (conjugaison, accord...), les parties du discours, le discours rapporté,<br/>         49 bien écrire, bien parler, accord (nom&amp;verbe), règles, structures de la langue<br/>         53 la structure de la phrase, les groupes de verbe, modes et temps, accords, l'enrichissement de la phrase,<br/>         55 la phrase (structure), ponctuel, conjugaison, orthographe, règles<br/>         56 règles, base, fondement, logique, structurer, écrire, parler<br/>         57 règles de la langue, apprentissage structuré<br/>         58 conjugaison, orthographe, écrire, s'exprimer correctement, phrases cohérentes, règles<br/>         27 logique, esprit scientifique, savoir, connaissance, maîtrise de la langue<br/>         45 grammaire de la phrase, grammaire du texte, syntaxe, grammaire structurale, linguistique</p> |
| <p>6. Moyen, outil, structures, parler, écrire, construire.<br/>         8. Moyen, outil, structures, parler, écrire, construire.<br/>         21 s'exprimer juste, écrire juste, apprendre les normes de la langue<br/>         28 techniques du langage, maîtrise du langage, méthodologie de l'écrit, construction,<br/>         29 phrases, respect de l'enchaînement des idées, événements...<br/>         32 maîtriser la langue, s'exprimer avec aisance (langage), connaître les règles de la grammaire (syntaxe)<br/>         33 savoir enchaîner ses idées avec cohérence (structures), savoir communiquer, apprentissage<br/>         40 contenant, contenu, logique qui exprime une manière de penser, spécificité de chaque langue, règles, normes<br/>         43 bon sens, rigueur, méthode, subtilité, alchimie,</p>  |

48 maîtrise de l'écrit, les bases de la langue, structures, règles, bien parler,  
 50 communication, expression écrite, langage, syntaxe, compléter  
 51 parler, maîtrise, structure, écrire, langue  
 52 écrire, parler correctement, structure, règles appliquées, jeu, exercices  
 54 structure de la phrase, maîtrise de la langue

#### 4) Pour expliquer une leçon de grammaire vous vous référez

uniquement aux documents pédagogiques officiels (guides pédagogiques pour profs etc.)	Vous consultez des grammaires pédagogiques françaises?	Simultanément, aux documents officiels tunisiens et à d'autres documents français ?
6	55	41
<b>6,97%</b>	<b>63,96%</b>	<b>47,67%</b>

#### Si oui, pourquoi ?

- C'est les instructions
- Parce qu'ils sont simples et à la portée de tous
- Il faut suivre les programmes officiels et les guides pédagogiques
- Les doc pédagogiques officiels sont un texte de loi à respecter,
- Le guide reste pour moi une simple proposition
- Parce qu'au collège, il ne m'en faut pas plus.

#### Si oui, lesquelles ? mettez ++ devant le manuel que vous consultez régulièrement

manuels	+	++
GREVISSE, M ; GOOSSE, A : <i>Le bon usage</i> .	13 15.11 %	29 33.72 %
WAGNER, R & PINCHON, J : <i>Grammaire du français classique et moderne</i> .	1 1.16 %	8 9.30 %
ARRIVE, M ; GADET, F ; GALMICHE, M : <i>La grammaire d'aujourd'hui</i>	7 8.13 %	5 5.81%
CHARAUDEAU, P : <i>Grammaire du sens et de l'expression</i> .	4 4.65%	2 2.32%
GOOSSE, A : <i>Le bon usage</i> . Grammaire française...	5 5.81 %	14 16.27 %
LE GOFFIC, P : <i>Grammaire de la phrase française</i>	5 5.81 %	2 2.32 %
WILMET, M (1997) : Grammaire critique du français	0	0
RIEGEL, M ; PELLAT, J.- CH, RIOUL, R : <i>Grammaire méthodique du français</i>	2 2.32%	4 4.651 %
<i>Le Bescherelle 3</i>	14 16.27 %	26 30.23 %
Grevisse et Goosse <i>La Nouvelle Grammaire Française</i>	7 8.13 %	15 17.44 %
Le Bonnard	1 1.16%	3 3.48 %

#### Les manuels les plus consultés par ordre de préférence

<u>Grammaires</u>	<u>±</u>	<u>++</u>	<u>T</u>
<u>GREVISSE, M ; GOOSSE, A : Le bon usage.</u>	<u>13</u> <u>15.11%</u>	<u>29</u> <u>33.72 %</u>	<u>42</u> <u>48.83 %</u>
<u>Le Bescherelle 3</u>	<u>14</u> <u>16.27 %</u>	<u>26</u> <u>30.23 %</u>	<u>40</u> <u>46.51 %</u>
<u>Grevisse et Goosse La Nouvelle Grammaire Française</u>	<u>7</u> <u>8.13%</u>	<u>15</u> <u>17.44 %</u>	<u>22</u> <u>25.58 %</u>
<u>GOOSSE, A : Le bon usage. Grammaire française...</u>	<u>5</u>	<u>14</u> <u>16.27 %</u>	<u>19</u>

	<u>5.81 %</u>		<u>22.09 %</u>
<u>Arrivé, M ; Gaudet, F ; Galmiche, M : La grammaire d'aujourd'hui</u>	<u>7</u> 8.13 %	<u>5</u> 5.81%	<u>12</u> 13.95 %
<u>Riegel, M ; Pellat, J.- CH, Rioul, R : Grammaire méthodique du français</u>	<u>2</u> 2.32 %	<u>4</u> 4.65 %	<u>6</u> 6.97 %

#### **D'autres :**

- Annick Mauffrey, Isdey Cohen, *La Pratique du français*,
- Dubois Lagane, *La nouvelle grammaire du français*,
- des manuels de grammaire anciens,
- CM1/CM2,
- manuels et parascolaires français,
- manuel de l'élève français 4è, 3è, seconde, 1<sup>ère</sup>,
- *Langage et communication, itinéraire grammatical* 4è, Henri Mitterrand,
- manuels scolaires français,
- parascolaires français et tunisiens,
- J. Dubois,... G. Jouannon,... R. Lagane,... *Grammaire française*,
- BLED, *Orthographe, Grammaire, Conjugaison*,
- La grammaire en 4è/3è
- *Grammaire française en quatrième –Le précepteur*

#### **Pourquoi ?**

- Les doc pédagogiques tunisiens sont insuffisants
- Les exercices qu'on trouve dans les manuels ne sont pas variés.

#### **6) Pour expliquer une leçon de grammaire, à quoi vous référez-vous ?**

- des modèles de référence divers.	<b>32</b>	<b>37,20%</b>
- des modèles qui vous sont familiers.	<b>17</b>	<b>4,72%</b>
- des modèles qui dépendent de votre formation.	<b>9</b>	<b>10,46%</b>
- les règles grammaticales d'une grammaire traditionnelle.	<b>7</b>	<b>8,13%</b>
- les manuel scolaire ou le guide pour professeurs uniquement.	<b>8</b>	<b>9,30%</b>

#### **La démarche préconisée**

- la démarche inductive basée sur l'observation.	<b>25</b>	<b>29,06%</b>
- déductive	<b>0</b>	

**7) Voici une liste d'expressions qui peuvent se rapporter au rôle de la grammaire et à son enseignement. Lisez-la puis mettez le signe (+) devant les trois mots de la liste qui, selon vous, caractérisent le mieux l'enseignement de la grammaire et le signe (-) devant les mots qui le caractérisent le moins.**

rôle de la grammaire	+	-	%	
a- Enseignement explicite de la grammaire	53	5	61,62%	5,81%
b- Enseignement implicite de la grammaire.	32	12	56,14%	21,05%
c- Usage de la terminologie grammaticale.	42	8	84,21%	14,03%
d- Non usage de la terminologie grammaticale.	3	23	5,26%	40,35
e- Faire parler la langue enseignée (le langage).	52	4	60.46%	4,65%
f- Faire parler de la langue enseignée (métalangage).	23	9	26,74%	10,46%
g- Comparer les grammaires de la L1 (de l'arabe) et de la L2 (du français).	4	28	4,65%	32,55%
h- Ne jamais comparer les deux grammaires.	29	3	33,72%	3,48%
i- Traduire les terminologies grammaticales du français à l'arabe.	1	29	1,16%	33,72%
j- Ne jamais traduire les terminologies grammaticales du français à l'arabe.	25	5	29,06%	5,81%
k- Interpréter ces symboles pour les élèves (interaction métalangagière).	18	17	31,57%	29,82%
l- Ne jamais les interpréter.	8	11	14,03%	19,29%

8) Jusqu'à quel point pensez-vous que les nouveaux programmes de français facilitent l'apprentissage de la grammaire ?

facilitent beaucoup	Facilitent assez	Facilitent parfois / parfois non	Ne facilitent pas	Ne facilitent pas du tout
4	18	30	8	5
4,65%	20,93%	34,88%	9,30%	5,81%

Vous demande-t-on votre avis ? Non : 98%

- Très rarement.

- Une fois, on nous a répondu à des questionnaires.

9a- Quelles sont les erreurs les plus fréquemment notées chez les élèves dans les évaluations en grammaire

Les réponses dévoilent 44 sortes d'erreurs que nous avons classées sous trois rubriques

Les fonctions	La morphologie du verbe	Orthographe/ Grammaire/lexique
48	22	42
55,81%	25,58%	48,83%

b- Sont-elles liées aux termes abstraits utilisés dans les consignes ? Notez-en cinq s'il y a lieu, les plus fréquentes (selon chaque classe).

- parfois les élèves ne comprennent pas la consigne

- mets les phrases à la forme passive, enrichis avec un complément circonstanciel, (ils mettent un COD ou un COI.), utilise un pronom personnel...

- incorrections partiellement liées aux termes abstraits, dues au niveau de l'élève déjà acquis, à son inattention

10) Quels sont d'après vous les termes grammaticaux qui posent problème aux élèves tunisiens. Citez-en cinq. Classez-les du plus important au moins important.

### Les erreurs des élèves en %

A			B		
Les fonctions	Occur- -rences	%	Les compléments. reconnaissance et maniement	Occur- -rences	%
Compléments	24	26.74 %	compléments du verbe	20	23.25%
Apposition	22	25.58%	compl. Circ. de but, de lieu, de temps	18	20.93%
Attribut	19	22.09%	(GP) complément du nom	17	19.76%
Sujets	5	5.814 %	Evitement des pronoms en et y	17	19.76%
			Nature et place des adverbes de temps et de lieu	16	18.60%
			emploi des pronoms personnels COD/COI	15	17.44%
			COD, COI, COD	14	16.27 %
			complément de but, de lieu, de temps, de phrase	14	16.27 %
			compléments circonstanciels : sens et usage	13	15.11%
			La complétive	8	9.30 %
			Prop. Circ. de conséquence	7	8.13 %
			fonctions essentielles, Complément essentiels	6	6.97%
			<b>Confusion entre les concepts</b>		
			apposition (avec de)/ complément du nom	12	13.95 %
			verbe transitif/ intransitif	6	6.97%
			Complément de phrase/complément circonstanciel	46	53.48%

11 Jusqu'à quel point pensez-vous que l'usage d'une terminologie grammaticale soit utile pour l'élève ? Entourez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Très utile	Plutôt utile	Parfois utile Parfois inutile	Plutôt inutile	Pas du tout utile
13	21	20	5	3
15,11%	24,41%	23,25%	5,81%	3,48%

12 Jusqu'à quel point pensez-vous que la traduction de la terminologie grammaticale est utile pour l'élève ?

Très utile	Plutôt utile	Parfois utile Parfois inutile	Plutôt inutile	Pas du tout utile.
6	6	18	2	33
6,97 %	6,97%	20,93%	2,32%	38,37%
13,94%			40,69	

13 Jusqu'à quel point pensez-vous que la connaissance de la grammaire de l'arabe par l'enseignant de français aide à construire la pédagogie de la grammaire du français ?

Aide beaucoup	Aide un peu	Aide parfois	Constitue rarement une aide	N'aide pas du tout
4	7	25	11	15
4,65%	8,13%	29,06 %	12,79%	17,44%
41,84%				17,44%

14) Jusqu'à quel point pensez-vous que le recours à la grammaire de l'arabe constitue un obstacle à la construction de la pédagogie de la grammaire du français ?

Vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai & Parfois non	Plutôt Faux	faux
25	15	13	9	4
29,06 %	17,44%	15,11%	10,46%	4,65%
46,5%			15,11%	

15) De façon générale, êtes-vous favorable ou non favorable à l'usage d'une terminologie grammaticale comparée de l'arabe et du français?

Tout à fait favorable*	Plutôt favorable <sup>1*</sup>	Indifférent	Pas favorable	Pas du tout favorable
5	9	14	13	25
5,81%	10,46%	16,27%	15,11%	29,06%
16,27%			44,71%	

#### Autres réponses

\* 3 profs non bilingues disent ne pas pouvoir se prononcer

\* (1) parfois

16) Pourquoi ? Ecrivez ci-dessous trois raisons au plus. Classez ces raisons par ordre d'importance.

**Si oui : pour l'usage d'une terminologie comparée**

- Aide à comprendre, aide à apprendre, aide à parler
- l'apprenant peut s'appuyer sur le référent arabe, peut vaincre son hostilité vis-à-vis du français
- Facilite la compréhension à l'élève (3), facilite l'assimilation
- dans les résumés, la traduction et la poésie, j'y suis plutôt favorable
- dureté de la terminologie grammaticale du français, faiblesse de l'élève, le système de bourrage de crâne adopté
- ceci m'a beaucoup aidée à expliciter la leçon aux élèves
- expliciter des notions clés (2)
- Enlever les barrières entre les deux langues (2)
- surmonter les difficultés
- souvent, les leçons de grammaire en français et en arabe sont les mêmes.
- si l'élève a assimilé la terminologie arabe, il assimilera plus vite la française
- l'élève se réfère automatiquement à sa langue première
- rapprocher les deux langues pour lui faciliter la compréhension
- comparer les deux langues et en déduire la règle
- faciliter l'assimilation des normes et par la suite les appliquer
- plutôt favorable mais je ne vois pas comment n'étant pas bilingue.
- permet d'apprendre les deux grammaires

<sup>1</sup> « La restriction » par exemple, parfois je rappelle la terminologie grammaticale de l'arabe.

- traduire un texte c'est aider l'apprenant à enrichir son vocabulaire
- réciter le même poème en français et en arabe c'est bénéfique
- résumer un texte en français et donner son équivalent en arabe
- il serait plus facile à l'élève de comprendre les terminologies, c'est plus motivant pour l'élève surtout s'il maîtrise la terminologie de l'arabe
- cela facilite la tâche du prof

### **Si non**

- confusion pour l'élève
- ne cherche plus à apprendre le français
- ne set à rien
- La terminologie grammaticale de l'arabe est incomparable à la grammaire française
- La traduction forme un obstacle pour l'élève, Il est en train de construire un nouveau savoir donc toute idée reçue peut former un obstacle pour lui.
- chaque langue a sa propre grammaire
- chaque langue a ses spécificités
- l'élève ne comprendra désormais la langue française qu'en la comparant à la langue arabe
- il ne faut pas traduire en arabe
- il faut éviter l'arabe
- il faut expliquer en français seulement, ne pas employer l'arabe
- il faut que le professeur lui-même soit apte à le faire
- cela retardera l'apprentissage du français
- il vaut mieux orienter l'élève à puiser dans le français
- la grammaire est une activité permettant à l'élève de maîtriser la langue française, la traduction l'empêche de comprendre le fonctionnement de la langue, le français et l'arabe sont deux langues complètement différentes,
- l'élève ne gardera que la terminologie grammaticale de l'arabe, il vaut mieux ne pas comparer, ne pas traduire
- une langue s'apprend indépendamment de toute autre langue
- le perfectionnement d'une langue se fait par la langue elle-même
- ignorer une langue différente pousse l'enseignant à doubler ses efforts dans l'intention de se faire mieux comprendre
- il ne faut jamais habituer l'élève à réfléchir par le biais d'une autre langue
- la grammaire n'est jamais la même, risque de confusion,
- confusion de l'élève, des conséquences sur l'écrit
- il n'y a pas d'exactitude dans la terminologie
- l'arabe risque d'habituer les élèves au retour automatique à cette langue
- les élèves sont habitués à penser en arabe, ils traduisent dans leur tête
- chaque langue a son propre fonctionnement
- l'approche des deux grammaires est différente, les règles ne sont pas forcément les mêmes, la confusion entre les deux est un obstacle
- pour maîtriser une langue, on doit recourir à ses propres outils, former un esprit francophone et ça doit commencer par chaque langue a ses secrets
- chaque langue c'est comme une créature vivante, celle-ci a une âme, chaque langue est un miracle, le même miracle ne peut pas se reproduire deux fois
- les élèves ont des lacunes dans l'apprentissage de l'arabe, le français et l'arabe ne se ressemblent pas,
- cette terminologie ne peut garantir la compréhension et la maîtrise de la grammaire du français, cela ne peut qu'accentuer la confusion chez les élèves, je n'en vois pas l'utilité d'autant plus que son absence ne m'a pas empêchée de comprendre le fonctionnement de la grammaire
- chaque langue a ses spécificités, les faits de langue ne se recoupent pas nécessairement dans les deux langues
- chaque langue a ses propres caractéristiques, on craint que l'élève soit dérouté, qu'il prenne l'habitude de tout traduire,
- chaque langue a son code grammatical, l'élève va être encouragé à réfléchir en arabe et à écrire en français.
- si l'élève comprend, je n'ai pas besoin de recourir à la terminologie comparée
- chaque langue a ses spécificités, on ne doit pas encourager les élèves à penser en une langue et à écrire en une autre
- la terminologie grammaticale de l'arabe diffère, chaque langue a ses critères, chaque langue s'apprend séparément sauf s'il s'agit d'interférence linguistique
- cela crée une confusion, empêche les élèves de réfléchir en français, le prof de français ne maîtrise pas forcément cette terminologie
- il faut les enseigner et les interpréter en français
- chaque langue a sa spécificité , on apprend vraiment une langue dans son cadre, cela risque de perturber l'élève

- cela pourrait être utile si c'était une autre langue (anglais, italien etc.), l'arabe et le français ont deux mécanismes différents, on peut enseigner le français sans être obligés de passer par l'arabe
- cela n'aide pas beaucoup l'apprenant, il retient la terminologie de l'arabe et non du français
- toute langue se suffit à elle-même
- la langue française peut être étudiée sans l'arabe et vice-versa, incapacité de distinguer les deux langues
- cela faussera et l'oral et l'écrit des élèves
- cela diminuera la maîtrise de la langue de la part du prof lui-même
- la grammaire du français a ses spécificités
- la grammaire du français doit garder sa spécificité et celle de l'arabe aussi
- chaque langue a son fonctionnement, conduit l'élève à l'erreur, encourage l'élève à ne plus faire d'effort
- chaque langue a ses spécificités, l'usage d'une terminologie comparée ne doit pas unifier, la langue est une production culturelle
- chaque langue a ses spécificités, le mélange des informations, le problème de la confusion
- chaque langue est différente de l'autre, on n'a pas besoin de se référer à l'arabe ou au français pour comprendre la grammaire
- les élèves trouveront plus de difficultés surtout lors de la production écrite
- parce que je ne maîtrise pas la terminologie de l'arabe et je n'ai aucune affinité avec cette langue,
- chaque langue a ses caractéristiques et ses règles, chaque grammaire a ses terminologies grammaticales, il ne faut pas confondre les deux langues
- chaque langue repose sur ses propres principes et ses propres procédés, l'élève doit distinguer cette différence pour parler la langue enseignée
- les règles grammaticales des deux langues sont différentes, on ne peut pas les transposer,
- le français n'est pas lié à l'arabe et si on fait appel souvent à l'arabe, on encourage l'élève à traduire systématiquement l'arabe en français
- l'apprentissage de la grammaire d'une langue est lié au milieu socio-culturel, unifier les terminologies grammaticales de l'arabe et du français n'aide pas l'élève
- cela ne sert à rien, chaque langue a ses propres mécanismes

**17) Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec l'idée qu'il faille unifier les terminologies grammaticales de l'arabe et du français ?**

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Indifférent	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
3	9	7	22	19
3,48%	10,46%	8,13%	25,58%	22,09%
13,94%			47,67%	

**18) a - Avez-vous suivi une formation en linguistique ? Laquelle ?**

Oui	non	Autres et sans réponse
6 (dans le cadre d'un master, DEA, doctorat)	71	Jamais 1 fois Très rarement 6 SR
6,97 %	82,55 %	10,46%

**b- Avez-vous une formation initiale en linguistique ? Laquelle ?**

Oui	non	Autres et sans réponse
70		
81,39 %		

**c- Avez-vous une formation permanente en linguistique ? (si oui combien de fois et quelles sont les questions abordées ?)**

Oui	non	sans réponse
6 (dans le cadre d'un master, DEA, doctorat)	62	18
<b>6,97 %</b>	<b>72,09%</b>	<b>20,93</b>

**19) a- Dans les stages de formation pédagogique animés par les inspecteurs, aborde-t-on avec vous la question de la terminologie grammaticale? En discutez-vous ?**

Oui	non	Autres et sans réponse
2	75	Jamais 1 fois Très rarement (6) SR
<b>2,32 %</b>	<b>87,20 %</b>	<b>10,46%</b>

**b- Avez-vous été informés au cours de ces stages des théories sous-jacentes à l'enseignement de la grammaire préconisé en Tunisie ?**

Oui	non	Autres et sans réponses
0	76	10 SR
<b>0%</b>	<b>88,37%</b>	

**c- Vous demande-t-on votre avis sur les nouveaux programmes de grammaire ?**

Oui	non	Autres et sans réponses
1	76	Rarement Jamais 7 SR
<b>1,16 %</b>	<b>88,37 %</b>	<b>10,46%</b>

**d- Vous est-il arrivé de ressentir le besoin de donner votre avis sur ces nouveaux programmes ?**

**Si oui, sur quels points de la grammaire a porté votre critique et à qui l'avez-vous adressée ?**

Oui	non	Autres et sans réponses
3	70	C'est inutile oui, mais je l'ai gardé pour moi (7) SR
<b>3,43 %</b>	<b>88,37 %</b>	<b>10,46%</b>

- à l'inspecteur (sur l'énonciation, très difficile et inutile)

**20) Êtes-vous libre de décider du contenu du cours de grammaire et de sa fréquence ?**

Oui	non	Autres et sans réponses
2	74	- C'est inutile - je suis tenu(e) de suivre les instructions officielles (13)
<b>2,32 %</b>	<b>86,04%</b>	<b>17,44%</b>

## Annexe 14.2

### Echantillon représentatif des réponses

Lycée (K) Mme L, ancienneté : 10 ANS, niveau enseigné : BAC

#### Questionnaire d'enquête

Dans le cadre de la préparation d'une thèse en didactique de la grammaire, nous sommes en train de réfléchir sur les interactions entre enseignants / apprenants pendant un cours de grammaire.

