

Thèse de Doctorat présentée en vue de l'obtention du Grade de docteur de l'Université de Nantes, France

Par : Mohamed Ben Ammar

Discipline : Sciences du langage

Spécialité : Didactique des Langues

École doctorale 496 : Sociétés, Cultures, Échanges

UNE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE DANS UN CONTEXTE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

L'exemple tunisien (Du second cycle de l'école de base au lycée)

Sous la direction de Mme Jacqueline FEUILLET

Le 18 mars 2014

Jury

M. Slah Eddine BEN FADHAL, Université de Tunis, Professeur, Rapporteur

Mme. Jacqueline FEUILLET, Université de Nantes, Professeur, Directrice

Mme. Greta KOMUR-THILLOY, Université UHA-Mulhouse, Maître de
Conférences HDR

Mme. Danièle MANESSE, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Professeur,
Rapporteur

M. Hervé QUINTIN, Professeur, Université de Nantes

Remerciements

La présente recherche n'aurait pas été possible sans le bienveillant soutien de certaines personnes. Je ne suis pas capable de dire, dans les mots qui conviennent, le rôle qu'elles ont pu jouer à mes côtés pour en arriver là. Cependant, je voudrais les prier de croire à tous mes sentiments de gratitude qui me viennent du fond du cœur, en acceptant mes remerciements.

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à ma directrice de thèse, Mme Jacqueline Feuillet, qui a dirigé ce travail avec enthousiasme, esprit critique et intérêt. Je la remercie tout particulièrement pour son encadrement scientifique, sa disponibilité, ses commentaires et les discussions toujours stimulantes. Cet accompagnement m'a parfois conduit à me remettre en question, mais m'a toujours permis d'avancer et de développer mes connaissances et compétences. Sa disponibilité et ses généreux secours lors de certains de mes moments difficiles ont été d'une très grande qualité, et d'un immense réconfort.

Je tiens à remercier tous les enseignants du collège et du lycée qui ont accepté de collaborer à cette recherche et je suis particulièrement touché par la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Mes remerciements vont aussi à Mesdames et Messieurs les professeurs Danièle Manesse, Greta Komur-Thilloy, Slah Eddine Ben Fadhel et Hervé Quintin qui ont accepté d'être membres de mon jury et qui ont donc procédé à un précieux travail de lecture critique.

Je tiens également à témoigner toute ma gratitude à ma famille proche et à mes amis, qui ont accepté que je consacre une part importante de mon temps à la concrétisation de ce travail. Je leur dois beaucoup, pour leur compréhension et leur patience, mais aussi pour l'importance de leur soutien.

Sommaire

<i>Introduction générale.....</i>	<i>5</i>
<i>PREMIÈRE PARTIE GRAMMAIRE DE LA PHRASE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SECOND CYCLE DE L'ÉCOLE DE BASE.....</i>	<i>9</i>
<i>Introduction.....</i>	<i>10</i>
<i>Chapitre I Renouveau de l'enseignement du français : La grammaire en question.....</i>	<i>12</i>
1. <i>Le statut de la grammaire : Remise en cause d'un enseignement systématique</i>	<i>12</i>
2. <i>La restructuration du contenu grammatical</i>	<i>17</i>
3. <i>Grammaire de l'écrit et émergence d'une didactique de l'oral</i>	<i>20</i>
4. <i>La corrélation entre la grammaire et la production écrite.....</i>	<i>24</i>
<i>Chapitre II La pratique de la grammaire dans le contexte du FLS</i>	<i>33</i>
1. <i>La grammaire dans les manuels scolaires : le cas du manuel de 9^e année.....</i>	<i>34</i>
2. <i>Observation d'une séance de grammaire: les pratiques grammaticales en classe de F.L.S</i>	<i>59</i>
3. <i>Les représentations grammaticales des enseignants.....</i>	<i>75</i>
4. <i>Remarques conclusives</i>	<i>84</i>
<i>Chapitre III La grammaire dans l'apprentissage du français langue seconde</i>	<i>86</i>
1. <i>Apprentissage des formes grammaticales isolées.....</i>	<i>87</i>
2. <i>Grammaire de la phrase et production d'écrits.....</i>	<i>92</i>
3. <i>La compétence grammaticale et la compétence scripturale</i>	<i>104</i>
4. <i>Approche communicative en didactique des langues et compétences requises pour le cadre officiel : analyse critique de l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives.</i>	<i>108</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>117</i>
<i>DEUXIÈME PARTIE LINGUISTIQUES TRANSPHRASTIQUES, ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ET COMPÉTENCE TEXTUELLE AU LYCÉE</i>	<i>119</i>
<i>Introduction.....</i>	<i>120</i>
<i>Chapitre I L'enseignement grammatical au lycée vu à travers les manuels scolaires</i>	<i>122</i>
1. <i>Evolution de la théorie linguistique et son impact sur l'étude du fait grammatical.....</i>	<i>122</i>
2. <i>Aperçu sur la grammaire dans les manuels de l'enseignement secondaire.....</i>	<i>135</i>
3. <i>Etude détaillée de la grammaire dans le manuel de 2^e année secondaire.....</i>	<i>140</i>
4. <i>Remarques conclusives</i>	<i>168</i>
<i>Chapitre II Attitudes des élèves et des enseignants de secondaire vis-à-vis de la nouvelle grammaire</i>	<i>169</i>

1. Présentation des questionnaires	170
2. Analyse des résultats	173
3. Interprétation des résultats	182
Chapitre III Compétence textuelle et difficultés d'ordres divers à l'écrit	187
1. Acquisition linguistique et difficultés d'apprentissage de l'écrit	188
2. Compétence textuelle et pratiques d'enseignement en classe de FLS	205
3. Pratiques scolaires de l'écriture et processus rédactionnel.....	210
Conclusion	214
TROISIÈME PARTIE ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE PLURIELLE ET INTÉGRÉE DE LA GRAMMAIRE EN F.L.S	216
Introduction.....	217
Chapitre I Quelle(s) grammaire(s) pour l'enseignement du F.L.S en milieu scolaire ?	219
1. Quels modèles de référence pour l'étude de la langue : phrase ou texte/discours ?	219
2. Une grammaire adaptée aux caractéristiques de l'apprenant.....	224
3. Une grammaire intégrée aux activités textuelles	226
Chapitre II Théories linguistiques, descriptions grammaticales et application didactique.....	230
1. Enjeux et difficultés de l'application des théories et des descriptions grammaticales.....	230
Chapitre III Construire une séquence didactique autour de l'intégration des apprentissages grammaticaux aux activités textuelles L'exemple du texte argumentatif.....	244
1. Grammaire intégrée et élaboration de séquences didactiques.....	244
2. Des aspects didactiques du texte argumentatif en F.L.S	252
3. La séquence didactique	266
Conclusion.....	301
Conclusion générale.....	303
Bibliographie	306
Annexes.....	315

Introduction générale

Notre recherche a pour objet de discuter l'importance de la grammaire et de la linguistique dans la proposition de matériaux langagiers prêts à l'usage dans l'enseignement du français langue seconde. Pour mener à bien une telle étude, nous avons choisi de partir de situations concrètes d'enseignement-apprentissage de la grammaire dans un contexte où le français occupe le statut d'une langue seconde, en Tunisie.

La Tunisie post-coloniale a sauvegardé les jalons d'un bilinguisme franco-arabe érigé par le protectorat bien avant l'indépendance du pays. Pendant une longue période (1958-1990), la politique linguistique de l'Etat national a imposé le français dans la plupart des administrations comme dans l'enseignement.

Dans l'enseignement secondaire, les matières scientifiques étaient dispensées en français. A l'université, la majorité de l'enseignement se faisait en langue française. Le discours officiel favorisait ce bilinguisme considéré comme un facteur indispensable à l'essor économique et social et à l'ouverture du pays sur le monde moderne. Ce n'est qu'avec la réforme de 1991 que le processus d'arabisation a pris le dessus sur la langue française. L'arabe a gagné du terrain au détriment du français aussi bien dans les discours officiels que dans les institutions étatiques. La vie publique a aussi connu une certaine régression de la langue française : les enseignes municipales et les noms des rues sont, dès lors, en langue arabe. Dans l'enseignement, la réforme de 1991, qui a introduit l'enseignement de base, a concrétisé la tendance du discours officiel dans l'arabisation à travers l'utilisation de l'arabe dans l'enseignement des matières scientifiques

pendant les neuf années de l'école de base. Le français a gardé ce privilège dans les quatre années du lycée. Au plan social, on considère souvent que le Tunisien assume mieux que les autres maghrébins le « métissage » des références linguistiques et culturelles de deux mondes extrêmement différents (l'orient et l'occident).

Cependant, la rivalité entre l'arabe, symbole de l'identité nationale et arabo-musulmane, et le français, emblème de l'ancien colonisateur et de l'altération identitaire, est toujours vivante dans l'esprit des Tunisiens.

Le thème de cette étude, en rapport avec l'enseignement-apprentissage des compétences langagières, se situe dans un domaine complexe, étant donné le nombre important de théories et de notions linguistiques qui couvrent le champ d'investigation de notre problématique.

La maîtrise de la grammaire d'une langue étrangère ou seconde est une tâche relativement complexe, car elle ne passe pas uniquement par l'exposition des élèves à des descriptions grammaticales et linguistiques, comme c'est souvent le cas en situation d'apprentissage guidé. Cette situation génératrice d'un déficit dans les compétences des apprenants suscite quelques réflexions qui portent sur l'objet même de la grammaire, les pratiques enseignantes, et des stratégies d'enseignement apprentissage.

La présente thèse s'inscrit dans cette tendance générale caractérisée par l'accumulation évidente des études didactiques sur la grammaire, mais décrit un contexte scolaire spécifique : celui du français langue seconde. En articulant la théorie à des situations pratiques, notre travail vise l'explicitation des présupposés théoriques (linguistiques ou psycholinguistiques) à la base de la constitution des contenus et des méthodes d'apprentissage de la grammaire. La présence de ces données théoriques permet d'expliquer les choix didactiques de l'institution et d'éclairer certaines pratiques d'enseignement ainsi que les moyens de l'appropriation de la grammaire par l'apprenant. Les critiques que nous formulons à l'égard de certains contenus grammaticaux, présentés par les manuels scolaires, nous conduisent à proposer quelques stratégies d'intervention. Il s'agit plus de présenter quelques principes fondamentaux nécessaires aux interventions didactiques que l'on peut engager que de mettre en place une conception complète des contenus d'apprentissage finis.

L'absence d'une théorie de la grammaire pédagogique en français langue étrangère fait que l'on met en application des méthodes et des démarches d'enseignement sans aucun appui théorique adéquat.

Notre travail, profondément ancré dans le contexte tunisien, tente de traiter certains problèmes de l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans une situation où le français est considéré comme une langue seconde, en s'appuyant sur une variété d'instruments d'étude :

- Des enquêtes réalisées auprès d'enseignants et d'élèves à l'aide de questionnaires destinés à sonder les attitudes des acteurs de la classe de français vis-à-vis de la grammaire.
- Une analyse des textes officiels et des manuels scolaires.
- Une analyse des pratiques grammaticales des enseignants, qui s'appuie sur un enregistrement d'une séance de grammaire.
- Des copies et des productions d'élèves recueillies à différents moments de l'itinéraire d'un programme d'enseignement.

Les contextes du collège et du lycée, considérés comme des moments cruciaux de l'apprentissage institutionnel d'une langue seconde, nous servent de situations d'expérimentation et d'illustration de nos hypothèses, même si nous achevons notre travail par l'élaboration d'un cadre de réflexions susceptibles d'être appliquées aux différents niveaux de l'enseignement de la grammaire.

La première partie de cette thèse, comprenant trois chapitres, traite de l'utilité d'un enseignement de la grammaire phrastique et de son impact sur les compétences linguistiques des collégiens. En tant que partie articulant la question de l'enseignement à celle de l'apprentissage, elle a pour but d'évaluer l'importance des rénovations qui ont affecté les programmes actuels de grammaire dans les collèges tunisiens. Toujours cantonnée dans le cadre limité de la phrase, la didactique actuelle de la grammaire destinée aux collégiens cherche à dépasser les méthodes classiques fondées sur la catégorisation des notions morphosyntaxiques isolées de leur contexte de production, en essayant d'intégrer les composantes de la grammaire de phrase aux activités textuelles. Une telle entreprise est délicate, car beaucoup de questions syntaxiques restent difficiles à relier de manière cohérente aux activités de compréhension et de production. La comparaison des textes officiels avec les contenus des manuels et les pratiques grammaticales des enseignants, puis avec les résultats des élèves évalués permettra de voir l'écart entre les attentes des décideurs de la réforme et une réalité du terrain peu favorable à l'application des nouvelles orientations pédagogiques, impliquant notamment des facteurs tels que la formation des enseignants ou leurs représentations de la grammaire.

Dans la deuxième partie, également constituée de trois chapitres, nous essayons d'apporter quelques précisions sur les spécificités de l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les lycées. Cette situation n'est pas identique à la précédente puisqu'elle soulève le problème de la

dimension interphrastique de l'enseignement grammatical et de son influence sur le développement de la compétence textuelle des lycéens. L'extension théorique du champ grammatical à l'ensemble des manifestations du langage a motivé la rénovation des contenus linguistiques dans ce palier de l'enseignement, considéré comme un moment charnière significatif de l'apprentissage d'une langue seconde. L'application didactique des théories textuelles et discursives change complètement les orientations antérieures de l'enseignement grammatical en opérant un passage de la grammaire de la phrase qui a longtemps dominé les programmes des lycées à une grammaire transphrastique qui s'installe pour la première fois.

Une rénovation d'une ampleur pareille peut inquiéter tout didacticien soucieux de rigueur dans la description des faits de langue, car la mise en application des linguistiques transphrastiques pose beaucoup de problèmes, notamment celui de la transposition didactique.

La troisième partie porte sur la constitution d'un cadre de réflexions permettant de repenser la problématique de l'enseignement grammatical, en particulier la question des différentes descriptions grammaticales et linguistiques, en s'appuyant sur les critiques formulées à l'égard des programmes d'enseignement de la grammaire dans les collèges et les lycées. Cette partie s'achève par la proposition d'un modèle d'une séquence didactique s'articulant autour de l'acquisition d'une compétence transversale (l'argumentation) où sont exploitées des théories linguistiques et textuelles nécessaires aux fonctionnements du texte argumentatif.

PREMIÈRE PARTIE

GRAMMAIRE DE LA PHRASE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SECOND CYCLE DE L'ÉCOLE DE BASE

Introduction

Nous nous proposons, dans cette première partie, de tenter une analyse de la situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire au second cycle de l'enseignement de base¹, relative à la conjoncture éducative actuelle, aux programmes en vigueur aujourd'hui et mis en application en septembre 2006.

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère ou seconde, la grammaire est l'activité d'enseignement qui a accaparé la majorité des réflexions, et ce depuis les premiers travaux de la linguistique appliquée. Néanmoins, la didactique spécifique de la grammaire n'a pas encore livré tous ses secrets, dans la mesure où beaucoup de questions se rapportant à cette activité de la classe de français restent aussi essentielles qu'irrésolues. Certaines représentations issues de l'approche communicative ont cautionné le principe que la grammaire ne devait faire l'objet d'un apprentissage systématique et ont préconisé le bannissement de cette activité. Conformément à l'esprit de tout mouvement de rénovation, le changement affectant les programmes d'enseignement des collèges tunisiens est motivé par le souci de profiter d'apports théoriques novateurs et par le désir de modification dans le domaine didactique. Dans les collèges tunisiens, la grammaire a été, depuis toujours, l'activité la plus importante sur laquelle on s'appuyait pour pourvoir les élèves d'une compétence de production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les autres activités (lecture, expression écrite) étaient trop marginalisées. Bien entendu, la place de la grammaire dans l'économie générale de l'enseignement du français est une question capitale, qui a été touchée par cette réforme; celle-ci a cherché à s'éloigner d'un enseignement de la grammaire trop formel, qui, privilégiant les activités d'analyse au détriment de l'expression, se trouve en rupture avec la pratique de la langue. Mais le modèle de référence reste toujours la grammaire de la phrase. Les nouveaux programmes de grammaire, centrés sur les aspects morphosyntaxiques de

¹ Le second cycle de l'enseignement de base s'étend sur 3 années (7^e, 8^e et 9^e). Il constitue le deuxième palier de l'école de base, dont le premier cycle est formé de six années (1^e, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e). Les trois années du second cycle de l'enseignement de base ou les années du collège correspondent à l'ancien premier cycle de l'enseignement secondaire dans le système éducatif qui a précédé l'instauration de l'école de base.

la langue, conçoivent une répartition et une exposition des contenus assez différentes de celles de l'ancienne conjoncture (réforme de 1993), et ce dans l'intention d'intégrer ces savoirs aux autres enseignements de la classe de français et de faciliter leur transfert dans les productions écrites des élèves.

Si les résultats obtenus dans les réformes précédentes ont montré qu'un enseignement morphosyntaxique n'est généralement d'aucune aide à l'apprenant quant à la communication écrite ou orale, même s'il développe bien ses connaissances grammaticales, la question est alors de vérifier si cette nouvelle approche didactique de la grammaire de la phrase est capable de pallier une telle lacune. Plus généralement, la question reste posée de savoir si ce modèle de référence peut être d'un apport quelconque dans la construction de la compétence linguistique et plus largement communicative des apprenants.

Le but de notre recherche est ici de confronter les choix didactiques et théoriques de l'institution avec la pratique effective de la grammaire en classe de français, d'une part, puis avec la réalité de l'apprentissage linguistique, d'autre part.

Nous nous proposons d'analyser le curriculum prescrit (les programmes et les directives du Ministère de l'Education), le curriculum effectif (l'ensemble des pratiques pédagogiques dans les situations d'enseignement) et leur impact sur le développement des compétences de l'apprenant (l'ensemble des acquisitions de l'apprenant dans l'itinéraire d'enseignement-apprentissage).

Pour ce faire, nous avons pris appui sur les programmes officiels tunisiens, des manuels scolaires, l'observation d'une séance de grammaire et sur une enquête sous forme de questionnaire auprès des enseignants. Le recours à des copies d'élèves nous a permis d'intégrer une troisième variable qui pourrait éclairer la réalité des performances scolaires ; un observatoire des acquis en grammaire et en expression écrite constitue de nos jours un moyen de recherche particulièrement intéressant dans une comparaison entre les attentes du programme (ou le curriculum prescrit) et les résultats des élèves évalués.

Chapitre I

Renouvellement de l'enseignement du français :

La grammaire en question

Tout au long de ce chapitre, nous nous référons essentiellement aux textes officiels relatifs à l'état actuel de l'enseignement du français (réforme de 2006) dans les collèges tunisiens, tout en procédant à une comparaison avec les programmes précédents (ceux de la réforme de 1993), pour pouvoir en déduire les modifications survenues dans l'enseignement grammatical. Cette évolution sera mieux appréciée à partir de la confrontation de deux approches apparemment différentes: celle de l'ancien système, dont les principes et les conduites pédagogiques misent beaucoup sur la capacité de l'enseignement grammatical, et celle adoptée aujourd'hui inspirée des méthodes rénovées plus récentes où la grammaire n'est plus vénérée telle qu'elle l'était auparavant. Nous mettrons l'accent également sur les présupposés didactiques sous-jacents aux choix pris par les programmes correspondant à une réforme ou à l'autre.

A travers ce parcours succinct, nous nous assignons comme objectif d'explicitier quelques principes fondamentaux qui constituent la didactique actuelle de la grammaire au second cycle de l'école de base.

1. Le statut de la grammaire : Remise en cause d'un enseignement systématique

Il est important de remarquer, au premier abord, que l'enseignement du français dans la réforme de 1993 (programmes publiés en 1997) s'articulait autour de trois activités: la grammaire, la lecture et l'expression écrite. Dans cette conjoncture, l'importance cruciale attribuée à la grammaire est clairement manifeste dans l'article 3 des programmes officiels, où l'on affirmait que l'apprentissage du français reposait, entre autres, sur « l'enseignement explicite de la grammaire »².

En tant que discipline possédant un corps de savoirs métalinguistiques, linguistiques et langagiers, la grammaire représentait un pilier de l'enseignement du français, un privilège qu'elle

² Programmes officiels du second cycle de l'enseignement de base (1997), p. 6.

partageait avec la lecture et l'expression écrite.

On estimait également que la maîtrise de la syntaxe, du code orthographique ou des tableaux de conjugaison contribuait directement à la pratique de l'écriture et à l'explication des textes, comme le stipulait l'article 8 relatif à l'enseignement de la grammaire :

« L'enseignement de la grammaire donnera lieu à un cours autonome, doté d'un contenu spécifique et régi par une progression qui lui est propre. Cependant, on veillera autant que possible, à tirer parti des acquis des élèves en grammaire dans les activités de lecture et d'expression écrite »³.

En subordonnant l'activité de lecture et d'écriture à celle de grammaire, l'ancien système visait le développement des capacités de production à partir du réinvestissement des acquis grammaticaux en mettant en exergue l'idée classique considérant que les savoirs grammaticaux ont un impact sur les savoir-faire. Diverses critiques ont été opposées à cette thèse. On pourrait par exemple invoquer le fait que tous les savoirs sollicités ne sont pas adéquats au savoir-faire visé. D'une manière générale, la correspondance entre les formes grammaticales et les tâches d'écriture n'est pas garantie, et la réutilisation de ces formes dans une situation de production soulève la question de la validité scientifique des savoirs convoqués et de leur plausibilité psychologique : il s'agit de vérifier si une quelconque explication linguistique contribue ou non à la progression cognitive de l'apprenant.

Même si les anciens programmes pensaient l'enseignement du français en termes de solidarité didactique, les expressions « *un cours autonome* », « *un contenu spécifique* », « *une progression propre* » plaident en faveur d'un cloisonnement des activités. En outre, dans l'ancienne conjoncture, la grammaire occupait la fonction d'un référentiel de savoir pour l'enseignement du français et la place d'une discipline à part entière. Ces programmes se préoccupaient essentiellement de doter l'élève d'une connaissance grammaticale complète sans que l'intégration des activités ne soit prioritaire ou obligatoire.

Cela traduit une vieille croyance selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde doit passer par une bonne pratique de l'analyse grammaticale et une connaissance approfondie des faits de syntaxe et de morphologie. D'emblée, dans les textes officiels relatifs à la conjoncture précédente, on présentait la grammaire comme une référence indispensable dans l'enseignement du français.

Cette position se trouve amplement justifiée par les propriétés intrinsèques à la langue

³ *Ibid.*, p.11.

française : le français est réputé pour être une langue à morphologie lourde. Cette langue est aussi caractérisée par une syntaxe structurée selon des règles dont l'ensemble constitue un système complexe. Mais, ce qui complique d'autant plus les choses, c'est que le respect de la norme est plus important, en français, que pour d'autres langues ; un tel respect se manifeste dans l'usage de certains agencements syntaxiques.

La présomption en faveur du recours à un enseignement systématique et autonome de la grammaire trouve aussi sa légitimation dans le fait que les élèves tunisiens ont l'habitude de côtoyer un appareil grammatical développé dans leur langue maternelle, et ce depuis leur scolarité primaire.

Ces élèves éduqués dans une culture dépositaire d'une longue tradition grammaticalisante éprouvent un penchant naturel vers les approches mettant en place un outillage grammatical formalisé et explicite en langue étrangère.

Les défenseurs d'une telle position invoquent un argument d'ordre psychologique se rapportant au style d'apprentissage des apprenants : nombreuses sont les personnes ayant un style analytique d'apprentissage et manifestant, par conséquent, une attirance pour les explications grammaticales et les exercices d'analyse syntaxique, et chez qui un enseignement centré sur la grammaire augmente la motivation et réduit l'inquiétude.

Actuellement, l'enseignement du français au collège s'intéresse au développement de trois compétences principales: l'oral, la lecture et l'écriture. Si la grammaire n'est pas définitivement évincée, elle est une activité subalterne et reléguée dans un second plan. C'est pourquoi, l'on ne trouve plus, dans les programmes officiels actuels, de réflexions spécifiques sur la grammaire comme c'était le cas auparavant. La seule remarque concernant l'enseignement linguistique ou grammatical figure dans la dernière page des programmes officiels de 2008-2009 :

« Tous les contenus linguistiques inscrits au programme doivent être traités. Ils seront étudiés en relation étroite avec la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Ils constituent pour l'élève des ressources à mobiliser pour parler, lire et écrire. Il appartiendra alors à l'enseignant de les traiter en fonction des capacités à développer et des besoins des élèves. Mais certains faits de langue (syntaxe, orthographe, conjugaison, vocabulaire) feront l'objet, en cas de besoin, d'un apprentissage systématique »⁴.

Dans le cadre de la prédominance des performances langagières et du passage de l'analyse

⁴ Programmes officiels du second cycle de l'enseignement de base (2008-2009).

des phrases bien formées à l'emploi effectif de la langue, la grammaire se contente du rôle d'un instrument au service de l'expression. Même si l'on n'a pas dépassé les limites de la phrase, la réforme actuelle cherche à intégrer les aspects morphosyntaxiques de la langue aux trois compétences visées par les programmes officiels. Derrière cette tendance, il y a une volonté de suppléer une lacune que l'on a remarquée, il y a longtemps, chez les élèves tunisiens et qui consiste à l'incapacité à réinvestir leurs acquis grammaticaux dans leurs productions écrites. Dans cette perspective, les programmes actuels renoncent à viser l'acquisition des compétences proprement grammaticales comme c'était le cas dans les anciens programmes qui formulaient les finalités de l'enseignement grammatical comme suit :

- « Au terme de la 9^e année, l'élève devra maîtriser les mécanismes de base de la langue française :
- En syntaxe, il devra être capable :
- De produire des énoncés corrects prouvant une maîtrise satisfaisante de la structure de la phrase simple.
- De reconnaître les types et les formes de phrases et de s'approprier les mécanismes qui permettent de passer d'un type à un autre et d'une forme à une autre.
- De reconnaître les constituants immédiats de la phrase et les constituants de syntagmes.
- De produire des phrases complexes et d'en décrire globalement le fonctionnement »⁵.

La didactique actuelle du français souhaite écarter l'enseignement d'une « grammaire de décryptage » fondée sur l'identification et la reconnaissance des formes ainsi que sur les mécanismes de leur combinaison. Ainsi, la maîtrise des sous-systèmes de la langue n'est pas aujourd'hui la bienvenue si elle n'est pas en adéquation avec le savoir-faire visé. Autrement dit, la didactique de la grammaire obstinée à se limiter à la phrase se trouve confrontée au défi d'effacer l'opposition gênante entre les aspects morphosyntaxiques et la production des textes et des discours. La problématique de l'enseignement des formes morphosyntaxiques et de leurs répercussions sur l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde fait objet de controverses parmi les spécialistes de la didactique des langues.

Parmi les études menées pour la détermination de la relation entre l'apprentissage et l'enseignement formel de la grammaire en classe de langues étrangères ou secondes, celle de Krashen⁶ semble la plus retentissante. Celui-ci recommande d'exposer l'apprenant à de multiples

⁵ Programmes officiels du second cycle de l'enseignement de base (1997), p. 23.

⁶ Krashen, S. (1985), *The input hypothesis issues and application*.

situations de compréhension signifiantes. Il avance l'hypothèse que l'imprégnation ou la fréquentation d'un milieu linguistique où l'on se contente d'activités d'écoute ou de lecture est une condition nécessaire et suffisante à la construction d'une compétence communicative et à la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde. Cette idée implique que l'apprentissage d'une L₂ ne doit pas forcément passer par l'activité de production (écrire ou parler) ; ce qui signifie que la compréhension prime sur toute autre compétence. Krashen suggère également de laisser la liberté à l'apprenant de s'exprimer au moment où il le veut. Le corollaire immédiat de cette hypothèse est que la grammaire n'est pas un facteur indispensable ou un élément directement impliqué dans le processus d'apprentissage. Selon ce chercheur, les exercices de grammaire diminuent les capacités de l'apprenant à s'exprimer aisément dans des situations de communication authentiques, dans la mesure où tout enseignement centré sur les aspects formels de la langue relègue au second plan la signification du message véhiculé et entrave, par conséquent, le développement des mécanismes de communication. L'hypothèse krashenienne récuse le fait de corriger les erreurs des élèves de peur d'inhiber le mécanisme d'apprentissage. Loin d'être admise, l'approche de Krashen comme toute proposition sur l'apprentissage est sujette à confirmation empirique.

Des études de terrain menées sur les élèves canadiens anglophones dans les classes d'immersion en français révèlent que :

« ..., dans les groupes d'immersion où la forme grammaticale est négligée au seul profit du contenu enseigné (les matières scolaires), les risques de fossilisation paraissent plus élevés. Un des facteurs susceptibles d'expliquer la fossilisation des erreurs des élèves de la classe d'immersion serait la très grande production de formes linguistiques erronées de la part des autres élèves de la même classe. Mais, fait à noter, ce « classolecte » résulterait, à son tour, des excès d'un enseignement centré sur le contenu seulement, ou détriment de la correction formelle»⁷.

D'une manière générale, l'expérience de l'immersion a montré que si les apprenants qui s'exposent à ce genre d'enseignement développent une compétence de compréhension très satisfaisante et acquièrent une confiance facilitant la communication en L₂, ils manifestent, toutefois, une connaissance insuffisante des aspects grammaticaux de la langue, ce qui contribue à l'accumulation des erreurs et à leur fossilisation. Au plan pédagogique, ces conséquences fâcheuses ont encouragé le retour en force de la grammaire dans les classes de L₂. D'autres

⁷ Germain, C. et Seguin, H. (1998), *Le point sur la grammaire*, pp. 130-131.

chercheurs, comme Pienemann⁸, soutiennent l'idée que certaines formes grammaticales ne sont pas « *apprenables* » et par conséquent leur enseignement lui semble gratuit : cette conclusion a été formulée suite à la vérification à travers des études académiques d'un phénomène qui a longtemps taraudé l'esprit des enseignants de L₂ sans qu'ils trouvent une justification plausible : il y a des formes grammaticales faciles à acquérir par les apprenants, mais d'autres, malgré le travail intense des acteurs de la classe et l'existence des outils didactiques de qualité, restent difficiles voire inaccessibles à l'appropriation. Dans la lignée des travaux de Pienemann, les recherches aboutissent à une constatation qui explique ce phénomène : certaines formes grammaticales ne s'acquièrent qu'en respectant leur ordre prédéterminé de développement, ce qui signifie que l'enseignement des structures linguistiques dont le développement est ultérieur est inutile si les stades précédents n'ont pas d'abord été acquis par l'apprenant. D'une manière générale, les concepteurs des programmes actuels des collèges basculent du côté de la réduction de l'importance de la grammaire dans l'économie générale de l'enseignement du français. Cependant, malgré le rôle réduit de la grammaire dans les textes officiels, cette matière reste un objet privilégié d'évaluation. En effet, cette activité a toujours une présence importante, aussi bien dans le devoir de contrôle d'étude de texte (10 points sur 20) que dans le devoir de synthèse (7 points sur 20).

2. La restructuration du contenu grammatical

Dans toute situation d'apprentissage guidé, le parcours d'enseignement part d'une compétence acquise visée pour en atteindre une autre, ce qui exige l'organisation du savoir à enseigner selon une progression témoignant d'une approche structurée de la langue. Le changement qui a affecté la place de la grammaire dans l'économie générale de l'enseignement du français au second cycle de l'école de base a, sans doute, modifié la structuration du contenu grammatical, quoique toujours cantonné dans le cadre étroit de la phrase. La répartition des objets d'enseignement sur les modules du programme est tributaire des choix didactiques de l'institution et surtout des finalités de l'enseignement linguistique.

Dans l'ancien système, le programme de grammaire imposait d'emblée un cadre de travail qui organisait le traitement du matériau grammatical telle que la notion de progression avec la phrase simple comme point de départ et la phrase complexe comme point d'arrivée conduit à envisager l'apprentissage des formes grammaticales comme le passage des éléments les plus

⁸ Pienemann, M. (1984), « Psychological constraints of the teachability of languages », pp. 186-214.

simples aux éléments les plus complexes en mettant l'accent sur les constituants de la phrase, leur catégorisation et leur fonction. Le choix des objets d'enseignement était régi par cette progression mettant en place une distribution des contenus où beaucoup de notions abordées dans un niveau apparaissaient déjà dans le niveau suivant, ce qui signifie que les mêmes objets d'enseignements étaient repris à différents moments du curriculum, à des degrés d'approfondissement différents. Par exemple, les types et les formes de phrases étaient étudiés en 7^e et 8^e années, alors qu'en 9^e année, on se limitait à l'analyse exhaustive de la phrase passive en insistant sur les mécanismes de passivation. De même, la phrase complexe était à peine traitée en 8^e année, mais suffisamment analysée en 9^e année. Ce type de progression, dit « *cyclique ou en spirales* », postule que les contenus de savoir doivent être exposés dans un ordre croissant de complexité. Présumée efficace à travers la mémorisation progressive des faits grammaticaux, elle a été conçue en réaction aux méfaits de la progression linéaire de type spécifiquement linguistique. D'ailleurs, l'article 10 des programmes officiels exprimait ainsi ce principe :

« La progression en syntaxe repose sur un découpage qui permet de saisir, dans une première étape, la phrase dans sa globalité et, ultérieurement, les éléments syntaxiques (syntagmes, mots) qui la constituent. »⁹

Cette progression paraît quelque peu caricaturale : rien ne justifie l'ordre d'acquisition prédéterminé de certains phénomènes morphosyntaxiques, puisqu' aucune étude empirique n'a été faite pour justifier, par exemple, que la phrase complexe est facile à assimiler par un élève de 8^e année ou de 9^e année et ne l'est pas par un élève de 7^e année. D'autre part, tout au long de ce cycle, les élèves étudiaient les formes de phrases, mais ils n'en voyaient que deux couples (la forme affirmative/négative, la forme active/passive), ils achevaient la 9^e année sans apprendre qu'il y a une troisième forme représentée par le couple emphatique / neutre. Quant à la phrase complexe, on se contentait d'informer les élèves sur les catégories des verbes qui appellent l'indicatif ou le subjonctif dans la subordonnée, tout en négligeant les problèmes de concordance des temps liés au changement des temps des verbes de la principale. A cette époque, les élèves rencontraient des difficultés énormes devant les exercices où on leur proposait de mettre le verbe de la subordonnée au mode et au temps qui conviennent : le plus souvent, ils identifiaient correctement le mode approprié, quant au temps, les réponses fournies étaient généralement erronées. Le découpage du savoir est le principe fondateur de la « *progression cyclique* » :

⁹ Programmes officiels du second cycle de l'enseignement de base (1997), p. 23.

« La première présentation d'un élément grammatical n'a pas besoin d'être exhaustive. Dans un premier temps, seuls les éléments jugés les plus pertinents peuvent être choisis ; ce n'est que dans un second ou dans un troisième temps que peuvent être proposés les autres aspects complémentaires de l'élément grammatical en question, tout en révisant les premiers aspects déjà présentés. »¹⁰

De même, puisque les notions grammaticales les plus complexes ne sauraient être enseignées d'un seul coup, les anciens programmes recouraient à ce que C. Germain appelle « *les préalables grammaticaux* ». Ce concept préconise l'apprentissage des éléments grammaticaux simples avant de traiter les questions les plus difficiles à acquérir. A titre d'exemple, avant d'attaquer les subordonnées circonstancielles (temps, cause, conséquence), les élèves auraient déjà vu les compléments circonstanciels dans la phrase simple.

A partir du moment où la grammaire n'est plus « *régie par une progression qui lui est propre* », les objets d'enseignements ne suivent plus une hiérarchie de la langue allant de l'analyse de la phrase (type et formes de phrases, analyse en constituants immédiats) à l'étude de la structure interne des groupes. Dans le cadre de l'approche intégrée, certaines leçons sont construites, désormais, autour des notions comme le temps, la cause et la conséquence, l'opinion.

Malgré la volonté d'intégration de la grammaire, on propose toujours des questions grammaticales classiques (le passif, les déterminants). Si le critère de sélection des éléments grammaticaux est l'adéquation avec l'objectif discursif, la répartition actuelle impose un certain nombre de remarques critiques. En effet, en passant d'un niveau à un autre, pour un même objectif discursif, on prévoit des contenus grammaticaux différents. A titre d'exemple, le module d'apprentissage n°1 en 8^e et en 9^e année vise l'apprentissage d'une même compétence discursive qui est la production d'un texte narratif; paradoxalement, dans le premier niveau, on programme trois leçons de grammaire (les présentatifs, les mots de reprise, les pronoms personnels C.O.D, C.O.I), dans le second, on en envisage une seule (l'expression du temps). On aurait pu prévoir les mêmes contenus grammaticaux avec un degré d'approfondissement plus important en 9^e année tout en respectant, bien sûr, le principe d'adéquation avec la compétence discursive du module. Aussi, concernant les types et les formes, nous remarquons qu'en classe terminale (9^e année), par exemple, on consacre un chapitre tout entier à l'étude de la forme passive, alors que l'on fait abstraction de l'interrogation qui est un type de phrase majeur auquel l'élève recourt souvent pour poser des questions, d'autant plus que l'on aborde en expression écrite le récit intégrant un

¹⁰ Germain, C. et Seguin, H. (1998), *Le point sur la grammaire*, p. 122.

dialogue. D'autre part, la répartition actuelle des contenus grammaticaux risque d'influer négativement sur la compétence grammaticale des apprenants.

En effet, avant la présente réforme, on réservait à tous les niveaux du cycle une leçon pour la phrase complexe qui s'occupait essentiellement du mécanisme de subordination. Les élèves avaient donc l'occasion de connaître voire de s'entraîner aux moyens linguistiques facilitant la maîtrise de la phrase complexe puisqu'ils jouissaient surtout d'une explication détaillée de la subordination suivie d'un bon nombre d'exercices. Aujourd'hui, cette question est à peine effleurée dans des leçons comme « L'expression du temps », « L'expression de la cause et de la conséquence ». Dans ce cas, l'apprenant se trouve démuné de toute connaissance structurée sur la phrase complexe. A titre d'exemple, la distinction entre une subordonnée relative et une conjonctive semble une tâche difficile pour l'élève d'aujourd'hui. Les programmes actuels dispensent des connaissances éparses sur la phrase complexe, ce qui complique leur apprentissage par l'élève. De telles connaissances ne permettent pas à l'apprenant de distinguer entre relatives, conjonctives et circonstancielles. Nous constatons également que l'on enseigne des structures grammaticales qui sollicitent des opérations mentales complexes comme les pronoms personnels C.O.D et C.O.I, alors qu'on n'a pas suffisamment initié les élèves à la question de la transitivité des verbes et à l'identification des compléments essentiels. D'une manière générale, la structure actuelle des contenus grammaticaux ne semble pas favoriser l'apprentissage des éléments syntaxiques proposés, puisque beaucoup de questions importantes ne sont pas reprises ni déployées sur l'ensemble du cycle pour contribuer à une mémorisation efficace par les élèves.

3. Grammaire de l'écrit et émergence d'une didactique de l'oral

Dans le contexte scolaire tunisien, on semble avoir durablement, sinon définitivement opté pour l'enseignement et le développement des compétences de l'écrit. Jusqu'à la réforme de 1993, précédant les programmes actuels, l'oral ne constituait pas un objet d'enseignement ou d'apprentissage, et sa pratique se limitait à l'interaction entre l'enseignant et les élèves pendant les séances de lecture, de grammaire ou d'expression écrite, même si, dans ce cas, l'on stimulait la parole des élèves en les encourageant à parler et à s'initier à l'exercice de cette activité. Les échanges oraux ne sont qu'une phase de préparation ou de passage vers l'écrit et les discussions souvent dirigées ne représentent qu'un moment de la démarche d'enseignement d'une activité écrite. Les explications orales du professeur, les réponses et les remarques des élèves favorisent la constitution d'un savoir sur la grammaire, l'explication de texte ou la production écrite. Par

exemple, telle explication oralement présentée à propos d'un phénomène linguistique conduira à une synthèse écrite, à la fin de la séance de grammaire. En Tunisie comme ailleurs, l'oral a longtemps été écarté des préoccupations des concepteurs de programmes de français. Cet état de choses s'explique par la façon dont l'oral est perçu en milieu tunisien et plus largement au Maghreb. En effet, l'oral a toujours été confondu avec l'idée de la langue parlée qui est une notion liée à un ensemble de représentations péjoratives de l'activité langagière. Cette langue parlée est généralement vue comme la langue des immigrés en échec scolaire en France. Ainsi, dans l'esprit des enseignants et des parents, cette variété est incorrecte et altérée. Un peu partout, la sacralisation de l'écrit comme modèle transcendant traduisant la norme littéraire a entraîné une telle stigmatisation du code oral. Mais, ce qui renforce d'autant plus le caractère sacré de l'écrit dans un univers arabo-musulman, c'est surtout un fait historique et religieux qui s'est cristallisé dans la conscience collective : le peuple arabo-musulman se rappelle, sans cesse, un événement historique emblématique, celui de la révélation coranique qui lui a permis un passage vers la civilisation et la gloire à travers cette écriture sainte dont le principal mérite est d'inscrire les arabes nomades dans la sphère des « peuples scripturaires ». Cette entrée dans l'histoire d'une tradition orale s'est faite par le biais d'un livre sacré qui représente le symbole de l'éveil d'un peuple et la cause de la construction de l'Etat musulman.

La sacralisation de l'écrit et la dévalorisation de l'oral ont contribué à l'émergence d'une fausse idée encore imposante, qui postule que la maîtrise de l'écrit implique une pratique facile et aisée de l'oral, c'est-à-dire que ce dernier n'est rien d'autre qu'une transcription dénaturée voire une contrefaçon du code prestigieux. D'un autre côté, la qualification de « langue » a été attribuée uniquement aux systèmes écrits, alors que les réalisations orales ont été taxées de « dialecte », « parler régional », « patois », bien qu'à l'origine, l'oral ait devancé l'écrit. En fait, les premières communications entre les humains étaient orales, et l'acquisition du langage chez l'enfant commence dans la famille à travers la communication orale avec son entourage avant qu'il connaisse l'écrit à l'école. Cependant, le développement des études sur les situations de communication et la montée en puissance de la sociolinguistique ont fait de l'oral une priorité de la recherche en linguistique, ce qui a favorisé, par la suite, son entrée à l'école pour devenir une matière de base de la classe de langue et constituer, en conséquence, une didactique à part entière. De ce fait, une nouvelle vision inspirée de la recherche scientifique prend le dessus sur la conception normative : le code oral et le code écrit sont considérés comme deux supports différents d'un langage naturel donné. Chacun de ces deux ordres de la communication linguistique recèle une hiérarchie composée de variétés ou de niveaux. Dans la pratique scolaire,

les enseignants ont remarqué, depuis longtemps, l'incapacité des élèves à entretenir des conversations entre eux ou avec des natifs : leur capacité se limite à répondre aux questions posées en classe, qui ne demandent pas forcément une compétence communicative très développée, dans la mesure où ces réponses peuvent être, parfois, résumées en un seul mot. L'ensemble de ces données explique l'émergence d'une didactique de l'oral au collège dont l'objectif majeur est exprimé dans les textes officiels comme suit :

« Au terme de la 9^e année de l'enseignement de base, l'élève doit être capable de comprendre des énoncés oraux variés et d'en produire pour présenter/se présenter, informer/s'informer, expliquer/justifier et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social ».¹¹

Les textes officiels affirment que le développement d'une compétence communicative à l'oral nécessite la mobilisation d'un certain nombre d'acquis, entre autres, les connaissances linguistiques. Mais, la question qui mérite d'être posée est celle qui s'intéresse à l'adéquation entre le contenu des activités orales et la nature de la grammaire enseignée au collège. Autrement dit, les programmes d'enseignement doivent, en principe, fournir au collégien les « ressources linguistiques » nécessaires à la construction d'une compétence communicative à l'oral. D'abord, le développement d'une telle compétence passe par l'initiation à l'écart entre le code écrit et le code oral. En effet, l'élève français qui manipule sa langue maternelle quotidiennement dans sa réalité orale, lorsqu'il entre à l'école et découvre un deuxième code à caractère graphique, perçoit assez facilement l'écart considérable entre l'écrit et l'oral. Dans le contexte de langue seconde, l'apprenant ne peut pas percevoir tout seul cette réalité puisqu'elle est dissimulée derrière le français écrit auquel il a été familiarisé. La conception de l'activité orale dans les trois manuels du collège fait abstraction de la non similitude entre les deux codes, malgré les difficultés de prononciation que rencontrent les nouvelles générations d'élèves à leur entrée en 7^e année de base.

A titre d'exemple, beaucoup de nouveaux collégiens prononcent le graphème ou le morphogramme « *ent* » du verbe à la troisième personne du pluriel. Ensuite, une didactique de l'oral qui se veut efficace et significative ne se contente pas d'une simple initiation aux spécificités de la communication orale, mais nécessite la mise en place d'une grammaire de l'oral. Une telle mesure est obligatoire parce qu'il y a une différence au niveau des structures syntaxiques des deux codes, et cette différence risque d'empêcher la compréhension du message.

¹¹ Programmes officiels du second cycle de l'enseignement de base (2008-2009).

D'ailleurs, les élèves tunisiens d'aujourd'hui ayant presque tous accès à l'Internet remarquent cette différence et recourent souvent à l'aide de personnes plus âgées et plus compétentes comme les professeurs pour pouvoir poursuivre leurs conversations avec les natifs. Il suffit de rappeler quelques divergences syntaxiques pertinentes pour se rendre compte des difficultés qui pourront fausser la communication. Nous pouvons citer le cas du passif : dans les manuels tunisiens, l'élève rencontre une seule variante morphosyntaxique, celle caractéristique de l'écrit que l'on appelle « passif traditionnel », et qui est représentée par le schéma suivant : SN2 + aux + p. passé + prép + SN1. Or, dans la vie de tous les jours, les Français, et plus largement les francophones, utilisent une autre forme du passif construite avec le factitif « se faire » et sans réalisation de l'agent de l'action. L'exemple suivant explicite la différence entre les deux variantes :

A1- *Un piéton a été renversé par la voiture rouge.*

A2- *Un piéton s'est fait renverser.*

Par ailleurs, beaucoup d'élèves ne reconnaissent le passif que par la construction que leur présente l'école et ne se rendent compte du sujet passif que lorsqu'il est suivi de la forme verbale auxiliaire être + participe passé et du complément d'agent introduit par la préposition *par*. Par conséquent il sera difficile à l'élève de comprendre le contenu sémantique de la phrase A2 et de réaliser que « Un piéton » est un sujet passif. Dans ce cas, il comprendra souvent le contraire du message véhiculé, dans la mesure où il ignore la construction avec *se faire* et méconnaît le sens de ce verbe pronominal. De même, la reconnaissance d'une grammaire de l'oral à enseigner aux étrangers est justifiée par la non expression de la catégorie grammaticale du nombre dans des formes verbales telles que /i l m a r ʃ / , /i l m a r ʃ ɛ / qui, hors contexte, admettent deux interprétations (il marche, ils marchent, il marchait, ils marchaient), et de la fonction grammaticale du genre dans la forme des adjectifs comme *noir* : noir / n w a r / noire ou comme (claire) (clair) / k l ɛ r /. En revanche, la grammaire enseignée au collège est essentiellement une grammaire de l'écrit, si l'on excepte la première leçon du programme de 8^e année, intitulée « les présentatifs », qui est en adéquation avec l'objectif de l'activité d'expression orale « se présenter, présenter quelqu'un, s'adresser à quelqu'un en utilisant les formes appropriées ».

D'ailleurs, les présentatifs introduisent une phrase dite à dislocation gauche : une construction, bien qu'attestée par la grammaire descriptive, fait l'objet d'une critique acerbe par la grammaire prescriptive qui la qualifie de « *familière* » et la classe parmi les « *gallicismes* ».

Paradoxalement, des questions sur les présentatifs figurent dans les devoirs de contrôle et de

synthèse qui sont censés contrôler les compétences de l'écrit. La nouvelle réforme fait de l'oral une activité de base de la classe de français sans la prendre en même temps comme un objet privilégié d'évaluation : aujourd'hui comme auparavant, la note d'oral est octroyée sur la base de la participation des élèves en classe.