Nous serions intéressée de connaître votre opinion sur ces échanges qui constituent une des données fondamentales de la didactique de la grammaire.

Répondre au questionnaire est simple. Il vous suffit de suivre les indications qui vous sont données. Nous vous demandons donc de bien vouloir y répondre le plus sincèrement et le plus spontanément possible. Ce questionnaire est anonyme. Il ne compte ni bonnes ni mauvaises réponses puisque nous avons tous des opinions très différentes.

Nous vous remercions pour votre participation.

#### 1) Aimez-vous enseigner la grammaire ? Pourquoi ? Mettez une croix devant la/les réponses que vous partagez. Notez le degré de votre adhésion en mettant les signes : +- ++ - +++

**Oui.** +++

Parce que c'est une manière rapide d'apprendre certaines normes de la langue.

C'est comme une recherche qui permet de faire découvrir la langue.

J'aime tout ce qui est normatif. +++

C'est comme un jeu : si on respecte les règles du jeu, on est récompensé +++

C'est un moyen d'apprendre d'autres langues.

Il est important que les élèves s'expriment bien à l'écrit.

C'est bien structuré.

**Non.**

Je n'aime pas la grammaire traditionnelle.

Les élèves pourraient faire leur propre grammaire.

C'est un aspect peu motivant de la langue pour moi comme pour les élèves.

**Ni oui/ Ni non.**

Elle est nécessaire pour aider l'élève à intégrer les nouvelles structures.

Avez-vous d'autres réponses ?

#### 2) Lorsqu'on vous dit « grammaire », quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ?

Réponse

1 : conjugaison

Réponse

2 : orthographe

Réponse

3 : règles

Réponse

4 ; phrases cohérentes

Réponse

5 : écrire et s'exprimer correctement

#### 3) Classez à présent ces réponses selon l'importance que vous leur accordez. Mettez 1 devant la réponse la plus importante pour vous, et ainsi de suite jusqu'à 5.

Réponse 1 1 conjugaison

Réponse 2 2 orthographe

Réponse 3 : 5 écrire et s'exprimer correctement

Réponse 4 : 4 phrases cohérentes

Réponse 5 : 3 règles

#### 4) Pour expliquer une leçon de grammaire, vous vous référez uniquement aux documents pédagogiques officiels (guides pédagogiques pour profs...)

Mettez oui ou non

non

- Si oui, pourquoi ? .....

- Vous consultez des grammaires pédagogiques françaises.

OUI

- Si oui, lesquelles ? Mettez ++ devant le manuel que vous consultez régulièrement

- GREVISSE, M ; GOOSSE, A : *Le bon usage*. .....

WAGNER, R & PINCHON, J : *Grammaire du français classique et moderne*.  
 ARRIVE, M ; GADET, F ; GALMICHE, M : *La grammaire d'aujourd'hui*.  
 CHARAUDEAU, P : *Grammaire du sens et de l'expression*.  
 GOOSSE, A : *Le bon usage*. Grammaire française.  
 LE GOFFIC, P : *Grammaire de la phrase française*.  
 WILMET, M (1997) : Grammaire critique du français.  
 RIEGEL, M ; PELLAT, J.- CH, RIOUL, R : *Grammaire méthodique du français*.

**Le Bescherelle 3 +++**

*La Nouvelle Grammaire Française* de Grevisse et Goosse.  
 Le Bonnard.

**D'autres : Le Bled orthographe grammaire conjugaison.**

- Vous vous référez simultanément aux documents officiels tunisiens et à d'autres documents français ?

**NON**

**5) a- Pour expliquer une leçon de grammaire, à quoi vous référez-vous ?**

- des modèles de référence divers.

- des modèles qui vous sont familiers.

- des modèles qui dépendent de votre formation.
- les règles grammaticales d'une grammaire traditionnelle.
- les manuel scolaire ou le guide pour professeurs uniquement.

**b- À Quelle démarche ?**

- |  |
|--|
| - la démarche inductive basée sur l'observation. |
| - déductive                                      |

- la démarche inductive basée sur l'observation.

**6) Voici une liste d'expressions qui peuvent se rapporter au rôle de la grammaire et à son enseignement. Lisez-la puis mettez le signe (+) devant les trois mots de la liste qui, selon vous, caractérisent le mieux l'enseignement de la grammaire et le signe (-) devant les mots qui le caractérisent le moins.**

- Enseignement explicite de la grammaire. +
- Enseignement implicite de la grammaire. -
- Usage de la terminologie grammaticale. + ou -
- Non usage de la terminologie grammaticale. -
- Faire parler la langue enseignée. +
- Faire parler de la langue enseignée. +
- Comparer les grammaires de la L1 (de l'arabe) et de la L2 (du français).
- Ne jamais comparer les deux grammaires. +
- Traduire la terminologie grammaticale du français à l'arabe. +
- Ne jamais traduire les terminologies grammaticales du français à l'arabe.
- Expliquer les symboles aux élèves. +
- Ne jamais les expliquer. -

**7) Jusqu'à quel point pensez-vous que les nouveaux programmes de français facilitent l'apprentissage de la grammaire ?**

facilitent beaucoup	Facilitent assez	Facilitent parfois Parfois pas	Ne facilitent pas	Ne facilitent pas du tout
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**8)a. Quelles sont les incorrections les plus fréquemment notées chez les élèves dans les évaluations en grammaire ?**

**b. Sont-elles liées aux termes abstraits utilisés dans les consignes ? Notez-en cinq s'il y a lieu, les plus fréquentes (selon chaque classe).**

La conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire et les termes inappropriés, la traduction arabe français, le contresens dû à des mots tels que vice taviessé.....

Pas nécessairement. Mais ces fautes sont présentes et fréquentes dans tous les niveaux

**9) Quels sont d'après vous les termes grammaticaux qui posent problème aux élèves tunisiens. Citez-en cinq. Classez-les du plus important au moins important.**

Nature et fonction  
 Propositions subordonnées  
 pronoms

10) Jusqu'à quel point pensez-vous que l'usage d'une terminologie grammaticale soit utile pour l'élève ? Entourez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Très utile	Plutôt utile	Parfois utile Parfois inutile	Plutôt utile	Pas du tout utile.
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

11) Jusqu'à quel point pensez-vous que la traduction en langue paternelle<sup>1</sup> de la terminologie grammaticale soit utile pour l'élève ?

Très utile	Plutôt utile	Parfois utile Parfois inutile	Plutôt utile	Pas du tout utile.
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

12) Jusqu'à quel point pensez-vous que la connaissance de la grammaire de l'arabe par l'enseignant de français aide à construire la pédagogie de la grammaire du français ?

Aide beaucoup	Aide un peu	Constitue rarement une aide	Aide parfois	N'aide pas du tout
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

13) Jusqu'à quel point pensez-vous que le recours à la grammaire de l'arabe constitue un obstacle à la construction de la pédagogie de la grammaire du français ?

Vrai	Plutôt vrai	Parfois vrai Parfois non	Plutôt faux	Faux
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

14) De façon générale, êtes-vous favorable ou non favorable à l'usage d'une terminologie comparée de la grammaire (terminologie grammaticale de l'arabe et du français)?

Tout à fait favorable	Plutôt favorable	Indifférent	Pas favorable	Pas du tout favorable
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

15) Pourquoi ? Ecrivez ci-dessous trois raisons au plus. Classez ces raisons par ordre d'importance.

- 1 Cela crée une confusion
- 2 Cela empêche les élèves de réfléchir en français.
- 3 Le prof de français ne maîtrise pas nécessairement cette terminologie.

16) Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec l'idée qu'il faille unifier les terminologies grammaticales de l'arabe et du français ?

Tout à fait D'accord	Plutôt d'accord	Indifférent	Pas d'accord	Pas du tout D'accord
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

17) Pourquoi ? Donnez ci-dessous trois raisons au plus. Classez ces raisons par ordre d'importance.

- 1 Cela ne sert à rien.
- 2 Chaque langue a ses mécanismes.
- 3) .....

18) - Avez-vous suivi une formation en linguistique ? Laquelle ?

Je suis doctorante en linguistique

- Avez-vous une formation initiale en linguistique ? Laquelle ?

Linguistique générale

- Avez-vous une formation permanente en linguistique ? (si oui combien de fois et quelles sont les questions abordées ?)

Rhétorique, sémantique, pragmatique (que par ailleurs les profs ne maîtrisent pas du tout)

19)a- Dans les stages de formation pédagogique animés par les inspecteurs, aborde-t-on avec vous la question de la terminologie grammaticale? En discutez-vous ?

Non et même si oui je n'ai pas l'impression qu'ils sachent de quoi ils parlent

b- Avez-vous été informés, au cours de ces stages, des théories, approches et méthodologies sous-jacentes à l'élaboration des programmes de grammaire tunisiens ?

Non

<sup>1</sup> Modification de l'enseignante.

c- Vous demande-t-on votre avis sur les nouveaux programmes de grammaire ?

**JAMAIS**

d- Vous est-il arrivé de ressentir le besoin de donner votre avis sur ces nouveaux programmes ? Si oui, sur quels points de la grammaire a porté votre critique et à qui l'avez-vous adressée ?

Oui à l'inspecteur qui a avouer être impuissant.

Sur les point concernant l'énonciation, et les leçons trop détaillées et complexe en terminologie telles que les phrases complexes nature et fonction de tous les éléments (pronoms, conjonction de subordination, antécédant) en quoi cela sert-il l'apprentissage de la langue ?????

20) Êtes-vous libre de décider du contenu du cours de grammaire et de sa fréquence ?

- **Oui.** Je me le permets et défends mon opinion violemment si c'est nécessaire

- **Non,** je suis tenu(e) de suivre les instructions officielles

Légende

**REP**

**Ques**

## Annexe 15

### Questionnaire d'enquête à l'adresse des élèves du collège et du lycée

**Fille :**

**Garçon :**

**Age :**

**Classe :**

**1) Aimez-vous le français ? Mettez une croix devant la case qui correspond à votre réponse.**

- Oui  - Non  - Oui et non

**Pourquoi ? Mettez une croix devant la ou les réponses qui correspondent à votre point de vue.**

**a- J'aime le français :**

- parce que c'est ma langue maternelle.
- parce que c'est comme ma langue maternelle.
- parce que c'est facile.
- parce que c'est une langue qui est belle.
- Parce que.....

**b- Je n'aime pas le français :**

- parce que ce n'est pas ma langue maternelle.
- parce que c'est difficile.
- parce que cela ne sert à rien d'apprendre cette langue.
- parce que c'est moins important que l'anglais.
- Parce que nous ne parlons qu'en arabe dans mon entourage.
- Parce que.....

**c- Oui et Non**

- C'est important pour comprendre les autres matières.
- Tout le monde parle français dans mon entourage.
- Le français est une langue importante pour les Tunisiens.
- Pour réussir, il faut être bon en français.
- Mes parents disent que c'est important de suivre des cours de soutien.
- C'est important pour trouver plus tard un emploi.
- .....

**2) Parlez-vous le français en dehors du lycée ? Avec qui ?**

- Oui, (parfois-toujours) à la maison avec mes parents
- Oui, (parfois-toujours) à la maison avec mes frères et sœurs.
- Oui, (parfois-toujours) à la maison avec mes cousins qui vivent en France.
- Oui, (parfois-toujours) avec mes camarades de classe
- Oui, (parfois-toujours) avec mes professeurs
- Oui.....
- Non, jamais.

**3) Aimez-vous la grammaire du français ? Pourquoi ?**

- Oui  - Non  - Oui et non

**parce que :**

- c'est facile.
- c'est comme un jeu
- c'est comme la grammaire arabe.
- c'est plus facile que la grammaire arabe
- j'ai toujours de bonnes notes en grammaire

**parce que :**

- c'est difficile.
- c'est compliqué.
- ce n'est pas comme la grammaire arabe.
- c'est plus difficile que la grammaire arabe.
- je ne comprends pas les questions de grammaire
- les mots de la grammaire sont difficiles
- j'ai toujours de mauvaises notes en grammaire.

**parce que :**

- le professeur emploie des mots difficiles..
- je veux comprendre mais je n'y arrive pas.
- c'est facile quand le professeur explique la leçon en arabe.
- c'est facile quand le prof compare avec la grammaire arabe.
- je comprends quand le professeur traduit les mots difficiles en arabe.

4) Trouvez-vous que la grammaire du français ressemble à la grammaire de l'arabe ?

Oui  Non  Un peu  Beaucoup

5) Pour mieux comprendre la leçon de grammaire du français, la comparez-vous avec la leçon de grammaire vue en arabe ?

Oui toujours  Non jamais  Parfois

6) Est-ce que le professeur vous explique la leçon de grammaire seulement en français?

Oui  Non

7) Est-ce qu'il arrive que le professeur vous explique la leçon de grammaire en arabe?

Oui  Non  Parfois

8) Souhaitez-vous que le professeur vous explique les mots difficiles de la leçon de grammaire en arabe ?

Oui  Non

9) Souhaitez-vous que le professeur compare la leçon de grammaire française avec la leçon de grammaire arabe ?

Oui  Non

10) Souhaitez-vous comparer, en classe, avec vos camarades et le professeur, la leçon de grammaire française avec la leçon de grammaire arabe ?

Oui  Non

**Si oui, Pourquoi ?**

- Puisqu'on a le même programme de grammaire en arabe et en français.
- Cela me permet de mieux comprendre la leçon de grammaire française
- Cela me permet de mieux comprendre la leçon de grammaire arabe.
- Je comprends mieux les leçons de grammaire du français et de l'arabe.

**Si non, pourquoi ?**

- Le professeur nous dit qu'il ne faut jamais parler en arabe.
- Il vaut mieux comprendre la leçon en français.
- la grammaire du français et la grammaire de l'arabe sont différentes.

## Annexe 15.1

### ANALYSE DES DONNEES Questionnaire d'enquête à l'adresse des élèves ANALYSE QUANTITATIVE TOTAL COLLEGE ET LYCEE

**ÉCHANTILLON : 96**

**Elèves du collège. 50**

Filles 26	Garçons 18	Âge				Classes	
		13	14	15	16	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
		2	16	19	5	5	36
<b>52%</b>	<b>36%</b>	<b>4 %</b>	<b>32 %</b>	<b>38 %</b>	<b>10 %</b>	<b>10 %</b>	<b>72 %</b>

**Elèves du secondaire : n=46**

F	G	Age							
<b>33</b>	<b>13</b>	15	16	17	18	19	20	22	1 <sup>ère</sup>
		2	11	14	8	4	3	1	8
<b>71,7 3%</b>	<b>28.26 %</b>	<b>4.34%</b>	<b>23.91%</b>	<b>30.43 %</b>	<b>17.39%</b>	<b>8.69%</b>	<b>6.52%</b>	<b>2.17 %</b>	<b>17.39 %</b>

Classes												
1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup> sc	2 <sup>e</sup> éc	3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> sc	3 <sup>e</sup> éc	3 <sup>e</sup> m	3 <sup>e</sup> t	3 <sup>e</sup> L	4 <sup>e</sup> é	4 <sup>e</sup> s	4 <sup>e</sup> t
8	7	5	1	3	2	4	1	2	2	2	2	1
<b>17.39 %</b>	<b>15.21 %</b>	<b>10.86 %</b>	<b>2.17 %</b>	<b>6.52 %</b>	<b>4.34 %</b>	<b>8.69 %</b>	<b>2.17 %</b>	<b>4.34 %</b>	<b>4.34 %</b>	<b>4.34 %</b>	<b>4.34 %</b>	<b>2.173 %</b>

\*L : lettres ; M : maths ; S : sciences ; T : technique

1) Aimez-vous le français ? Mettez une croix devant la case qui correspond à votre réponse

Collège n=50 Lycée n=46								
Oui			Non			Oui et non		
<b>22</b>	+	<b>27</b>	<b>5</b>	+	<b>2</b>	<b>19</b>	+	<b>21</b>
<b>49</b>			<b>7</b>			<b>40</b>		
<b>51,04%</b>			<b>7,29%</b>			<b>41,66%</b>		

Pourquoi ? Mettez une croix devant la ou les réponses qui correspondent à votre point de vue.

Le collège

J'aime le français parce que	Je n'aime pas le français parce que	Oui et Non	
c'est ma langue maternelle	ce n'est pas ma langue maternelle	C'est important pour comprendre les autres matières <b>22</b> <b>44 %</b>	
c'est comme ma langue maternelle	c'est difficile	Tout le monde parle français dans mon entourage <b>11</b> <b>22 %</b>	
c'est facile.	cela ne sert à rien d'apprendre cette langue	Le français est une langue importante pour les Tunisiens <b>18</b> <b>36 %</b>	
c'est une langue qui est belle.	c'est moins important que l'anglais	Pour réussir, il faut être bon en français <b>22</b> <b>44 %</b>	
<b>Autre : -Le coefficient 4</b> - C'est une langue très populaire - c'est une langue célèbre. - Ma famille vit en France - je vis dans un entourage qui parle beaucoup le français. - C'est une langue importante dans notre vie et il faut étudier le français très bien pour réussir	nous ne parlons qu'en arabe dans mon entourage	Mes parents disent que c'est important de suivre des cours de soutien <b>11</b> <b>22 %</b>	
	<b>Autre : Ø</b>	C'est important pour trouver plus tard un emploi	<b>13</b> <b>26 %</b>
		<b>autre :</b> c'est nécessaire, des fois je le trouve facile, des fois je le trouve difficile, ça peut enrichir ma culture	

## Le lycée

J'aime le français parce que		Je n'aime pas le français parce		Oui et Non	
c'est ma langue maternelle	<b>5</b> 10.86 %	ce n'est pas ma langue maternelle	24.34%	C'est important pour comprendre les autres matières	<b>24</b> 52.1 7 %
c'est comme ma langue maternelle	<b>10</b> 21,73%	c'est difficile	<b>5</b> 10.86%	Tout le monde parle français dans mon entourage	<b>11</b> 23.9 1 %
c'est facile.	<b>2</b> 4.34 %	cela ne sert à rien d'apprendre cette langue	<b>2</b> 4.34 %	Le français est une langue importante pour les Tunisiens	<b>19</b> 41.3 0 %
c'est une langue qui est belle.	<b>17</b> 36.95 %	c'est moins important que l'anglais	<b>4</b> 8.6957 %	Pour réussir, il faut être bon en français	<b>17</b> 36.9 5 %
<b>Autre</b> - C'est nécessaire - j'aime parler en français - Il me permet de communiquer avec des gens des pays francophones - c'est très important d'être basé en français - car il nous sert à beaucoup de choses.	<b>5</b> 10.86 %	nous ne parlons qu'en arabe dans mon entourage	<b>0</b>	Mes parents disent que c'est important de suivre des cours de soutien	<b>11</b> 23.9 13 %
		<b>Autre : Ø</b>		C'est important pour trouver plus tard un emploi	<b>11</b> 23.9 1 %
				<b>autre</b> : c'est nécessaire,	

4) Trouvez-vous que la grammaire du français ressemble à la grammaire de l'arabe ?

### Collège

Oui	Non	Un peu	Beaucoup
<b>4</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>3</b>
8 %	32%	46%	6 %

### Lycée

Oui	Non	Un peu	Beaucoup
<b>1</b>	<b>14</b>	<b>36</b>	<b>1</b>
2.17 %	30.43%	78.29 %	2.17 %

5) Pour mieux comprendre la leçon de grammaire, la comparez-vous avec la leçon de grammaire vue en arabe ?