Enfin, l'instauration d'une didactique de l'oral nécessite la formation des enseignants concernant la façon de diriger les discussions, qui diffère de celle qu'ils ont l'habitude de pratiquer, qui consiste à poser des questions pour recevoir des réponses et les corriger. De même, une telle formation doit traiter le problème de la conception que se fait l'enseignant de l'activité orale : majoritairement, les enseignants ne sont pas convaincus de l'utilité de l'oral dans la construction des compétences langagières des élèves. Le plus souvent, ils se passent de cette activité au profit d'une séance de grammaire ou d'expression écrite.

4. La corrélation entre la grammaire et la production écrite

Bien que l'oral devienne une activité de base de la classe de français, les besoins restent essentiellement des besoins d'écrit, les contenus et la méthodologie privilégient les activités de lecture et d'expression écrite. Certes, la production d'un texte sollicite la mobilisation de connaissances linguistiques variées, mais le bilan de la réforme précédente fait le constat que les textes des élèves ne sont qu'un assemblage de phrases incorrectes défiant les règles de la grammaire malgré un enseignement grammatical systématique.

C'est ainsi que la réforme actuelle s'intéresse à cette situation-problème en remettant en cause les contenus d'enseignement et en proposant de nouvelles répartitions modulaires en vue d'une intégration de la grammaire à l'activité d'expression écrite. Dans cette perspective, la qualité des nouveaux programmes d'enseignement est évaluée à l'aune de leur capacité à amener l'élève à réinvestir ses acquis grammaticaux lorsqu'il écrit un texte. Comme dans les programmes actuels la grammaire est inscrite sous la rubrique « *ressources linguistiques* », et est censée se mettre au service des trois activités principales de la classe de français, son apport à l'expression écrite doit normalement être optimal. On s'interroge donc sur ce dont les textes officiels pourvoient l'élève en matière de moyens et de méthodes pour qu'il puisse transférer ses connaissances grammaticales au moment de la production écrite. Autrement dit, on essaiera de voir si un tel lien entre ces deux activités est clairement perceptible dans les programmes de français au collège et s'il est évident aux yeux des élèves et des enseignants.

4.1. Aperçu sur l'enseignement du français au second cycle de l'école de base

Avant d'entamer notre analyse, nous mettrons l'accent en premier lieu sur l'organisation de l'enseignement du français au second cycle de l'école de base et plus particulièrement en 9^e année, ce qui nous permettra d'avoir une idée de l'enseignement de la grammaire et de celui de l'expression écrite. Les activités d'enseignement sont structurées en modules s'articulant autour d'objectifs pédagogiques formulés sous forme de compétences à acquérir. Ainsi, quatre types de modules sont prévus : un module de contrôle et de consolidation des pré-requis, des modules d'apprentissage, de lecture, et de remédiation. Notre étude s'intéresse uniquement aux modules d'apprentissage car ils représentent le cadre de l'essentiel des enseignements (l'oral, la lecture, l'écrit et la grammaire). En 7^e, 8^e et 9^e années, la répartition horaire est la même et la conception de l'enseignement n'est pas assez différente en passant d'un niveau à un autre. Le volume horaire de chaque module d'apprentissage varie entre 10 et 13 heures réparties entre les quatre activités de la manière suivante : oral (1 à 2h), lecture (3 à 4h), écrit (3 à 4h), langue (2h). Les horaires impartis à chaque activité peuvent varier en fonction des besoins des élèves, des objectifs visés et de la densité des contenus.

4.1.1. Organisation de l'enseignement grammatical

Comme nous l'avons déjà exprimé, le programme de grammaire n'obéit pas à une progression propre à cette matière, mais suit, en principe, les objectifs discursifs des modules d'apprentissage. En effet, seules trois questions grammaticales sont communes à tous les niveaux : L'expansion du groupe nominal, les pronoms personnels et les procédés de reprise. En 7^e année, on aborde aussi les types et les formes de phrases, les constituants de la phrase simple, les déterminants, la cause et les verbes irréguliers et pronominaux. En 8^e année, les autres questions étudiées sont : l'expression de lieu, du temps, de la cause et de la conséquence ; la forme affirmative et la forme négative; la phrase interrogative, la détermination, les verbes d'état et les présentatifs. En 9^e année, il n'y a pas de grands changements par rapport au niveau précédent : on enseigne la forme passive au lieu du couple forme affirmative/forme négative, l'expression de l'opinion à la place de l'expression du lieu et on supprime deux leçons (la phrase interrogative et la détermination). D'une manière générale, la grammaire est enseignée d'une façon explicite selon le même protocole. On prévoit deux types d'activités : la découverte d'un fait de langue programmé et sa pratique orale et écrite dans des exercices. La configuration d'un cours ou d'une séance de grammaire telle qu'elle est proposée dans le document à l'usage du professeur comporte

trois étapes :

1^è étape : Vérification des pré-requis à l'aide d'un ou deux exercices écrits.

2^è étape : Découverte et explication – description détaillée de la question grammaticale.

- ❖ Lectures et contrôle de la compréhension du texte support.

- ❖ Manipulation orale et écrite du fait linguistique étudié.

3^è étape : Exercices (transformation, substitution, complétion, production).

Nous prendrons en exemple une leçon de grammaire portant sur la cause et la conséquence proposée aux élèves de 9^è année. La leçon respecte le schéma signalé précédemment. Les exercices d'application sont des exercices d'identification et de reconnaissance des compléments circonstanciels de cause et de conséquence dans la phrase simple et dans la phrase complexe. On propose également aux élèves des exercices de réécriture : ils doivent réécrire des phrases simples comportant des compléments circonstanciels de cause et de conséquence pour avoir des phrases complexes contenant des subordonnées circonstancielles de même nature. Grâce à cet exercice de réécriture, ils auront étudié la concordance des temps. Quant à l'exercice de production, il leur permettra d'employer librement les structures grammaticales en question et de mieux pratiquer leurs acquis linguistiques.

4.1.2. Configuration de la séance d'expression écrite

D'une manière générale, l'enseignement d'expression écrite doit permettre à l'élève de rédiger des textes liés aux centres d'intérêt abordés en lecture et de développer chez lui les compétences d'informer, de raconter, d'expliquer et de justifier requises par les programmes officiels. La configuration d'un cours d'expression écrite ne diffère pas beaucoup du schéma de déroulement d'une séance de grammaire. En 7^è année, l'enseignement de l'expression écrite vise l'apprentissage de trois compétences. Les élèves vont apprendre à rédiger un récit; puis à produire un récit intégrant un dialogue ou une description. En 8^è année, les mêmes points seront revus avec une initiation au texte argumentatif. En 9^è année, outre les habiletés scripturales requises pour les deux niveaux précédents, on ajoute les compétences suivantes : la production d'un texte informatif (l'exemple de l'article de presse) et l'écriture de lettres variées. Comme le cours de grammaire, celui d'expression écrite suit une démarche de déroulement bien déterminée. Tel que décrit dans le document à l'usage du professeur, le cours se déroule en quatre étapes :

- Une étape d'observation, de compréhension globale d'un texte et de sensibilisation à l'aspect de l'écrit étudié dans la module d'apprentissage.

- Une deuxième étape de découverte et d'explicitation détaillée.
- Une troisième étape d'« exercisation » adoptant « une progression allant des exercices d'enrichissement aux exercices d'insertion ».
- Une quatrième étape de production d'un texte complet.

Pour illustrer cette démarche, nous pouvons prendre en exemple une leçon qui figure dans le manuel de 9^e année de base aux pages 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91. L'objectif de la leçon consiste à apprendre aux élèves à rédiger un récit intégrant une description. Dans une première étape, ils étudient un texte de Pierre Boulle « *Une belle créature* », extrait de *La planète des singes*. Cinq questions sur le texte leur sont posées, dont trois concernent l'objectif de la leçon :

- Comment le choix de ces verbes permet-il d'organiser le portrait de cette fille ?
- Parmi ces verbes, lequel exprime clairement le sentiment du narrateur à l'égard de la jeune fille ?
- En partant des détails descriptifs fournis dans ce passage, quelle hypothèse pouvez-vous émettre quant à la nature de la relation que le narrateur entretiendra avec cette fille ?

Par la suite, les élèves ont une série d'exercices qui vont leur permettre de reconnaître l'insertion d'une description dans un récit et les moyens facilitant une telle tâche.

Enfin, au cours de la dernière étape de rédaction d'un texte, on leur soumet le sujet suivant :

« Raconter la plus grande joie, la plus grande peur ou la plus grande déception de votre vie dans un texte d'une dizaine de lignes où vous présentez avec suffisamment de précision le cadre de l'action, le comportement des différents protagonistes et vos propres sentiments ».

Après avoir présenté l'organisation des contenus en modules, nous attirerons l'attention sur l'articulation entre la grammaire et l'expression écrite. Ainsi, nous étudierons le contenu d'une leçon de grammaire avec une séance d'expression écrite, ce qui nous obligera à analyser leurs objectifs discursifs et spécifiques respectifs pour vérifier s'il y a une véritable interaction entre les deux activités.

4.2. L'articulation des activités dans les textes officiels

Les expressions et les indices qui mettent l'accent sur l'interdépendance des différentes activités des modules sont rares dans les textes officiels. Nous pouvons lire dans les instructions méthodologiques que :

« L'enseignement / l'apprentissage de la langue doit privilégier la pratique de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cet apprentissage donnera lieu à des activités de syntaxe, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire. Les activités seront centrées sur la manipulation des faits de langue en contexte. Les acquis linguistiques sont à réinvestir par l'élève dans des situations variées ».

Parmi les principes d'organisation du module d'apprentissage, nous en relevons deux en rapport avec la coordination entre les séances :

- «- Le réinvestissement des acquis des élèves d'une activité à l'autre, d'un module à l'autre
- L'articulation des activités et la mise en œuvre régulière d'exercices à caractère intégratif ».¹²

En tant qu'activité d'appui, la grammaire se doit d'être étroitement liée aux activités textuelles, mais rien, dans les textes officiels, n'indique qu'un tel lieu est impératif, bien que l'on exprime explicitement ce principe didactique (réinvestissement, articulation, caractère intégratif).

De même le cloisonnement des activités et l'autonomie de la grammaire sous forme de séances isolées contredisent le souci d'intégration et entérinent dans l'esprit des élèves et des enseignants l'idée de séparation des activités.

4.3. Les objectifs discursifs et les objectifs spécifiques

Rappelons d'abord que l'enseignement du français au second cycle de l'école de base s'organise en modules d'apprentissage. Chaque module vise l'acquisition d'une compétence discursive et s'articule autour de quatre types d'activités : oral, lecture, grammaire, écrit. Chaque activité cherche à faire acquérir à l'élève un certain nombre d'objectifs spécifiques. Les recommandations dans les programmes des collèges imposent aux enseignants d'alterner les activités pour ne pas lasser les élèves et de respecter l'horaire qui leur imparti.

D'une manière générale, la définition des objectifs est une question qui concerne tout enseignant de langue engagé dans un programme de formation qui met l'accent sur la compétence linguistique dans son acception la plus large. Ces objectifs se doivent d'être adéquats aux besoins de l'apprenant et aux attentes de l'institution ; ils guident l'enseignant dans son action car ils lui permettent de mieux canaliser son enseignement. Dans les pratiques de classe, les élèves sont rarement renseignés sur ces objectifs. Or, la connaissance de ces objectifs par les apprenants facilite la tâche de ceux-ci ainsi que celle de l'enseignant. En cas de difficulté de compréhension,

¹² Instructions méthodologiques du second cycle de l'enseignement de base (2008-2009).

le professeur peut les expliquer en termes simples et explicites. Ainsi, l'élève pourra voir l'intérêt de l'enseignement qu'il reçoit, et surtout savoir ce qui lui sera demandé lors de l'évaluation. La détermination des besoins de l'apprenant et la prise en compte de l'articulation entre les activités garantissent un meilleur choix des objets d'enseignement et une définition rigoureuse des objectifs généraux et des objectifs spécifiques qui en découlent. En fait, un objectif général ou discursif désigne une compétence globale que l'élève se doit d'acquérir à la fin d'un module d'apprentissage.

Toutes les activités de classe concordent pour l'atteindre. Un objectif spécifique décrit une compétence bien précise à laquelle on doit parvenir pendant un cours ou une activité bien déterminée comme la grammaire, la lecture ou l'expression écrite. A titre d'exemple, nous allons partir du module d'apprentissage n° 1 de la 8^e année de base. Nous exposerons, dans ce qui suit, l'objectif général de ce module ainsi que les objectifs relatifs aux séances de grammaire et à celles d'expression écrite, tels qu'ils figurent dans le document à l'usage de l'enseignant ou dans le manuel.

L'objectif général : Racontez ou rédigez un récit.

Les objectifs spécifiques :

- En grammaire : Maîtriser l'emploi des mots de reprise.

Identifier les pronoms personnels sujets, C.O.D puis maîtriser leur emploi

- En expression écrite : Reconnaître les composantes du récit.

Identifier les personnages et reconnaître leurs rôles.

Produire un récit intégrant les différents rôles narratifs.

Ce qui se révèle évident lorsque nous analysons ces objectifs, c'est l'inexistence de lien entre les séances de grammaire et celles d'expression écrite. Il est vrai que l'emploi correct des mots de reprise et la maîtrise des pronoms personnels sont des objectifs utiles à l'apprentissage de quelques points précis de la langue cible, ils participent quand même à la construction de la compétence linguistique de l'apprenant, mais nous ne pouvons nous empêcher de remarquer qu'ils sont insuffisants pour le développement d'une compétence de production des textes. Apprendre à l'élève ces points de grammaire va lui permettre, par exemple, d'identifier les formes et surtout de placer correctement les pronoms personnels C.O.D, ce qui constitue un problème grammatical devant lequel achoppe la majorité des arabophones. Certes, les objectifs spécifiques relatifs aux séances de grammaire permettent de résoudre quelques problèmes d'enseignement et de combler quelques lacunes dans la formation linguistique des apprenants, mais, par rapport à l'objectif

général, ces leçons de grammaire ne paraissent d'aucune aide dans la mesure où la maîtrise du texte narratif sollicite des compétences liées essentiellement à l'organisation textuelle. Par ailleurs, les pédagogues s'accordent pour dire que la réalisation parfaite des objectifs et des opérations qu'ils traduisent doit passer d'abord par le bannissement de toute ambiguïté dans la formulation de leur contenu, puis par l'explicitation de l'activité de l'apprenant sous forme d'« un comportement observable ». Certains objectifs de ce module n'obéissent pas à ces principes puisqu'ils expriment des opérations jugées « non observables », à savoir *reconnaître*. Ce type d'opérations qui renvoient à une activité mentale ne fournit aucune indication sur le comment de l'activité enseignante. Dans la plupart des cas, l'enseignant dégage « les composantes du récit », mais dégager diffère de « faire reconnaître » ; il manque de moyens ou d'outils didactiques pour réaliser, de façon acceptable, cette tâche difficile. Face à de telles difficultés, si l'expérience vient en aide aux plus chevronnés, les nouvelles recrues et les moins expérimentés se trouvent dans l'impasse. Lorsque l'enseignant est livré à soi-même, il procède de la manière qui lui convient. Ces remarques concernent les trois niveaux du second cycle de l'enseignement de base. Nous pouvons donc prendre en exemple le module d'apprentissage n° 2 de la 9^e année. Le texte de J.M.G. Le Clézio, Hartani, qui figure dans le manuel des élèves à la page 65, fait partie de l'ensemble des textes proposés à l'explication dans le module en question. Il est donc en rapport avec l'adjectif discursif : « Produire un récit intégrant une description ».

Dans le contexte scolaire tunisien, on a l'habitude d'entamer le module d'apprentissage par une séance de lecture, c'est-à-dire par l'explication d'un texte. Ce choix vise l'initiation des élèves au type d'écrit programmé ; c'est là une phase de préparation de l'activité d'expression écrite et de grammaire. Dans notre cas, le premier paragraphe du texte est un passage descriptif dont la fonction est de présenter le personnage principal du texte (Hartani) à travers son portrait physique et moral :

« Hartani est long et mince comme une liane, avec de belles mains brunes aux ongles couleur d'ivoire, et des pieds faits pour la course. Mais c'est son visage que Laila aime surtout parce qu'il ne ressemble à personne de ceux qui vivent ici, à la Cité. C'est un visage très mince et lisse, un front bombé et des sourcils très droits, et de grands yeux sombres couleur de métal. Ses cheveux sont courts, presque crépus, et il n'a ni moustache ni barbe. Mais il a l'air fort et sûr de lui, et il sait rire quand il veut d'un rire sonore qui vous rend tout de suite heureux »

Au cours de l'explication, l'enseignant se doit de sensibiliser les élèves à la place qu'occupe la description d'un personnage dans un récit, à sa fonction et surtout à son organisation. La suite

du texte est intéressante dans la mesure où l'auteur passe à la narration. Un tel passage est marqué par l'emploi de l'adverbe *aujourd'hui*.

« Aujourd'hui, Laila le trouve facilement, parce qu'il n'est pas caché. Il est simplement assis sur une grosse pierre, et il regarde droit devant lui, dans la direction du troupeau de chèvres. Il ne bouge pas. Le vent fait flotter un peu sa robe brune sur son corps, agite le bout de son turban blanc. Laila marche vers lui sans l'appeler, parce qu'elle sait qu'il l'a entendue arriver ».

A partir de ce texte, l'élève peut remarquer qu'un récit intégrant une description n'obéit pas à un schéma unique, que l'on peut commencer par la description et que ce type de textes n'est pas un ensemble de phrases figées. Par conséquent, il est possible de disposer, organiser des événements de différentes manières, en jouant par exemple sur l'alternance narration / description. Ce serait alors l'occasion d'étudier ultérieurement l'organisation macrostructurale du récit et de demander aux élèves de l'imiter en reprenant le même schéma. On pourrait prévoir par exemple l'étude des procédés de connexion et demander aux élèves de déterminer leurs fonctions chronologique et logique, ce qui facilite le repérage et l'identification des relations de coréférence en s'appuyant sur les procédés de reprise (lexical, pronominal, déterminative). A la suite de l'explication de ce texte, l'enseignant assure un cours de grammaire sur les expansions du groupe nominal et un autre sur les verbes d'état et l'attribut du sujet. Les élèves peuvent tirer profit de ces enseignements linguistiques pour développer leurs capacités à produire des passages descriptifs puisque la structure attributive est à la base de ce type de textes. Néanmoins, les élèves doivent aussi apprendre les outils qui leur permettent l'intégration de la description dans le récit.

D'une manière générale, les objectifs des leçons de grammaire, si importants qu'ils soient, ne peuvent, en aucun cas, se rattacher à l'objectif du module. D'ailleurs, aucune précision n'est fournie aux enseignants à ce propos, bien que l'on puisse, au moins, étudier la fonction discursive et le rôle des expansions dans les passages descriptifs où celles-ci renferment l'essentiel de l'information donnée.

La leçon intitulée « Les expansions du groupe nominal » porte essentiellement sur l'étude détaillée des groupes nominaux minimaux et étendus, leur fonctionnement et leur structure de base. Les exercices mettent l'accent sur les transformations des groupes nominaux minimaux en groupes nominaux étendus et inversement. L'observation de la leçon et des exercices montre que l'objectif discursif est totalement négligé. Cependant, l'exercice n°1 de la page 71 permet, peut-être, à l'enseignant de mettre le point sur l'importance des expansions dans l'architecture d'un texte.

Exercice n°1 :

Réécrivez le texte de Pierre Boulle en supprimant toutes les expansions du groupe nominal :

« Jamais je n'oublierai l'impression que me causer son apparition. Je retins ma respiration devant la merveilleuse beauté de cette création de Soror, qui se révélait à nous sous le rayonnement sanglant de Bételgeuse, cette planète géante qui ressemblait tellement à notre soleil. Eperdus d'admiration, mes compagnons et moi restâmes figés comme des statues ».

- *Que constatez-vous ?*

Bien qu'il soit le seul exercice qui fasse allusion au rôle des expansions dans l'organisation textuelle, il n'est pas très différent des autres, puisqu'il contrôle ce qui a été présenté pendant la séance : identifier, reconnaître, transformer les groupes nominaux minimaux et les groupes nominaux étendus. Plus précisément, tous les exercices vérifient plutôt des savoirs sur le système linguistique de la langue cible, pas un seul ne touche directement l'objectif discursif du module : le récit intégrant une description. Or, le texte de Le Clézio proposé à l'explication aurait constitué un excellent support pour étudier ce type de textes. En outre, les deux leçons de grammaire (Les expansions du G.N, Les verbes d'état et l'attribut du sujet) étudient les différentes fonctions syntaxiques de l'adjectif (attribut, épithète, apposition), ce qui pourrait déboucher sur l'analyse du rôle de cette catégorie grammaticale dans la construction des textes descriptifs. C'est là une occasion pour relier la syntaxe à la production écrite. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons nous référer à un autre exemple du programme de 9^e année. Le module d'apprentissage n°4, qui vise l'acquisition du texte argumentatif, prévoit, en matière de grammaire, l'étude des circonstanciels de cause, de conséquence et d'opinion. Il s'agit d'un bon choix car ces questions grammaticales aident à formuler des arguments. A titre d'exemple, on entraîne les apprenants à l'emploi de l'expression « grâce à » pour présenter un argument en faveur d'une thèse quelconque, ou on leur apprend la mise en place de l'expression « de manière à » pour présenter une conséquence positive ou négative afin d'étayer une idée ou de la réfuter. Quant aux expressions de l'opinion comme « Pour moi, à mon avis », elles servent à présenter la thèse défendue. Mais, l'organisation des arguments, l'emploi des connecteurs, le rôle de la ponctuation qui pourrait remplacer les articulateurs logiques sont bannis des préoccupations de la grammaire du collègue.

Chapitre II

La pratique de la grammaire dans le contexte du FLS

La recherche didactique abordant la question de la grammaire dans l'enseignement de L₂ a permis la réactualisation voire le perfectionnement des pratiques pédagogiques en situation d'apprentissage. Néanmoins, en contexte de classe, l'enseignant est confronté au dilemme posé par l'obligation de concrétiser les finalités didactiques figurant dans le curriculum prescrit et par la contrainte de suivre à la lettre le modèle théorique de référence et la méthode d'enseignement proposés par le manuel scolaire. Toutefois, il semble difficile d'harmoniser la réalité de la classe de langue, et plus précisément la particularité de la pratique effective de la grammaire avec les propositions et les exigences des textes officiels. En effet, l'héritage académique de l'enseignant, et surtout, les idées qu'il se fait de la grammaire influencent directement ses pratiques pédagogiques. D'autre part, la didactisation des présupposés théoriques en situation de classe et la conversion d'un cours de grammaire en activité d'enseignement-apprentissage sollicitent un haut niveau d'adaptation aux caractéristiques de la situation d'enseignement. On peut, dès lors, s'interroger sur la faisabilité d'un programme de grammaire et sur l'efficacité du matériel didactique mis à la disposition des enseignants. Depuis l'installation du projet didactique relatif à la réforme de 2006 dans les collèges tunisiens, on insiste sur l'intégration de la grammaire aux autres volets du français afin que cet enseignement se fasse en contexte et que la grammaire devienne signifiante aux yeux des élèves. Dans ce chapitre, la question est de savoir si cet important défi est réalisable et si la réalité du terrain est favorable à une didactique intégrée de la grammaire ou non. Nous essaierons également d'analyser les contraintes qui empêchent l'application d'une telle approche sans oublier de mettre le point sur les différentes interactions entre les trois partenaires du triangle didactique (l'enseignant, l'élève, le savoir).

Dans un premier temps, nous allons étudier le savoir grammatical dans les manuels scolaires du second cycle de l'école de base en nous concentrant sur sa relation avec quelques modèles de référence. Dans un second temps, nous examinerons le savoir grammatical enseigné à travers l'observation d'une séance de grammaire, ce qui nous permettra de voir plus clairement la différence entre une grammaire pédagogique et le résultat de sa pratique en situation

d'enseignement-apprentissage. Enfin, nous analyserons la conception que se font les enseignants de cette matière, car ce paramètre est intimement lié à la pratique de la grammaire et révèle autant d'indications sur cette activité de la classe de français.

1. La grammaire dans les manuels scolaires : le cas du manuel de 9^e année

La grammaire des manuels scolaires, dite grammaire pédagogique ou encore grammaire d'enseignement, se distingue des grammaires de référence (descriptives) par sa visée didactique, qui tient compte du sujet apprenant. H. Besse et R. Porquier font remarquer que « l'objet de l'enseignement- apprentissage n'est pas constitué en soi par les descriptions des linguistes, mais par les descriptions pédagogiques ou pédagogisées »¹³. Toutefois, une grammaire pédagogique se fonde sur un tri parmi les différentes descriptions linguistiques. Une telle sélection est régie essentiellement par les objectifs d'enseignement préalablement déterminés. C'est ainsi que l'on peut considérer qu'une grammaire pédagogique est le brassage de plusieurs descriptions linguistiques. D'un autre côté, J. P. Cuq¹⁴ précise que, d'un point de vue linguistique, les notions de F.L.E et F.L.S n'ont pas de signification et que didactiquement, l'enseignement ou l'apprentissage de la langue française diffère d'un public à un autre selon qu'il est natif, étranger ou second, ce qui signifie que les grammaires pédagogiques doivent tenir compte de la nature du public auquel elles s'adressent : certaines grammaires du F.L.E adoptent une approche selon la langue de départ des apprenants. D'une manière générale, en milieu tunisien, le manuel scolaire est un outil didactique qui occupe une place importante dans le déroulement des activités d'enseignement- apprentissage, car il renferme les propositions de pratiques pédagogiques, et est censé concrétiser les choix méthodologiques et didactiques de l'institution sous forme de séquences et d'unités d'enseignement; il fournit également les supports, les exercices, et surtout un appareil pédagogique permettant à l'enseignant de s'en inspirer dans le but d'entamer ses enseignements dans de meilleures conditions. Dans notre cas, nous nous pencherons sur l'étude de la grammaire dans le manuel de 9^e année afin de déceler les différentes relations de cette grammaire pédagogique avec les diverses descriptions linguistiques et de voir dans quelle mesure elle a bénéficié de l'apport de la linguistique et de la didactique pour mener l'apprenant à une réflexion grammaticale sur la langue étudiée, faciliter la compréhension de son fonctionnement, et surtout favoriser l'approche intégrée voulue par les textes officiels. Le choix porté sur le manuel de 9^e année est justifié par le fait que cette classe est la terminale du second cycle de l'école de

¹³ Besse, H. et Porquier, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, p. 185.

¹⁴ Cuq, J.-P. (2004), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, pp. 105-106.

base, elle est le couronnement des enseignements dans ce palier. L'importance de cette classe tient aussi à ce qu'elle débouche sur une épreuve nationale.

1.1. Présentation du manuel

1.1.1. Présentation matérielle

- Nombre de pages : 240
- Publication : Centre national pédagogique.
- Titre : Pratique du Français.
- Mode d'exposition des contenus d'enseignement : Conformément au principe d'intégration, le manuel s'organise en cinq modules d'apprentissage comportant chacun quatre activités disposées dans l'ordre suivant : Oral, lecture, grammaire, écriture. Autrement dit, le manuel actuel rejette l'ancienne organisation où l'on exposait le contenu de chaque activité dans une partie à part entière.

1.1.2. Public visé

Les programmes de ce manuel s'adressent à un public essentiellement arabophone en voie de construction d'un bilinguisme franco-arabe. Ce qui représente un avantage pédagogique indéniable, c'est qu'une telle grammaire cible un public homogène et linguistiquement caractérisé. Le manuel est destiné à des élèves qui, arrivés en 9^e année, ont déjà suivi un enseignement du français pendant six ans.

1.1.3. Description grammaticale du programme proposé

Pratique du Français tente d'améliorer l'ancienne présentation de la grammaire dans les manuels tunisiens de français. Cette rénovation se situe dans le cadre d'une dynamique d'évolution qui a touché la place de la grammaire dans les méthodes d'enseignement d'une L₂. Le manuel de 9^e année présente neuf points de grammaire répartis sur cinq modules qui ne sont pas organisés selon les classifications habituelles conformes à la hiérarchie des chapitres constituant la grammaire de la phrase : on aborde une question secondaire (par exemple les expansions du G.N) sans passer par l'étude du chapitre principal (Le groupe nominal) auquel elle se rapporte. Les questions grammaticales sont censées servir les objectifs discursifs auxquels elles se rattachent. Quant aux explications et aux exercices, ils ne tiennent pas compte des aspects comparatifs de

1.2. Analyse de la matière grammaticale et pédagogique

La réforme de l'enseignement du français au collège a introduit de nouveaux manuels où l'on constate une réorganisation de l'approche grammaticale sous l'influence notamment de la notion d'intégration. Dans ce contexte, on soulignera, à titre d'exemple, que le manuel scolaire de 9^e année présente une nouvelle conception des compléments circonstanciels par rapport aux anciens manuels. En effet, il se détourne de l'état ancien de regroupement et d'analyse de ces compléments, qui proposait une leçon où l'on étudiait tous les circonstanciels (temps, lieu, manière, cause, conséquence) en se fondant sur leurs caractéristiques syntaxiques communes (déplaçables, facultatifs). La conception actuelle sépare l'étude du complément circonstanciel de temps dans une leçon intitulée « L'expression du temps », liée à l'objectif global du module d'apprentissage (la production du récit) de l'enseignement des relations logiques abordées dans une autre leçon intitulée « L'expression de la cause et de la conséquence », en relation avec l'apprentissage du texte argumentatif. Il convient de noter également que le savoir grammatical, dans ce projet de réforme, s'articule autour de supports textuels écrits qui favorisent une stratégie de découverte à travers un jeu de questions-réponses permettant le développement des automatismes. Cette stratégie contribue à la détermination des règles régissant les questions grammaticales étudiées. C'est donc dans cet esprit que le manuel de 9^e année prévoit deux étapes dans le déroulement du cours de grammaire :

- La première (« Nous observons et nous réfléchissons ») consiste à lire le texte support, à contrôler la compréhension à l'aide de deux ou trois questions au maximum et à reconnaître le fait de langue étudié à partir du support.
- La deuxième (« Nous nous exerçons ») permet aux élèves de s'exercer et de s'entraîner aux difficultés posées par la leçon de grammaire en question.

Mais, ce qui distingue remarquablement cette nouvelle génération de manuels en matière de grammaire, c'est que la phase d'application se situe au cœur de la construction du savoir, puisqu'elle entraîne les apprenants aux modalités de description de faits de langue en se mettant au service d'une élaboration des règles attendues en fin d'exercices. Dans les anciens manuels, les exercices intervenaient à la fin du cours et servaient essentiellement à fixer et à mémoriser les règles antérieurement élaborées. Notre analyse portera particulièrement sur trois points précis : la terminologie grammaticale, le contenu grammatical des leçons proposées, les exercices de grammaire.

1.2.1. Etude de la terminologie grammaticale

Rappelons d'emblée qu'il ne saurait y avoir d'enseignement ou d'apprentissage institutionnel d'une langue qui ne comprenne une dimension métalinguistique ; pour les approches communicatives qui ne recourent que très rarement à l'outil grammatical aussi. De ce fait, tout manuel de français comportant un cours de grammaire véhicule un métalangage grammatical plus ou moins dense selon la finalité assignée à l'enseignement de cette langue : dans une perspective à visée purement communicative, le vocabulaire grammatical est réduit au maximum. Cette terminologie, héritée dans sa majorité de la grammaire scolaire de la deuxième moitié du 19^e siècle, a résisté aux tentatives de rénovation, ce qui a contribué à sa conservation voire sa perpétuité dans la grammaire d'aujourd'hui, et ce malgré les alternatives proposées par les théories grammaticales influencées par la linguistique structurale.

Le manuel actuel de 9^e année utilise le terme de « *complément circonstanciel* », alors que la grammaire générative transformationnelle a mis à la disposition des grammairiens et des didacticiens le vocable de « *circonstant* » dont le fonctionnement permet, contrairement à l'ancienne appellation, de mettre en évidence la différence entre les compléments de verbe et les compléments de phrase. Néanmoins, il est important de remarquer que le remplacement d'un terme grammatical par un autre doit obligatoirement être accompagné d'un changement au niveau de la méthode d'analyse qui sous-tend le nouveau vocable. Dans ce manuel, on rencontre un métalangage formé essentiellement de termes grammaticaux. Il existe côte à côte un matériel métalinguistique complet tel que « *groupe adjectival épithète, groupe prépositionnel complément de manière, groupe informatif attribut* » et un autre de base comme « *auxiliaire, verbe, sujet, nom, pronom personnel* ». Certaines lexies sont désignées par leur forme et leur sens (ex : complément d'objet direct, complément d'objet indirect) et se trouvent parfois imbriquées dans d'autres notions grammaticales plus complexes à savoir pronom personnel C.O.D, pronom personnel C.O.I.

D'une manière générale, *Pratique du français* fait usage d'une nomenclature grammaticale très classique : « *Complément circonstanciel, complément d'agent, un infinitif, un gérondif, un groupe nominal, préposition, forme passive, forme active, préposition subordonnée relative, adverbe, phrase simple, phrase complexe, adjectif qualificatif, la forme négative, tournure impersonnelle, la forme pronominale, etc....* ».

Or, le souci pédagogique de faciliter l'appropriation des règles grammaticales impose le recours à ce qu'on appelle un « savoir intermédiaire », qui tend à diluer la densité du métalangage

traditionnel. Dans ce sens, les didacticiens appellent à l'utilisation d' « un métalangage naturel » fondé essentiellement sur le rapprochement entre les notions grammaticales et les réalités concrètes. L'apprenant de la langue étrangère ou seconde pourra essentiellement saisir plus clairement les phénomènes grammaticaux, notamment les questions complexes si on les compare à des phénomènes de la nature ou à des objets de la vie quotidienne. En fonction du public auquel il s'adresse, le manuel scolaire présentera les comparaisons qui conviennent le mieux et parviendront peut-être à l'intéresser, à rendre le cours moins ennuyeux et à lui faire comprendre que la grammaire est susceptible d'être enseignée avec des vocables simples de tous les jours. Ce manuel de 9^e année est marqué par l'absence totale des termes appartenant à la vie courante ; il adopte, en effet, le point de vue opposé à celui qu'on vient d'explicitier et qui considère que

« Contrairement aux apparences, et malgré les soupirs des étudiants confrontés à un vocabulaire qui leur paraît ardu, la recherche de la simplicité et de la familiarité du vocabulaire employé, sans relation avec la terminologie appropriée, va à l'encontre de la clarté du savoir exposé et contrarie son appropriation par les étudiants ».¹⁵

Par ailleurs, didacticiens et linguistes s'accordent pour dire qu'une terminologie efficace devrait contenir trois sortes de termes :

- des termes spécialisés modernes issus de la linguistique contemporaine en cas d'absence de termes anciens capables de nommer convenablement certaines notions grammaticales.
- des termes techniques classiques qui désignent des notions grammaticales « *stables* ».
- des termes courants, qui appartiennent à la langue de tous les jours.

1.2.2. Savoirs scolaires et Grammaires de référence

Il existe autant de points de vue sur la grammaire que de descriptions grammaticales et d'ouvrages de référence. Cette diversité des grammaires représente une source intarissable dans laquelle puise la didactique pour élaborer des savoirs scolaires. Néanmoins, il importe de souligner que :

« L'histoire de la linguistique ne saurait se confondre avec l'histoire de la grammaire scolaire ou pédagogique, et que les deux types de grammaire, bien qu'interdépendants, restent relativement

¹⁵ Petiot, G. (2000), *Grammaire et linguistique*, p. 119.

D'ailleurs, ces deux types de grammaire diffèrent sur un bon nombre de points, plus particulièrement, au niveau des objectifs ; la grammaire descriptive se borne à décrire de façon exhaustive toutes les régularités de la langue, alors que la grammaire pédagogique se penche sur la sélection d'un cadre de définitions, de règles et d'exercices, qui soit adéquat à la situation d'enseignement-apprentissage et aux caractéristiques de l'apprenant. Cette différence fait que la grammaire pédagogique met l'accent sur des questions ou des notions qui ne sont forcément pas au cœur des préoccupations des descriptions linguistiques. Par exemple, le manuel de 9^e année traite la question des expansions du groupe nominal dans le but de préparer les élèves à l'objectif discursif de rédaction d'un texte descriptif, et fait abstraction de la question de l'analyse en constituants immédiats qui est un chapitre central dans les grammaires descriptives de la phrase.

Cela entraîne une autre différence majeure entre la grammaire descriptive et la grammaire scolaire, celle de l'ordre des règles : l'organisation des leçons dans les deux types de grammaire n'est pas la même puisque les critères qui régissent le choix des chapitres diffèrent d'un type à l'autre. Notre propos n'est pas ici d'énumérer les différences, mais de mettre en évidence la nature des rapports entre les deux types de grammaire, afin d'entamer notre analyse du savoir grammatical proposé par le manuel de 9^e année et de le comparer avec les grammaires de référence les plus fréquemment utilisées dans le monde francophone. Autrement dit, nous étudierons l'influence des modèles de descriptions linguistiques sur la grammaire enseignée actuellement dans les collèges tunisiens, tout en insistant sur le profit qu'elle a tiré de la diversité des approches théoriques. Le manuel objet de notre étude prévoit neuf leçons de grammaire que nous citons dans leur ordre d'apparition : *L'expression du temps, les expansions du groupe nominal, les verbes d'état et l'attribut du sujet, les procédés de reprise, les pronoms personnels C.O.D et C.O.I, la forme passive, l'expression de l'opinion, l'expression de la cause et de la conséquence, l'expression du but.*

Dans notre étude, nous aborderons, d'une façon détaillée, deux questions majeures de la grammaire de la phrase (le passif et les compléments circonstanciels) où seront regroupées trois leçons correspondant aux différentes circonstances programmées (le temps, la cause et la conséquence, le but). Pour ce qui concerne les autres leçons, nous nous limiterons à quelques remarques. Le choix des deux points précis que nous allons considérer, à savoir le passif et les compléments circonstanciels n'est pas arbitraire dans la mesure où ils sont deux bons révélateurs,

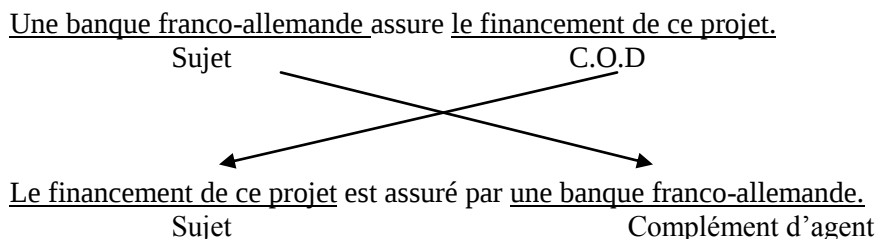
¹⁶ Germain, C. et Séguin, H. (1998), *Le point sur la grammaire*, p. 105.

comme le montre l'importance que leur accordent les différentes théories grammaticales.

1.2.2.1. Le passif

L'intitulé de la leçon « La forme passive » traduit un choix théorique privilégiant l'appartenance du passif au domaine de la phrase. Un tel choix s'éloigne de l'approche traditionnelle faisant du passif une caractéristique du verbe où la notion de voix se place au centre des préoccupations de l'étude grammaticale. Outre la considération d'ordre morphologique, cette approche s'appuie sur une définition sémantique de la voix verbale, qui renseigne sur le rapport grammatical entre le verbe, l'agent et l'objet. Le manuel de 9^e année met l'accent sur la transformation passive dont le mécanisme est formulé comme suit :

« La transformation passive permet de mettre en position de sujet le C.O.D de la phrase active.



Dans la transformation passive, l'auxiliaire « être » est conjugué au temps du verbe à la forme active et il est suivi du participe passé de ce verbe ».¹⁷

Pratique du français rapproche les deux formes de phrase (active et passive), notamment par la permutation des deux groupes nominaux sujet et C.O.D et par la modification morphologique du verbe. L'exemple retenu illustre le mouvement syntaxique des constituants de la phrase active lors de la passivation. Par rapport à la conception de la grammaire traditionnelle telle qu'elle est présentée dans *Le Bon Usage* de Grévisse, le manuel de 9^e année marque une certaine évolution. En effet, le passif est défini par Grévisse¹⁸ comme étant une forme distinguée par l'emploi de l'auxiliaire « être » et de la préposition « par » et « un sens » considérant que le sujet « subit l'action » au lieu de la « faire ». De façon nette, notre manuel dépasse cette définition en faisant abstraction du rôle sémantique du sujet (agent ou patient), que le *Bon Usage* lui-même contredit lorsqu'il affirme qu' :

¹⁷ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base.

¹⁸ Grévisse, *Le Bon Usage*, p. 547.

« Il arrive très fréquemment que la forme passive n'exprime pas, à proprement dire, une action subie par le sujet : le participe passé n'est pas dans ce cas, une forme verbale, mais un simple adjectif attribut : La rue était obstruée ». ¹⁹

Ainsi, l'idée de l'adéquation parfaite entre une forme et un sens qu'implique la définition traditionnelle est remise en cause dans le même ouvrage : « L'idée passive n'est pas nécessairement exprimée par la voix passive : la forme pronominale traduit parfois cette idée : Sur quelque préférence une estime se fonde (= est fondée) » ²⁰

Les descriptions grammaticales dans leurs approches linguistiques ont comme première implication de motiver une démarcation par rapport à la grammaire traditionnelle. En fait, le développement des recherches depuis l'avènement de Saussure a permis à la linguistique d'avancer nos connaissances sur les différentes questions grammaticales. Pour ce qui concerne le point précis que nous considérons, nous pouvons citer Dubois dans sa *Grammaire structurale du français* :

« On appelle transformation passive de l'énoncé minimal l'application à ce dernier d'une règle de transformation passive telle que le signifié étant invariant, le rôle respectif et l'ordre des deux syntagmes nominaux soient inversés ». ²¹

L'une des deux conditions de la transformation passive admises par la conception transformationnelle de Dubois n'est pas mentionnée dans le manuel de 9^e année. Ce dernier néglige le fait que la passivation garde intact le sens de la phrase active. D'un point de vue pédagogique, cette remarque nous semble très utile dans la mesure où sa prise de conscience par l'élève le conduit à apprendre qu'il est possible d'exprimer le même contenu sémantique à l'aide de deux structures syntaxiques différentes selon que l'on veut mettre en valeur (mettre en tête de la phrase) un constituant ou l'autre.

Un autre avantage de taille de la *Grammaire structurale du français* consiste à rendre compte des différentes formes morphosyntaxiques du passif dont la variante construite avec l'auxiliaire factitif faire (Il s'est fait aimer de ses amis (*Grammaire structurale du français*, p. 124) qui représente la forme la plus fréquente du français parlé. Au-delà de la simple description

¹⁹ *Ibid.*, p. 547.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Dubois, J. (1967), *Grammaire structurale du français*, p. 81.

de ces variantes, la grammaire de Dubois explique pourquoi la transformation passive se réalise par une formule ou l'autre. *Pratique du français* n'envisage qu'une seule forme, celle que l'on représente par la formule ou le schéma suivant : SN2 + aux + part. passé + V + Par + SN1.

Ce passif caractéristique de la langue soutenue est dit « traditionnel ». Un tel choix implique que ce manuel se tient à une grammaire de l'écrit, malgré l'émergence d'une didactique de l'oral que l'enseignement grammatical est censé développer.

Dans une deuxième remarque, la leçon à laquelle nous nous intéressons évoque la question de l'effacement de l'agent de l'action. Nous avons donc affaire à un type de phrase passive dite « non achevée », où le complément d'agent n'est pas exprimé. La leçon énumère quatre constructions représentatives de ce passif incomplet :

- « a- La phrase passive sans complément d'agent (ex : Un nouvel exploit vient d'être réalisé) »
- « b- La forme pronominal du verbe (ex : Ce mot s'écrit ainsi) »
- « c- La phrase active dont le sujet est le pronom indéfini « On » (ex : On ne bat plus les records aussi facilement qu'avant) »
- « d- Les noms dérivés d'un verbe (ex : découverte d'une nouvelle planète) »²²

Ces structures ne sont suivies d'aucune explication facilitant leur appropriation par l'élève, la seule indication est l'exemple type fourni pour chaque cas. Dans cette situation, l'attention de l'élève se focalise sur les exemples qui seront mémorisés afin de constituer des repères pour la maîtrise de ce type de passif, alors qu'on doit recourir à une analyse exhaustive du phénomène, surtout que les statistiques montrent qu'en français contemporain, la plupart des énoncés passifs sont inachevés. D'ailleurs, les formulations ci-dessus citées provoquent une impression de gêne.

En effet, les quatre constructions illustrent un même phénomène qui est la structure passive sans complément d'agent, et pourtant seule la première (a) a eu droit à ce label. Particulièrement, le troisième cas est explicité en recourant à la construction active : « On ne bat plus les records aussi facilement qu'avant ». La forme passive de cette dernière phrase peut se confondre avec l'exemple du premier cas, surtout, en l'absence d'une explication des différences aspectuelles entre les deux phrases (entre les deux formes passives). D'une manière générale, la rare réalisation du complément d'agent dans les pratiques langagières fait que l'on admet aujourd'hui deux analyses extrêmement différentes de la phrase passive :

- La première fait du complément d'agent « un complément périphérique », c'est-à-dire un

²² *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 138.

constituant non essentiel du groupe verbal, ce qui signifie qu'il ne constitue plus une marque distinctive de la phrase passive. Le corollaire de cette considération est de renier le rapprochement entre la phrase active et la phrase passive. Ainsi, cette dernière est considérée comme un type de phrase facultatif dont la description se fait par référence au modèle de la phrase de base.

- La deuxième, dont le mérite revient au linguiste P. Le Goffic ²³, rapproche la structure de la phrase passive de celle de la phrase « attributive » et confère au participe passé le statut d'un attribut du sujet.

Toute grammaire d'enseignement qui aborde la forme passive ne peut satisfaire le public à laquelle elle s'adresse sans étudier les verbes qui admettent la transformation passive. Notre leçon en parle également:

« La transformation passive n'est pas possible dans les deux cas suivants :

- Le verbe de la phrase active est transitif indirect pronominal (ex : Il pense à son nouveau projet. - Il se rappelle tous les détails du projet).
- Le verbe de la phrase active ne garde pas le même sens que lorsqu'il est employé dans une phrase passive (Comparer : Cette technique offre plusieurs avantages. / Un bouquet de fleurs a été offert au responsable du projet.) ».²⁴

Avant d'examiner en détail le contenu de cette dernière remarque, on doit dire que l'objectif capital de la leçon est le développement d'une seule et unique habileté : la maîtrise de la transformation passive. Par conséquent, il faut admettre que le manuel scolaire est censé fournir les informations suffisantes pour permettre à l'élève d'apprendre à construire des phrases passives en appliquant les règles de transformation. Cependant, cette habileté ne peut s'acquérir parfaitement que lorsque l'on est capable de bien identifier les structures syntaxiques qui admettent une telle opération. Le manuel de 9^e année présente deux cas où la transformation passive est impossible.

Le premier cas paraît facile à assimiler par l'apprenant puisqu'il suffit de reconnaître la catégorie du verbe actif (transitif direct ou indirect, pronominal ou ordinaire) pour passer à la phase de transformation, le second, en revanche, traite un cas particulier qui semble au-dessus de la connaissance que l'élève a de la langue française, en ce sens qu'il se trouve obligé de connaître tous les emplois et les sens d'un verbe afin de juger qu'un tel emploi admet la passivation et que

²³ Le Goffic, P. (1993), *Grammaire de la phrase française*.