### Collège

Oui toujours	Non jamais	Parfois
<b>2</b>	<b>19</b>	<b>25</b>
4 %	38 %	50 %

### Lycée

Oui toujours	Non jamais	Parfois
<b>0</b>	<b>30</b>	<b>21</b>
	65.21 %	45.65 %

6) Est-ce que le professeur vous explique la leçon de grammaire seulement en français?

Collège n=50 Lycée n=46								
Oui			Non			Parfois		
29	+	44	17	+	7	1		
73			24					
76,04%			25%			1,04%		

7) Est-ce qu'il arrive que le professeur vous explique la leçon de grammaire en arabe ?

Collège n=50 Lycée n=46								
Oui			Non			Parfois		
5	+	4	21	+	30	19	+	14
9			51			33		
9,37%			53,12%			34,37%		

8) Souhaitez-vous que le professeur vous explique les mots difficiles de la leçon de grammaire en arabe ?

Collège n=50 Lycée n=46								
Oui			Non			Parfois		
26	+	32	20	+	20			
58			40					
60,41			41,66%					

9) Souhaitez-vous que le professeur compare la leçon de grammaire française avec la leçon de grammaire arabe ?

Collège n=50 Lycée n=46								
Oui			Non			Parfois		
17	+	6	28	+	45	1		
23			73					
23,95%			76,04%			1,04%		

10) Souhaitez-vous comparer, en classe, avec vos camarades et le professeur, la leçon de grammaire française avec la leçon de grammaire arabe ?

Collège et Lycée			
Oui : 10 10,41%		Non : 36 37,5%	
20 %		72 %	
Puisqu'on a le même programme de grammaire en arabe et en français.	4+1	Le professeur nous dit qu'il ne faut jamais parler en arabe.	17+22
	5.20%		40.62 %
Cela me permet de mieux comprendre la leçon de grammaire française	8+8	C'est mieux de comprendre la leçon en français	23+30
	16.66 %		55,20%
Cela me permet de mieux comprendre la leçon de grammaire arabe.	2	la grammaire du français et la grammaire de l'arabe sont différentes	24+21
	2.08 %		46.87 %
Je comprends mieux les leçons de grammaire du français et de l'arabe	4+5		
	9.37%		

## Annexe 16

Les pré-tests proposés aux élèves de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>  
Test d'évaluation destiné aux élèves de la 7<sup>e</sup> année de base

- 1) Dites si les mots ou groupes de mots soulignés sont des compléments de phrases ou des compléments circonstanciels

Phrases	Complément de phrase	Complément circonstanciel
Le vieux paysan travaille <u>difficilement</u> .		
<u>Un jour</u> , il avisa mes mains.		
<u>La nuit tombante</u> , il aura peut-être fini sa tâche.		
Il est allé <u>dans la forêt</u> .		
L'enfant s'est rendu <u>chez ses grands-parents</u> .		
<u>Ces jours-ci</u> , il travaille la nuit.		
Ces jours-ci, il travaille <u>la nuit</u> .		

- 2) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

	Adjectif épithète	Adjectif attribut	Complément du nom	Complément de phrase	Complément d'objet direct
La loutre est <u>brune</u> .					
Le <u>léger</u> bruit.					
Le grand silence <u>du soir</u> .					
Nous avons vu <u>la loutre brune</u> .					
<u>hier</u> , j'ai vu un documentaire sur les animaux de la préhistoire.					

- 3) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

Phrases	Complément du nom	Complément de phrase	Complément circonstanciel	Complément d'objet
L'éléphant <u>d'Asie</u> n'a pas de défenses.				
C'est un animal <u>du désert</u> .				
Le matin de bonne heure, les gens sortaient <u>de partout</u> .				
La tonte <u>des moutons</u> est un événement.				
Les sacs <u>en peau de crocodile</u> sont un signe d'élégance.				
La gazelle est un animal <u>sans défense</u> .				
Ils prenaient <u>à pied</u> le chemin de la ville.				
Ils se dirigeaient <u>rapidement</u> vers l'arrêt d'autobus				

Test d'évaluation destiné aux élèves de la 8<sup>e</sup> année de base

1) Par quoi sont enrichis les GN suivants? Cochez la bonne réponse.

Groupes adjectivaux	Adverbe + Adjectif	Adjectif+Groupe nominal prépositionnel	Adjectif épithète
J'ai vu un film <u>très passionnant</u>			
Une route <u>déserte</u>			
Une route <u>large d'environ cinq mètres</u>			
Un train <u>rapide</u> déboucha sur les rails.			
Un mur <u>haut de dix mètres</u> .			

2) Dites si c'est un complément du nom ou un groupe nominal prépositionnel ?

	Groupe nominal prépositionnel Complément du nom	Groupe nominal prépositionnel Expansion du GN
Une scène <u>de théâtre</u> .		
Des reportages <u>sur le sport</u> .		
Une course <u>de chevaux</u> .		
L'équipe <u>de Marseille</u> .		

3) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

	Complément Circonstanciel de lieu	Complément de phrase	Complément du nom
<u>Lors de son séjour en France</u> , il a visité plusieurs musées.			
Les colis s'enfoncent <u>dans la cale</u> .			
Les garçons étaient <u>là</u> .			
<u>Depuis sa rencontre avec Sébastien</u> , il ne parle que de voyage.			
A son réveil, il a téléphoné à l'agence <u>de voyage</u> .			
<u>Là-haut</u> , c'est une cohue.			
Les chaînes en grinçant balancent, <u>au dessus des têtes</u> , des poignées de colis.			

4) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

Phrases	Compl circ de cause	Compl cir de conséq	Compl circ de but	Compl de phras	COD
Certaines espèces animales ont disparu <u>à cause de la chasse pratiquée par les hommes</u> .					
Les enfants viennent à la mer <u>pour regarder le dauphin</u> .					
Ils s'amuse bien en <u>le</u> regardant.					
<u>En Angleterre</u> , les brouillards chargés de fumée ont entraîné l'étouffement des habitants.					
Les usines dégagent une mauvaise odeur <u>de sorte que la vie des habitants est devenue insupportable</u> .					

## Annexe 17

Test d'évaluation destiné aux élèves de la 9<sup>e</sup> année de base.

1) **Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.**

	Compl circ de temps	Proposition subordonnée circonstancielle de temps	Complément de phrase	Complément d'objet direct
La petite Cosette travaille <u>depuis qu'elle était toute jeune.</u>				
La mère fouettait <u>ce pauvre enfant</u> tous les matins.				
<u>Jadis</u> , les veillées familiales étaient animées par les grands-parents.				
Tous les matins elle <u>le</u> fouettait.				
Ils n'ont rien mangé <u>depuis trois jours.</u>				
Les livres <u>que</u> j'ai lus sont intéressants.				

2) **Par quoi sont enrichis les GN suivants? Cochez la bonne réponse.**

Groupes adjectivaux	Gr adj ou adj épithète	Gr Prép Complément du nom	Adjectif apposé	GN apposé	Adj attribut
Ils ont rencontré une <u>très jolie</u> créature.					
Luc semble <u>inquiet.</u>					
Ils ont débarqué sur Soror, <u>une planète qui ressemblait étrangement à la terre.</u>					
L'expression <u>de ses yeux</u> n'avait rien d'humain.					
La <u>belle</u> créature avait une forme humaine.					
Le facteur, <u>très aimable</u> , rend service à tous.					

3) **Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse**

	Complément circ de cause	Complément circ de conséq	Complément cir de but	Complément de phrase	Complément d'objet direct
L'eau m'est entrée sous la peau <u>à force d'être arrosé dans les tailles.</u>					
<u>Tous les ans</u> , des guides meurent à cause de chutes de pierres					
Ce moment de bonheur est <u>si grand que je ressens une émotion intense.</u>					
Tous les ans, ils meurent <u>à cause de chutes de pierres.</u>					
Tous les ans, les chutes de pierres tuent <u>des guides.</u>					
Les organisateurs ont installé des écrans géants <u>pour que les spectateurs puissent voir le spectacle.</u>					

**Annexe 17. 1.**  
**ANALYSE DES DONNÉES**  
**Echantillon de réponses.**  
**ANALYSE QUANTITATIVE**

Test d'évaluation destiné aux élèves de la 9<sup>e</sup> année de base. (Coll S : 97+ Col. LB : 88+ Col. L :45)  
 N= 230

1. Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

CORPUS MANUEL 9 <sup>e</sup>			Compl circ de temps		Proposition subordonné e circonstanc ielle de temps		Complément de phrase		Complément d'objet direct	
			A		B		C		D	
			C	I	C	I	C	I	C	I
1. La petite Cosette travaille <u>depuis</u> <u>qu'elle était toute jeune.</u>				50/00	119			43 / 0000		9/000
TOT.R.C : 119	TOT.R.I : 101	SR : 10			51,73 %					
2. La mère fouettait <u>ce pauvre enfant</u> tous les matins.				33		42		63/0	92	00
TOT.R.C	TOT.R.I	SR							40 %	
3. <u>Jadis</u> , les veillées familiales étaient animées par les grands parents.				34		20	43	2/0		12/ 0 0
TOT.R.C	TOT.R.I	SR					16,08 %			
4. Tous les matins elle <u>le</u> fouettait.				12/0		17		17-0	114	300000
TOT.R.C	TOT.R.I	SR							49,56 %	
5. Ils n'ont rien mangé <u>depuis trois</u> <u>jours.</u>			126	0		31		7		7/0
TOT.R.C	TOT.R.I	SR	54,78 %							
6. Les livres <u>que</u> j'ai lus sont intéressants.				11		33		15	76	00000
TOT.R.C	TOT.R.I	SR							33,04 %	

C ; correcte

I : incorrecte

00= sans réponse

Taux des réponses correctes

## Annexe 18

### **Echantillon : 8 enseignantes (6 du collèges et 2 du lycées)**

- 1) Estimez-vous que vous avez été suffisamment formé pour enseigner la grammaire ? non (7)
  - 2) Après avoir fait carrière, remettez-vous en cause l'enseignement de la grammaire tel que pratiqué dans nos collèges et lycées ? oui (8)
  - 3) Quelles sont vos réactions face aux programmes proposés ? pas mal (3) à réviser (5)
  - 4) Faites-vous de la grammaire explicite ou implicite ? explicite (8)
  - 5) Si explicite, est ce que le métalangage grammatical (vos explications, concepts et vocabulaire abstrait et technique des définitions et tableaux etc.) pose problèmes aux élèves ? oui (7) parfois (1)
  - 6) Utilisez-vous systématiquement les termes techniques proposés dans les manuels ? oui (8), il n'y en a peu (5)
  - 8) Utilisez-vous au contraire un vocabulaire technique simplifié ? il est simple (7) ; Parfois (2)
  - 9) Pensez-vous que le métalangage utilisé est adéquat au niveau des élèves ? je pense oui (8)
  - 10) Les élèves posent-ils des questions sur le sens de certains termes ? très souvent (8)
  - 11) Vous arrive-t-il de traduire certains concepts en arabe ? oui (3) non (5)
  - 12) Vous est-il arrivé d'aborder avec le professeur d'arabe une question liée à un concept déterminé qui pose problème à vos élèves ? je suis arabisante (1) oui (2) non (5) —>
  - 13) Est-ce que les élèves comprennent les consignes de grammaire lors des devoirs ? Si non pourquoi d'après-vous ? Les pauvres ne la comprennent pas (1) non (5) oui (2)
  - 14) Pensez-vous que leur apprentissage simultané de l'arabe y est pour quelque chose ? non (6) ; ils ne révisent pas (5) ils pensent en arabe et écrivent en français (4) ; non les questions sont claires (2)
  - 15) Vous est-il venu à l'esprit que la grammaire de l'arabe peut aider l'élève à comprendre celle du français ? non (8)
- Que le recours à l'arabe peut l'aider à comprendre certains mots grammaticaux du français ? oui (3)
- 16) Cela poserait-il au contraire problème pour les acquérir ? oui (8 —> il vaut mieux ne pas parler en arabe (1)
  - 17) Etes-vous favorable à la comparaison de termes grammaticaux du français avec ceux de l'arabe dans votre classe en cas de blocage ? non (5) rarement (1)
  - 18) Pensez-vous que l'usage de mots de la grammaire de l'arabe en classe soit un obstacle à la maîtrise de la grammaire du français ? oui (5), (3)
  - 19) Pensez-vous au contraire que cela aide à réfléchir et favorise la communication en classe ?
  - 20) Avez-vous déjà envisagé de collaborer avec le professeur d'arabe pour une éventuelle mise en commun de quelques leçons de grammaire ? Si oui, parlez-nous de votre expérience, si non pourquoi ? oui (1) parfois (1)

## Annexe 19 Les entretiens

### Entretien 1. (à titre d'exemple)

Mme B.S CollègeBS

Etudes : français/arabe/espagnol

- 1) Non / je me débrouille/ jamais formée pour l'enseignement
- 2) Avant c'était mieux : la grammaire explicite / apparente, règles appliquées / je crois en la règle/ les niveaux étaient nettement meilleurs/ un élève de 1<sup>ère</sup> année secondaire est incapable de se débrouiller/ le niveau baisse de plus en plus
- 3) On fait de la grammaire implicite/on nous demande de le faire/ on le fait et on nous interdit de les suivre / faites votre propre leçon / ce qu'on propose dans les manuels devient inapplicable dès que nous // les inspecteurs défendent le recours systématique au manuel / paresse /pas d'effort / trouvez votre propre support
- 4) Plus de jargon dans les manuels
- 5) Je ne les comprends plus les manuels des spécialistes/ grammaire pédagogique
- 6) Je me réfère à ce que j'ai appris/ Le jargon technique / je fais faire/ on me l'a appris au primaire

Ils ne comprennent pas /plus/ avec l'anglais le français devient maigre/ confusion je love ce métier /

7) j'ai écrit une lettre à Chirac : le français vient de mourir//

11) A cause du système / la traduction/ pas de traduction / traduire c'est trahir / J'y ai recours parce que j'ai peine à voir mes élèves perdus / parler en arabe oui pour les rassurer / puisque je le fais (mais en cachette) / j'ai eu une inspection parce que j'ai dit que je traduais / si cela devient permis je le fais/ les élèves ratent parce qu'ils ne comprennent pas la consigne / les 9è susciter a bloqué les élèves / Ils ont raté l'exemple / y recourir quand il le faut / nous devons subir les conséquences de ce que certains ont fait / C'est une solution la traduction

12) les profs d'arabe / tout le temps en contact / j'ai pas de problèmes / le métalangage pas de problème de traduction mais je consulte les professeurs d'arabe / j'avais un poste comme professeur d'arabe puis embauchée comme prof de français / j'ai été nommée prof de français par besoin et on n'a même pas su si le niveau du prof était bon et après on m'a contrôlée parce que j'utilise l'arabe

13) Les élèves on a du mal à leur dire l'analyse logique sujet article défini/indéfini /on parle de GNS étendu

14) je ne vois pas ce qui correspond en arabe/ j'évite de comparer

En cas d'innovation ils ne demandent pas l'avis du prof

16) complément du nom= Groupe prépositionnel / interdit d'utiliser la fonction et la nature alors que on devrait dire les deux la nature/fonction

## Annexe 20

**Entretien (non enregistré) avec Monsieur le Professeur Mohamed Chaouch  
Avril 2009 (BUREAU &- Faculté des Lettres et des Arts, La Manouba)**

### **Notes de l'entretien**

#### **Les programmes de grammaires au collège tunisien**

Rénovation de 1987 ; Ministre Mohamed Charfi, le Professeur Hichem Errifi (conseiller du Ministre et chef de département arabe au Bardo), c'est la pièce maîtresse de la rénovation de 1987 (3<sup>è</sup> génération) ; la conception des programmes de la 9<sup>è</sup> année de base (les manuels de langue s'arrêtent en 9<sup>è</sup> de base puis, langue intégrée dans l'étude de textes

Il y a une refonte, l'établissement d'un nouveau programme

Les années 1960-1970 : grammaire de la phrase (grande innovation)

ALalfyya de Ibn MELEK qui résume la grammaire arabe dans des vers

Et puis, on passe aux trois générations de rénovations, celles de :

1. Première génération : Abdelkader Mhiri

2. Deuxième génération : Hédi Baccouch , étape intermédiaire

Etape de la grammaire implicite, pas d'apprentissage

3. troisième génération : réforme Hichem Errifi (87/88) jusqu'à 1995

Les manuels sont encore actuels : sa réforme consiste à alléger les manuels en vigueur. L'apport théorique n'est pas le premier but des inspecteurs

La phase actuelle : elle a un rapport avec ce qui s'enseigne dans le supérieur. L'enseignement de base et l'enseignement de l'arabe dans le supérieur vont parallèlement

Les enseignants du sup sont impliqués, certes il y a un décalage mais pas rupture entre ce qui s'enseigne, ce qui se passe dans l'enseignement sup et le secondaire

#### **Le supérieur**

##### **La formation linguistique des enseignants**

-formation occidentale, étudiée comme matière optionnelle en 3<sup>è</sup> année (années 1971/1972

Les enseignants sont très informés sur les théories linguistiques

1970 : le structuralisme ; il y a un décalage entre ce qui s'enseigne à l'université et ce qui se passe en théorie

Le structuralisme : tout est fait en grammaire générative : SN/SV ; l'analyse en constituants immédiats

Dernière étape : la grammaire arabe à travers les textes est mise en exergue

Quand on parle de texte et de discours, il n'y a plus de grammaire

Les questions récurrentes dans les examens des années 1980/90 sont liées à l'analyse grammaticale du texte

Boîtes / arbres

L'arabe : langue dérivationnelle (en morphologie)

Le français : langue affixionnelle (préfixation-suffixation)

Les deux langues sont différentes

Il existe des problèmes théoriques

Il faudra savoir concilier métalangage A et métalangage F

Les enseignants du sup francisants se limitent à la linguistique francophone/occidentale

Les arabisants sont biformés

Il y a un problème de formation des enseignants en linguistique contrastive : cette formation n'est pas faite de façon systématique. Néanmoins, ne pas négliger les spécificités des deux langues, ne pas négliger des deux niveaux syntaxe / phrase

En arabe, GN = *murakkab 'ismy* et GV = *murakkab fi°ly* (*fa°il*+particule)

Cela crée des problèmes + certaines structures compatibles

La référence : est-ce une constante ? Est-ce une mouvance ?

## Annexes 21

### Les observations de classes (traitement)

#### Observation 1

#### Transcription des enregistrements<sup>1</sup>

Collège L B

Professeur : Mme A (spécialité : psychologie)

Séance de grammaire

Classe : 9<sup>e</sup>

objectif de la séance : L'expression du temps dans les phrases simples et complexes.

Les compléments circonstanciels et les circonstanciels de temps

durée 2h

P: donnez-moi des phrases //

El 1 propose une phrase.