²⁴ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 138.

l'autre ne l'admet pas. Sur cette même question, un ouvrage de référence comme la *Grammaire méthodique du Français* s'exprime ainsi : « En règle générale, seules les phrases répondant au schéma syntaxique [sujet – verbe – complément d'objet direct] se prêtent à la passivation ». ²⁵

Dans une deuxième étape, les auteurs de cette grammaire présentent les cas qui dérogent à cette règle générale. Ils citent un bon nombre de verbes transitifs directs qui sont inaptes à la passivation et remarquent que certains d'entre eux, comme « *obéir à, pardonner à* », peuvent se mettre à la forme passive. Sur le plan pédagogique, la conception de *Grammaire méthodique du français* à propos de la condition de passivation se montre beaucoup plus valable que celle de *Pratique du français*. D'autre part, le manuel de 9^e année ne fait aucune allusion à la relation qu'entretient ce phénomène syntaxique (le passif) avec la grammaire de texte ; un lien que le principe d'intégration exige. La sensibilisation de l'élève au rôle que joue la passivation dans la progression thématique d'un texte procure à la séance de grammaire le statut de relais qui rapproche les connaissances linguistiques des savoir-faire textuels. En effet, depuis les travaux de B. Combettes sur l'organisation textuelle, les catégories syntaxiques occupent de nouvelles fonctions. La grammaire de texte emprunte à la rhétorique les notions de thème qui désigne « *ce sur quoi porte l'énoncé* » et de rhème qui signifie « *ce qu'on dit du thème* ». Le plus souvent, ces deux termes correspondent respectivement aux notions syntaxiques de sujet et de groupe verbal. Comme le texte est généralement formé de séquences de phrases à la voix active, l'emploi du passif donne le pouvoir au rédacteur de garder le même thème ou de le changer en fonction de l'organisation séquentielle des thèmes.

1.2.2.2. Les compléments circonstanciels

Pratique du Français a radicalement modifié l'approche des circonstanciels. On constate que ce manuel, contrairement aux anciens, propose de construire une leçon autour de chaque circonstance comme le temps, la cause et la conséquence ou le but. La notion du temps est programmée au module n°1 dont l'objectif général est d'amener l'élève à la maîtrise du récit ou du texte narratif, alors que la notion de la cause et de la conséquence est réservée au module d'apprentissage n°4 (l'avant-dernier) qui vise l'acquisition du texte argumentatif. Nous étudierons ici le contenu grammatical exposé par le manuel de 9^e année sur la question des circonstanciels en se référant essentiellement à la leçon sur la circonstance du temps, en formulant au passage des

²⁵ Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994), *La grammaire méthodique du français*, p. 435.

remarques sur la cohérence des savoirs à enseigner (concernant la même question grammaticale) étalés sur des moments différents et éloignés du programme. Dans la première leçon de grammaire consacrée à « L'expression du temps », on se contente de deux remarques dont l'une précise les différentes valeurs exprimées par le circonstanciel de temps :

« Les compléments circonstanciels de temps apportent des précisions utiles à la compréhension du texte, surtout quand il s'agit d'un récit :

- Ils peuvent situer une action à un moment plus ou moins précis (ex : à six heures de matin, autrefois).
- Ils peuvent indiquer la durée d'une action (ex : une heure durant)
- Ils peuvent exprimer la répétition d'une action (ex : souvent, tous les matins) ».²⁶

Cette définition distingue ces compléments par leur sens et rappelle leur rôle sémantique qui consiste à l'ancrage temporel de l'action ou de l'état. Elle identifie les trois sortes de repérages temporels de l'action (l'action située à un moment précis, durée d'une action, répétition d'une action). Dans une deuxième étape, les auteurs du manuel recensent sous l'étiquette « *complément circonstanciel de temps* », les formes suivantes :

- « Un adverbe (d'abord, ensuite, puis, enfin, bientôt, tôt, aujourd'hui, jadis, quelquefois, etc.)
- Un G.N introduit ou non par une préposition (un beau jour, le mois suivant, dans trois minutes, en un mois, etc.)
- Un infinitif introduit par une préposition (avant de partir, après avoir mangé, etc.)
- Un gérondif (ex : Tu achèteras du pain en rentrant.)
- Une proposition participiale (ex : Le travail fini, allez jouer dehors.)
- Une proposition subordonnée conjonctive (ex : Depuis qu'elle fréquente l'école, elle ne parle plus que de ses maîtres) ».²⁷

Cette liste témoigne de la diversité des formes grammaticales étiquetées « compléments circonstanciels ». Parmi ces formes, certaines sont familières aux élèves comme « adverbe, G.N, infinitif », d'autres sont nouvelles pour eux, à savoir « proposition participiale » ou « proposition subordonnée conjonctive ». Il est presque impossible que l'élève apprenne ou emploie ces formes dans ses écrits tant qu'il ne connaît pas la subordination. Une telle liste détermine les données

²⁶ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 32.

²⁷ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 33.

morphologiques qui caractérisent les catégories grammaticales susceptibles d'être compléments circonstanciels. Globalement, le manuel de 9^e année définit les compléments circonstanciels par leur sens et leurs caractéristiques morphologiques, même si la leçon s'achève par un tableau présentant les outils grammaticaux (mots subordonnants) nécessaires à l'expression du temps dans la phrase complexe et déterminant le rapport temporel (antériorité, simultanéité, postériorité) et le mode du verbe de la subordonnée pour chaque mot subordonnant. Mais, ce manuel néglige les critères syntaxiques. Le manuel qui l'a précédé précise au moins que les compléments circonstanciels sont déplaçables et supprimables, même si une telle précision ne lui sert pas de fondement pour l'analyse de ces formes grammaticales. Dans le manuel actuel, l'élève ne trouve nulle part les règles de fonctionnement de ces compléments qui lui permettraient de les utiliser correctement.

D'une manière générale, quel que soit, pour certains élèves, l'intérêt des aspects sémantiques et morphologiques, une leçon de grammaire portant sur les compléments circonstanciels se doit de décrire leur fonctionnement syntaxique. Les critères d'identification syntaxiques permettent de distinguer les compléments circonstanciels des autres types de compléments. Les grammaires de référence les plus récentes ne se passent pas de l'approche syntaxique de la question, malgré leur attachement aux aspects communicatifs de la langue. *Grammaire méthodique du français* entame l'étude des compléments circonstanciels par un sous-chapitre intitulé « *L'identification syntaxique* » où les auteurs proposent la définition suivante :

« Troisième constituant majeur de la phrase de base, le complément circonstanciel (ou circonstant) se distingue des deux autres constituants immédiats de la phrase, le G.N sujet et G.V, par trois propriétés formelles : il est facultatif, se démultiplie librement et est mobile dans les limites de la phrase entière ». ²⁸

M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul remarquent également que les deux premières propriétés sont partagées avec d'autres constituants de la phrase et que « la mobilité est la propriété vraiment caractéristique du complément circonstanciel ». Ils qualifient le circonstanciel de « *constituant périphérique* » qui n'appartient pas, contrairement aux compléments du verbe, à « *la valence verbale* ». Pour sa part, P. Le Goffic, s'attachant à la distinction entre compléments essentiels et compléments non essentiels, emploie le terme de « groupes accessoires » et évacue celui de circonstanciel pour adopter celui de « *groupes prépositionnels circonstants* ». Dans les approches

²⁸ Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994), *La grammaire méthodique du français*, p. 140.

syntaxiques à base structurale, les circonstanciels sont étudiés par opposition aux compléments obligatoires de la phrase. Dans cette perspective, les tests formels de reconnaissance jouent un rôle capital dans la méthode d'analyses syntaxiques et opèrent la distinction entre complément de verbe et complément de phrase. Cependant, dans des exemples comme *Pierre va à Paris* ou *Paul revient de l'école*, les compléments *à Paris* et *de l'école* sont analysés, par la grammaire scolaire, comme des circonstanciels de lieu, alors qu'ils sont des constituants du groupe verbal. Le classement de ce type de compléments dans la catégorie des circonstanciels montre que les propriétés formelles sont rejetées au profit du sens.

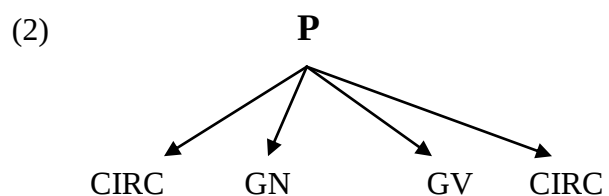
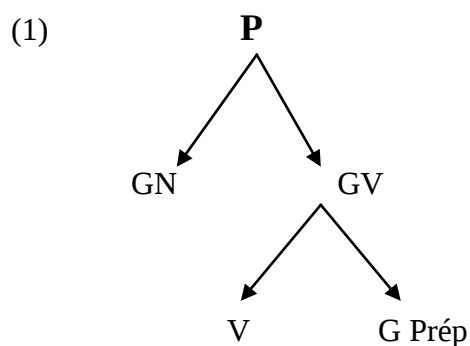
Plus souvent, l'élève intelligent s'inquiète lorsqu'il applique les critères syntaxiques d'indentification (effacement, mobilité) et remarque le paradoxe de l'information que l'école lui transmet : les compléments plus haut cités expriment des circonstances et sont présentés comme des circonstanciels, et en même temps, ils ont les caractéristiques des compléments essentiels.

Cette situation soulève le problème de l'articulation entre les théories syntaxiques en transformation permanente et les savoirs scolaires stables. En effet, si les manuels scolaires traitent de la même façon le groupe prépositionnel *à Paris* dans les deux énoncés suivants :

(1) *Pierre va à Paris.*

(2) *À Paris, il fait toujours beau.*

Les théories grammaticales et les grammaires de référence tiennent compte des niveaux de fonctionnement des circonstants. P. Le Goffic parle de circonstant de prédicat ou du groupe verbal dans (1) et de circonstant de phrase dans (2). Les deux circonstants appartiennent à deux niveaux hiérarchisés différents, comme le montrent les représentations arborescentes des deux énoncés.



Nous pensons que l'intégration d'un tel détail par les approches grammaticales scolaires est possible dans la mesure où l'élève qui maîtrise le niveau élémentaire de l'analyse de la phrase n'aura pas une grande difficulté à saisir la différence dans le niveau de hiérarchisation des circonstants du groupe verbal et des circonstants de phrase, surtout que la recherche linguistique propose d'autres techniques pour distinguer ces deux types de circonstants.

Deux tests connus par les élèves permettent de vérifier la validité d'une analyse ou de l'autre : l'interrogation et la négation. La linguistique nous enseigne que les circonstants qui entrent dans le champ de la négation et de l'interrogation, c'est-à-dire qui font partie du propos, sont dits rhématiques, comme c'est le cas de *à Paris* dans (1), et que les circonstants scéniques ne sont pas inclus dans la portée de ces deux tests comme l'illustre *à Paris* dans (2).

Précisons aussi que la propriété syntaxique de mobilité qui caractérise les circonstants de phrase constitue un point d'articulation avec la grammaire textuelle, dans la mesure où leur détachement en tête d'énoncé leur permet de se placer en position de thème ; en revanche, les circonstants de groupe verbal font partie du rhème. Encore une fois, voici une autre leçon de grammaire qui pourrait être exploitée à des fins communicatives, ce qui aide à se rapprocher de plus en plus de la réalisation de l'objectif discursif et de l'intégration des activités.

Pratique du français, qui s'en tient à une grammaire de la phrase, aborde les relations logiques dans une leçon intitulée « L'expression de la cause et de la conséquence », qui a pour objectif de faciliter aux élèves la formulation des explications dans le cadre de l'apprentissage de l'argumentation. Il est clair que le principe d'intégration est à la base de cette dissémination de l'information sur les circonstanciels, mais cela m'empêche que l'on assure le minimum de cohérence dans le contenu grammatical présenté aux élèves. Or, cette leçon sur les relations logiques n'enchaîne pas avec celle de « L'expression du temps », en ce sens que l'on n'utilise pas le terme « *complément circonstanciel* », quand on parle de la cause ou de la conséquence.

Sans doute, l'apprenant qui n'est pas renseigné sur le statut syntaxique des relations logiques (cause, conséquence) ne pourra-t-il pas découvrir tout seul que ces constituants ont des propriétés formelles communes avec les circonstants de temps, même s'ils ne définissent pas sémantiquement une circonstance de l'action ou de l'état décrit.

À cet égard, nous pensons qu'il n'y a pas de raison de négliger une information d'une ampleur pareille, surtout que ces différentes circonstances sont enseignées à des moments éloignés de l'année.

1.2.2.3. Les expansions du groupe nominal

Cette leçon apparaît dans le module d'apprentissage n°2 dont l'objectif est d'amener les élèves à la maîtrise du texte narratif intégrant une description. Il est évident que les concepteurs du manuel estiment, à travers un tel choix, aider les apprenants à la production des passages descriptifs qu'ils vont par la suite insérer dans leurs récits. Les grammaires de référence consacrent un chapitre à l'étude du groupe nominal dont l'une de ses ramifications traite la

question des expansions. Ces grammaires nous renseignent sur les différentes positions syntaxiques qu'occupe le groupe nominal au sein de la phrase (constituant du premier ordre, obligatoire (sujet) ou facultatif (circonstanciel), élément du groupe verbal (complément essentiel ou attribut), constituant d'un autre groupe nominal ou d'un groupe adjectival), ce qui n'est pas le cas des nouveaux manuels de l'enseignement de base. Cependant, il est important de remarquer que les collégiens héritent de leur scolarité primaire quelques connaissances erronées, entre autres, nous pouvons citer qu'ils arrivent en 7^e année avec la certitude que le groupe nominal n'occupe qu'une seule et unique fonction, celle du sujet placé en tête ou au début de la phrase. Ce problème est essentiellement d'ordre terminologique puisque l'on a eu l'habitude, surtout à l'école primaire, de dire ou d'employer le terme « *groupe nominal sujet* », mais jamais « *groupe nominal C.O.D* ». C'est ce qui a renforcé, dans l'esprit de l'élève, la confusion entre les catégories et les fonctions grammaticales. Dans de pareils cas, le programme de grammaire au collège se doit de prendre en compte les pré-requis des élèves pour pouvoir combler des insuffisances acquises dans des cours dispensés par des maîtres des écoles non spécialistes de la matière. En tout cas, nous observons ici le contenu de l'encadré de synthèse concernant les expansions du G.N, tout en discutant l'utilité de ce savoir du point de vue de la pratique de la langue et de l'emploi des formes grammaticales enseignées.

« ✦ On peut enrichir le groupe nominal en lui ajoutant des mots ou des groupes de mots qui complètent ou précisent son sens. Dans ce cas, on parle de G.N étendus.

✦ On distingue quatre sortes d'expansions de G.N :

- l'adjectif qualificatif épithète (exemple : ils ont rencontré une jolie créature.)
- l'adjectif ou le G.N apposés (exemple : ils ont débarqué sur Soror, une planète qui ressemblait étrangement à la terre.)
- le groupe prépositionnel complément du nom (exemple : l'expression de ses yeux n'avait rien d'humain.)
- la proposition subordonnée relative (exemple : la créature qu'ils ont rencontrés avait une forme humaine mais elle se comportait comme un animal.) »²⁹.

Comme les élèves n'ont pas été suffisamment initiés à l'analyse grammaticale, ils n'arriveront certainement pas à identifier, dans le terme « adjectif qualificatif épithète », la catégorie grammaticale en jeu, ni la fonction empilée sur elle. La synthèse se contente de désigner

²⁹ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 72.

les différentes expansions du groupe nominal en illustrant chacun d'un exemple. Pour ce qui concerne, particulièrement, l'adjectif épithète, l'exemple fourni s'avère insuffisant pour rendre compte du fonctionnement de cette expansion dans la mesure où son emploi correct est beaucoup plus complexe que celui que l'on présente dans la phrase proposée par le manuel. En effet, il est communément admis, dans la sphère linguistico-didactique, que le problème de la place de l'adjectif épithète par rapport au nom représente une difficulté majeure pour les apprenants du F.L.E, surtout les arabophones, dont la langue maternelle ne pose pas de tels écueils. Il est donc étonnant de voir une grammaire d'enseignement destinée à des arabophones qui ne soulève pas cette question et ne fournit aucune information sur la place de l'adjectif épithète. Or, un ouvrage de référence comme celui de Roberte Tomassone (*Pour enseigner la grammaire*) accorde une attention toute particulière à ce problème. Dans un sous-chapitre intitulé « *Place de l'adjectif épithète* », l'auteure commence par la remarque suivante :

« En français, l'adjectif épithète peut se trouver avant ou après le nom : sa place n'est pas fixe ; ce qui ne signifie pas qu'elle soit libre ! Elle suit des lois qui prennent en compte l'adjectif, le contexte et le type de texte dans lesquels il est employé »³⁰.

Par la suite, Roberte Tomassone scinde le sous-chapitre en question en deux grandes parties : « Adjectifs à place fixe ou fixé » et « Adjectif à place variable », où elle a étudié minutieusement tout ce qui se rapporte à ce problème délicat de la grammaire française. Dans un manuel tunisien de collège, on s'attend normalement à une étude exhaustive de l'adjectif épithète dans la mesure où, parmi les quatre expansions mentionnées dans *Pratique du français*, l'épithète est la plus fréquemment présente dans les productions écrites des collégiens. Or, le manuel de 9^e année traite de la même façon l'épithète et l'apposition qui est une expansion à fréquence zéro dans les copies des élèves. D'un point de vue purement didactique, il est préférable de résoudre les problèmes grammaticaux ayant rapport avec les écrits des élèves que de les dérouter avec des informations qui n'entrent pas actuellement dans le champ de leur perception cognitive.

1.2.2.4. Les verbes d'état et l'attribut du sujet

Tout comme la leçon sur les expansions du GN, celle-ci fait partie du module d'apprentissage n°2. Elle a pour objectif d'apprendre aux élèves les constructions attributives qui

³⁰ Tomassone, R. (2002), *Pour enseigner la grammaire*, p. 221.

s'impliquent directement dans la production des passages descriptifs. C'est une leçon qui traite une autre fonction syntaxique de la catégorie de l'adjectif (l'attribut du sujet), qui est la partie du discours la plus fréquemment présente dans les textes descriptifs. Les concepteurs du manuel résument cette question grammaticale dans le paragraphe suivant :

- « ✦ Les verbes d'état expriment l'état ou la façon d'être du sujet.
- ✦ Le verbe d'état est complété par un attribut du sujet.
- ✦ Il existe plusieurs verbes (ou locutions verbales) d'état : « être », « paraître », « sembler », « être considéré comme », « s'annoncer », « se révéler », . . .

Exemples :

- Luc est très inquiet.
- sa mission semble plus difficile qu'il ne l'avait imaginé au début.
- son adversaire passé pour un vrai professionnel de la lutte. »³¹

Nous pouvons dire, comme première remarque, que la définition de l'attribut du sujet dans cette synthèse ne favorise pas une compréhension facile de sa construction car elle est trop brève : elle manque de précision sur le comportement syntaxique de cette fonction. L'élève peut cependant apprécier un rapprochement entre l'attribut du sujet et le complément essentiel direct qu'il connaît beaucoup mieux (l'attribut du sujet, comme le COD, admet la pronominalisation par le pronom direct: Ex: il est intelligent → il l'est.). En effet, syntaxiquement parlant, la structure attributive « il est un garçon intelligent » est identique à la phrase construite autour du verbe avoir telle que « Il a un garçon intelligent », là où « un garçon intelligent » peut être analysée comme un complément d'objet direct. On reproche également à cette synthèse qu'elle ne fasse pas l'inventaire des catégories grammaticales susceptibles de remplir la fonction de l'attribut du sujet. Cette information est importante car elle permet à l'élève de varier les structures linguistiques lorsqu'il produit un texte ou un passage descriptif. On sait généralement qu'au collège, les élèves utilisent beaucoup plus des structures attributives construites directement avec un adjectif, comme c'est le cas dans les exemples suivants : il est gros – Paul semble heureux – il paraît gentil. Or, on dénombre, outre l'adjectif, un bon nombre de formes pouvant occuper la fonction de l'attribut du sujet (nom, pronom, infinitif, proposition relative ou conjonctive). Sans exagération, on peut au moins apprendre aux collégiens que la catégorie du nom est aussi capable de jouer cette fonction, comme le montre l'exemple suivant : L'homme primitif passe pour un animal.

³¹ *Pratique du français* (2008), p. 76.

1.2.2.5. Les pronoms personnels C.O.D et C.O.I

La maîtrise des pronoms personnels C.O.D et C.O.I et surtout leur emploi spontané dans des textes présupposent une connaissance parfaite de la syntaxe des compléments essentiels. Or, cette connaissance préalable n'est pas évidente pour tous les élèves. Particulièrement, les phrases construites avec un complément d'objet indirect et avec un complément d'objet second sont à l'origine de nombreuses difficultés pour les collégiens. La reprise pronominale de ces compléments pose deux problèmes grammaticaux : La forme pronominale du complément et sa place au sein de la phrase. Il est à noter que le complément d'objet direct et repris à l'aide de deux formes pronominales différentes, selon qu'il est groupe nominal ou groupe nominal précédé d'un quantifiant comme le montre l'exemple suivant :

Il a vu des animaux —————> Il les a vus.

Il a vu beaucoup d'animaux —————> Il en a vu beaucoup.

Quant à la place des pronoms personnels C.O.D et C.O.I, elle varie en fonction du type et de la forme de la phrase : la place d'un même pronom n'est pas la même dans une phrase déclarative et dans une phrase impérative. De toute façon, le manuel de 9^e année se contente d'un seul encadré de synthèse accompagné d'un tableau explicitant la place des pronoms C.O.D et C.O.I. Voici le contenu de l'encadré de synthèse :

« En remplace les C.O.D et les C.O.I précédés de « de » (de, du, de la, de l', des)

Ex : Vous a-t-elle offert des boissons ? –Oui, elle nous en a offert.

-Parle-t-elle souvent de ses exploits ?- Non, elle en parle rarement

En remplace le nom C.O.D précédé d'un terme de quantité (un, trois, beaucoup.....). Dans ce cas, on répète ce terme.

Ex : Cette athlète a battu deux records ? - Non, elle en a battu trois.

Y remplace un nom de chose introduit par « à »

Ex : L'alpiniste a-t-il renoncé à l'escalade ? - Non, il n'y a pas renoncé »³²

Ce résumé parle seulement des pronoms personnels *en* et *y* et néglige les pronoms directs *le*, *la*, *les*, alors qu'ils sont plus accessibles à l'appropriation que les premiers. En outre, la remarque concernant le pronom substitut *y* nous semble insuffisante dans la mesure où elle doit normalement mettre l'accent sur la pronominalisation des groupes nominaux introduits par la

³² *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 134.

préposition à en se référant aux deux cas possibles. Le cas où le G.N est affecté du trait lexical [+animé] conformément à l'exemple suivant :

Il pense à son frère —————> il pense à lui.

Et le cas où le G.N représente un objet comme le montre cet exemple :

Il pense à son anniversaire —————> Il y pense.

Enfin, cette remarque du manuel risque de créer chez l'élève l'illusion que le C.O.D peut être introduit par la préposition « de », ce qui perturbe l'organisation des connaissances dans son esprit et provoque chez lui un sentiment de doute vis-à-vis des savoirs qu'on lui présente.

1.2.3. Remarques sur les exercices de grammaire

Comme le mentionne Gérard Vigner :

« L'exercice peut à l'heure actuelle être considéré comme le procédé le plus couramment utilisé pour faire acquérir, implicitement, un certain nombre de règles de la langue, sachant que l'exercice est un procédé, qui peut servir aussi à faire réfléchir, de façon explicite, sur le fonctionnement d'une langue ».³³

L'exercice de grammaire est une activité métalinguistique d'une importance cruciale dans processus d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, sur le plan psychologique, deux grandes orientations déterminent la place et fonction de l'exercice dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. D'une part, la conception béhavioriste de l'apprentissage adopte l'idée que l'apprenant d'une L₂ doit se soumettre à des répétitions dont la conséquence est de générer chez lui un certain nombre d'automatismes ou d'habitudes, ce qui fait de l'exercice un moment d'application visant la fixation des acquis du cours. D'autre part, la vision constructiviste piagétienne conçoit l'exercice comme un outil ou un moyen permettant la vérification de l'adéquation des hypothèses formulées par l'apprenant sur le système linguistique de la L₂ avec les modèles descriptifs variés. Dans ce cas, l'exercice n'est plus un complément du cours, mais une activité qui lui est égale.

Dans la pratique didactique, selon que l'on adopte une méthode inspirée de l'acquisition « naturelle » des langues ou une méthode basée sur un enseignement explicite, on

³³ Vigner, G. (2004), *La grammaire en FLE*, p .109.

attribuera à l'exercice deux statuts différents : pour la première considération, les exercices doivent se substituer carrément aux explications grammaticales, pour la seconde, les exercices simplifient et pédagogisent les descriptions linguistiques sans les éradiquer complètement.