Prof : non c'est pas la peine de lire / de reprendre la phrase du texte / tu vas nous donner une phrase mais qui parle des Lénion comment est le comportement de la maman que fait la maman tous les jours

El 1 : quotidiennement la maman fouette son fils

Prof : bien alors la maman fouette quotidiennement son fils bien encore / quotidiennement ou encore

Groupe d'élèves : tous les jours

Un autre groupe : tous les matins

Prof : tous les matins bien tous les matins la maman fouette son fils bien allez donc tous les matins nous donne une idée sur / quelle information

Groupe d'élèves : le temps

Prof : très bien le temps ça nous donne une idée sur le temps maintenant par rapport à nous si on parle des enfants comment ils étaient traités avant qu'est ce qu'on va dire

El 1 : jadis

Prof : jadis très bien donc

El 1 : jadis les mamans maltraitaient leurs enfants

Transcription de la phrase au tableau

Prof : vous vous rappelez un peu quand est ce que la voisine intervient

El 2 : quand elle a vu les traces sur le corps

Prof : donc la maman fouette son fils après elle part au travail et que fait la voisine

El 2 : elle lui met du suif

Prof : elle lui met une pommade ou du suif bien alors dès que la maman finit sa tâche la voisine met du suif sur la peau de Charles // est-ce que la maman le fouette une seule fois

Groupe d'élèves : non plusieurs fois

Prof : voilà donc elle le fouette jusqu'à quand

El 3 : jusqu'à ce qu'il est

Prof : jusqu'à ce que sa peau

El 3 : devient rouge

Prof : devienne rouge très bien on va écrire ça // elle le fouette jusqu'à ce que sa peau devienne rouge maintenant si on s'attarde un peu sur ces mots soulignés en rouge alors est-ce qu'on peut les supprimer tous ces mots-là est-ce qu'on peut les enlever //

El 3 : oui

Prof : réfléchissez oui ou non //

El : oui

Prof : oui bien mais comment va devenir la phrase

Groupe d'élèves : raccourcie moins précise

Prof : moins précise c'est bien moins précise

El4 : le temps

Prof : le temps bien alors ce sont quoi là

Groupe d'élèves : compléments du temps

Prof : ce sont des expressions du temps est-ce que ce sont juste des compléments circonstanciels de temps // hein est ce qu'ils sont juste des compléments circonstanciels //

---

<sup>1</sup> Les silences courts seront marqués par une barre / et les silences longs, hésitations De deux barres //

El 4 : proposition

Prof : il y a des prépositions ou des propositions quelle est la différence entre préposition et proposition // pré ou pro préposition ou proposition

El 4 : proposition // il y a que

Prof : oui si tu veux mais proposition ça vient de propos c'est phrase c'est une phrase au fait la proposition c'est la différence avec préposition donc la préposition c'est à *de pour sans* hein et ainsi de suite

Transcription des prépositions au tableau

Les propositions on les trouve dans les phrases simples ou complexes

Groupe d'élèves : complexes

Prof : dans les phrases complexes donc quelles sont les propositions que vous connaissez //

Un él : relative

Prof : proposition bien sûr on a étudié en 8<sup>e</sup> année la proposition relative la jupe que j'ai achetée est de couleur verte par exemple hein donc que j'ai acheté ce n'est pas toute la phrase là c'est une phrase que je rajoute au GN bien alors est-ce que tous ces mots soulignés donc toutes ces phrases sont des phrases simples

Même él : non

Prof : non donc il y a des phrases simples il y a d'autres

Groupe d'élèves : complexes

Prof : tous ces mots soulignés indiquent /

Groupe d'élèves : le temps

Prof : indiquent le temps indiquent les circonstances du déroulement de l'action donc puisqu'ils indiquent les circonstances on va les appeler des //

El 1 : des compléments du temps

Un él : des compléments de temps

Prof : il y a des compléments circonstanciels et il y a d'autres qui sont des propositions subordonnées circonstancielle alors on va prendre la première phrase tous les matins la maman fouette son fils / ça répond à quelle question là

Une él : quand

Une autre : combien de fois

Un él : comment

Prof : comment est-ce que ça indique / est-ce que c'est comment

El 3 : combien

Prof : combien de

El : fois

Prof : donc combien de fois ça indique //

El : le temps

Prof : le temps bien sûr tous les matins

El 1 : quand

Prof : quand donc les expressions de temps répondent à quelle question

Groupe d'élèves : quand

Prof : répondent à la question quand donc les expressions du temps permettent de répondre à la question quand c'est tout / quoi encore //

El 1 : combien de fois

Prof : combien de fois ou encore // par exemple si on dit le cours commence à 10 heures donc

Un él : à quelle heure

Prof : à quelle heure / ou encore on a cours demain le 15/ 10/ 2009 c'est quoi

L'él : la date

Prof : la date bien est-ce que ces mots soulignés font partie des éléments obligatoires de la phrase

Groupe d'élèves : non

Prof : non on a dit ils ne font pas partie des éléments obligatoires de la phrase alors qu'est-ce qu'ils font alors

Une él : précis

Prof : enrichissement voilà les expressions de temps ou alors qu'est-ce qu'on a dit les expressions de temps enrichissent toute la phrase et en //

Groupe d'élèves : en précisant le temps

Prof : en précisant les cir /

Groupe d'élèves : les circonstancielle de temps

Prof : les circonstances du déroulement de quoi

Elèves : de l'action

Prof transcrit : en précisant les circonstances du déroulement de l'action // alors quand on dit tous les matins ça exprime quoi là /

Elèves : le temps

Une él : combien de fois  
 Prof : c'est une action qui se // tous les jours / tous les jours  
 Elèves : qui se répète  
 Prof : qui se répète très bien ça explique la répétition donc si on reprend un peu allez essayons de synthétiser qu'est-ce qu'on a vu jusque-là //  
 Prof : hein on essaie de reprendre /  
 Un élève : les expressions soulignées indiquent le temps  
 Prof : indiquent quoi les mots importants indiquent //  
 Elèves : le temps  
 Prof : les circonstances du déroulement  
 Elèves : de l'action  
 Prof : ils peuvent exprimer donc la // on a dit la du//  
 Elèves : durée  
 Prof en transcrivant : la durée ou la date la ré //  
 Elèves : répétition  
 Prof : la répétition le nombre de fois qui convient // est-ce que vous pouvez me donner une idée par exemple sur la date allez donnez-moi une phrase qui indique la date qui exprime la date //  
 Un él : demain  
 Prof : demain est-ce que c'est la date / ce n'est pas une date précise  
 L'él : hier  
 Prof : oui mais / une date précise  
 El 2 : le 30 octobre c'est la date de notre devoir d'expression écrite  
 Prof : voilà le 30 octobre c'est la date de notre devoir ou encore je suis né(e) //  
 L'él : en 1996  
 Prof : bien maintenant pour la durée  
 Une él : la séance de français dure deux heures  
 Prof : la séance dure deux heures ou encore  
 Un él : on a huit heures de cours par jour  
 Prof : très bien  
 Prof : bon maintenant est-ce que c'est clair là les expressions du temps donc en fait les expressions de temps permettent d'étoffer la phrase de l'enrichir de donner plus d'indications à propos du déroulement des circonstances du déroulement de l'action plus on donne de précisions plus c'est riche c'est riche en informations bien maintenant on va voir les différentes natures est-ce que toutes les expressions de temps ou tous les compléments circonstanciels ont la même nature /  
 Elèves : non  
 Prof : ben non / bien sûr il y a différentes natures // quelles sont les expressions de temps que vous connaissez allez en général en général déjà vous avez dit quelques uns  
 El 3 : demain hier  
 Prof : la semaine prochaine, en ce moment  
 Un él : tout à l'heure  
 Prof : aujourd'hui  
 Une él : maintenant  
 Prof : maintenant  
 L'él 1 : à l'époque  
 Prof : heu à l'époque de ou encore  
 Une él : l'année prochaine  
 L'él 1 : autrefois  
 Prof : autrefois très bien on va essayer de les classer tous ces mots-là et de voir leur nature grammaticale  
 Transcription au tableau en deux colonnes  
 Prof : bien donc là nature et là les expressions du temps on a dit jadis encore demain / oui  
 Une El : hier  
 Prof : hier  
 Elèves : l'année dernière  
 Prof : bien donc c'est quoi là comment on les appelle  
 Un él : des adverbes  
 Prof : bien sûr ce sont des adverbes pourquoi on dit des adverbes est-ce qu'ils changent  
 Elèves : non  
 Prof : des adverbes de//  
 Les él : de temps  
 Prof : bien après / on passe

Un él : l'année prochaine

Prof : oui après / après le coucher / le coucher du soleil qu'est-ce qu'on appelle-là quand il fait sombre

Elèves : le soir

Prof : le soir ou l'après-midi ou encore

Une él : le matin

Prof : le matin très bien comment on appelle ça //

Prof : alors des / là c'est quoi // des // des déterminants plus//

Elèves : noms

Prof : donc ce sont des groupes //

Elèves : nominaux

Prof : dans la phrase par exemple j'ai rencontré une ancienne amie quelle est la question que vous allez me poser /

Un él : quand

Prof : quand / je vous dis en allant à l'école

L'él : c'est pas précis

Prof : c'est pas précis d'accord vous pouvez me donner une date mais là je donne une idée générale quelle est la nature là // en / plus un participe présent comment on appelle ça

L'él : un gérondif

Prof : un gérondif très bien donc en allant c'est un gérondif qu'est-ce qu'il y a d'autre comme nature grammaticale / par exemple quand je vous dis avant de partir en voyage je prépare mon visa alors avant de c'est quoi là

Un él : proposition

Prof : ça n'est pas une proposition avant de partir regarde le verbe il est à quel mode

L'él : infinitif

Prof : infinitif donc avant de il y a la présence de de / donc

L'él : c'est une préposition

Prof : non c'est une looo/ cu / tion pré / po /

Elèves : préposition

Prof : tive c'est une locution prépositive pourquoi on l'appelle prépositive

Elèves : parce qu'il y a une préposition

Prof : il y a une préposition voilà donc c'est une locution prépositive / qu'est-ce que vous connaissez d'autres comme locutions /

L'él : conjonctive

Prof : conjonctive très bien donc on a la locution prépositive qui est avant de / vous avez dit locution conjonctive allez donnez-moi une locution conjonctive //

L'él : avant que

Prof : avant que

L'él : tandis que

Prof : oui tandis que jusqu'à ce que pendant que alors qu'est-ce qu'on remarque là / la présence de la conjonction de subordination que / donc avant que jusqu'à ce que et ainsi de suite c'est une locution conjonctive je crois qu'on a fait tout le tour / presque et il y a aussi des prépositions qui sont

Elèves : à

Prof : à / encore / oui

Elèves : de / pour

Prof : oui

Un él : dans

Prof : dans exprime le temps / là on va voir la liste des prépositions qui indiquent le temps alors à / de / dans / en / vers / quoi encore // on a commencé le cours depuis combien de temps soit vers dix heures ou encore depuis par exemple un quart d'heure voilà donc là aussi depuis c'est une préposition / on n'a pas dit lesquelles sont utilisées dans la phrase simple et celles utilisées dans la phrase composée / troisième partie du cours donc les phrases simples et les phrases complexes / donc d'après vous quelles sont celles qu'on emploie dans la phrase complexe

Elèves : les locutions conjonctives

Prof : très bien donc les locutions conjonctives ce sont celles qu'on va utiliser dans les phrases complexes pourquoi on va les employer dans les phrases complexes

Une él : il y a que

Prof : parce qu'il y a que et après que / qu'est ce que je dois mettre

L'él : un autre verbe

Prof : donc ces locutions vont introduire une phrase / une nouvelle phrase donc on va avoir combien de verbes

Elèves : deux

Prof : combien de sujets

Une él : un madame on n'a pas deux sujets

Prof : oui mais deux actions c'est pour cette raison qu'on n'est plus dans la phrase simple mais dans la phrase complexe / dans la phrase complexe il y a deux ou plus de deux verbes /

Troisième élément du cours donc la phrase complexe / comment va-t-on appeler les expressions du temps dans la phrase complexe pour les différencier de la phrase simple /// dans la phrase simple les expressions du temps on va les appeler des compléments ils complètent la phrase oui ou non //

Elèves : oui

Prof : donc les compléments circonstanciels du temps / et là on va les appeler les propositions / est-ce que ce sont des phrases entières ces propositions subordonnées circonstancielles de temps / là on est dans la phrase simple / là on est dans la phrase complexe et ces locutions conjonctives donc permettent d'introduire les propositions subordonnées circonstancielles de temps donc les propositions subordonnées circonstancielles de temps sont introduites à l'aide de locutions conjonctives //

Transcription de la règle

à l'aide de locutions conjonctives // allez donnez-moi des phrases avec des locutions conjonctives

Une él : je reste à la garderie jusqu'à ce que mon père arrive

Prof : voilà je resterai à la garderie jusqu'à ce que mon père arrive / une autre phrase / quand est ce que vous vous réveillez le matin / le soleil

El 4 : dès que le soleil se lève je me réveille

Prof : voilà dès que le soleil se lève je me réveille / encore une autre phrase

Une él : je prends mon petit déjeuner avant que je sors

Prof : je prends mon petit déjeuner avant que je ne sorte de la maison bien / quand est-ce que vous sortez de la classe

L'él : dès la sonnerie sonne

Une autre élève : dès que la sonnerie sonne on quitte la salle

Prof : alors bien / dès que la sonnerie retentit nous sortons / nous quittons la salle / il y a deux verbes qui sont conjugués bien est-ce que toutes les locutions conjonctives que vous avez improvisées introduisent des phrases / introduisent des propositions subordonnées qui indiquent le temps est-ce qu'elles ont le même sens / quelle est ta phrase / avant que // j'ai oublié ta phrase

L'él : je prends mon petit déjeuner avant que je ne quitte la maison

Prof : c'est ça

L'autre él : je reste à la garderie jusqu'à ce que mon père vienne me chercher

Prof : voilà je reste à la garderie jusqu'à ce que mon père vienne me chercher alors ici quel est le sens / si on essaie donc de comprendre cette phrase elle exprime quoi

Elèves : le temps

Prof : le temps oui mais dans le temps il y a aussi / il y a aussi l'expression de temps / puisqu'il y a deux actions est-ce que les actions se passent en même temps

Elèves : non

Prof : l'une avant l'autre ou l'une après l'autre c'est ça hein parce que l'expression de temps exprime ce qui est avant / ce qui est

Elèves : après

Prof : ce qui est après et ce qui se passe /

Un élève : en ce moment

Prof : au même moment / voilà / c'est ça hein / maintenant si on prend ces phrases est-ce que ces phrases expriment tout ce qui s'est passé avant ou ce qui s'est passé après ou ce qui se passe en ce moment amal reprends ta phrase

Amal : je reste à la garderie jusqu'à ce que mon père arrive

Prof : voilà

El 1 : en ce moment

El 2 : avant //

Prof : hum //

El 3 : avant

Prof : hein //

El 4 : après

Prof : alors //

El 4 : j'attends maintenant mon père va venir après

Prof : alors / elle elle est là dans la garderie et quand est-ce qu'elle quitte

Groupe d'élèves : quand son père arrive

Prof : d'accord et ça indique quoi une action qui se fait avant au moment ou après ces actions-là regardez elle quitte quand exactement

Les élèves : quand son père arrive

Prof : quand son père vient la chercher / elle exprime quoi c'est une action qui s'est passée avant ou qui va se passer après /// alors //

Un élève : avant

Prof : c'est avant bien sûr hein non / réfléchissez un peu // les rapports entre les / pourquoi en fait ils sont tellement différents ces locutions conjonctives / parce qu'elles expriment donc deux / elles expriment différents sens donc elles / là l'élément la locution conjonctive jusqu'à ce que donc il exprime tout ce qui se passe avant / il exprime l'antériorité de toutes les actions qui viennent avant mais il y a aussi des événements / des actions qui se passent au même temps et là on les appelle la / la / simul

Elèves : tanées

Prof : ben voilà / on dit il fait des actions simultanées / c'est quoi simultanées

Un él : c'est en même temps

Prof : voilà c'est successif c'est en même temps et il y a des actions qui se passent bien après alors là on les appelle les locutions conjonctives qui expriment la po /

Elèves : la postériorité

Prof : la postériorité donc il y a ce qui vient avant c'est antérieur à / ce qui vient après c'est postérieur à / et ce qui se passe en même temps c'est la simultanéité / bien donc jusqu'à ce que / Amal reste dans la garderie jusqu'à ce que son père vienne la chercher / donc on a dit vienne quel est le mode là qu'on a utilisé / quel est le mode de vienne

Elèves : subjonctif

Prof : c'est le subjonctif présent bien est-ce que ce mode-là est employé avec toutes les locutions conjonctives / si je dis une autre phrase / utilisez une autre phrase

Une él : avant que je sorte

Prof : avant que je sorte c'est toujours le subjonctif / on a parlé de la sonnerie qu'est ce qu'on a dit

L'él : dès que la sonnerie sonne nous quittons la salle

Prof : alors quel est ce mode-là

L'él : indicatif

Prof : c'est le mode indicatif / quels sont les modes que vous connaissez / allez combien y a-t-il de mode ///

Un élève : plusieurs

Prof : plusieurs hein

L'él : l'imparfait / le passé simple

Prof : est-ce que l'imparfait et le passé simple sont des modes / le présent le futur le passé composé le passé simple est-ce qu'on peut les situer sur un axe du temps / tous ces temps-là alors le présent le futur le passé composé le passé simple l'imparfait tous ces temps-là peuvent être placés sur l'axe du temps qui indique l'action / l'action se dérouler / quel est ce mode-là / tous ces temps on va les mettre dans un mode / quel est ce mode / quel est le mode qui indique

Et il y a déjà le nom c'est le mode indic

Elèves : indicatif

Prof : c'est le mode indicatif est-ce que le subjonctif est un mode qui existe est-ce qu'on peut mettre / placer le subjonctif sur cet axe de temps

Elèves : non

Prof : non pourquoi ///

Un él : il se déroule

Prof : bien est-ce que vous connaissez d'autres à part ces deux-là / à part le mode indicatif

Une él : le conditionnel

Prof : oui et encore quand je donne des ordres

Elèves : l'impératif

Prof : l'impératif / est-ce que l'impératif on peut le mettre ici

Elèves : non

Prof : non on ne peut pas le placer sur cet axe donc l'impératif c'est un mode le conditionnel c'est un mode le subjonctif et l'indicatif sont des modes / alors là donc c'est le mode subjonctif / nous quittons la classe dès que la sonnerie retentit c'est le mode indicatif / bon alors il faut qu'on reprenne le mode hein on l'a vu dans le module de consolidation des acquis oui ou non / oui / vous l'avez vu l'année dernière en 8è oui ou non

Elèves : oui

## Observation 2

Collège K Pacha

Professeur : Mme H

Séance de grammaire

Classe : 7è

**objectif de la séance : Les compléments essentiels / non essentiels : correction des exercices Module de contrôle et de consolidation des prérequis**

**Ressources linguistiques exercice N°4 p. 21**

**durée 1h**

Remarques :

Le recours à l'arabe :

Dans toutes les séances observées, le recours à l'arabe se limite à des interjections ou réprimandes. Nul trace de métalangage traduit

P3 :

E11 : on va souligner le groupe verbal qui indique l'information essentielle

Prof : behi / relis la phrase

L'él : *Le lendemain peu avant que n'arrive la fillette, l'ogre se présenta devant la mesure.*

Prof : où est le groupe verbal // qui indique l'information essentielle // relis le groupe verbal

L'él : /// L'ogre ///

Prof : non le groupe verbal

E12 : *se présenta devant la mesure*

Prof : voilà heu pourquoi peu avant que n'arrive la fillette il y a un verbe là pourquoi ce n'est pas une information essentielle à votre avis //

Une él : pourquoi n'arrive la fillette c'est pas le groupe verbal madame

Prof : ce n'est pas le groupe verbal qui porte l'information essentielle

Une él : parce que c'est un complément de temps

Prof : ce groupe-là donne une information sur le temps il ne donne pas l'information essentielle alors tu as compris un peu lis la deuxième phrase

L'él : *L'ogre fit ce que lui recommandait le sorcier : il acheta du miel, s'en remplit la gorge et alla s'étendre au soleil, la bouche ouverte*

L'ogre groupe nominal sujet fit ce que lui recommandait le sorcier groupe verbal

Prof : qui indique l'information essentielle phrase suivante

Louay : *Et jamais il n'entraît ni ne sortait car il était paralysé.*

Et jamais groupe nominal sujet il n'entraît ni ne sortait groupe verbal

Un él : l'information essentielle dans cette phrase *c'est était paralysé* le groupe verbal

Taysir : n'entraît ni ne sortait le groupe verbal donc *il était paralysé* est un complément

Prof : de cause donc *était paralysé* pour vous c'est la cause c'est bien

L'él : il est paralysé ça veut dire il ne peut pas marcher il a un handicap aux jambes

Un élève : *La fillette qui ne reconnut pas dans cette voix celle de son grand-père courut au village alerter ses parents*

Prof : où est le groupe verbal qui porte l'information essentielle

L'él : courut au village alerter ses parents

Prof : c'est bon y a-t-il des questions // est-ce que c'est clair

Elèves : oui madame

Prof : on passe à l'exercice 5

Enrichis les phrases suivantes en ajoutant ce qui est entre parenthèses

Une élève : *un chêne s'élança. (longtemps après, grand, à l'endroit où se trouvait la mesure du grand-père)*

Prof : la phrase courte la phrase minimale c'est quoi

él 1 : *un chêne s'élança*

Prof : voilà où est le groupe nominal sujet

él 1 : un chêne

Prof : et le groupe verbal

él 1 : s'élança

Prof : qu'allons-nous ajouter à cette phrase minimale pour l'enrichir

él 1 : un grand chêne

él 2 : nous avons des mots entre parenthèses

él 1 : longtemps après

Prof : longtemps après ça exprime quoi

Elèves : le temps

El 1 : complément de temps  
 Prof : le temps grand c'est quoi grand  
 Elèves : adjectif  
 Prof : à l'endroit où se trouvait la mesure du grand-père  
 Elèves : complément de lieu  
 Prof : voilà alors  
 El 3 : un grand chêne  
 Prof : un grand chêne  
 El 3 : un grand chêne s'élança à l'endroit où se trouvait la mesure du grand-père longtemps après  
 Prof : est-ce que vous pouvez dire cette phrase d'une autre manière  
 Une él : longtemps après un grand chêne s'élança à l'endroit où se trouvait la mesure du grand-père  
 Prof : bon quelle remarque pouvons-nous faire  
 Un él : le groupe qui n'est pas essentiel on peut le déplacer  
 Elèves : le déplacer  
 Prof : très bien  
 El1 : il est déplaçable  
 Prof : déplaçable  
 El 1 : ou supprimer  
 Prof : donc on peut le supprimer donc est-ce qu'il est obligatoire dans la phrase  
 Elèves : non madame  
 Prof : quel est son rôle alors  
 Elèves : il enrichit la phrase  
 Prof : il enrichit la phrase il donne plus d'information la phrase suivante  
 Béchir : Les villageois accoururent. (à l'appel du crieur public, tous, qui aimaient beaucoup Père Inoubba)  
 Prof : c'est quoi ce temps accoururent  
 El 3 : imparfait  
 Béchir : passé simple les villageois c'est le groupe nominal sujet accoururent c'est le groupe verbal les mots heu les phrases pour l'enrichir  
 Prof : non c'est pas les phrases les expressions  
 Béchir : les expressions à l'appel du crieur public tous qui aimaient beaucoup Père Inoubba  
 Prof : qu'est-ce que vous pensez de sa réponse est ce qu'elle a un sens  
 El1 : non il n'a pas mis les phrases comme il faut / les mots comme il faut  
 Prof : Oumaya corrigez sa faute  
 Oumaya : tous les villageois accoururent qui aimaient beaucoup Père Inoubba  
 Prof : fais ta remarque  
 El 3 : c'est faux à l'appel du crieur public qui aimaient beaucoup Père Inoubba  
 Elèves : non madame  
 El 1 : tous les villageois qui aimaient beaucoup Père Inoubba accoururent à l'appel du crieur public  
 Prof : voilà tous les villageois / continue Wissal  
 Wissal : qui aimaient beaucoup Père Inoubba accoururent à l'appel du crieur public  
 Prof : bon qu'est ce qu'on remarque  
 Iheb : je remarque que / le complément essentiel  
 Une él : on peut changer la place  
 Prof : on peut le déplacer qu'est-ce qu'on n'a pas pu déplacer ici si je le déplace si je ne le mets pas dans la bonne place toute la phrase tombe dans l'eau  
 Béchir : l'adjectif  
 Prof : l'adjectif et là qu'est-ce qu'on a ici  
 Béchir : qui aimaient  
 Prof : qui aimaient beaucoup Père Inoubba  
 Prof : c'est quoi cette phrase comment on appelle cette phrase elle joue quel rôle cette phrase/// elle joue le rôle d'un ad /  
 Elèves : adjectif  
 Prof : mais est-ce que c'est un adjectif  
 Elèves : non  
 Prof : donc c'est comme un adjectif et nous savons très bien qu'un adjectif doit être uni au nom il ne peut pas être séparé d'accord / si je sépare *qui aimaient beaucoup Père Inoubba* de son groupe nominal toute la phrase va perdre son sens est-ce que vous savez comment on appelle cette phrase // qui commence par qui // comment on appelle qui  
 El 2 : pronom personnel  
 Prof : c'est un pronom personnel cela