Dans le contexte scolaire tunisien, les enseignants et les élèves ont une représentation positive de l'exercice de grammaire; ils croient, en effet, à son pouvoir extraordinaire contribuant à la maîtrise des règles grammaticales, qui signifie pour eux une maîtrise de la langue. Cette vieille conception survivant dans l'esprit des acteurs de la classe explique, en partie, l'étonnement et l'inquiétude du collégien quand il ne sera pas chargé d'un bon nombre d'exercices à la fin de chaque leçon de grammaire ou quand il ne bénéficiera pas d'une séance de correction d'exercices, ce qui oblige souvent l'enseignant à dépasser le temps imparti à l'activité de grammaire ou à programmer des séances de rattrapage en dehors du cours réglementaire. Ainsi, les concepteurs des manuels scolaires proposent un appareil pédagogique où l'exercice de grammaire apparaît comme l'activité la plus importante de la leçon. En effet, dans *Pratique du français*, comme nous l'avons déjà souligné, l'appareil pédagogique relatif à une leçon de grammaire comporte deux phases sous les intitulés respectifs « *Nous observons et nous réfléchissons* », « *Nous nous exerçons* ».

La première est normalement une étape d'explicitation où l'ensemble des connaissances devra être expliqué et simplifié au maximum, la deuxième est une étape d'exercisation qui mettra à l'épreuve les capacités de l'apprenant à s'approprier les différentes règles ou régularités du système puisqu' :

« Un exercice n'est pas en principe, destiné à introduire des éléments nouveaux dans l'apprentissage, mais à assurer ou à renforcer l'acquisition de ceux qui ont été déjà présentés, qu'ils relèvent d'une description grammaticale ou de la langue même ». ³⁴

Or, le manuel actuel de 9^e année déroge à la règle dans la mesure où les exercices sont destinés aussi bien à l'application de certaines règles étudiées dans la phase d'explicitation qu'à l'extraction de la majorité des régularités apparues pour la première fois, et formulées sous forme de synthèse dans le même espace de l'exercice, ce qui réduit la première phase à une simple initiation au fait grammatical étudié et fait de l'exercisation le centre de l'opération d'enseignement/ apprentissage. C'est ainsi que *Pratique du français* met en place un grand nombre d'exercices par leçon, qui sont hiérarchisés selon le principe de complexité. Dans notre analyse, nous respectons cette hiérarchie allant de la reconnaissance des formes à la production.

³⁴ Besse, H. et Porquier, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, p. 121.

Les premiers exercices sont des exercices d'analyse et d'identification des formes. En voici un exemple :

« Relevez dans chacune des phrases suivantes le complément circonstanciel de temps, indiquez sa classe grammaticale puis précisez ce qu'il exprime (action située à un moment précis, durée d'une action, répétition d'une action) ». Le corpus phrastique proposé contient douze phrases dont nous citerons les trois premières :

- a- « La mère de ce pauvre enfant le fouettait tous les matins. »
- b- « A la veille des vacances, notre collègue organisera une excursion dans les oasis du sud. »
- c- « La petite cosette travaille depuis son jeune âge. »³⁵

La consigne appelle l'élève à identifier un constituant de la phrase simple ou complexe. L'opération d'identification ou de reconnaissance exige que l'on dispose des connaissances déclaratives, c'est-à-dire d'un savoir sur la langue qui place l'élève dans une situation d'observation. Cet exercice ressemble à la traditionnelle « *analyse logique* » ; il a pour objectif de vérifier les connaissances de base de l'élève, s'il est capable de distinguer les compléments circonstanciels, leurs catégories grammaticales. Une telle tâche présuppose une maîtrise des règles d'usage et teste la compétence métalinguistique de l'élève. La réalisation de cet exercice sollicite une connaissance suffisante de l'analyse en constituants immédiats et surtout des caractéristiques syntaxiques des constituants facultatifs de la phrase. Les tests grammaticaux de déplacement et d'effacement permettent à l'apprenant de vérifier si sa réponse est bonne.

Le principe de hiérarchisation qui caractérise l'organisation des exercices place en deuxième position les exercices de complétion, parmi lesquels nous avons choisi l'exemple suivant :

« Complétez chacune des phrases suivantes par le verbe d'état qui convient (paraître, devenir, rester, être considéré comme, s'annoncer, être) :

- a- « Quand on n'est pas d'accord avec lui, Jeanagressif. Ce garçontêtu et peu sociable. »
- b- « Même quand ses amis font exprès de le provoquer, Luc.....calme et souriant. »
- c- « Fraîche, assez chétive et toujours souriante, la mère de Sophieplus jeune que sa fille aînée. »
- d- « Paul est un garçon très cultivé. Le travail dans son groupepassionnant et utile. »

³⁵ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p. 32.

e- « De tous les élèves du collège, Monala fille la plus disciplinée et la plus studieuse.»³⁶

Dans la typologie proposée par H. Besse et R. Porquier, cet exercice est classé dans la catégorie des exercices à trous qui portent sur la structuration « *syntagmatique* » des éléments de la langue cible. Il appartient aux exercices à trous traditionnels puisqu'il fait travailler l'apprenant sur des phrases isolées. L'exercice vise à vérifier si les élèves maîtrisent l'emploi des différents verbes d'état, c'est-à-dire que son objectif est de les sensibiliser aux nuances de sens entre ces verbes. De manière générale, ce type d'exercices dont le corpus est formé de phrases isolées négligent le contexte et impose une lecture ou une interprétation des exemples, dans leur « *sens littéral* ». Le « contexte zéro ou nul » qu'adopte l'analyse syntaxique a été critiqué par les pragmaticiens qui considèrent que la compréhension de la signification des phrases est indissociable des indications contextuelles de leur énonciation. Dans ce sens, H. Besse et R. Porquier font noter que « ce qui détermine les bonnes réponses d'un exercice à trous, ce n'est donc pas tant sa consigne que les présupposés contextuels à partir desquels il a été élaboré »³⁷.

Cette affirmation implique que la valeur d'un tel exercice consiste à déterminer les indications contextuelles originelles qui gouvernent le choix des mots conformes aux trous. La particularité de l'exercice que nous avons choisi est que le nombre des vides à compléter est égale au nombre des verbes proposés, c'est-à-dire que la tâche de l'apprenant devient facile dans la mesure où il a la possibilité de placer un verbe dans plusieurs positions pour trouver finalement la bonne. N'oublions pas aussi que certains énoncés contiennent dans leurs formulations des indices aidant à identifier le contexte approprié à chaque verbe. Si on propose aux élèves le même exercice (la même consigne) en se limitant à un seul énoncé comme par exemple la phrase : « De tous les élèves du collège, Monala fille la plus disciplinée et la plus studieuse », ils seront obligés à mettre le verbe le plus adéquat à la situation parmi les six propositions de la consigne.

Or, dans ces cas, tous les verbes proposés sont sémantiquement acceptables : il y a bien sûr le verbe *être* qui représente « le contexte le plus neutre », *devenir* est aussi juste, si on situe, par exemple, cet énoncé dans un contexte où Mona n'a pas les qualités distinctives qu'elle a acquises après l'énonciation de cette phrase. Ainsi, l'élève aura l'occasion d'imaginer tous les contextes possibles et de bénéficier par conséquent de l'intérêt de l'exercice à trous. Cependant, on reproche à l'exercice à trous « *grammatical* » le fait qu'il incruste l'élève dans les propos des autres, ce qui le rend dépourvu de tout son « *autonomie énonciative* ». Ce type d'exercices est destiné plutôt à

³⁶ *Ibid.*, p. 76.

³⁷ Besse, H. et Porquier, R. (1984), p. 129.

vérifier l'apprentissage des savoirs linguistiques qu'à l'acquisition d'une véritable compétence linguistique ou communicative.

Dans une étape plus avancée, nous rencontrons les exercices structuraux qui invitent l'élève à apporter un certain nombre d'opérations sur un élément de la langue : le manuel de 9^e année fait recours aux exercices structuraux qui portent sur la transformation de l'ensemble de la phrase ainsi que sur ceux qui demandent à l'apprenant la substitution d'un seul élément. En voici un l'exemple :

« Réécrivez les phrases suivantes en remplaçant les groupes compléments d'objet par les pronoms personnels C.O.D ou C.O.I qui conviennent.

a-« N'arrête pas ton vélo derrière cette ligne. »

b -« Ne montre pas les trophées à Marie. »

c-« Ne tentez pas votre chance avec cette nouvelle équipe. »

d-« Ne donnons pas à nos concurrents le temps de se reposer. »

e-« Ne montrez pas au nouvel entraîneur ce dont vous êtes capable. »

f-« Ne pensez pas à charger les pneus de votre voiture avant la fin du rallye. »³⁸

Cet exercice contrôle la capacité de l'élève à substituer à un groupe de mots un pronom personnel, il vise essentiellement à lui faire prendre conscience qu'une même fonction syntaxique peut être exercée par un mot, un groupe de mots, une subordonnée. Pour pouvoir le faire, il doit être, en principe, capable de reconnaître les formes grammaticales, les fonctions qu'elles peuvent assurer dans la phrase.

Mais, la difficulté majeure que représente un tel exercice est la place du pronom personnel C.O.D ou C.O.I, surtout dans le cas où l'on a deux compléments du verbe à pronominaliser dans une même phrase.

L'autre problème que pose le présent exercice est que l'élève, même s'il connaît la règle qui régit la place des pronoms personnels (C.O.D/C.O.I) dans la phrase impérative, affirmative comme l'indique le manuel de 9^e année, la négation risque de le dérouter voire de l'induire en erreur. Ce type d'exercice nécessite une connaissance empirique de la langue cible. Les exercices structuraux de transformation sont fondés sur la manipulation de tous les éléments de la phrase, comme le fait apparaître l'exemple suivant :

³⁸ *Pratique du français* (2008), 9^e année de l'enseignement de base, p .134.

« Mettez les phrases suivantes à la forme passive :

a- « Un ingénieur africain a proposé la maquette du nouveau pont. »

b- « Avant l'inauguration, l'ingénieur en chef et deux de ses assistants auront minutieusement vérifié toutes les installations électriques du pont. »

c- « Un cinéaste amateur aurait filmé la scène »³⁹

Il s'agit ici de la conversion d'une phrase en une autre phrase et de faire passer l'élève d'une forme de base à une forme dérivée, comme le postule la théorie générative transformationnelle qui est à l'origine de l'exercice structural de transformations. L'exécution de cet exercice sollicite la connaissance de la règle de transformations étudiée en cours et mémorisée par la majorité des élèves. Mais, l'obstacle qui pourrait gêner l'apprenant est la délimitation du groupe nominal sujet et du groupe nominal C.O.D qui sont tous les deux étendus et compliqués, comme cela est particulièrement le cas dans la deuxième phrase. L'exercice de transformation appliquée à des phrases isolées et décontextualisées n'est rien d'autre qu'une réitération des items, il est susceptible d'induire en erreur enseignants et enseignés sur le comment de l'apprentissage d'une langue en générant chez eux une fausse conception considérant que l'intériorisation de la grammaire d'une langue étrangère se fait par une simple manipulation d'automatismes langagiers.

En dernière étape, l'exercice de production apparaît comme le couronnement de toutes les opérations qui ont été effectuées au cours des activités précédentes, comme on peut le remarquer à travers l'exemple ci-dessous :

« L'équipe de votre quartier (ou de votre village) a remporté une large victoire inespérée contre une équipe beaucoup plus puissante. Présentez les circonstances de ce succès dans un texte d'une dizaine de lignes où vous emploierez des pronoms personnels C.O.D et C.O.I variés »⁴⁰.

La différence de taille qui caractérise l'exercice de production par rapport aux autres, c'est que l'élève se trouve « livré à lui-même », puisque les phrases qu'il doit manier ne figurent pas dans le manuel, mais ce sont ses propres productions, ses propres idées qu'il doit mettre en ordre sous forme d'un texte cohérent. C'est ainsi que la production d'un texte serait la synthèse de tous les savoir-faire que l'élève aurait acquis au cours de son itinéraire d'apprentissage de la langue. Cette compétence présuppose non seulement l'appropriation du système abstrait de la langue ou des règles d'usage, mais aussi une maîtrise des règles d'emploi. De même, l'exercice de

³⁹ *Ibid.*, p. 134.

⁴⁰ *Pratique du français* (2008), p. 137.

production représente certes une occasion pour l'élève de s'emparer de la totalité de son « autonomie énonciative » et de prendre la direction de la manœuvre quant à la construction du sens, mais il ne peut en particulier se passer de la question grammaticale sur laquelle porte l'exercice (les pronoms personnels C.O.D, C.O.I).

Or, l'enseignement de la grammaire est conçu comme un ensemble de sous-habiletés abordées les unes après les autres, même si elles sont séparées par des pratiques lecturales et scripturales, le défi reste pour l'élève de pouvoir intégrer toutes ces habiletés dans un contexte réel d'écriture.

La progression des exercices de grammaire du nouveau manuel prévoit le passage de l'exercice d'identification et de reconnaissance à l'exercice de production intégrale d'un texte : si l'élève faible est capable de réaliser des opérations d'identification, de transformation et de substitution ou certaines d'entre elles mieux que d'autres, mais de façon isolée, le plus performant rencontre une difficulté pour donner sens à ses acquisitions grammaticales et pour les finaliser par des pratiques scripturales.

2. Observation d'une séance de grammaire: les pratiques grammaticales en classe de F.L.S

Dans le sous-chapitre précédent, nous avons analysé la grammaire dans le manuel de 9^e année, c'est-à-dire que nous avons fait le point sur une grammaire d'enseignement dans ses composantes linguistiques et didactiques. Le présent sous-chapitre aborde le problème de la structuration interne de l'enseignement grammatical au collège du point de vue des pratiques de classe. Une telle étude empirique observe de près la classe de français au cours des activités grammaticales, c'est-à-dire qu'elle essaie d'éclairer certains aspects de l'enseignement de la grammaire

« Conçu comme le processus interactif qui a cours dans la classe de langue lorsqu'il y a présentation d'un point de grammaire ou échange au discussion sur quelque aspect grammatical de la langue cible ».⁴¹

La grammaire des manuels scolaires subira un certain nombre de transformations lorsqu'elle sera exposée aux élèves en situation d'enseignement-apprentissage. L'intérêt de l'observation de la grammaire en classe ou ce qu'on appelle « grammaire interactive » réside dans le fait que celle-

⁴¹ Germain, C. et Séguin, H. (1998), *Le point sur la grammaire*, p. 155.

ci participe en grande partie, à la construction de la compétence grammaticale de l'apprenant. De telles observations permettent également de préciser l'écart entre les pratiques des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage et les directives et les recommandations proposées par le cadre officiel. On sait que les méthodes et les techniques d'enseignement sont multiples, diverses et que souvent elles se chevauchent.

Quant à la tradition didactique, elle préconise un processus classique de l'enseignement grammatical fondé sur l'explication des règles par le professeur et l'exécution des exercices par les élèves. Or, l'enseignant a besoin incontestablement de suivre le développement du savoir et donc de rénover ses pratiques pour arriver à une certaine adéquation avec les nouvelles orientations des grammairiens et des linguistes.

Par ailleurs, depuis un certain temps, la réflexion didactique tend à favoriser l'approche communicative en classe de langue, où les élèves jouent un rôle central parce qu'ils y exécutent la quasi-totalité des activités, c'est-à-dire qu'ils découvrent des règles de grammaire et inter-corrigent des productions.

Dans ce sous-chapitre, tout à fait complémentaire du précédent, nous allons rapporter l'essentiel de l'observation d'une séance portant sur une question majeure de la grammaire française (la transformation passive) qui a déjà été abordée au cours de notre analyse du manuel de 9^e année. Nous insisterons sur la démarche adoptée par l'enseignant, puis sur l'interaction verbale en classe qui va nous révéler quelques difficultés grammaticales rencontrées par les élèves ainsi que les techniques d'enseignement et le discours grammatical du professeur.

2.1. Présentation de la séance

Thème : La transformation passive.

Niveau : 9^e année de l'enseignement de base.

Date d'enregistrement : 15/02/2010.

Lieu d'enregistrement : Ecole Préparatoire ENNAJAH- Redeyef .Gafsa

Support de la séance : corpus phrastique.

P1 : *Des ingénieurs japonais ont construit le stade.*

P2 : *Les élèves feront l'exercice.*

P3 : *On a battu l'équipe de flage.*

P4 : *Robert parle à sa mère.*

- Objectifs de la séance : amener les élèves à la maîtrise de la transformation passive.

- Emplacement de la séance par rapport à l'ensemble du programme : cette séance appartient au module d'apprentissage n°3, elle intervient au moment où les élèves avaient déjà étudié les questions grammaticales suivantes : L'expression du temps, les expansions du groupe nominal, les verbes d'état, les procédés de reprise, les pronoms personnels C.O.D et C.O.I.

2.2. Remarques préliminaires

Il faut noter tout d'abord que l'activité grammaticale au collège revêt la forme d'une séance isolée fondée sur l'explication ou la découverte des règles et l'utilisation d'un discours métalinguistique adéquat voire adapté à la situation d'enseignement-apprentissage.

- Par rapport au titre proposé par le manuel (la forme passive), le choix du professeur (la transformation passive) paraît plus adéquat aux objectifs de la séance et au savoir présenté par le manuel lui-même.

- Contrairement au manuel qui construit la phase d'explication autour d'un texte, l'enseignant opte pour un corpus phrastique qui représente pour lui un support idéal pour l'étude du passif, car il procure l'avantage de choisir les énoncés qui vont avec les idées qu'il veut intégrer dans son explication.

- Le support de la séance est formé de quatre phrases qui traduisent le raisonnement du professeur quant à l'organisation de l'information. Les deux premières phrases admettent la transformation passive et serviront donc d'exemples pour expliquer aux élèves le mécanisme de passivation. La troisième phrase est une phrase dont le sujet est le pronom personnel indéfini *on*, qui permettra d'étudier le phénomène de l'effacement du complément d'agent, la quatrième contient un complément d'objet indirect (C.O.I) et illustrera l'impossibilité de la transformation passive.

Ainsi, nous pouvons dire que le professeur adopte une stratégie classique, qui se construit autour d'une explication du point grammatical en question, et qui sera suivie, dans une deuxième étape, d'une étude des cas particuliers ou des exceptions.

2.3. La démarche

Il est primordial que la pratique de la grammaire en classe de L₂ soit adéquate aux intentions des programmes officiels. Par ailleurs, ceux-ci prétendent à une intégration de la grammaire aux activités lecturales et scripturales en vue de l'amélioration de la compétence communicative des apprenants.

Dans cette optique, les dernières avancées de la recherche en didactique de la grammaire préconisent le recours à la grammaire sémantique qui incarne l'esprit de l'approche communicative en privilégiant le sens au détriment de la forme. Dans les pratiques de classe, il existe deux types de démarche : soit la démarche sémasiologique qui part de la forme pour atteindre le sens, soit la démarche onomasiologique qui va du sens pour arriver à la forme. Cette dernière tendance traduit le penchant naturel de tout apprenant de langue étrangère à communiquer du sens à l'aide des formes qui lui correspondent.

L'examen de la séance que nous avons observée montre que l'enseignant a fait recours à deux approches différentes voire opposées, qui correspondent à deux grandes phases de la leçon qu'il a présentée.

La première phase consiste à identifier la forme active des phrases constituant le corpus en s'appuyant sur une définition sémantique comme il apparaît dans la séquence suivante : (nous n'avons pas rapporté les blocages des élèves qui seront analysés ultérieurement)

P : Qui fait l'action dans ces phrases ? Dans la première phrase ?

E : « Des ingénieurs »

P : Quelle est la fonction « Des ingénieurs » ?

E : Sujet

P : Qui fait l'action dans toutes ces phrases

E : C'est le sujet qui fait l'action

P : Vous avez dit que le sujet fait l'action dans chacune de ces phrases

Qu'est-ce qu'on appelle une phrase dont le sujet fait l'action ?

(Le professeur n'a pas reçu de réponse, il a posé la question autrement)

P : S'agit-il de phrases actives ou passives ?

E : Lorsque le sujet fait l'action, il s'agit d'une phrase active.

P : Ce sont donc des phrases actives parce que tous les sujets sont actifs.

P : Quand est-ce qu'un sujet est dit actif ?

E : Quand il fait l'action.

A partir des structures (les phrases), l'enseignant adopte une stratégie pour arriver à la conclusion que le corpus est formé de phrases actives dont le sujet fait l'action. Au cours de cette phase, le groupe-classe est en situation sémasiologique. Pareille stratégie s'explique, vraisemblablement, par le souci de l'enseignant de préparer la phase la plus importante de la leçon, à savoir celle de la transformation passive qui se fonde sur une définition sémantique de la phrase passive. La première phase constitue donc un socle à partir duquel l'enseignant va énoncer

une définition de la forme passive pour retrouver la structure syntaxique qui lui correspond, comme le prouve l'extrait suivant :

P : On passe maintenant au mécanisme de la transformation passive. Contrairement à la phrase active, dans la phrase passive, au lieu de faire l'action, le sujet.....

E : Le sujet subit l'action.

P : Que devient le C.O.D de la phrase active ?

E : Il devient sujet.

P : Et, le sujet de la phrase active, que devient-il ?

Absence de réponse.

P : Le sujet de la phrase active devient complément d'agent de la phrase passive.

P : En ce qui concerne le verbe, il garde la même place, il est formé de l'auxiliaire « être » conjugué au même temps du verbe de la phrase active plus le participe passé du verbe.

Après avoir explicité le processus de passivation, le professeur passe à la transformation des phrases du corpus.

La seconde approche, plutôt prônée par les tenants de la conception communicative de l'enseignement des langues, repose sur le passage du sens à la forme linguistique. En effet, l'enseignant a commencé par une définition de la phrase passive en tant que phrase dont le sujet subit l'action pour guider les élèves à remarquer que le premier changement, dans le processus de passivation, consiste à mettre le C.O.D de la phrase active en position de sujet dans la phrase passive.

A ce moment-là, le groupe-classe est en situation onomasiologie. A ce propos, J. Courtillon⁴² conseille de recourir à l'approche onomasiologie depuis les premiers moments de l'apprentissage pour empêcher l'élève d'assimiler, par analogie, les valeurs d'une forme grammaticale de la langue étrangère à une autre forme de sa langue maternelle.

Cet enseignant, semble-t-il, dispose de plus d'une approche grammaticale, il varie la démarche selon la situation dont il se trouve ; l'essentiel pour lui est de communiquer des explications grammaticales fiables et surtout accessibles à la majorité des élèves.

Cependant, nous ne pouvons nous empêcher de souligner l'existence d'un certain éclectisme dans l'enseignement d'une question relevant de la grammaire de la phrase. Un tel procédé n'est toujours pas justifié car on ne peut pas affirmer définitivement son efficacité, comme le note Cicurel :

⁴² Courtillon, J. (1989), « La grammaire sémantique et l'approche communicative », p. 114.

« On pourra ici osciller entre deux interprétations de ce comportement : l'éclectisme est-il synonyme de confusion, car l'apprenant s'embrouille dans les explications successives ou, au contraire, cette multiplicité des procédés explicatifs augmente-t-elle les chances des apprenants de comprendre l'énoncé ? »⁴³.

Néanmoins, il n'est pas un enseignement de la grammaire sans multiplication ou variation des techniques. Dans cette perspective, J.-C. Beacco ⁴⁴ voit que le recours à l'éclectisme dans les pratiques de la classe de langue se fait essentiellement par une sélection raisonnée et non par un rassemblement hétéroclite de techniques d'enseignement. En d'autres termes, en garantissant la cohérence des techniques empruntées, on évite toute sorte de « bricolage », qui risque de priver l'apprenant de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage. Selon ce chercheur, l'éclectisme est généralement perçu comme une « *méthodologie circulante* » sur laquelle les méthodologies constituées viennent s'empiler. Ce choix évite une démarche dogmatique et unidimensionnelle, et se détermine à subvenir aux besoins de l'apprenant. Le choix éclectique s'impose car il n'y a pas une méthode qui peut à elle seule répondre à la diversité des besoins d'une classe hétérogène.