El 1 : pronom relatif  
 Prof : et la phrase s'appelle une // rela /  
 Une él : relation  
 El 1 : relative  
 Prof : proposition relative qui veut faire la phrase  
 Un él : tous les villageois qui aimaient beaucoup Père Inoubba accoururent à l'appel du crieur public  
 Hichem : *Aïcha s'occupait de son aïeul. (qui tenait à vivre seul, bien)*  
 Prof : *aïeul* que veut dire *aïeul* Hichem que tu n'as pas su prononcer //  
 El 1 : c'est un vieillard  
 Une él : grand-père  
 Hichem : *Aïcha s'occupe bien de son aïeul qui //tenait // à vivre seul*  
 Prof : voilà  
 Louay : *La voix de l'ogre changea. (quelques jours après, grâce aux conseils du sorcier)*  
 Prof : *La voix de l'ogre changea // on va ajouter quelques jours après, grâce aux conseils du sorcier*  
 Louay : *La voix de l'ogre changea quelques jours après, grâce aux conseils du sorcier*  
 Une él : *quelques jours après la voix de l'ogre changea grâce aux conseils du sorcier*  
 Béchir : *grâce aux conseils du sorcier la voix de l'ogre changea quelques jours après*  
 Prof : voilà y a-t-il des questions à poser / vous avez compris /  
 Elèves : oui madame  
 Prof : Maintenant le paragraphe de l'exercice 6 p. 21 vous avez rédigé le paragraphe /  
 Elèves : non madame  
 Prof : bon on peut le faire oralement lis la consigne  
 El 3 : *Rédige un paragraphe de deux ou trois phrases pour dire ce que Aïcha est devenue après. Tu peux utiliser grandir, devenir, belle jeune fille, oublier, souvenir...*  
 Imen : Après beaucoup d'années  
 Prof : on corrige en même temps hein / est-ce qu'on dit Après beaucoup d'années est-ce qu'on peut trouver un autre complément qui a le même sens que après beaucoup d'années /  
 Une él : quelques années après  
 Prof : quelques années après  
 Imen : après de longs années Aïcha a grandi mais elle n'a pas oublié son grand-père qu'elle a aimé beaucoup quand elle est petite  
 El 1 : quand elle était  
 Imèn : quand elle était petite  
 Prof : répète  
 Imen : quelques ans après Aïcha a grandi et était /elle arrivait une jeune fille / devenue une belle jeune fille mais elle n'a pas oublié son grand-père qui / qu'elle a aimé quand elle était petite  
 Prof : très bien et souvenir  
 Imen : et elle reste comme souvenir  
 Prof : le début est bon est-ce qu'on peut introduire le mot souvenir en une belle expression //  
 El 1 : mais elle n'a pas oublié ses souvenirs avec son grand-père  
 Iheb : Aïcha est devenue une belle jeune fille et elle n'oublie pas  
 Prof : elle n'a pas oublié  
 Iheb : elle n'a pas oublié son grand-père elle l'aime comme souvenir  
 Béchir : maintenant il y a des / maintenant le jour / les années de la souvenir de le grand-père de Aïcha est passent alors elle n'oubliait pas car elle devenu une belle jeune fille et grand  
 Prof : mieux que ça  
 Une él : malgré les années qui ont passé Aïcha n'a pas oublié les belles souvenirs  
 Prof : beaux  
 L'él : les beaux souvenir avec son père  
 Prof : oui//  
 Un él : malgré les années qui sont passées Aïcha n'oubliait pas les moments agréables qu'elle a passés avec son grand-père  
 Prof : bon on écrit ce paragraphe  
 El 1 : les années passent l'un après l'autre  
 Prof : les années  
 L'él : après de longues années  
 Transcription au tableau  
 Prof : voilà après de longues années Aïcha  
 Elèves : grande / grandit  
 Prof : Aïcha grandit elle est devenue

Belhassen : une belle jeune fille //mais elle n'a pas oublié  
 Béchir : heureusement / malheureusement  
 El 1 : elle n'a pas oublié les moments agréables  
 Béchir : la fillette va toujours à ses  
 Une él : madame on peut dire ces agréables moments de l'enfance qu'elle a passé avec son grand-père  
 El 1 : on peut dire mais elle n'a pas oublié les moments de la vie qu'elle a passés avec son grand-père  
 Prof : oui les moments qu'elle a passés avec son grand-père oui souvenir  
 Une él : comme un souvenir dans sa tête  
 Béchir : dans sa mémoire  
 Prof : sahhit son souvenir est resté gravé dans sa mémoire répète  
 L'él : après de longuement années  
 Prof : non  
 Elèves : longues  
 Prof : après de longues années Aicha a grandi elle est devenue une belle jeune fille et elle n'a pas oublié les agréables moments qu'elle a passées avec son grand-père / il y a une faute là attention où elle est la faute  
 Un él : passées à la fin  
 Prof : e accent aigu e  
 L'él : parce que le verbe  
 Prof demande : parce qu'il est employé avec avoir /  
 L'él : oui madame parce qu'il est au passé composé /  
 Prof : exactement le participe passé employé avec avoir ne s'accorde pas mais ici on peut l'accorder et on doit mettre s parce que /  
 L'él : les agréables moments  
 Prof : voilà parce qu'il y a un pronom vous n'avez pas encore étudié ça il y a un pronom complément d'objet direct placé avant le verbe donc le participe s'accorde avec le pronom remplace ou bien reprend agréables moments donc le « s » s'accorde avec le pronom fhemt/ relis  
 L'él : Après de longues années Aicha a grandi elle est devenue une belle jeune fille mais elle n'a pas oublié les agréables moments qu'elle a passés avec son grand-père. Son souvenir est resté gravé dans la mémoire

#### **Observation 4 (sans enregistrement : pb de matériel)**

**Collège S**

**Professeur : Melle D W**

**Séance de grammaire**

**Classe : 7è**

**objectif de la séance : Correction du devoir de contrôle n° 3**

**durée 1/2 h**

**Déroulement : distribution des copies**

Correction de la partie langue

**Consigne :**

*Lis les phrases suivantes et encadre la cause*

*1. Le troupeau n'est pas sorti en raison de la forte pluie.*

*2. Oncle Fred ramène les enfants à la ferme car le ciel se couvre de gros nuages gris.*

Housseem : en raison de / la cause

Elèves : faux madame

Une élève : la cause c'est le forte pluie

Prof : qu'est-ce qu'il a donné Housseem

L'élève : l'expression de la cause

Prof : a-t-il entièrement ramassé l'expression /

Elèves : non

Prof : encadrer n'est pas souligner / la réponse répond à quelle question

Une él : pourquoi

Prof : très bien la cause est introduite par son expression / Pourquoi oncle Fred ramène les enfants à la ferme /

Vous n'avez qu'à vous poser la question avez-vous posé la question / non / voyez le résultat maintenant on corrige et on remédie pour les élèves qui n'ont pas bien compris

Prof : car le ciel se couvre je dois ramasser toute la cause / quelle différence y a-t-il entre les deux phrases // quelle différence entre les deux phrases / regardez la phrase 1 est simple la phrase 2 est complexe

Elève1 : l'expression a changé on n'a pas la même expression

Elève 2 : dans la première phrase un seul verbe dans la deuxième deux verbes

Prof : c'est quoi la nature du mot pluie

Elèves : nom

Prof : dans la deuxième phrase on a ajouté quoi / une autre phrase puisqu'on a un autre sujet et un autre verbe c'est une phrase complexe

2. Complète ces phrases à l'aide des expressions de la cause suivantes de manière à obtenir une cause (parce que - puisque - à cause de)

Prof : *Antoine est chagriné* / où est le radical de chagriné

Elèves : chagrin

Une él : puisque la mort de son grand-père

Prof : qu'est-ce qu'elle a donné / un nom et qu'est-ce qu'on a dit

Un él : un autre verbe

Prof : oui un autre sujet et un autre verbe

L'él : puisque son grand-père est mort

Prof : voilà on va mettre puisque son grand-père est mort / pourquoi toutes ces bêtises dans le devoir / mitmalhin min note //

Prof : *Victor l'enfant sauvage ne parle pas* / on va utiliser parce que

Une él : parce qu'il est sourd-muet

Prof : je vous ai dit toujours que mes questions contiennent les réponses à d'autres questions

3. Souligne les déterminants et donne leurs natures

1. *Avant de sortir de la maison, Bruno porte son parapluie car il pleut.*

Prof : de qu'est ce que de / c'est un déterminant / c'est une préposition /

Elèves : préposition

Prof : article / défini / indéfini / un une des

Un él : son déterminant nature adjectif possessif

Prof : quels sont les adjectifs démonstratifs /// ce garçon cette maison

Elèves : ce cette ces

Prof : ce cet cette ces

Prof : les adjectifs possessifs on a ses ces / ses adjectif possessif pour certains démonstratif petite astuce / deux s possessif un seul s démonstratif

3. Complète par : « m'a - ta - l'a - t'a - la »

1. *Tu ..... beaucoup touché par ..... jolie surprise, tu ..... bien préparée.*

2. *On .... appris que ..... foire du livre sera en fin avril.*

Un él : tu m'as touché par ta jolie

Prof : ta adjectif /

Elèves : possessif

Un él : tu l'a bien préparée

Prof : l'a quelle est la fonction de l'apostrophe

Elèves : C.O.D

Prof : la foire // la

Une él : sujet

Elèves : déterminant

Prof : un pronom qui occupe soit la fonction objet soit la fonction sujet // vous avez compris vos bêtises

Elèves : oui madame

### **Observation 5 (sans enregistrement : refus du prof)**

**Collège K Pacha**

**Professeur : Mme K**

**Séance de grammaire : correction des exercices**

**niveau : 8è**

**Objectif de la leçon : rappel : les mots de reprise.**

**Support : exercice manuel français d'exercices de grammaire français + parascolaire**

**durée : 1h**

**Déroulement : leçon puis consolidation avec les exercices**

**Niveau d'interaction : quasi inexistant, toujours les quelques mêmes élèves qui répondent**

**Déroulement :** transcription au tableau d'un corpus de phrases

1. *Tom proposa de l'aide à Bennett ; celui-ci accepta.*
2. *Ta cabane est trop petite ; la mienne est trop haute.*
3. *Avec ça nous allons faire le toit ; comment avez-vous couvert le vôtre ?*
4. *Tes planches sont déformées comme les miennes.*
5. *Nous ne ferons pas une aussi belle cabane que la leur.*
6. *Regarde celle de Frédéric ; un vrai pain de sucre.*
7. *On a mieux réussi que lui.*

Rappel des mots de reprise : les GN, les adjectifs possessifs

P5: rappelez-moi les adjectifs possessifs

Elèves : mon ma

P5 : les pronoms possessifs // Lamia / exemple

Lamia : *Tom proposa de l'aide à Bennett ; celui-ci accepta* / celui-ci

Prof : celui-ci est un pronom démonstratif

Lamia : *Ta cabane est trop petite ; la mienne est trop haute* / la mienne

Prof : la mienne pronom possessif

Les élèves répondent en arabe

Prof : vous mettez en rouge les pronoms possessifs et en bleu les pronoms démonstratifs

Khemaïes : *Tes planches sont déformées comme les miennes les miennes madame*

Prof : non c'est pas un démonstratif Khemaïes

Mouna : Il n'y a pas

Prof : si il y a un pronom

Mouna : on

Prof : on ce n'est ni un pronom démonstratif ni un pronom possessif / quelle est la classe grammaticale de on ///

Un él : pronom relatif

Une él : pronom personnel

Prof : non c'est un pronom indéfini

1. *Remplacez chaque GN par les pronoms démonstratifs possibles*

*Cette cabane, ce sentier, ces fleurs, ces arbres, cette construction, ce plan, ces travaux.*

Prof : cette cabane quelle est la classe grammaticale de ce mot

Un él : GN

Une él : GN minimal

Prof : cette cabane celle-ci ce sentier

L'él : celui-ci

P5 : Khemaïes au tableau / le trait d'union hamzet wasl (seule traduction de la prof ; l'arabe c'est surtout dans les apartés) pourquoi nous utilisons les pronoms

Khemaïes : pour éviter la répétition

Prof : pour apporter une information n'oubliez pas le genre et le nombre du nom qu'on remplace

Une él : ces arbres celles-ci

Prof : pourquoi féminin

L'él : en arabe chajaratun

Prof : l'arabe vous l'oubliez en français ne parlez pas en arabe

Leçon transcrite au tableau et par les élèves sur les cahiers ; quelques élèves passent au tableau pour écrire les phrases, la prof lit les consignes.

Prof : qui peut nous rappeler quels sont les pronoms possessifs

Marouane : la mienne

Prof : on écrit toujours sur le cahier de cours / mes affaires

Elèves : les miens

P5 : lê âd (arabe) il faut voir le mot avant / Mohamed-Amine tu as travaillé

Med-Amine : non

Prof : alech

Un él qui transcrit : leur / chnoua hadhika

Prof : ne parlez pas en arabe

*Exercice : Soulignez les pronoms indéfinis*

1. *Avaient-ils tous construit une cabane ? Non seulement quelques-uns.*

2. *Certains avaient tracé des plans, d'autres construisaient au hasard*

3. *Plusieurs s'étaient fait aider, mais aucun n'avait abandonné*

4. *On trouvait certaines constructions bien réussies.*

Prof : apprenez les pronoms indéfinis / qui peut les réciter par cœur

Mahmoud : chacun chacune

Prof : c'est tout ce que tu as appris / chacun chacune quelques-un(es) plusieurs d'autres tous on va souligner les pronoms indéfinis / est-ce que vous avez terminé d'écrire / Farah tu dois les apprendre les indéfinis

Etape correction des exercices

*Remplacez le second GN par un pronom possessif*

1. *C'est mon choix, ce n'est pas ton choix.*

2. *Elle prend ses responsabilités, nous prenons nos responsabilités*

3. *J'ai rangé mes livres, tu as rangé les tiens.*

4. *Notre rue est très animée, leur rue est très calme*

él 1 : *c'est mon choix ce n'est pas le tien*

él 2 : *Elle prend ses responsabilités, nous prenons les nôtres*

él 3 : *J'ai rangé mes livres, tu as rangé les tiens*

Un autre : *Notre rue est très animée heu le leur est très calme*

Elèves : la leur

Prof : quand je dis pronom indéfini qu'est ce que tu me dis

Lamia : chacun / chacun / quelqu'un / tous

Prof : quand je dis pronom démonstratif possessif qu'est ce que tu me dis

Un groupe d'él : le mien / le tien / les nôtres / les tiens / la leur /

Prof : quels sont les mots de reprise qu'on n'a pas vus sur la feuille

Elèves : les pronoms relatifs

Prof : les pronoms relatifs par exemple la prochaine fois on fait les pronoms relatifs aujourd'hui on va faire les pronoms C.O.D / C.O.I / prenez votre parascolaire p. 25

1. *Marcel évoque un souvenir d'enfance*

Prof : où est le sujet dans cette phrase Marcel est le sujet comment on trouve un COD comment on reconnaît un complément d'objet direct dans une phrase en posant une question laquelle / qui ou quoi / avant ou après le verbe / pourquoi on insiste sur avant ou après le verbe / quand on pose la question qui avant le verbe c'est le sujet / quand on pose la question quoi après le verbe c'est le complément d'objet direct / rappelez-vous à l'école primaire on vous dit complément essentiel direct c'est pareil / *Marcel évoque un souvenir d'enfance* / Marcel sujet / Il l'évoque / prenez le parascolaire on regarde p. 25 / on vous a mis tous les pronoms sujet et tous les pronoms objet / il pronom personnel sujet / l' pronom personnel COD on le place toujours avant le verbe

Exercice

Prof : quelle est la fonction de le nouveau

Elèves : sujet

Prof : il la prend c'est quoi il c'est un pronom personnel sujet et la c'est un pronom personnel obje

**Deuxième série d'observations (travail suggéré)**  
**Les observations provoquées**

**Observation 1**

**Travail sur un corpus de phrases extraites du manuel de 7è**

**Professeur: Melle D**

**Collège S**

**Classes : 4 groupes de 15 élèves de la 9è B1&B2**

**Consigne : travail entre élèves, interagir et se mettre d'accord sur la bonne réponse**

**Test pour élèves : exercices pris dans manuel 7è**

**3) Dites si les mots ou groupes de mots soulignés sont des compléments de phrases ou des compléments circonstanciels**

Phrases	Complément de phrase	Complément circonstanciel <sup>1</sup>
<i>Le vieux paysan travaille <u>difficilement</u>.</i>	X	
<i><u>Un jour</u>, il avisa mes mains.</i>	X	
<i><u>La nuit tombante</u>, il aura peut-être fini sa tâche.</i>	X	
<i>Il est allé <u>dans la forêt</u>.</i>		X
<i>L'enfant s'est rendu <u>chez ses grands-parents</u>.</i>		X
<i><u>Ces jours-ci</u>, il travaille la nuit.</i>	X	
<i><u>Ces jours-ci</u>, il travaille <u>la nuit</u>.</i>	X	

**Reste statistiques à faire des réponses des élèves**

*Saisie1*

(1). *Le vieux paysan travaille difficilement.*

Khouloud : on pose la question comment c'est un complément de manière c'est-à-dire difficilement c'est un complément de phrase

(2). *Un jour, il avisa mes mains.*

Un él : complément circonstanciel

Une él : donc un jour un temps

Khouloud : un jour complément circonstanciel de temps alors on met un jour complément circonstanciel

3. *La nuit tombante, il aura peut-être fini sa tâche.*

Une él : c'est un complément circonstanciel

Une autre : pourquoi

L'él : parce que la nuit tombante est un complément de temps

P6 : vous êtes d'accord ?/

Elèves : oui madame

4. *Il est allé dans la forêt. (coupure d'enregistrement)*

5. *L'enfant s'est rendu chez ses grands-parents.*

Une él : complément d'objet indirect

Un groupe d'él : non c'est un complément de phrase

Khouloud : complément d'objet j'ai une question madame si on peut remplacer chez par à heu à qui grands-parents alors c'est COI

Une él : on ne peut pas enlever le COI et le remplacer par à

Prof : dans un premier temps on va se demander est-ce que c'est un COD est-ce que c'est un COI

Un groupe d'élèves : COD

Un autre groupe : COI

Prof : COD pourquoi COD il faut poser la question avec qui tu poses la question avec qui

Une él : l'enfant s'est rendu chez qui

Prof : donc la question c'est qui

Khouloud : chez qui c'est un COI

Prof : COI pourquoi COI

Khouloud : on dit à qui

<sup>1</sup> Il s'agit en fait du complément de verbe. La notion n'existe pas dans les manuels de français tunisiens

Un él : chez qui

Prof : ce qui veut dire on a remplacé le à par le *chez* c'est-à-dire le COD donc c'est un à / qu'est ce qu'un COD

Une él : complément indirect

Groupe d'él : direct

Prof : direct et qu'est-ce que le COI / qu'est-ce que le COI

Groupe d'él : indirect

Prof : ça veut dire quoi indirect

Un él : le complément est trouvé indirectement

Prof : qu'est-ce qu'il y a entre le complément et le verbe /// alors

Groupe d'él : chez

Prof : donc qu'est-ce qui fait la différence entre un COD et un COI

Une él : la préposition

Prof : donc ce complément c'est un

Groupe d'él : COI

Prof : COI donc la classe ou colonne (enregistrement pas clair) c'était quoi là / la nature ou bien la fonction