2.4. L'interaction

La classe de langue est un véritable laboratoire d'échanges verbaux ; ils couvrent, en effet, l'ensemble des discours produits par l'enseignant et/ou les élèves.

La communication au sein de cet espace éducatif est une action pédagogique entreprise pour réaliser les objectifs d'une leçon, d'un module d'apprentissage ou d'un programme d'enseignement. L'interaction entre les deux partenaires du triangle didactique cherche la construction d'un savoir et l'apprentissage voire la compréhension des connaissances qui seront par la suite mises en application dans le but de les intérioriser une fois pour toute. C'est là un moment crucial du processus d'enseignement-apprentissage.

En matière de grammaire, nous avons affaire à des notions qui ont évolué d'une époque à une autre, d'une théorie à une autre, d'un modèle de référence à un autre. De ce fait, il est fort probable que les élèves aient fréquenté des modèles qui ne soient pas ceux auxquels les enseignants font référence. Dans ce cas, on peut assister à des situations conflictuelles dues

⁴³Cicurel, F. (1985), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, p. 65.

⁴⁴Beacco, J.-C. (1995), « La méthode circulante et les méthodologies constituées », pp. 36-41.

à « l'hétérogénéité du répertoire grammatical des apprenants et de l'enseignant » et qui peuvent gêner l'interaction et empêcher l'intercompréhension des acteurs de la classe.

De façon plus générale, l'activité grammaticale en classe de L₂ pose un bon nombre de problèmes, aussi bien pour les enseignants que pour les enseignés : il suffit, par exemple, que l'enseignant fasse usage d'une métalangue qui n'est pas connue des apprenants, que l'on se trouve dans une situation où le processus communicationnel risque de s'interrompre. Nous essayerons, à travers ces portions de communication, de mettre l'accent sur quelques problèmes grammaticaux des élèves et d'éclairer, en même temps, certaines pratiques des enseignants.

2.4.1. Les problèmes rencontrés par les élèves

L'arrivée brusque d'une nouvelle génération d'élèves au collège, de niveaux plus hétérogènes, la mise en place de la nouvelle approche didactique des questions morphosyntaxiques, la montée des manuels du second cycle de l'école de base, sont en train d'influer sur la connaissance grammaticale des apprenants.

De fait, une analyse des séances de grammaire montre que les difficultés rencontrées se rapportent essentiellement à une insuffisance de la culture grammaticale, un phénomène que l'on n'a pas remarqué de façon nette chez les générations précédentes. Une leçon traitant la question de la transformation passive fait apparaître des lacunes dont nous exposerons celles qui nous paraissent les plus révélatrices.

2.4.1.1. Méconnaissance du pronom personnel indéfini On

Une des articulations de la leçon porte sur l'effacement de l'agent de l'action dans la phrase passive. L'enseignant a choisi le cas de la phrase active, qui a pour sujet le pronom personnel indéfini *on*. La reconnaissance de ce pronom n'est pas une tâche évidente pour l'ensemble de la classe. La portion de communication suivante en est la preuve :

P : Quel est le sujet de la phrase 3 ?

E: C'est On

P : Quelle est la nature grammaticale de On ?

E : Absence de réponse.

P : Que désigne On ? une personne ou plusieurs personnes ?

E : une personne.

P : Comment vous le savez ?

E : il se conjugue au singulier.

P : Est-ce qu'on connaît précisément cette personne ? Est-ce qu'on peut remplacer *on* par un groupe nominal ?

E : Non.

P : Donc, il s'agit d'un pronom personnel inconnu, nous ne pouvons pas l'identifier, il peut désigner une ou plusieurs personnes, c'est un pronom personnel indéfini.

Cette séquence met en évidence une difficulté grammaticale liée à l'identification du pronom personnel indéfini *on*. Cette insuffisance dans la culture grammaticale des élèves tient essentiellement au fait que les enseignants négligent ce pronom qui ne figure pas dans les exercices de conjugaison réalisés en classe.

En absence de l'information, les élèves partent de l'idée qu'un pronom personnel renvoie toujours à une personne bien déterminée sur le plan du genre et du nombre.

C'est là peut-être une référence à la grammaire arabe où l'identité de tout pronom personnel est contenue dans sa forme grammaticale et dans sa conjugaison. Cette lacune a eu une répercussion sur la suite de la leçon ; elle a mis le groupe-classe en difficulté lors de la transformation passive de la 3^e phrase du corpus, comme cela ressort nettement de l'extrait de conversation suivant :

P : Qui veut transformer la troisième phrase ?

E : L'équipe de flage a été battu par On.

P : Nous avons dit que « On » est un pronom indéfini qui ne renvoie pas à un agent bien déterminé. Est-ce nous savons qui a battu l'équipe de flage ?

E : Non.

P : Dans ce cas, nous n'exprimerons pas l'agent de l'action, il s'agit d'un cas d'effacement du complément d'agent. Retenons donc que chaque fois qu'on a une phrase active qui a pour sujet *on* , la phrase passive qui lui correspondant est marquée par l'absence du complément d'agent.

La maîtrise d'une opération comme la transformation passive présuppose la présence de certaines connaissances de base. En conséquence, la moindre lacune dans les connaissances grammaticales des élèves contribue à un gaspillage gratuit du temps et oblige l'enseignant à ouvrir des parenthèses pour expliquer des points grammaticaux périphériques par rapport à l'objectif de la leçon.

2.4.1.2. Amalgame des types et des formes

Les termes « types de phrase » et « formes de phrase » font partie de la terminologie de la grammaire scolaire. Les types et les formes sont organisés de façon différente : les premiers sont « exclusifs », c'est-à-dire qu'une même phrase correspond à un seul type, les secondes, au contraire, se combinent entre elles, c'est-à-dire que, dans un même énoncé, on peut assister à la réalisation de plusieurs formes. En outre, les formes de phrase se construisent à partir des types par transformations formelles, morphologiques ou syntaxiques.

Ces connaissances doivent être évidentes pour des élèves de la classe terminale du collège, ce qui n'est pas le cas d'après les échanges qui suivent :

P: Qu'est-ce qu'on appelle une phrase dont le sujet fait l'action ?

Quelle est la forme de ces phrases ?

E : Ce sont des phrases déclaratives.

P : Oui, ce sont des phrases déclaratives, mais nous cherchons leur forme.

Quelles sont les formes de phrase que vous connaissez ?

E : Phrase affirmative et phrase négative.

P : Il y a aussi la phrase active et la phrase passive. Dans la phrase où le sujet fait l'action, il s'agit d'une phrase active et dans le cas où le sujet subit l'action, il s'agit d'une phrase passive.

S'agit-il ici de phrase active ou passive ?

E : Lorsque le sujet fait l'action, il s'agit d'une phrase active.

La réponse de l'élève qui a pris la parole au début témoigne de la confusion des types et des formes dans l'esprit de tous les élèves de la classe, puisque aucun d'entre eux n'a corrigé son camarade. Ce n'est qu'après l'explication fournie par le professeur qu'un autre élève donne une réponse significative quant à la connaissance du groupe-classe au sujet des formes de phrase. Il apparaît que les élèves ne connaissent que la forme affirmative et la forme négative. C'est évident, car ils n'ont vu, au cours des trois années du collège, que ces deux formes.

Dans les programmes officiels, qui constitue un document très vénéré par les enseignants, on prévoit une leçon sous l'intitulé « les types et les formes de phrases », où on aborde les quatre types et on n'enseigne que les deux formes dont on a parlé. En 8^e année, on envisage une leçon sous le titre « la forme affirmative et la forme négative ».

Ce qui s'avère incompréhensible, à cet égard, est qu'on programme en 9^e année une leçon sur la transformation passive, alors qu'on n'a pas initié les élèves à cette forme de phrases au cours

de la 7^e année ou de la 8^e année. La seule explication plausible à cette situation est que les concepteurs des programmes de chaque niveau d'enseignement travaillent indépendamment les uns des autres.

2.4.1.3. Difficultés dans la reconnaissance de certaines fonctions grammaticales

Après avoir expliqué le processus de transformation passive et avant de l'appliquer aux phrases du corpus, l'enseignant procède à une analyse en constituants immédiats, qui fait apparaître des lacunes dans l'identification de quelques fonctions grammaticales, comme le montrent les exemples suivants :

P : Où est le G.N.S dans la phrase 4 ?

E : Robert.

P : Où est le groupe verbal ?

E : parle à sa mère.

P : Il est constitué de quoi ?

E : un verbe

P : Quel est ce verbe ?

E : parle.

P : Quel est l'autre élément qui forme ce groupe verbal ?

E : C.O.D

P : Où est-il ce C.O.D ?

E : sa mère.

P : Regardez bien Qu'est-ce qu'il y a entre le verbe « parle » et « sa mère » ?

E : à.

P : à est une préposition qui sépare le verbe du groupe nominal « sa mère » ; celui-ci forme avec la préposition « à » un complément d'objet indirect.

Nous pensons que cette difficulté à reconnaître le C.O.D et l'incapacité à le différencier du C.O.I s'explique par le fait qu'on n'a pas beaucoup insisté sur l'analyse en constituants immédiats au collège, mais surtout par la négligence d'une question très importante dans la grammaire de la phrase : celle de la transitivité des verbes dont la maîtrise facilite la reconnaissance des compléments essentiels. L'autre fonction grammaticale qui a échappé à la connaissance des élèves est celle du complément d'agent.

P : Que devient le sujet de la phrase active ?

E : absence de réponse.

P : Le sujet de la phrase active devient complément d'agent de la phrase passive. Il est généralement introduit par la préposition *par*.

L'absence d'une réponse est justifiée par le fait qu'il s'agit d'une nouvelle notion grammaticale pour les élèves, qui ne fait pas partie de leur « patrimoine métalinguistique ».

Il convient de remarquer, à la fin de cet inventaire des défaillances grammaticales des collégiens, que celles-ci sont dues à la nouvelle répartition des contenus qui ne respecte pas l'ordre d'acquisition des formes linguistiques.

2.4.2. Techniques d'enseignement et discours grammatical de l'enseignant

En situation de classe, l'enseignant est contraint de chercher une certaine conciliation entre l'apprenant et le contenu d'enseignement, c'est-à-dire qu'il se doit de trouver les moyens pédagogiques efficaces pour subvenir aux besoins de l'acte d'enseignement finalisé et orienté vers un ou plusieurs objectifs.

La recherche en didactique des langues a pu identifier le statut de l'apprenant en le mettant au centre du processus d'enseignement-apprentissage, mais elle n'a pas pour autant suffisamment exploré le rôle de l'enseignant. Or, le comportement pédagogique de l'enseignant constitue le garant de la réussite de la leçon et de la transmission fiable du savoir. Parmi les composantes qui constituent l'activité enseignante, ce sont les techniques d'enseignement qui semblent les plus importantes car elles dessinent le contour de la situation d'apprentissage.

Néanmoins, la littérature didactique manque d'études qui interrogent les pratiques grammaticales en classe de L₂. Malgré ce manque, la recherche empirique entreprise par Peck⁴⁵ pour détecter les techniques d'enseignement de la grammaire en classe de L₂ a brillé par les résultats auxquels elle a abouti.

Les observations de classes effectuées par ce chercheur lui ont permis de dégager cinq types majeurs de techniques d'enseignement de la grammaire : identification, classification, systématisation, application, et généralisation.

Bien entendu, ces procédés ne sont pas tous observés chez un même enseignant, c'est-à-dire que le recours à tel ou tel procédé varie selon chaque cas. Si on examine le cas particulier de

⁴⁵Peck, A. (1988), *Language teachers at work: A description of methods*.

l'enseignant qu'on a observé, on se rend compte qu'il fait tout d'abord identifier un certain nombre de phrases actives destinées à être transformées à la forme passive. Puis, il procède à une systématisation: comme toutes les phrases contenant un C.O.D. admettant la transformation passive, il explique comment on passe de la forme active à la forme passive (les modifications syntaxiques qui assurent le passage à la forme passive). L'enseignant prévoit ensuite une phase d'application qui vise la fixation de l'acquis principal de la leçon en proposant deux exercices figurant dans le manuel et invitant les élèves à transformer des phrases actives à la forme passive.

La dernière étape consiste à formuler oralement un paragraphe résumant le processus de transformation passive, qui sera par la suite inscrit au tableau et recopié par les élèves sous forme de synthèse écrite ; il y a là une sorte de généralisation. En tout, notre enseignant a donc eu recours à quatre techniques différentes de présentation dont une comme l'identification a été utilisée à quelques reprises : Identification, systématisation, application et généralisation.

En dépit des techniques d'enseignement, l'enseignant façonne à sa manière le savoir grammatical et transforme le contenu des grammaires et des manuels pour s'ajuster au niveau des élèves et à leurs connaissances antérieures. L'ensemble de ces transformations constitue le discours grammatical de l'enseignant qui se manifeste dans un certain nombre de caractéristiques. Certaines de ces caractéristiques apparaissent dans le discours de l'enseignant que nous avons observé. La caractéristique la plus redondante est illustrée dans l'exemple suivant :

P : Que désigne On? Une personne ou plusieurs personnes ?

E : une personne.

P : Comment vous le savez ?

E : il se conjugue au singulier.

P : Est-ce qu'on connaît précisément cette personne ? Est-ce qu'on peut remplacer « on » par un groupe nominal ?

E : Non.

P : Donc il s'agit d'un pronom personnel inconnu, nous ne pouvons pas l'identifier, il peut désigner une ou plusieurs personnes, c'est un pronom personnel indéfini.

L'enseignant procède à une explication fondée sur un tri dans ses connaissances pour fournir aux apprenants l'information qui lui paraît la plus adéquate à leur « patrimoine métalinguistique ». Il a remarqué, en effet, que les élèves ne connaissent pas le terme « pronom personnel indéfini », il a utilisé le vocable courant « inconnu » pour se rapprocher de l'état de leurs connaissances. Ce recours à la simplification grammaticale traduit un choix pédagogique de l'enseignant et une tendance à

prendre en compte « le bagage grammatical » des élèves et leur niveau de connaissances grammaticales dans leur L₁.

Nous l'avons déjà mentionné, la grammaire arabe ne contient pas ce genre de pronom où l'on occulte l'agent de l'action.

D'ailleurs, le terme « inconnu » employé par l'enseignant pour désigner *on* est une traduction de la lexie désignant la seule forme grammaticale arabe où l'on n'exprime pas l'agent de l'action (mabni lil maḏḥul).

Une autre manifestation du discours grammatical de l'enseignant se réalise dans l'extrait suivant :

P : Qui transforme la phrase ?

E : l'exercice a été fait par les élèves.

P : Attention au temps.

E : L'exercice fera par les élèves.

P : L'exercice sera fait par les élèves.

Dans cet exemple, l'enseignant demande aux élèves de transformer la 2^e phrase du corpus à la forme passive. Nous remarquons que la réponse escomptée est souvent donnée par le professeur à la suite d'un ou de deux essais non réussis. Au lieu de rappeler la règle grammaticale qui régit la transformation du temps, l'enseignant donne une phrase type.

Il fait usage également d'un style télégraphique qui n'a rien à voir avec les grammaires élaborées par les spécialistes. Bref, le langage de l'enseignant est jalonné de conventions, d'expressions qui se substituent aux règles. Ce langage est qualifié de « paragrammatical », car il est constitué de comparaisons, de métaphores et de simplifications. C'est dans ce sens que langage de l'enseignant s'éloigne des descriptions grammaticales du linguiste ou du grammairien.

En revanche, le recours au métalangage des linguistes, sans aucune modification, risque de compliquer les choses et de dérouter les élèves, et en même temps, le langage « paragrammatical » de l'enseignant renforce la tendance de l'apprenant à puiser dans le métalangage de sa langue maternelle et réduit l'efficacité des explications grammaticales.

La troisième caractéristique du métalangage de l'enseignant consiste à commenter une forme grammaticale, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

P : Dans la forme verbale « sera fait », le verbe faire est conjugué au futur antérieur. C'est un temps que vous connaissez car il a été abordé au cours de la 8^e année et cette année aussi.

Vous devez normalement reconnaître ce temps ainsi que le comment de sa formation. Comme son nom l'indique, il exprime l'antériorité par rapport au futur simple c'est - à - dire qu'il exprime une action qui s'est déroulée avant une autre action au futur comme c'est le cas du présent et du passé composé.

La défaillance dans la conjugaison du verbe « faire » au futur antérieur a poussé l'enseignant à s'attarder sur ce point grammatical pour mieux faire expliquer la valeur d'emploi de ce temps composé sous forme d'un commentaire d'ordre pédagogique.

Outre ces trois caractéristiques, l'enseignant de L₂ peut aussi préparer des situations exemples ou recourir à des explications grammaticales reposant sur l'éclectisme comme l'ont montré les quelques rares études empiriques sur la question. Les remarques et les analyses qui précèdent montrent que ce qu'on appelle « *la grammaire interactive* » qui a lieu en salle de classe, est assez différent des écrits des grammairiens et des didacticiens. Pour appuyer cette réalité, nous rapportons la synthèse écrite formulée par le groupe-classe à la fin de la séance tout en procédant à une comparaison avec le savoir proposé par le manuel :

« Pour transformer une phrase de la forme active à la forme passive :

- Le C.O.D de la phrase active devient le sujet de la phrase passive.

- Le verbe se transforme : il est formé de l'auxiliaire « être » conjugué au même temps du verbe de la phrase active + le participe passé du verbe.

-Le sujet de la phrase active devient le complément d'agent de la phrase passive.

-Seules les phrases qui contiennent un C.O.D peuvent être transformées à la forme passive.

-Quand le sujet de la phrase est le pronom indéfini on , on doit effacer le complément d'agent. »

Par rapport au manuel, cette synthèse présente deux différences principales :

- Tandis que l'enseignant se limite à un seul cas d'effacement du complément d'agent (le cas du pronom personnel indéfini *on*), le manuel énumère quatre constructions illustrant ce phénomène (voir chapitre1).

- Alors que le manuel cite trois cas où il est impossible d'opérer la transformation passive (le verbe de la phrase active est transitif indirect, pronominal, le cas où le verbe de la phrase active ne garde pas le même sens que lorsqu'il est employé dans une phrase passive), l'enseignant n'envisage qu'un seul cas.

- Il convient de remarquer aussi que l'enseignant fait référence à un savoir traditionnel lorsqu'il définit la phrase active comme étant « *la phrase dont le sujet fait l'action* » ou la phrase passive

comme « *étant la phrase dont le sujet subit l'action* ». C'est une définition qui ne figure ni dans le manuel actuel ni dans les grammaires de référence à base linguistique.

C'est là l'influence de sa formation académique et de la conception qu'il se fait de la grammaire. Dans le même ordre d'idée, nous avons constaté que l'enseignant réalise la phase d'application ou d'exercisation à la fin de la séance, c'est-à-dire après l'achèvement de l'étape d'explication, ce qui signifie qu'il adopte la conception béhavioriste de l'apprentissage, contrairement au manuel qui met l'exercice au service de l'extraction des règles conformément au point de vue constructiviste. Enfin, nous pouvons dire que tout comme le manuel, l'enseignant n'a fait aucune allusion à la relation que peut entretenir la phrase passive avec l'architecture textuelle.

2.5. Recherches en didactique des langues et propositions de pratiques grammaticales

L'observation de cette séance de grammaire nous a révélé que les enseignants persévèrent dans leur conviction d'enseigner cette matière telle qu'elle leur a été transmise. C'est ce qui nous a dicté de rappeler quelques propositions grammaticales issues de la recherche en didactiques de la grammaire et livrant l'essentiel de la réflexion des didacticiens à ce propos, bien que la plus récente ait vu le jour depuis au moins quinze ans. Mais, l'absence de motivation pour la recherche chez les enseignants les cantonne dans les pratiques les plus anciennes, les plus classiques. Nous nous référons dans ce rappel à trois manières d'enseignement de la grammaire en classe de L₂ que nous exposerons dans leur ordre chronologique.

-La première proposition s'apparente aux démarches inductives et est préconisée par H.Besse⁴⁶ depuis le début des années 1970. C'est une démarche qui met en place des exercices de conceptualisation pouvant déclencher la réflexion grammaticale de l'apprenant sur la L₂; elle appelle l'enseignant à « prendre prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commise par certains étudiants mais non pratiquée par d'autres ». Cette affirmation implique qu'il y a des étudiants qui ont déjà intériorisé le microsystème auquel appartient l'erreur. Le moment est alors propice pour profiter de l'intuition grammaticale des apprenants qui ont intériorisé ce microsystème afin qu'ils induisent eux-mêmes les règles et les formulent dans leur propre métalangage.

Dans ce cas, l'enseignant constitue un corpus de phrases incluant la difficulté grammaticale et le divise en phrases correctes et en d'autres qui ne le sont pas. La conséquence de cette activité

⁴⁶ Besse, H. (1991), « (pré) conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère », pp. 75-81.

est que l'on aura un corpus qui n'est pas préconçu par l'enseignant ou le manuel. Il paraît possible donc que les apprenants formulent quelques hypothèses sur le fonctionnement de la L₂.

Ces hypothèses sont vérifiées à travers la construction de quelques phrases. Si celles-ci sont correctes, l'explicitation tient lieu de règle susceptible d'être modifiée ultérieurement, si elles sont incorrectes, on incite les apprenants à formuler de nouvelles hypothèses.

L'avantage de cette démarche est qu'elle procure aux élèves l'occasion de résoudre un problème dans le cadre de ce qu'on appelle « activité par résolution de problème » où ils élucident eux-mêmes un certain savoir sur la base de leur propre intuition. Cette activité donne aussi aux erreurs des élèves tout leur intérêt pédagogique, et sollicite de la part de l'enseignant une connaissance approfondie de la langue enseignée et une compétence pratique pour gérer parfaitement la situation présentée.

- La deuxième suggestion est celle de Celce-Murcia et Hilles⁴⁷ ; elle recommande de replacer la grammaire dans un contexte de communication. Ce projet pédagogique prône une grammaire contextualisée au détriment d'un enseignement grammatical qui prend appui sur des phrases isolées. Ses tenants considèrent qu'enseigner la grammaire, c'est amener les apprenants à comprendre les articulations entre des structures grammaticales et d'autres dimensions de la langue : la dimension sociale, la dimension sémantique et la dimension discursive. Sur le plan des pratiques de classe, Celce-Murcia et Hilles prouvent qu'il existe une certaine relation entre des techniques d'enseignement et des structures grammaticales associées aux dimensions sociale, sémantique ou discursive. Dans cette perspective, la dimension sociale signifie la référence aux situations et aux rôles sociaux des interlocuteurs, aux relations qui les unissent, mais aussi au but de la communication. Un acte de langage comme la requête est très dépendant de facteurs sociaux, telles la politesse ou la familiarité. Pour associer une structure grammaticale à une dimension sociale, on doit utiliser une technique pédagogique adéquate, telle que la dramatisation ou le jeu de rôles pour faire acquérir à l'apprenant les différentes formes de politesse. Pour ce qui concerne l'adéquation sémantique entre structures grammaticales et dimension sémantique, des notions telles le temps, l'espace, le degré, la quantité, la probabilité illustrent ce rapprochement entre grammaire et sémantique.

Quant à la dimension discursive, elle s'intéresse à des phénomènes tels que l'ordre des mots, la fréquence des informations, l'enchaînement des idées. Pour la sensibilisation de l'apprenant à l'adéquation entre structures grammaticales et discours, il est conseillé de profiter de la technique

⁴⁷Celce-Murcia, M. et Hilles, S. (1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*.

de création de textes. En résumé, nous pouvons conclure que cette conception vise à associer une structure grammaticale à l'un ou à l'autre des aspects d'une langue (social, sémantique ou discursif) tout en reliant le couple structure + dimension à certaines techniques pédagogiques.