Elèves : fonction

Prof : fonction maintenant répondons à la question est-ce que c'est un complément de phrase ou un complément circonstanciel

Une él : complément circonstanciel

D'autres : de phrase madame

Prof : complément circonstanciel de quoi

Kh : COI

D'autres : de temps circonstanciel /

Prof : circonstanciel de quoi

Elèves : de lieu complément circonstanciel de lieu

Une él : indirect

Prof : complément circonstanciel de lieu / maintenant si on pose la question est-ce que je peux enlever chez ses parents

Elèves : non

Prof : quelqu'un qui lit la phrase :

Un él : *L'enfant s'est rendu **chez ses grands-parents.***

Prof : quelqu'un qui lit la phrase sans complément

Une él : *L'enfant s'est rendu grand -parents*

Prof : *L'enfant s'est rendu*

Elèves : chez qui

Moi : est-ce que la phrase est complète

Elèves : non

Moi : donc on aura besoin

Elèves : d'un complément

Moi : ce qui est souligné est donc

Elèves : obligatoire

Prof : et quelle est la différence entre un complément circonstanciel et un complément de phrase ///

Prof : on a lu la phrase sans complément et la phrase elle devient comment

Kh : madame elle n'a pas de sens

Une autre : incomplète

Prof : incomplète très bien donc le complément circonstanciel est très important est-ce que je peux l'enlever

Elèves : non (la prof n'emploie pas essentiel qu'ils connaissent pourtant)

Prof : et le complément de phrase

Kh et d'autres : on peut l'enlever

Kh : madame comme la deuxième phrase un jour / un jour il avisa mes mains

Prof : oui / un jour / parfait c'est très bien c'est un complément de quoi

Elèves : de phrase

Prof : donc est-ce qu'on peut lire la phrase sans complément

Elèves : oui / il avisa mes mains

Prof : il avisa mes mains la phrase est complète

6. ***Ces jours-ci,** il travaille la nuit.*

Une él : complément de phrase

Prof : c'est un complément de phrase c'est-à-dire il vient pour compléter quoi

Elèves : la phrase

Prof : très bien l'autre phrase

7. Ces jours-ci, il travaille **la nuit**.

Kh : complément de phrase

Yosra : non madame complément circonstanciel de temps

Prof : complément circonstanciel lis la phrase Yosra

Yosra : *il travaille **la nuit***, complément circonstanciel de temps

Prof : c'est un complément circonstanciel de temps

Linda : non complément de phrase on peut dire Il travaille

Kh : madame on pose la question

Prof : elle a dit il travaille est-ce que c'est juste qu'est-ce qu'elle a enlevé

El : la nuit

Prof : ces jours-ci il travaille est-ce qu'elle est claire comme ça

Elèves : non c'est un complément circonstanciel

Kh : parce que quand tu enlèves la nuit la phrase n'a pas de sens

Noura : non madame elle a un sens mais c'est pas toujours vrai la nuit cette phrase elle a un complément très court précis

Prof : donc on précise quoi

Noura : le temps du travail

Prof : c'est-à-dire

L'él : la nuit

Prof : on revient à la réponse de Noura maintenant est-ce que c'est un complément circonstanciel ou un complément de phrase

Un groupe : c'est un complément circonstanciel

Prof : c'est un complément circonstanciel

Une él : pourquoi madame

D'autres : madame c'est un complément de phrase

Prof : complément de phrase aussi

Une él : on peut l'enlever ///

Kh : madame je peux dire la nuit il travaille

(enregistrement coupé)

4) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

	Adjectif épithète	Adjectif attribut	Complément du nom	Complément de phrase	Complément d'objet direct
La loutre est <b>brune</b> .					
Le <b>léger</b> bruit.					
Le grand silence <b>du soir</b> .					
Nous avons vu <b>la loutre brune</b> .					
<b>hier</b> , j'ai vu un documentaire sur les animaux de la préhistoire.					

8. **hier**, j'ai vu un documentaire sur les animaux de la préhistoire.

Kh : hier c'est un complément de phrase parce qu'on peut l'enlever (interruption de l'enregistrement par inadvertance)

5) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

Phrases	Complément du nom	Complément de phrase	Complément circonstanciel	Complément d'objet
L'éléphant <b>d'Asie</b> n'a pas de défenses.				
C'est un animal <b>du désert</b> .				
Le matin de bonne heure, les gens sortaient <b>de partout</b> .				

<b>La tonte <u>des moutons</u> est un événement.</b>				
<b>Les sacs <u>en peau de crocodile</u> sont un signe d'élégance.</b>				
La gazelle est un animal <u>sans défense.</u>				
<b>Ils prenaient <u>à pied</u> le chemin de la ville.</b>				
<b>Ils se dirigeaient <u>rapidement</u> vers l'arrêt d'autobus</b>				
<b>Les enfants venaient <u>leurs cartables</u> sur les épaules.</b>				

9. *Le matin de bonne heure, les gens sortaient **de partout.***

Une él : complément du nom / non ?

Kh : c'est pas un complément du nom parce que ici après le verbe

Prof : il vient après un verbe oui

Achraf : de partout complément de phrase

Prof : pourquoi

Une él : complément de phrase on peut enlever de partout la phrase est complète

Une él : mais madame pourquoi

Prof : lisez la phrase

L' él : *Le matin de bonne heure, les gens sortaient*

Les él : c'est un complément de phrase

Prof : il complète alors la phrase

Une élève : il complète le sens

Prof : la différence entre le complément de phrase et le complément circonstanciel / bon la phrase qu'est ce qu'elle fait

Kh : le complément de phrase on peut l'enlever

Prof : et le complément circonstanciel qu'est-ce qu'il fait il ajoute ou bien il donne le sens

Elèves : il donne le sens

Prof : donc entre le terme ajouté l'ajout donner le sens quel est le plus important

El : donner le sens

Prof : donner le sens

Kh : Je pense de partout c'est le complément du verbe elle complète le verbe ///

Une él : ajoute le sens de la phrase c'est un complément de phrase ///

Prof : oui on peut dire c'est un complément de phrase

Yosra : on a vu maintenant tous les compléments de phrase comme un jour / ces jours-ci / mais de partout on n'a pas vu

Prof : on lit la phrase

Yosra : *Le matin de bonne heure, les gens sortaient **de partout.*** Les gens sortaient où

Prof : non

Yosra : comment les gens sortaient la phrase est complète si on enlève de partout

Prof : j'ai une idée on y passe

Une él : oui mais c'est quoi la réponse

Yosra : les gens sortaient comment

Prof : la quatrième phrase

Prof : bon c'est un complément

Les él : de phrase

Kh c'est mon point de vue on ne peut pas laisser le verbe tout seul

Prof : c'est-à-dire

Kh : c'est un complément circonstanciel

Prof : elle nous a dit on ne peut pas laisser le verbe tout seul c'est-à-dire il a besoin de quoi / si le verbe ne vient pas tout seul qu'est-ce qui vient après lui

Elèves : un complément

Prof : complément de quoi / une question laquelle

Yosra : le matin de bonne heure les gens sortaient comment

Elèves : comment

Prof : non alors revenons à la question

Groupe d'élèves : où

Prof : où / mais qu'est ce qu'on trouve devant partout

Elèves : de

Prof : c'est-à-dire / la question / qui veut trouver la question / trouvez la question

Un groupe d'él : de quoi

Prof : partout quelle est la question qu'on pose pour partout partout c'est quoi / vous avez dit c'est quoi tout d'abord ça indique quoi / le lieu le temps la manière /

Les él : le lieu

Prof : bien mais est-ce que c'est où qu'est-ce qu'on a devant partout

El : de

Prof : alors posez la bonne question

Yosra : d'où

Prof : alors posez la question donc c'est un complément /

Yosra : de lieu circonstanciel de lieu

Prof : est-ce qu'on parle de phrase ou bien de circonstanciel

Elèves : circonstanciel

Prof : maintenant elle est essentielle ou non essentielle

Elèves : essentielle

Prof : essentielle est-ce que tout le monde est d'accord

Elèves : oui

Prof : généralement on a dit puisque le complément de phrase je peux l'enlever généralement il est placé après quoi // un signe de ponctuation

Elèves : virgule

Prof : virgule c'est clair / on passe à l'autre phrase

*La tonte des moutons est un événement.*

Achraf : c'est un complément du nom

Prof : complément du nom pourquoi Achraf

Une él : placé après le verbe

Prof : est-ce qu'après le verbe

Les él : le nom

Kh : de mouton après le nom et on a *de*

Prof : est-ce que tout le monde est d'accord

El : oui

Prof : c'est-à-dire la question sur laquelle vous aviez des doutes c'était quoi complément de phrase ? complément circonstanciel ? complément d'objet ? complément du nom ? / entre quel élément et quel élément quelle fonction et quelle fonction vous aviez des doutes

Yosra : le complément de phrase et le complément circonstanciel

Prof : et maintenant est-ce que le doute s'est estompé

Elèves : oui madame

Prof : vous avez résolu le problème

Elèves : oui madame

Prof : vous aviez des doutes quel est l'élément qui peut sauver de ce flottement c'est quoi

Elèves : la question

Prof : la question

*11. Les sacs en peau de crocodile sont un signe d'élégance.*

Une él : COI madame

Prof : oui mais on n'a pas COI dans ces colonnes

L'él : complément d'objet

Une él : complément de phrase madame

Yosra : on a un complément d'objet direct ou indirect

Prof : je dois répondre aux colonnes est-ce que c'est un complément du nom /

Un él : à quoi sont un signe d'élégance

Un autre : à qui

Une autre : les sacs sont un signe d'élégance / de quoi

Yosra : les sacs sont un signe d'élégance de quoi

Une él : à qui

Prof : on a dit qu'est-ce qui permet de trancher

Les él : la question

Prof : Yosra trouvez la bonne question

Un él : en quoi

Prof : en quoi bien alors qu'est-ce que j'entoure là

Les él : en

Prof : et c'est quoi le *en*

Elèves : préposition

Prof : donc là je cherche quoi en peau de crocodile c'est-à-dire / *Les sacs en peau de crocodile* / les sacs en cuir c'est quoi là / la mat

Elèves : la matière

Prof : c'est-à-dire en peau de crocodile en cuir en coton qu'est ce qu'il donne le signe ///

Prof : la précision je précise sac de quoi en peau de chèvre en peau de chameau et donc là il vient après il est collé à quel mot

Elèves : sacs

Prof : les sacs / donc on l'appelle

Elèves : complément du nom

Prof : quelle est la fonction du mot sac

Elèves : sujet

12. *La gazelle est un animal sans défense.*

Elèves : comment

Une élève : manière

## Observation 2

**Travail sur un corpus de phrases extraites du manuel de 8è**

**Professeure : Mme T et moi**

**Collège Essaida**

**Classes : un groupe de 15 élèves de la 9è B1&B2**

**Consigne : travail de groupe, interagir et se mettre d'accord sur la bonne réponse**

**Test pour élèves**

**Exercices pris dans manuel 8è**

**2) Dites si c'est un complément du nom ou un groupe nominal prépositionnel ?**

	<b>Groupe nominal prépositionnel Complément Du nom</b>	<b>Groupe nominal prépositionnel Expansion du GN</b>
Une scène <b><u>de théâtre.</u></b>		
Des reportages <b><u>sur le sport.</u></b>		
Une course <b><u>de chevaux.</u></b>		
L'équipe <b><u>de Marseille.</u></b>		

*1. Une scène **de théâtre.***

El 1 : groupe nominal prépositionnel complément du nom

*2. Des reportages **sur le sport.***

El 2 : Groupe nominal prépositionnel expansion du nom

él 3: pourquoi je ne suis pas d'accord

Prof : pour vous c'est / moi je ne réponds pas vous allez d'abord discuter entre vous

él 3: complément du nom

Prof : elle vous a dit pourquoi

El 2 : expansion du groupe nominal pourquoi tu n'es pas d'accord

El 3 : c'est pas essentiel *sur le sport*

Prof : est-ce que le complément du nom est essentiel

Elèves : non madame

El2 : c'est une expansion du GN il n'est pas essentiel

Prof : donc il sert à quoi

El 1 : à compléter le nom

Prof : à donner plus de détails à informer sur le nom

Elèves : les deux madame

Prof : qu'est-ce qu'un complément du nom

Un él : un complément du nom est une expansion du nom il sert à enrichir le nom

Prof : quelle est sa nature ici

Elèves : GN madame

Prof : qu'est-ce qu'il y a devant le nom

Elèves : de

Prof : donc

Un gr d'él : c'est un groupe nominal prépositionnel

Prof : alors que devons-nous cocher

Elèves : les deux madame

Prof : les deux

*2. Une course **de chevaux.***

Elèves : groupe nominal prépositionnel complément du nom

Un gr d'él : les deux madame comme l'autre

*3. L'équipe **de Marseille.***

Elèves : même chose madame complément du nom et expansion

4) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

	Complément Circonstanciel de lieu	Complément de phrase	Complément du nom
<u>Lors de son séjour en France</u> , il a visité plusieurs musées.			
Les colis s'enfoncent <u>dans la cale</u> .			
Les garçons étaient <u>là</u> .			
<u>Depuis sa rencontre avec Sébastien</u> , il ne parle que de voyage.			
A son réveil, il a téléphoné à l'agence <u>de voyage</u> .			
<u>Là-haut</u> , c'est une cohue.			
Les chaînes en grinçant balancent, <u>au dessus des têtes</u> , des poignées de colis.			

4. Lors de son séjour en France, il a visité plusieurs musées.

Une él : c'est un complément circonstanciel de lieu

Meriem : non c'est un complément de phrase

Une él : complément du nom

Prof : pour vous c'est un complément du nom /

Meriem : un complément de phrase complète la phrase il est essentiel dans la phrase

Un él : complément circonstanciel de temps

Prof : que veut dire *lors* /// connaissez-vous un mot qui commence par lors

Elèves : lorsque madame

Prof : qu'est-ce qu'il exprime

Elèves : le temps

Prof : il exprime le temps c'est donc quoi pour vous

Une él : c'est un complément de phrase

Un él : il donne des détails

Prof : oui donne des détails c'est un complément de phrase est-ce qu'il est essentiel dans la phrase

Elèves : non madame on peut l'enlever

Prof : il donne quels détails

Une él : le temps

Prof : le moment du déroulement de l'action donc il a visité les musées quand

Elèves : lors de son séjour en France

Une él : les deux madame

Prof : quoi les deux

L'él : il est complément de phrase et complément circonstanciel

Prof : le complément de phrase est un complément ciir

Elèves : circonstanciel

Prof : qu'est ce qu'on coche

Elèves : les deux premières colonnes

5. Les colis s'enfoncent dans la cale.

Une él : dans la cale complément circonstanciel de lieu parce que *dans*

Prof : pouvez-vous me dire la différence entre le complément de phrase et le complément de lieu ///

Une él : complément circonstanciel c'est essentiel dans la phrase et le complément de phrase n'est pas essentiel on peut le supprimer le complément de phrase il complète

Une él : mais madame *dans la cale* est un lieu c'est un complément circonstanciel de lieu et on peut le supprimer aussi

Prof : donc

Elèves : le complément circonstanciel et le complément de phrase même chose pareil

Prof : vous mettez des croix où

Elèves : les deux colonnes

6. Les garçons étaient là.

Prof : est-ce qu'on peut supprimer *là*

Elèves : non

Prof : donc qu'est-ce que vous dites c'est un complément de phrase /// qu'est-ce que vous avez dit tout à l'heure / le complément de phrase c'est essentiel ou non essentiel

Elèves : non essentiel

Prof : et ici on peut l'enlever ou non

Elèves : non

Prof : donc

Une él : c'est un complément circonstanciel

Prof : revenez à la définition de tout à l'heure est-ce que le complément circonstanciel complète toujours la phrase

Une él : il complète le verbe ici madame on peut pas di *Les garçons étaient étaient quoi*

Elèves : oui madame c'est pas un complément de phrase il est essentiel

P. Alors qu'est-ce qu'oncoche ?

Els rien madame,

Une él. Complément circonstanciel de lieu

Une él. non, il complète le verbe ici madame, il est essentiel

### 7. Depuis sa rencontre avec Sébastien, il ne parle que de voyage.

Prof : *il ne parle que de voyage* ça a un sens / ici on peut supprimer ou non

Un él : oui

Prof : complément de phrase ou complément circonstanciel /

Dhoha : c'est un complément circonstanciel de temps

Prof : ici il est essentiel ou non essentiel dans la phrase

Elèves : non essentiel

Prof : il est complément de temps ou de phrase

Dhoha: c'est un complément circonstanciel de temps

Une autre : c'est un complément circonstanciel de lieu

Prof : vous mettez une croix sur quoi

Elèves : complément circonstanciel de lieu

Prof : est-ce qu'on peut le déplacer ?

ELS : OUI madame

Prof. On peut le placer où ce complément

Dh : après la phrase, c'est un complément de phrase madame,

Un él : les deux, il est complément de phrase et complément circonstanciel

P. il y a une différence entre les deux compléments ?

Silence

Els : oui madame

Dh : non, c'est pareil, le complément de phrase est de temps

Prof. pareil, un complément circ, je pose la question sur le temps, et un complément de phrase est-ce que je pose la question quand

Els : non madame, un complément de phrase on change la place sans poser la question,

Prof : ou on supprime

Els : le complément circonstanciel de temps, on le supprime aussi.

### 8. *A son réveil, il a téléphoné à l'agence de voyage.*

Un él : complément du nom

Prof : pourquoi complément du nom c'est quoi un complément du nom

L'él : il complète la phrase

Prof : la phrase / est-ce qu'il complète la phrase un complément du nom

Elèves : non madame

L'él : le nom

Prof : quel nom il complète ici

L'él : l'agence

### 9. Là-haut, c'est une cohue.

Eya : complément circonstanciel de lieu

Prof : êtes-vous d'accord

Eya : là-haut *tetnaħa* (on enlève)

Erij : là-haut c'est un complément de phrase

Prof : pourquoi

Erij : on enlève madame

Prof : vous dites la même chose / est-ce qu'on supprime toujours le complément circonstanciel //

Elèves : pas toujours

Prof : est-ce qu'on supprime toujours le complément de phrase

Elèves : oui

Prof : ici on peut le supprimer ou non

Erij : oui madame le complément circonstanciel et le complément de phrase ici les mêmes

Prof : et la croix

Elèves : les deux colonnes

**10. Les chaînes en grinçant balancent, au dessus des têtes, des poignées de colis.**

Une él : au dessus des têtes c'est un complément circonstanciel de lieu

Prof : encore une fois rappelez-moi la définition du complément circonstanciel il est essentiel ou non

Elèves : non

Prof : toujours ?/

Elèves : non

Prof : dans ce cas il est aussi un complément de phrase vous êtes d'accord ?//

Un él : le complément de phrase madame est toujours un complément circonstanciel

Prof : et le complément circonstanciel

L'él : il n'est pas toujours un complément de phrase

Prof : mais il peut être un complément de phrase alors on met la croix où ici

Elèves : les deux

**5) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.**

Phrases	Compl circ de cause	Compl cir de conséq	Compl circ de but	Compl de phras	COD
Certaines espèces animales ont disparu <u>à cause de la chasse pratiquée par les hommes.</u>					
Les enfants viennent à la mer <u>pour regarder le dauphin.</u>					
Ils s'amuse <b>n</b> t bien en <u>le</u> regardant.					
<u>En Angleterre</u> , les brouillards chargés de fumée ont entraîné l'étouffement des habitants.					
Les usines dégagent une mauvaise odeur <u>de sorte que la vie des habitants est devenue insupportable.</u>					

**11. Certaines espèces animales ont disparu à cause de la chasse pratiquée par les hommes.**

Elèves : complément circonstanciel de cause

**12. Les enfants viennent à la mer pour regarder le dauphin.**

Takoua : complément circonstanciel de cause

Un él : non je ne suis pas d'accord

Takoua : pourquoi les enfants viennent à la mer

Prof : vous posez la question avec pourquoi ? / pourquoi normalement vous attendez une réponse avec quoi

Une él : parce que

Prof : pourquoi parce que mais là vous n'avez pas parce que je veux regarder les dauphins pourquoi vous cherchez la cause ici vous avez un objectif un but à atteindre donc / c'est un complément de /

Elèves : de but

**13. Ils s'amuse**n**t bien en le regardant**

Rihab : complément de lieu

Prof : où est le complément

Elèves : le

Prof : c'est quoi le

Elèves : COD

Prof : COD c'est quoi /// vous ne savez pas ? /

Une él : complément d'objectif direct

Prof : objectif direct chnoua ma°naha // vous autres vous avez une réponse ?//

(fin enregistrement exercices 8è)

### Observation 3

**Travail sur un corpus de phrases extraites du manuel de 9<sup>è</sup>**

**Professeure : Mme T**

**Collège S**

**Classes : un autre groupe de 15 élèves des 9<sup>è</sup> B1&B2**

**Consigne : travail de groupes, les laisser interagir et se mettre d'accord sur la bonne réponse avec usage du français et de l'arabe.**

**Test pour élèves**

**Exercices pris dans manuel 9<sup>è</sup>**

**1) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.**

	Compl circ. de temps	Prop. Sub. Circ. de temps	Complément de phrase	Complément d'obj. dir
La petite Cosette travaille <u>depuis qu'elle était toute jeune.</u>				
La mère fouettait <u>ce pauvre enfant</u> tous les matins.				
<u>Jadis</u> , les veillées familiales étaient animées par les grands-parents.				
Tous les matins elle <u>le</u> fouettait.				
Ils n'ont rien mangé <u>depuis trois jours.</u>				
Les livres <u>que</u> j'ai lus sont intéressants.				

**1. La petite Cosette travaille depuis qu'elle était toute jeune.**

Ichraq : complément circonstanciel de temps

él 2: je suis d'accord avec Ichraq c'est un complément circonstanciel de temps *La petite Cosette travaille* quand depuis qu'elle était toute jeune

Iyed : 'aleš je peux parler en arabe ?

PF : oui *miseleš*

él 2: depuis que

PF : comment on appelle cette expression

Iyed : c'est une proposition subordonnée circonstancielle de temps

PF : depuis que c'est quoi

Elèves : proposition

Iyed : non madame c'est une conjonction

PF: que est la conjonction et depuis que //

Elèves : depuis

PF : c'est pas depuis c'est depuis que c'est une /// locution conjonctive donc c'est une phrase com

Elèves : composée

PF : comp

Iyed : complexe madame

PF : donc c'est une proposition

Iyed : oui / que

PF: c'est pas que c'est depuis que qui introduit une phrase complexe comment appelle-t-on donc la partie de la phrase complexe après depuis que

Elèves : proposition

PF : c'est une phrase complexe parce qu'il y a deux verbes conjugués donc on a une proposition subordonnée quelle est la fonction de la subordonnée

Une él : complément circonstanciel de temps

PF : et comment vous dites ça en arabe

Els : *maf'ul fih li 'lmakān*

**2. La mère fouettait ce pauvre enfant tous les matins.**

Ameni : complément de temps

Els : ce pauvre enfant c'est pas le temps

Prof : Ameni

Ameni : oui madame complément d'objet direct

Iyed : *naḥiḥa waqra' l jumla* (enlève-la et lis la phrase)

Prof : vous pouvez enlever ce pauvre enfant ?

Ameni : Non

Iyed : *mā tetnaḥaš* (**ça ne s'enlève pas**)

Un él : parce que *la mère fouettait* n'est pas complète

Iyed : *'innajam netkallam bel arbi madame' tamma 'as 'ila yelzem tetwafar*

Prof: *šnuwa 'al 'as 'ila* (c'est quoi les questions)

Iyed: *ki tebda ḥāja que quoi nelqau alwaḥḥa* (quand c'est un objet que quoi on trouve la fonction)

Elèves: *Ki tebda insān qui* (quand c'est une personne qui)

Prof : allez-y posez la question

Iyed : tous les matins la mère fouettait quoi

Elèves : non madame qui

Une él : ce pauvre enfant qui c'est un COD

Prof : juste une remarque iheb est-ce que tu ne peux pas dire ça en français ?

Iheb : oui madame on pose une question tous les matins la mère fouettait qui c'est un COD

### **3. Jadis, les veillées familiales étaient animées par les grands-parents.**

Elèves : complément circonstanciel de temps

### **4. Tous les matins elle le fouettait.**

Khaled : le COD

Prof : pourquoi vous dites COD

Khaled : on pose la question elle fouettait qui

### **5. Ils n'ont rien mangé depuis trois jours.**

Elèves : complément circonstanciel de temps

### **6. Les livres que j'ai lus sont intéressants.**

Eya : complément circonstanciel de temps

Prof : qui est d'accord avec elle

Une élève : on n'a pas le temps

Prof : qui a dit non

Iheb : que COD

Prof : que COD expliquez pourquoi COD dites-le même en arabe

Rihab : je ne suis pas d'accord c'est un complément circonstanciel de temps

Mohamed : complément de phrase

Prof : c'est quoi que

Rihab : que *ta'oud 'ala* les livres

Prof : c'est quoi le que on a vu un que tout à l'heure est-ce que c'est le même que //

Vous avez dit c'est un COD cherchez le verbe où est le verbe

Un él : lire

Une él : complément de phrase

Un élève : moutammim

Prof : c'est quoi moutammim en français

Les élèves : complément

Prof : complément de quoi ce que votre camarade a dit *ya'oudou 'alê mēdhē* [il se rapporte à quoi ?]

Ri : les livres

Prof : donc comment on l'appelle ce que ///

Iy : COD

Prof : oui mais quelle est la nature de que /

Ri : il remplace un nom c'est un pronom

Prof : oui pronom quoi

Iy : pronom relatif

Prof : bien pronom relatif vous savez que c'est un COD mais vous ne savez pas que c'est un pronom relatif /

Els : *nsina* madame

Prof : pourquoi il est COD

Une él : il remplace un COD les livres complément d'objet de lire

## **2) Par quoi sont enrichis les GN suivants? Cochez la bonne réponse.**

---

<sup>1</sup> Est-ce que je peux parler en arabe ? Il y a des questions que l'on doit poser

Groupes adjectivaux	Groupe adjectival ou adjectif épithète	Groupe prépositionnel Complément du nom	Adj apposé	GN apposé	Adj attribut
Ils ont rencontré une <u>très jolie</u> créature.					
Luc semble <u>inquiet</u> .					
Ils ont débarqué sur Soror, <u>une planète qui ressemblait étrangement à la terre</u> .					
L'expression <u>de ses yeux</u> n'avait rien d'humain.					
La <u>belle</u> créature avait une forme humaine.					
Le facteur, <u>très aimable</u> , rend service à tous.					

7. *Ils ont rencontré une très jolie créature.*

- E1 1 : adjectif attribut  
E1 2 : Groupe prépositionnel complément du nom  
Prof : alors on pose la question  
E1 1 : où est la préposition  
E1 2 : adjectif attribut  
Prof : où est le verbe  
Els : ont rencontré  
Prof : est ce qu'un adjectif attribut vient après un verbe transitif  
E1 1 : adjectif épithète

8. *L'expression de ses yeux n'avait rien d'humain.*

- Rihab : adjectif apposé  
Semeh : non madame c'est un complément du nom on a *de*  
Prof : vous êtes d'accord avec Semeh ou Rihab  
Elèves : Semeh / madame on a vu ça il complète l'expression *ma thammach na°at* ici

4) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

	Complément circ de cause	Complément cir de conséq	Complément cir de but	Complément de phrase	Complément d'objet direct
L'eau m'est entrée sous la peau <u>à force d'être arrosé dans les tailles</u> .					
<u>Tous les ans</u> , des guides meurent à cause de chutes de pierres					
Ce moment de bonheur est <u>si grand que je ressens une émotion intense</u> .					
Tous les ans, ils meurent <u>à cause de chutes de pierres</u> .					
Tous les ans, les chutes de pierres tuent <u>des guides</u> .					
Les organisateurs ont installé des écrans géants <u>pour que les spectateurs puissent voir le spectacle</u> .					

### Troisième série d'observations

#### Observation 1

Test 7<sup>e</sup> année français : corpus de phrases extraites du manuel de français et sa traduction arabe

Elèves de deux 9<sup>e</sup> année divisés en quatre groupes.

Objectif : Travail en interaction des traductions arabes.

Consigne : Correction en interaction entre pairs, sous le contrôle de la professeur d'arabe qui intervient quand c'est nécessaire.

Corpus entier des phrases françaises :

1. Le vieux paysan travaille difficilement.
2. Un jour, il avisa mes mains.
3. La nuit tombante, il aura peut-être fini sa tâche.
4. Il est allé dans la forêt.
5. L'enfant s'est rendu chez ses grands-parents.
6. Ces jours-ci, il travaille la nuit.
7. Ces jours-ci, il travaille la nuit.
8. La loutre est brune.
9. Le léger bruit.
10. Le grand silence du soir.
11. Nous avons vu la loutre brune.
12. hier, j'ai vu un documentaire sur les animaux de la préhistoire.
13. L'éléphant d'Asie n'a pas de défenses.
14. C'est un animal du désert.
15. Le matin de bonne heure, les gens sortaient de partout.
16. La tonte des moutons est un événement.
17. Les sacs en peau de crocodile sont un signe d'élégance.
18. La gazelle est un animal sans défense.
19. Ils prenaient à pied le chemin de la ville
20. Ils se dirigeaient rapidement vers l'arrêt d'autobus
24. J'ai vu un film très passionnant
25. Une route déserte
26. Une route large d'environ cinq mètres
27. Un train rapide déboucha sur les rails.
28. Un mur haut de dix mètres.
29. Une scène de théâtre.
30. Des reportages sur le sport.
31. Une course de chevaux.
32. L'équipe de Marseille.

## Corpus entier des phrases arabes :

Test 7è

Exercice 3 :

Phrases	Complément de phrase	Complément circonstanciel
Le vieux paysan travaille <b>difficilement</b> .		
<b>Un jour</b> , il avisa mes mains.		
<b>La nuit tombante</b> , il aura peut-être fini sa tâche.		
Il est allé <b>dans la forêt</b> .		
L'enfant s'est rendu <b>chez ses grands-parents</b> .		
<b>Ces jours-ci</b> , il travaille la nuit.		
Ces jours-ci, il travaille <b>la nuit</b> .		

Traduction

		يعمل الفلاح العجوز بصعوبة
		ذات يوم naDHara ilâ yadayâ bi'm°anin
		عندما يقدم الليل / عند حلول الليل / ربّما سيكون قد أنهى عمله
		ذهب إلى الغابة
		ذهب الولد إلى منزل جدّيه
		هذه الأيام، يعمل بالليل / ليلا
		يعمل هذه الأيام بالليل / ليلا

Transcription :

1. يعمل الفلاح العجوز بصعوبة

Une él: *hāl*

Els : *hāl*

Une él : *kayfa ya°malu'lfallāhu / alhāl / biSu'ūbatin*

PA<sup>1</sup> en détachant les syllabes : *bi / Su / 'ū / ba / tin*

Els : *biSu'ūbatin / tin [tin]<sup>2</sup> alhāl*

PA : *biSu'ūbatin* / état en français

Els : *hāl / majrūr*

PA : *biSu'ūbatin waḥma' lhāl kayfa yakūnu fi'l'aSli / kayfa takūnu 'alāmatul'lhāl*

Un él : *manSūb*

Els : *manSūb*

PA : *yakūnu' lhālu manSūb /limēdū warada majrūr hunū*

Un él : *mourakkab jar*

PA : *liannal'Hâl Qad sabiqahou*

Els : *Harf jar*

PA : *idhan idhê baHathnê fi koulli hêdhihil'mourabba°ât sanejidoul'Hâla welêkin maâl'Hâl hal youmkinou an najida chay'an êkhara youmkinou an nadha°a fihî qÂTi° wa maqTou°*

Un él : *maf°oul bihi*

PA : *limêdhe maf°oul bihi / hal biSou°oubatin maf°oul bihi*

Meriem: *moutammim*

PA : *moutammim limêdhê meriem*

Meriem: *al'Hâl moutammim liljomlah*

<sup>1</sup> Désormais les initiales PA et PF désignent la prof d'arabe et la prof de français. Els pour un groupe d'élèves qui répondent simultanément

<sup>2</sup> Phonétique internationale, en prononçant le n comme le « in » anglais .

PA: aHsanti / liannal'Hâl houwa moutammim min moutammimêt aljomlah / idhan sanaDHa°ou qâTi° wa maqTou° fî  
Els: moutammim  
PA: wa fî  
Els: Hâl  
PA: acquièscement

2) bi'm°anin yadaya ilâ naDHara <sup>1</sup> ذات يوم

Un él: maf°oul fih lilzemen  
PA: maf°oul fih lilzemen limêdhê maf°oul fih lilzemen  
Un él: you°abbirou °alâl'zemen  
PA: you°abbirou °alâl'zemen / liannahou yadoulou °alâl'zemen wemê souêlounâ fil'ddelêleti °alâl'zemen  
Els: metê  
Un él: metê da°â aSdiqâ'ahou  
PA: souêlounâ lil'ddelêleti °alâl'zemen metê / metê da°â aSdiqâ'ahou / li'ta°rifi bimaf°oul fih lilzemen lê boudda an nas'alal'ssouêl metê / en français êch nqoulou  
Els: quand  
PA: quand / hounê ذات يوم qolnê maf°oul fih lil'zemen / hounê °indemê naDHa°ou maf°oul fih hal naDHa°ou ma°ahou chai'an êkhara am lê ///  
Els: maf°oul bihi  
Un él: mouDHâf  
PA : houa maf°oul fih / ma°almaf°oul fih mêdhê naDHa°ou fî nafsil'waqt  
Els : moutammim  
PA : moutammim ahsantom houa fî nafsî'lwaqti moutammim / wa °indemê aqoulou dhête yaoumin / mourakkib iDHâfi / idhan malfarqou bayna'lmourakkib al'iDHâfi walmaf°oul fih  
Une él : almafoul fih houa'lwaDHifa  
PA : ahsanti  
L'él : walmourakkib al'iDHâfi houal'chaklou'lnahwiyou  
PA : nature et fonction ahsanti / hêdhê mê aradtou an naSila ilayhi / an noumayza bayna'lwaDHifah wa'lchakli'lnahwiyou / fê ذات يوم houa maf°oul fih lil'zemen min haythou'lwaDHifah wê mourakkib iDHâfiy min haythou al'chakli'lnahwiyou

3) عند حلول الليل ربّما سيكون قد أنهى عمله

Takwa : عند حلول الليل maf°oul fih

PA: wa ayDHan

Els: moutammim

PA: moutammim nafsî'lchay'

Safa : metê intehê °amalahou

PA : al'souêl kemê qalat Safa metê yakounou qad anhê aw intehê °amalahou / idhan toulêhidhouna annal'joumala bi'lnisbeti lil°arabiyah / naqoulou ahnê fi'laSli عند حلول الليل ربّما سيكون قد أنهى عمله laysa intahê °amalahou / idhan mêdhê toulâhiDHouna bi'lnisbeti lihêdhîhi'ljoumal

Els : kalfiransiyah

PA : tach°ourouna bianna hêdhîhi'ljoumal ka'annahê laysat joumal nêbi°a mina'l loughati'l °arabiya'laSl hiya moutarjamah / idhê lêhadhtom alawraqa'latî wouzzi°at °alaykom fi'lhiSatil'fâriTati idhan tach°ourouna anna hiya nafsî'ljoumal moutarjamah lidhêlika hiya nêbi°a minal'firansiyah walaysat nêbi°a biaSlihê

Els : minal°arabiyah moutarjama mina'l faranciyah

4) ذهب إلى الغاية

Une él : maf°oul fih

Un él : moutammim

PA : nafs alwadhâ'if / hattê nakouna °lâ baynatin min anna'lwadhifata bi'l'firanciyah hiya nafsouhê alwadhifah

Els : bil°arabiyah

PA : quand metê / comment kayfa / ilê êkhirîhi (mais n'est-il pas plus prudent de traduire les fonctions maf°oul fih et moutammim par complément de lieu plutôt que de les traduire par les interrogatifs « quand » et « comment » qui sont loin d'en constier les équivalents arabes ? N'induirait-on pas en erreur les élèves en mélangeant les plans d'analyse ?

<sup>1</sup> Traduite par la prof en ces termes : ra'ê faj'atan yedêyâ (il aperçut brusquement mes mains)

Une él : إلى الغابة maf°oul fih ilê ayna dhahaba / إلى الغابة

PA : dhêhêbê ilâ'lgâbati

Els : maf°oul fih wê moutammim

PA : dhahaba ilê ayna / ilê'lgâbati maf°oul fih wê moutammim aHsanti / a'lsouël ilê ayna

5) ذهب الولد إلى منزل جديهِ

Une él : ذهب الولد إلى منزل جديهِ maf°oul fih

PA : al'souêlou aydhan ilê ayna dhahaba'lwaladou / maf°oul fih

L'él : wa moutammim

PA : moutammim na°am

5) هذه الأيام، يعمل بالليل / ليلا

Hamdi : maf°oul fih li'lzemen

PA : maf°oul fih li'lzemen mê houa souêlouka

Hamdi : metê ya°malou / laylan

PA : idhan laylan maf°oul fih we hêdhihi'l ayem ayDHan maf°oul fih wehêdhê mê wajadnêhou fi'l loughati'l faranciyah / idhan houa moutammim wa maf°oul fih aydhan

Mêdhê tach°ourouna bi'lnisbeti lil jomla'lmouwêliyah

6) يعمل هذه الأيام بالليل / ليلا

Meriem : *nafsi 'ljomlah welêkin bitaghyir*

PA : *nafsi 'ljomlah welêkin bitaghyiri 'lmaf°oul fih*

Meriem : *alwaDHifa hiya nafsouhê wa 'lsouël houa nafsouhou metê*

4) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

	Adjectif épithète	Adjectif attribut	Complément du nom	Complément de phrase	Compliment d'objet direct
La loutre est <u>brune</u> .					
Le <u>léger</u> bruit.					
Le grand silence <u>du soir</u> .					
Nous avons vu <u>la loutre brune</u> .					
<u>hier</u> , j'ai vu un documentaire sur les animaux de la préhistoire.					

		الحيوان أسمر
		الصوت الخافت
		هدوء الليل التام
		رأينا الحيوان الأسمر
		البارحة رأيت شريطا وثائقيا على الحيوانات البدائية

7) الحيوان أسمر

PA: bi'lniqâch

Une él: asmar houa Hâl

Els: Hâl Hâl

Els: na°t

**Je prends la relève (La prof devant intervenir auprès de l'autre groupe)**

Moi : الحيوان أسمر

Els : na°t

Moi : vous êtes tous d'accord /

Une él : Hâl

Els : na°t na°t

Moi : na°t walla Hâl

L'él : iy madame tji

8) الصوت الخافت

Els : na°t

Els : Hâl

Moi : chnouwa'lfarq bin alHâl wal'na°t

Une él : al'na°t youn°it alman°out

Moi: finalement qu'est-ce que vous allez mettre

Els : na°t wHâl

Moi : Vous mettez les deux ? / ynajjim yjî na°t wHâl ?

Els : non mê yjich m°a b°aDHHom

Un él : ynajjim

Une él : non non

Moi : °lech lê

Une él : °lech

Une él : parce que euh mourakkeb na°ty alwaDHifah / mê ynajjamch ykoun °andou zouz waDHâ'if

Hamdi : mouch hêdhêkê almourakkab na°ty houal'chakl alnaHwy walokhrâ waDHifah / الخافت maf°oul fih / Hâl

Moi: Hâja barka

Hamdi : Hâl akahou

Moi : nature grammaticale fy al'Saoutoul khâfitou

Hamdi : walmourakkab almourakkab naHwy almourakkab aliDHâfy hadhoumal' kol nature

Moi : walHâl fonction

Hamdi : fonction

9) هدوء الليل التام

Une él: moubtada'

Els: mouDhâf ilayh

Moi : mouDhâf ilayh ma°nithâ en français c'est

El 1 : le complément

El 2 : moubtada'

Gr éls : mouDhâf ilayh

El 3 : al moubtada' c'est la nature

El 2 : al moubtada' hya waDHîfa

Gr éls 1: moubtada'

Gr éls 2: mouDhâf ilayh

Hamdi: almoubtada' walkhabar walfi°l walfê°il walmaf°oul bih ilkolhom fonctions walmourakkab al'na°ty

walmourakkab alisnêdy chakl naHwy

Moi : en français nature et fonction vous êtes d'accord avec lui /

Els : oui

Moi : récapitulons الليل mouDhâf

10) رأينا الحيوان الأسمر

Une él : maf°oul bih

11) البارحة رأيت شريطا وثائقيا على الحيوانات البدائية

Un él : albêriHata moutammim liĵomlah

Els : non madame moutammim liĵomlah wa maf°oul fih li'lzemen

Moi : complément de phrase ?

Une él : non

**Reprise de l'exercice avec la prof d'arabe**

7\*) الحيوان أسمر

PA : alHayawênou aSmarou mê naw°ou hêdhihil'jomlah

Els: jomlah ismyah

PA: mimmê tatakawanoul'jomlal'ismyah

Els: moubtada' wakhabar

PA: aynal'moubtada'

Gr éls: الحيوان alHayawenou

PA: aynal'khabar

Gr éls: أسمر asmarou

PA: idhan lê boudda en nounêQicha Hattâ wa'in kênél'naSou ghayra maoujoud / idhan hyâ waDHifatouhê khabar / fakayfa lê nejidoul'waDHifata hounê

Un él: houa Hâl madame °alâ khâTer asmarou

PA: idhê kênê Hâlan felê / alHâl houa Sifatoun liSâhibil' Hâl / hêdhihi jomlatoun têmatoun  
alHayawênou aSmarou الحيوان أسمر ammê idhê kênê alHayawênou aSmaroun femê youmkinou an  
takounal'waDHifatou

Un él: mourakkab

Une él: na°t

PA : na°t aHsanti liannahou yaSifou

8°) الصوت الخافت

Els :na°t

PA : na°t na°am liannahou yaSifou / yan°outou wahoua mou°arraf bi'l'elif wel'lem mithlahou mithlel'man°out

9°) هدوء الليل التام

PA : al'layl

Els : mouDHâf ilayh

PA : mouDHâf ilayh

Hamdi : الليل التام elkolhê mouDHâf ilayh / هدوء mouDHâf walmouDHâf ilayh yanqasimou ilê mourakkab na°ty  
al'layl na°t wal'têm man°out

PA : iy innajmou nqoulou na°t / lê °ad man°out mê °adech na°t liannal'layla houal'man°out /

الليل التام Al'layl al'ttem aynal'na°t

Els : al'ttem التام

PA : aynal'man°out

Els : al'laylou الليل

PA: الليل هدوء idhan youmkinou qaboulou houdou'layl man°out / idhan naqoulou bayna qaousayn man°out

10°) رأينا الحيوان الأسمر

PA: limêdhê alHayawênal'asmara walayssal'Hayawenoul'asmarou

Une él: liannal'maf°oul bih yakounou manSouban

PA: aHsanti al'maf°oul bih yakounou manSouban

11°) البارحة رأيت شريطا وثانقيا على الحيوانات البدائية

PA : AHlem qâlat albêriHata / naqoulou albêriHata aw albêriHatou

Tous les éls: albêriHata

PA: limêdhê albêriHata Meriem liannahou

Meriem: moubtada'

PA: mê naou°oul'joumlah

Els: ismiyah

PA: °indemê naqoulou joumlah ismiyah ya°ny annahê tatakaouanou min moubtada' wa khabar / wa°indemê  
takounou mourakkabah min moubtada' wa khabar alkhabarou youkhibrou °alâl'moubtada' / °indemê aqoulou  
alHayawênou asmaroun fê 'ênê akhbartou °alêl'Hayawêni biannahou asmara / we °indemê aqoulou albêriHata  
ra'aytou charîtan... رأيت شريطا وثانقيا على الحيوانات البدائية... hal akhbartou °alêl'bêriHata

Els: lê

PA: mê naou°oul'jomla idhan

Els: ismiyah

PA : ayna fi°louhê

Els: ra'aytou

PA: mê houwal'souêloul'ladhi naTraHouhou Hattê noujîba °alâl'bêriHata البارحة

Els: mêtê

PA: wa°indemê naqoulou mêtê almaf°oul fih yakounou manSouban / idhan albêriHata maf°oul fih

##### 5) Quelle est la fonction des mots ou groupes de mots soulignés ? Cochez la bonne réponse.

Phrases	Complément du nom	Complément de phrase	Complément circonstanciel	Complément d'objet
L'éléphant <u>d'Asie</u> n'a pas de défenses.	x			
C'est un animal <u>du désert</u> .	x		x	
Le matin de bonne heure, les gens sortaient <u>de partout</u> .				
La tonte <u>des moutons</u> est un événement.	x			
Les sacs <u>en peau de crocodile</u> sont un signe d'élégance.	x			

La gazelle est un animal <b>sans</b> <b>défense</b> .	x			
Ils prenaient <b>à pied</b> le chemin de la ville.			x	
Ils se dirigeaient <b>rapidement</b> vers l'arrêt d'autobus			x	

		فيل <b>أسييا</b> ليس له أنياب
		الفيل <b>الأسياوي</b> ليس له أنياب
		هذا حيوان <b>صحراوي</b>
		هذا حيوان <b>من الصحراء</b>
		في الصباح الباكر كان الناس يخرجون <b>من كل الاتجاه</b>
		جز <b>الغنم</b> هو حدث هام
		الحقائب <b>من جلد التمساح</b> هي علامة أناقة
		الحيوان حيوان <b>ضعيف</b>
		كانوا يذهبون إلى المدينة <b>مشيا</b>
		كانوا يتجهون <b>بسرعة</b> نحو محطة الحافلة
		كان الأطفال يقبلون <b>ومحافظهم على أكتافهم</b>

17) فيل **أسييا** ليس له أنياب

Els : moutammim

PA : °indêmê aqoulou فيل **أسييا** ليس له أنياب mê hya waDHîfatouhou

Els : mouDHâf ilayh

PA : tatanêqachouna limêdhê mouDHâf ilayh Aymen /

Aymen: lianna filou êssiê **أسييا** فيل mourakkab °iDHâfy / Fîl mouDHâf wa êssiê mouDHâf ilayhi

PA: wa°indêmê aqoulou Fîl mouDHâf wa êssiê mouDHâf ilayhi bima°nê filou kayfa warada Haythou al'tankîrou wa'lta°rîfou

Aymen : nakirah

Els: mou°arrafah

PA: nakirah / we êssiê / nakirah ayDHan/

Els : mou°arrafah

PA: asmê°oul'bouldên

Els: mou°arrafah biTabî°atihê

PA: idhan mêdhê sanoussajjil

Els: mouDHâf ilayh

PA: mouDHâf ilayh

18) الفيل **الأسياوي** ليس له أنياب

Une él : **الأسياوي** maf°oul fih li°lmêkên

PA: alêssiyawiyou / qâlat maf°oul fih li°lmêkên

Confusion

Une él: alêssiyawiyou mou°arraf

PA : idhan alfilou mou°arraf wal'êssiyawiyou mou°arraf bil' elif wel'lêm wahoua yaSifoul'fila idhan mê houa waDHîfatouhou

El 1 : Hâl

El 2 : maf°oul fih

El 1: na°t mê thammeh maf°oul fih

PA : na°t

19) هذا حيوان **صحراوي**

El 1: na°t

El 2 : moutammim

El 3 : mouDHâf ilayh

PA : mouDHâf ilayh idhan aloulâ nekirah wa'ltheniah ma°rifah / ammê idhê qolnê Hayawênon SaHrâwiyon mê naou°oul'jomlah

Els : ismiyah

PA : ayna yaqifoul'moubtede'

Els : حيوان Hayawênon

PA : al'moubtede' ayna yaqifou

Els : صحراوي SaHrâwiyon

PA : al'moubtede' ayna yaqifoul'moubtade'

Els : هذا Hêdhê

PA: okhbirou °an hêdhê هذا fê êqoulou صحراوي حيوان هذا hêdhê / Hayawênon SaHrâwiyon

°indêmê takounoul'jomlah ismiyah dê'iman okhbirou / okhbirou °an mêdhê / okhbirou °anil'moubtada' wê

°indêmê okhbirou °anil'moubtêdhê dê'iman al mounSitou yanTadhirou 'ijêbêtan Tahoua yanTadhirou mê

sa'aqoulou Hayawênon SaHrâwiyon / °indêmê 'aqoulou صحراوي حيوان Hayawênon SaHrawiyoun nêkirah / yaSifou houa mourakkab

Els : na°ty

PA: mimmê yatarakkab

Els: na°t wê man°out

PA : idhan mê waDHîfatou SaHrâwiyoun

Els : na°t

PA : na°am na°t

20) هذا حيوان من الصحراء

Une él: Hêdhê Hayawênon min ayna minal'SaHrâ' idhan maf°oul fih lilmêkên

PA : maf°oul fih lilmêkên aHsanti

(cas d'itérmetallangue? Les élèves analysent un animal du désert comme un circ de lieu au lieu de cpl't du nom : à vérifier)

21) في الصباح الباكر كان الناس يخرجون من كل الأتحاء

Els : maf°oul fih li'lmêkên

PA : maf°oul fih Hattâ wê 'in kênat aljomlah 'ismiayah idhan fi'ISabêHi في الصباح houa maf°oul fih na°am

22) جز الغنم هو حدث هام

PA : mê naou°oul'jomlah yê Hamdi

Hamdi: fi°liyah

Els : lê jomalah 'ismyah

PA : jomalah 'ismyah mimmê tatakaouan

Els : moubtede' wa khabar

PA : aynal'moubtede'

El 1 : jazzoul'ghanami جز الغنم

El 2 : lê lê

El 3 : almoubtedê' mouta'akhar houa Hadathon hêmon هو حدث هام

PA: jazzoul'ghanami moubtedê' / sa'oukhbirou °an jazzil'ghanami / mêdhê qoltou °an jazzil'ghanami

Els : houa Hadathon hêmon هو حدث هام

PA : idhan alghanamou

Un él: mouDHâf 'ilayh

PA : mouDHâf 'ilayh

23) الحقائق من جلد التمساح هي علامة أناة

Une él: al'timsêH التمساح hya maf°oul fih li'lmêkên alHaqâ'ibou min ayi naou°in

Un él: lê na°t

PA: na°t innahou yan°out hêdhihil'Haqâ'iba / innêhê min jildi'ttimsêHi من جلد التمساح

Idhan kayfa warada na°oul'na°t

Une él : mouakkab bi'ljarr

PA : wa hya jomlah

Els : ismiyah

PA : ayna yaridou'lmoubtada'

Els: alHaqâ'ibou min jildi'ttimsêHi الحقائق من جلد التمساح

PA: wal'khabar okhbirou °anhê fê'êqoulou  
Els : hya °alêmêtou 'ênêqatin هي علامة أنافة

24) الحيوان حيوان ضعيف

Els: na°t

PA: mê na°ouljomlah

Els : ismiyah

PA : ismiyah aynal'moubtedê'

Els : alghazêlou

PA : alxhabar

Els : Hayawênon DHa°ïfon

PA : kayfa waradal'khabarou / chaklouhoul'naHwiyy

Els : mourakkab na°ty

PA : DHa°ïfon idhan houa

Els : na°t

25) كانوا يذهبون إلى المدينة مشيا

PA: Sinda mê houal'souêloul'lladhî taTraHînahou

Sinda : kayfa

PA : mê hay waDHîfatou kayfa

Els : Hâl

PA : Hâl

26) كانوا يتجهون بسرعة نحو محطة الحافلة

Els : kayfa yattajihounnê / hâl

27) كان الأطفال يقبلون ومحافظهم على أكتافهم

Un él : kayfê kênêl'aTfêlou youqbilounê / hâl

PA : na°am aHsantom Hâl wahoua moutammim fi nafi'si'il waQt naDHa°ou moutammim bayna qaouSayn (bayna qaouSayn koullou mê lam yarid fil'tableau / fi nafi'si'lwaqt mê houa al'chakloul'naHwiyyou

Els : mourakkib

PA : mourakkib bimêdhê

Els : bi'ljar

Els : bi'l°aTf

PA : mêdhê youssammêl'wâou ///

Els : Wâou alHâl

PA : mourakkab biwâou al Hâl

Test 8è (relève)

Groupes adjectivaux	Adverbe + Adjectif	Adjectif+Groupe nominal prépositionnel	Adjectif épithète
J'ai vu un film <u>très passionnant</u>			
Une route <u>déserte</u>			
Une route <u>large d'environ cinq mètres</u>			
Un train <u>rapide</u> déboucha sur les rails.			
Un mur <u>haut de dix mètres</u> .			

		شاهدت فلما شيقا جدا*
		طريق خالية
		طريق عرضها 5 أمتار تقريبا
		وصل قطار سريع على السكة الحديدية
		جدار علوه 10 أمتار

\* plutôt chédidal'ahammiyati

28) شاهدت فلما شيقا جدا

Gr éls : na°t

Gr éls : Hâl

Une él : kayfa kênal'filmou'lladhî chêhadtou / Hâl

Moi : Hâl vous êtes tous d'accord ?

Els : oui

29) طريق خالية

Els : na°t

30) طريق عرضها 5 أمتار تقريبا

Une él : na°t ma°a mourakkeb elkhabar

El 2 : houa Hâl Tarîqon °ordhouhê layssa na°t / khabar

Els : khabar

Moi : °andnê khabar hounî

Els : bayna qaousayn khabar

Moi : nrâ illy thamma chak mê tfêhimtouch

Un él : khabar

Els : Hâl

Une él : na°t ma°a mourakkab alkhabar

Moi : inti qolt na°t ma°a mourakkab alkhabar a°Tîny al'na°t

L'él : °ordhouhê 5 amTâr عرضها 5 أمتار تقريبا na°t lil'Tarîq

Une él : al'na°t yatba°oul'man°out

Moi (pour trancher) : noq°dou fî Hâl

31) وصل قطار سريع على السكة الحديدية

Une él : Hâl / kayfa waSalal'qiTarou / sêrî°an / Hâl

Une él : na°t / sarî°on / na°t

Un él : QiTâron sarî°on قطار سريع mourakkab na°ty / qiTâron man°out wa sêrî°on na°t

Els : Hâl

Une él: non non Khabar

A remarquer que quand on les laisse seuls les réponses ne sont jamais sûres. L'output rend compte de la qualité de l'input acquis, toujours approximatif jamais certain

32) جدار علوه 10 أمتار

Un él : Hâl

Els : lê lê khabar

Amalgame des deux niveaux : phrastique (Hâl) et discursif (khabar)

L'él : jidâron moubtada' / °oulwouhou °achrou amTârin Khabar / na°t ma°a mourakkab bi'ljarr

2) Dites si c'est un complément du nom ou un groupe nominal prépositionnel ?

	Groupe nominal prépositionnel Complément Du nom	Groupe nominal prépositionnel Expansion du GN
Une scène <b>de théâtre.</b>		
Des reportages <b>sur le sport.</b>		
Une course <b>de chevaux.</b>		
L'équipe <b>de Marseille.</b>		

		خشبة مسرح
		مشهد مسرحي
		نقل رياضي
		سباق خيل
		فريق مرسيليا

33) خشبة مسرح

Une él : mouDHâf ilayh

Els : lê layssa mouDHâf ilayh

Moi : Une scène **de théâtre** qu'avons-nous déjà dit en français quelle est sa fonction

Une él : na°t / complément du nom

Moi : wbel°arabya

El 1 : khabar

Els : muzâf 'ilayh

él 2 : layssa muzâf ilayh

Moi : donc ma hya al'wadîfa mta°ha

Un él : mutammim

Gr els : muzâf 'ilayh

Gr els 2 : mutammim wa muzâf 'ilayh

Un él : nHottu noqtat istifham ma nîch mit'akkad

Moi : réfléchissons encore et puis il faudra vérifier avec votre prof d'arabe

34) مشهد مسرحي

El 1 : na°t

El 2 : mutammim

Moi : kayfa mutammim

Un él : ilkolha murakkabat izâfiya

## Annexe 22

### Le corpus de l'expérimentation

C.O.D. / C.O.I. / C.O.S.

1) Trouvez le COD.

1. Pierre et Marie ont acheté une maison au bord de la mer.

إشترى بيار و ماري منزلاً على شاطئ البحر .

2. Les enfants se lavent les mains dans la salle de bain.

يغسل الاطفال أياديهم في غرفة الإستحمام

3. Monsieur Dupont gare la voiture dans son garage.

يركن السيد دوبونت السيارة في المستودع .

4. Max mange des gâteaux avec sa petite sœur.

ياكل ماكس الحلويات مع أخته

5. Maman les a punis car ils ont chahuté dans la chambre.

عاقبتهم أمي لأنهم يحدثون ضجيجاً

6. Ce matin, Lise a acheté des fraises au marché.

هذا الصباح اشترت ليز الفراولة من السوق

7. Mélissa veut que tu reviennes vite à la maison.

تريدك مليسا أن تعود بسرعة إلى المنزل

8. Jenny a rangé sa jupe dans le placard.

رتبت جني تنورتها في الخزانة

9. Paul a goûté des nems au restaurant asiatique.

تذوق توم نمساً في المطعم الآسيوي

10. La tempête a surpris toute la population à cause de sa violence.

فاجت العاصفة السكان بسبب عنفها

2) Même exercice

Mon chien mange, toujours, ses croquettes avec voracité.

ياكل كلبي طعامه بكل نهم.

Les bonbons! Bobby les adore.	<input type="text"/>
الحلوى ! يحبها بوبي.	<input type="text"/>
Mes filles aiment jouer à la dînette	<input type="text"/>
<i>Tu <b>ħibbu</b> benāti'lla'iba biadawāti'l'ħahyi'l'saghīrata.</i> تحب بناتي اللعب بأدوات الطهي . الصغيرة	<input type="text"/>
Les gâteaux que fait maman sont délicieux.	<input type="text"/>
الحلويات التي تعدها أمي لذيذة	<input type="text"/>
Ton père m'a dit que tu te levais tôt le matin.	<input type="text"/>
(abuki annaki tanhadhina) قال لي أبوك أنك تنهض باكراً في الصباح	<input type="text"/>

### 3. Dites si le texte en gras est COD ou attribut ou sujet.

Monsieur Durand est <b>le directeur de l'école</b> .	
مدير المدرسة هو السيد دوراند	
Il vient voir la maîtresse <b>COD</b>	<input type="text"/>
اتي لریت المدرسة .	
qui semble très contrariée <b>COD</b>	<input type="text"/>
التي تبدو شديدة التوتر	
Les enfants n'ont pas appris la leçon <b>COD</b>	<input type="text"/>
لم يحفظ الأطفال الدرس	
Et en plus sur le sol de la salle de classe s'amoncellent <b>des papiers froissés.</b> <b>COD</b>	<input type="text"/>
و مع ذلك تتراكم على أرضية الفصل ورق	

### 4. Mettez le pronom qui convient

Je range ma chambre avec soin	Je <input type="text"/> range avec soin.
<i>ura ħbu ġorfatī bikolli 'ināyatin</i> أرتب غرفتي بكل عناية .	<i>ura ħbu <input type="text"/> bikolli 'ināyatin</i>
Marc obéit toujours à ses parents.	Il <input type="text"/> obéit toujours.
يمتثل مارك دائماً لأوامر والديه	Yamtathilou Marc dâiman liêwemiri <input type="text"/>
Aline téléphone à sa fille tous les soirs.	Elle <input type="text"/> téléphone.
Tahtifou Aline ibnatahâ kolla lailatin تهاتف ألين ابنتها كل ليلة	<input type="text"/>

Maman parfume les crêpes avec du rhum.	Elle <input type="text" value="l'"/> parfume avec du rhum.
تعطر أمي الفطيرة بالروم.	<input type="text" value="l'"/>
J'ai cru que le bébé avait pleuré.	Je <input type="text" value="l'"/> ai cru.
ضننت أن الرضيع قد بكى.	<input type="text" value="l'"/>

5. Dites quelle est la subordonnée complétive.

1. Je savais bien qu'il viendrait le

lendemain.  .

كنت أعلم جيداً أنه سيأتي في الغد

2 Il faudrait que je lui apprenne à lire.

يجب أن أعلمه القراءة

3. Il comprit qu'il avait fait une bêtise et pleura.

أدرك أنه أخطأ وبكا

4. Il est temps que le soleil réapparaisse pour que je bronze.

لقد حان لوقت لأن تظهر الشمس من جديد ليسمر بشرتي

5. Je ne sais pas pourquoi cet élève pense que le professeur l'interrogera.

لست أدري لماذا يظن هذا التلميذ أن الأستاذ سيمتحنه

6. Il pense qu'il n'y arrivera pas.

(يظن أنه لن يصل أبداً / هناك / لذلك)

7. Elle sait que ces chaussures sont trop petites, mais elle les achète

pourtant.

تدرك أن هذا الحذاء صغير جداً، رغم ذلك اشترته

8. Mickaël apprit que le directeur le demandait.

علم ميكل أن المدير يطلبه

6) COD, COI, \*COS ou autre ? (si c'est un \*COS le mettre)

-Si tu veux sortir demande l'autorisation  à ton père

إذا كنت تريد الخروج فاطلب الأذن من والدك

-Je garde souvent **mon petit frère**  et je m'en  occupe très bien.  
 ارع غالب الأحيان أخي الصغير و اعنتي به جيداً

-Les vendangeurs ont placé **le raisin**  dans des **paniers**  .  
 وضع جامعي العنب العنب في الأكياس

-Marie envoie **un cadeau**  à **une amie**  . Elle  
 l'  'envoie **par la poste**     .  
 ترسل ماري هدية لأحد صديقاتها ترسلها عبر البريد.

-Parle-nous de **ton voyage**  . Montre- nous  **les photos**  .  
 حدثنا عن سفرك ، ارنا الصور

**7. Réécrivez le groupe complément du nom dans les phrases suivantes:**

1. La tombée de la nuit fait peur aux petits.    
 قدوم الليل يخيف الصغار
2. La proclamation des résultats est reportée à plus tard.   
 إعلان النتائج أجل إلى وقت لاحق
3.   
 أبيع بالمزاد العني يجلب العديد من الناس
4. Les réchauds à gaz sont dangereux.   
 مواقد الغاز خطيرة
5. Le cortège royal descend vers la place de la victoire.   
 ينزل الموكب الملكي إلى ساحات النصر
6. Tous mes cahiers de classe ont disparu.   
 اختفت جميع كراسات القسم .
7. Ma mère a acheté une chemise à carreaux.   
 شرت أمي قميصاً ذو رسوم معبرة
8. Mon père a acheté un chapeau de paille.   
 8.   
 إشارة ابي كبة من القش

9. Ils regardent la machine à laver.

ينظرون إلى الغسالة

يشاهدون الغسالة

10. Je regarde la voiture de mon père

انظر إلى سيارة ابي

أشاهد سيارة ابي