La troisième conception est à l'initiative d'Alison Mackey⁴⁸; elle cherche à concilier structures grammaticales et tâches communicatives. Elle part de l'idée que l'itinéraire d'apprentissage d'un apprenant de L₂ est fait d'une série de stades successifs, et qu'à chaque stade correspondent des structures grammaticales particulières. Les tâches communicatives proposées pour l'enseignement en classe de L₂ devraient être exposées en une série de six types de tâches. Chaque type de tâches est formé de trois situations comme l'illustre l'exemple suivant :

Tâche : Décrire des activités quotidiennes

Situation : La bibliothécaire

L'agent de police

Le commerçant

Le but des tâches communicatives est plutôt d'inciter les apprenants à produire des structures grammaticales spécifiques. Elles sont conçues pour être réalisées par deux personnes : un enseignant est un apprenant ou deux apprenants.

3. Les représentations grammaticales des enseignants

Le concept de représentation est, actuellement, en vogue dans le champ des études en éducation. Cependant, particulièrement en didactique des langues, ce concept est rarement pris en compte dans les travaux des chercheurs. De nombreux spécialistes pensent, pour autant, que la représentation ou la conception que l'on a d'un objet ou d'une action conduit notre comportement à son égard. La représentation est conçue comme l'ensemble des idées des points de vues des théories implicites des enseignants à propos par exemple de la grammaire. L'intérêt de l'étude des représentations est d'éclairer la relation entre la pensée et l'action car :

« tout enseignement de langue (et notamment de L₂) agit en salle de classe de manière avouée ou inavouée en fonction de l'idée ou de la représentation qu'il se fait de ce qu'est une langue, de ce qu'est une grammaire, de la manière dont la grammaire d'une L₂ peut être apprise, de la façon dont la grammaire peut et doit être enseignée ».⁴⁹

⁴⁸ Mackey, A. (1994), *Using communicative tasks to target grammatical structures: a handbook of tasks and instructions for their use*.

⁴⁹ Germain, C. et Séguin, H. (1998), *Le point sur la grammaire*, p. 53.

Autrement dit, les représentations de l'enseignant sont « ses modèles d'action ». Pour nous, il s'agit de faire émerger les représentations grammaticales des enseignants afin d'expliquer les pratiques grammaticales et les remarques que l'on a déjà formulées à ce sujet dans le sous chapitre précédent. En outre, nous croyons que nous ne saurions achever un travail de recherche sur la didactique de la grammaire sans une étude, si préalable soit-elle, de la conception ou de la représentation que se font de la grammaire et de son enseignement-apprentissage quelques enseignants de français dans un contexte de FLS comme celui de la Tunisie. Pour cela, nous prendrons appui sur un questionnaire (voir annexe 1) composé de trois parties. La première qui est la plus importante vise à déterminer la conception de la grammaire chez les enseignants tunisiens du collège ; la seconde interroge leur pratique personnelle et leur propre relation avec ce domaine, la troisième concerne leur pratique scolaire de cette matière. Dans ce qui suit, nous exposerons les résultats de ce questionnaire rempli par soixante professeurs de collège tunisiens dans la région de Gafsa au sud de la Tunisie, lors d'une séance de formation au mois de février 2010.

3.1. Conception de la grammaire

Pour comprendre véritablement la conception ou la représentation que se font les enseignants de la grammaire, il convient tout d'abord de préciser leurs idées à propos de la règle grammaticale et de la finalité de son enseignement. H. Besse s'est intéressé à cette question en proposant un questionnaire qui constitue, de nos jours, une référence pour les chercheurs en didactique de la grammaire, c'est pourquoi nous l'avons emprunté intégralement pour l'appliquer à notre public d'enseignants.

3.1.1. La règle grammaticale

H. Besse estime qu'il y a trois conceptions de la règle grammaticale : une conception juridique, une conception descriptiviste et une conception constructiviste.

- la conception juridique est celle qui perçoit la règle grammaticale comme « un précepte ou une loi ». Elle nous rappelle le rôle de la grammaire traditionnelle à caractère normatif qui cherche à déterminer ce qui est correct pour l'imposer à la communauté linguistique et rejeter, par conséquent, ce qui ne l'est pas. Ainsi, la règle grammaticale serait comparable « à une loi sociale, morale ou religieuse » : on récompense celui qui l'a suivie et on culpabilise celui qui la viole.

- la conception descriptiviste traduit une définition scientifique de la règle grammaticale. Cette vision considère que ces règles font partie de la nature même de chaque langue. Les recherches

scientifiques des grammairiens et des linguistes se chargent de les découvrir. Chaque règle grammaticale tient lieu d'un théorème qui se formule suite à un ensemble d'observations des productions langagières des locuteurs d'une langue quelconque. C'est dans cette conception que puisent les enseignants qui veulent suivre une démarche inductive d'apprentissage.

- la conception constructiviste postule que la règle grammaticale ne fait pas partie de la nature de la langue étudiée, mais qu'elle est une création hypothétique du linguiste qui la déduit par une démarche hypothético-déductive. C'est la conception qui rejoint le point de vue de Besse qui recommande de recourir aux exercices de conceptualisation.

Pour déterminer la représentation d'une règle grammaticale chez notre public d'enseignants, nous leur avons proposé, à l'instar de Besse, quelques définitions de ce qu'est une règle de grammaire en leur demandant de cocher celle ou celles – mais pas plus de deux – qui correspondent le mieux à leur conception. Les résultats de notre sondage apparaissent dans le tableau suivant :

Tableau 1

Définition d'une règle grammaticale par des enseignants tunisiens de français évoluant aux collèges		
a	C'est la description d'une régularité interne de la langue	5%
b	C'est une représentation explicitée de la manière dont on suppose que fonctionnent certains éléments de la langue.	30%
c	Ce sont des faits observés et généralisés.	20%
d	C'est une hypothèse proposée par les grammairiens au sujet d'un mécanisme de la langue.	25%
e	C'est un précepte pour bien parler ou bien écrire.	80%
f	C'est une formule qui prescrit comment on doit orthographier la langue.	5%
g	C'est ce qui gouverne nos comportements langagiers.	30%

A titre de constatation préliminaire, ce tableau nous permet de dire que e est la définition la plus fréquente : elle a été cochée par la plupart des enseignants (80%). C'est la définition qui présente la règle grammaticale comme « un précepte pour bien parler ou bien écrire ». Puisque le questionnaire ne permet que de cocher deux définitions au maximum, les réponses peuvent être regroupées en prenant en compte les trois conceptions présentées plus haut. C'est ainsi que les

définitions e et f renvoient à une conception juridique de la règle grammaticale, b et d, à une conception constructiviste, et a et c, à une conception descriptiviste. A la lumière de ces couplages, nous obtenons alors les pourcentages qui apparaissent dans le tableau 2.

Tableau 2

Couplage des définitions selon les conceptions		
e+f	Conception juridique	85%
d+b	Conception constructiviste	55%
a+c	Conception descriptiviste	25%

Notre sondage a montré que 80% des enseignants avaient une conception juridique la règle grammaticale. La conception descriptiviste est la moins répandue (25%).

Dans un souci de vérifier dans quelle mesure ces résultats correspondent à ceux des enseignants qui ont répondu au questionnaire de Besse, nous rapportons les pourcentages relatifs au sondage de ce dernier.

Sondage de Besse	
Conception juridique	33%
Conception constructiviste	66%
Conception descriptiviste	72%

Dans le sondage de Besse, la conception descriptiviste est effectivement la plus cochée (72%), et la conception juridique est la moins cochée (33%). L'ordre des deux grands types de conception est donc inversé, mais la conception constructiviste est en deuxième position dans les deux cas, bien qu'elle soit moins répandue en milieu tunisien (55% comparativement à 66% dans le sondage de Besse). La différence dans les résultats pourrait être due à la nature du milieu dans lequel a été formé chaque public. Si, en France, les enseignants sont ouverts à toutes les descriptions grammaticales et particulièrement les plus récentes, les professeurs tunisiens restent

enfermés dans le cours de grammaire qui les a été ligüés à l'université depuis un certain temps et qui s'inspirent dans sa majorité de la grammaire normative.

3.1.2. Les finalités de l'enseignement de la grammaire

La seconde partie du sondage s'intéresse à la finalité de l'enseignement de la grammaire. Elle consiste à recueillir les réponses d'enseignants à la question « pourquoi enseigner les règles grammaticales d'une L₂? ». Pour ce faire, H. Besse propose diverses affirmations (voir questionnaire, annexe 1) parmi lesquelles ils doivent choisir une ou deux réponses au maximum avec laquelle/lesquelles ils sont le plus d'accord. A partir de ces affirmations, trois finalités ont été relevées : une finalité instrumentale, une finalité formative et une finalité éducative.

- La finalité instrumentale est représentée par les affirmations suivantes :

- a) elles permettent de parler et d'écrire correctement.
- b) elles servent à enseigner l'orthographe.
- c) en début d'apprentissage elle ne facilite guère l'acquisition de la langue seconde.
- d) elles entraînent trop de confusion dans l'esprit de l'élève pour être utiles.

a et b forment la finalité instrumentale positive, c et d forment la finalité instrumentale négative.

- la finalité formative est cernée par les deux affirmations suivantes :

- e) elles développent l'intelligence ou la rigueur de raisonnement des élèves.
- f) ce sont des connaissances qui relèvent en tant que telles de la formation générale.

- la finalité éducative est définie par les deux affirmations suivantes.

- g) elles permettent de sensibiliser les élèves aux différences linguistiques et culturelles.
- h) à travers elles, les élèves prennent mieux connaissance de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà.

Nos résultats paraissent dans le tableau 4.

Tableau 4

Résultats de notre sondage sur les finalités de l'enseignement de la grammaire	
Finalité	sondage
Instrumentale a) elles permettent de parler et d'écrire correctement. b) elles servent à enseigner l'orthographe c) en début d'apprentissage, elles ne facilitent guère l'acquisition de la langue seconde. d) elle entraîne trop de confusion dans l'esprit des élèves pour être utiles	60% 25%
Formative e) elles développent l'intelligence ou la rigueur de raisonnement des élèves. f) ce sont des connaissances qui relèvent en tant que telles de la formation générale.	15%
Educative g) elles permettent de sensibiliser les élèves aux différences linguistiques et culturelles. h) à travers elles, les élèves prennent mieux connaissance de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà.	22% 65%

Pour ce qui est de la finalité instrumentale, environ 60% ont choisi a et b (elles permettent de parler et d'écrire correctement et elles servent à enseigner l'orthographe), près du quart de la population interrogée a opté pour e et d (en début d'apprentissage, elles ne facilitent guère l'acquisition de la langue seconde et elles entraînent trop de confusion dans l'esprit de l'élève pour être utiles). Il est à noter également que la finalité a a été la plus cochée par nos répondants, ce qui signifie que la conception normative l'emporte sur toute autre considération. Quant à la finalité formative, elle est la moins répandue car elle n'a été choisie que par 15% des répondants, ce qui veut dire que peu d'enseignants croient que le développement des compétences langagières de l'apprenant d'une L₂ contribue à sa formation générale. Les résultats de notre sondage révèlent un intérêt certain pour la finalité éducative avec un pourcentage assez élevé (65%) en faveur de h (à travers elles, les élèves prennent mieux connaissance de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà).

Grosso modo, en milieu tunisien, la conception normative ou juridique est alors prépondérante lorsqu'il est question de définir la règle grammaticale, mais aussi quand il s'agit

des finalités de son enseignement. Beaucoup d'enseignants perçoivent la grammaire comme une connaissance transcendante qui va contribuer à maîtriser les règles de la morphologie et de la syntaxe, et par conséquent l'écrit. C'est ce qui expliquerait certaines pratiques de classe. Aujourd'hui, malgré le rôle réduit de la grammaire dans les textes officiels, les enseignants continuent à pratiquer un enseignement systématique de cette matière : ils enseignent toutes les questions grammaticales proposées par les manuels en consacrant à chacune une séance autonome. Ainsi, au cours de notre étude de la séance de grammaire, nous avons constaté que l'enseignant réserve la part majeure du temps imparti à la séance pour la phase d'explicitation dont le but est de formuler de règles, alors que la phase d'application n'a duré que quelques minutes. Cette situation fait que l'on submerge l'élève de règle, d'exemples types qu'il doit retenir, reconnaître et imiter pour améliorer son expression. S'il n'assimile pas bien ces règles, l'enseignant intervient pour reprendre la leçon, illustrer le phénomène grammatical en question par des exemples et proposer des exercices pour assurer et fixer les acquisitions. Il est important de constater que ce type de représentation, entrave indirecte au développement d'une véritable compétence linguistique, pourrait contaminer celle de l'apprenant et constituer un frein ou un obstacle qui camouflerait le rôle de l'enseignement grammatical dans la formation de l'apprenant.

De même, comme l'apprenant d'une langue seconde est aussi un locuteur d'une langue quelconque (sa langue maternelle), il a déjà une idée de ce qu'est une langue, de ce qu'est une règle grammaticale : il s'est forgé une certaine conception de la grammaire d'une langue. De fait, pour déterminer les représentations que se fait l'élève tunisien de la grammaire française, on doit tout d'abord circonscrire sa conception de la grammaire de sa L_1 , c'est-à-dire de la grammaire arabe. Or, on sait que l'arabe littéral que l'élève apprend en classe est très différent de l'arabe dialectal qu'il parle quotidiennement. Ainsi, tout comme l'écriture, la connaissance grammaticale pourrait être perçue comme une activité scolaire contraignante voire pénible. Il est probable que cela modèle les représentations que se fait l'élève de la grammaire française puisqu'il ne perçoit pas l'utilité de cette activité en dehors de la classe, il n'est pas renseigné sur sa finalité communicative : la grammaire n'est pas uniquement utile pour réussir le devoir de langue, mais aussi pour communiquer avec les autres et surtout nouer des relations avec des francophones et des natifs du français. Il est important que les élèves comprennent que le savoir grammatical est un médiateur qui concrétise la pensée, les idées, les sentiments de tout un chacun et que les règles d'usage ne représentent qu'une des composantes de la compétence communicative.

3.2. Pratiques personnelle et scolaire de la grammaire

Cette idée selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde se fait plutôt par la maîtrise de sa grammaire est encore dominante chez les enseignants tunisiens. C'est la multiplication des exercices et l'exposition constante aux descriptions grammaticales qui sont censées développer les compétences langagières de l'apprenant. On pense, de même, qu'un élève, lorsqu'il est un bon grammairien, est certainement un bon francisant: c'est ici une confusion entre la grammaire et la langue.

Il est important de remarquer que ce type de représentations, obstacle indirect à l'application de la nouvelle réforme, a aussi une influence sur la pratique personnelle de la grammaire et sur la nature des ouvrages de référence consultés par les enseignants. Dans notre enquête, nous avons posé aux enseignants les questions suivantes :

« Avez-vous l'habitude de consulter ou de lire des grammaires de référence ? »

Nous reproduisons dans ce qui suit, les pourcentages des réponses dégagées après le traitement de cette partie du questionnaire.

Oui 90%

Non 10%

« si oui »

Très souvent 70%

Souvent 20%

Rarement 10%

« Considérez-vous que le recours à ces grammaires est indispensable pour l'enseignant ? »

Oui 85%

Non 10%

« Quel type de grammaire de référence préférez-vous ? »

Les grammaires traditionnelles 92%

Les grammaires linguistiques 8%

Les réponses à ces questions confirment ce que l'on savait déjà sur la conception de la grammaire chez les enseignants tunisiens. Concernant la pratique personnelle de la grammaire, la majorité des enseignants (90%) affirment qu'ils consultent des grammaires de référence, mais à des degrés divers : l'importance de ces ouvrages diffèrent d'un enseignant à un autre. En effet, beaucoup d'entre eux (70%) lisent régulièrement (très souvent) des livres de grammaire contre une

minorité (10%) qui en pratique rarement la lecture. Par conséquent, 85% des enseignants pensent que le recours à ces grammaires est indispensable pour leurs pratiques de classe, et un grand nombre (92%) montre un penchant aux grammaires traditionnelles.

Nous avons achevé notre enquête par une question qui interroge la pratique scolaire de la grammaire en cherchant à déterminer le point de vue des enseignants sur le problème de l'incapacité des élèves à réinvestir leurs acquis grammaticaux dans leurs productions écrites. En voici les résultats obtenus :

« Pourquoi, d'après vous, les élèves ne réinvestissent-ils pas les acquis grammaticaux dans leurs productions écrites ? »

- Problèmes liés aux choix pédagogiques (l'enseignement cloisonné) 65%.
- Problèmes liés à l'élève (la paresse) 20%.
- Problèmes liés au processus d'apprentissage lui-même (à cet âge, l'élève ne dispose pas de moyens cognitifs lui permettant d'opérer un tel transfert) 40%.

Ce diagnostic attribue l'obstacle grammatical dans les productions écrites des élèves en premier lieu au choix pédagogique (65%), c'est-à-dire au cloisonnement des activités, puis au processus d'apprentissage (40%) qui ne permet pas au collégien dont l'âge ne dépasse pas quatorze ans de transférer ses connaissances grammaticales dans les textes qu'il produit.

Au terme de ce sous-chapitre, il convient de mentionner le paradoxe que vivent les enseignants : bien qu'ils pensent que l'enseignement cloisonné est un handicap qui endigue l'amélioration de l'expression de leurs élèves, ils consacrent encore et toujours une séance autonome pour chaque leçon de grammaire.

4. Remarques conclusives

a- À l'école de base, l'enseignement de la grammaire tel qu'il est défini dans les textes officiels est fondé sur une approche constructiviste cognitiviste, qui essaie d'harmoniser l'échelonnement des niveaux scolaires avec le développement psychologique de l'apprenant, d'une part, et avec ses besoins de s'exprimer, d'autre part. En effet, on passe de la mémorisation implicite des règles grammaticales au premier cycle à l'enseignement explicite de la grammaire au second cycle. En d'autres termes, au premier palier, l'apprentissage des activités du français (oral, lecture, écriture) se fait simultanément avec l'étude des faits morphosyntaxiques, tandis que, au second palier, on consacre des séances autonomes aux activités grammaticales. Les finalités et les objectifs généraux de l'enseignement du français au collège vont de pair avec cette approche globale constructiviste, et insistent sur la dimension communicative de la langue.

Or, le passage de la théorie (les textes officiels) à la pratique (la réalité des classes) qui présupposent l'organisation des fondements théoriques des programmes officiels en contenus d'enseignement et en méthodes et démarches adéquates aux objectifs prescrits, montre le paradoxe entre les ambitions de l'institution et la réalité de l'enseignement de français en Tunisie. Ainsi, les représentations grammaticales des enseignants héritées de leur formation et de leur passé scolaire résument la grammaire dans les aspects morphosyntaxiques et formels de la langue. Les enseignants pensent que l'apprentissage de la grammaire est synonyme de l'apprentissage du français; c'est pourquoi ils négligent, au moment des pratiques de classe, les textes et choisissent le chemin le plus facile : celui des exemples types porteurs du fait grammatical en question, car leur souci est de préparer l'élève à l'examen, qui est aussi un examen pour eux, surtout si cet examen jouit d'une notoriété sociale comme celui de la classe terminale de l'école de base.

b- Les objectifs généraux trop ambitieux s'évaporent au contact de la pratique effective de la grammaire et surtout en confrontation avec les objectifs spécifiques relatifs à chaque leçon de grammaire. Au moment de la concrétisation des objectifs généraux en objectifs spécifiques, on délaisse la finalité communicative ou discursive au profit des sous-habiletés et des règles d'usage.

C'est ainsi que la connaissance sur la langue (la connaissance des descriptions grammaticales) prend le dessus sur la connaissance de la langue (savoir-faire élaborés de façon progressive qui visent à l'apprentissage des faits linguistiques dans leur réalité discursive).

c- D'une part, les manuels scolaires découpent les connaissances grammaticales et les présentent comme étant un savoir scientifique, d'autre part, à travers leurs multiples obligations, ils ne permettent pas à l'enseignant d'exploiter ses propres connaissances, de les transposer librement : il n'est pas libre dans la construction de son savoir. Lorsqu'il fréquente et s'engage

dans la grammaire pédagogique, il s'éloigne peu à peu du savoir scientifique. C'est ainsi que l'illusion s'accroît et fait émerger les erreurs.

d- Les manuels scolaires tunisiens ne font pas la distinction entre l'apprentissage de la grammaire de la langue maternelle et celui de la langue seconde. Or, il y a deux sortes de description grammaticale : une description d'ordre explicatif et scientifique dite « théorisante » confiée au linguiste, elle cherche à développer la science linguistique à travers l'élaboration des modèles théoriques et des méthodes d'analyse suivant des bases « épistémologiques sûres ». Une description à visée explicative qui cherche à faciliter l'apprentissage des faits de langue pour un apprenant de langue seconde ou étrangère.

Chapitre III

La grammaire dans l'apprentissage du français langue seconde

Les difficultés que rencontre l'enseignant de langue semble, dans l'une de ses faces, une difficulté plutôt d'ordre psychologique que linguistique. Certes, il puise dans les sciences du langage pour tirer la matière objet de son enseignement, mais lorsqu'il est question de la manière d'exposer ce savoir et de le transmettre, la linguistique ne peut lui venir en aide que de façon limitée ; c'est la psychologie qui joue un rôle capital dans l'orientation de ses efforts tant que l'enseignement n'aspire qu'à faciliter le processus d'apprentissage. La mission du professeur de langue ne se limite pas à faire apprendre à ses élèves le système linguistique de la langue cible, mais elle consiste aussi à les former.

C'est là où la relation paraît étroite entre linguistique et psychologie. Dès lors et depuis les années soixante, la psycholinguistique s'est chargée de répondre à ce besoin de rapprochement entre les deux domaines. Cette discipline devenue autonome cherche depuis son instauration à rallier les procédés d'enseignement et le processus d'apprentissage. C'est dans ce cadre que s'inscrit ce troisième chapitre.

Nous partons, dans cet exposé, d'une évaluation de la compétence linguistique et métalinguistique des élèves de 9^e année telle qu'on peut en juger à travers l'observation de la partie « Grammaire » des copies d'examens recueillies au cours de l'année scolaire 2008-2009.

Dans une deuxième étape, nous allons tenter une analyse d'un corpus d'erreurs produites par les élèves et relevées dans leurs productions écrites, ce qui nous permettra de livrer une réflexion sur la différence entre la compétence linguistique ou grammaticale et la compétence scripturale ou communicative. Nous achèverons ce chapitre par une lecture critique de l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives au second cycle de l'école de base. En tout, le curriculum atteint juge de l'efficacité des choix théoriques et didactiques en vigueur et évalue les efforts des enseignants.

1. Apprentissage des formes grammaticales isolées

Pour visualiser la réaction des élèves vis-à-vis des exercices de grammaire, nous allons prendre connaissance d'un échantillon de leurs copies. Nous avons centré notre analyse essentiellement sur des devoirs de synthèse, car ce mode d'évaluation détermine en grande partie la réussite ou l'échec de l'élève en matière de français; il est doté d'un coefficient plus important que les autres et, par conséquent, il requiert une place privilégiée dans les préoccupations des apprenants. C'est le seul examen où s'y concrétisent les trois activités de la classe de français (lecture, grammaire, expression écrite). Le devoir de synthèse se construit autour d'un support textuel qui donne lieu à des questions de compréhension, puis de grammaire et à un sujet de rédaction. Nous avons sélectionné des extraits dans des copies de 9^e année comportant des questions sur les différents points grammaticaux du programme. L'analyse de cet échantillon sera qualitative et non quantitative et aura pour but de voir comment les élèves se comportent face à l'exercice de grammaire et dans quelle mesure ils mobilisent les connaissances qu'ils ont étudiées aux cours des séances de grammaire. Il est important de noter avant de s'engager dans l'analyse, que la tradition scolaire, en Tunisie, envisage deux composantes pour l'évaluation des connaissances grammaticales : une composante théorique, qui contrôle l'analyse des formes grammaticales et la réflexion linguistique des élèves, et une composante pratique, qui teste leur usage du français. Il est vrai que, depuis 2006, une instruction ministérielle a été oralement transmise aux enseignants par l'intermédiaire des inspecteurs, qui leur interdit de poser des questions sur la compétence métalinguistique (l'analyse des formes). Mais la réalité du terrain montre que certains professeurs s'obstinent à contrôler ce type de connaissance, comme il apparaît dans les devoirs que nous avons choisis (voir annexe 3, Devoirs synthèse n°1).

Nous commençons notre analyse par une question grammaticale que nous avons suivie aussi bien dans notre étude du manuel qu'au cours de la pratique effective de la grammaire en classe (la transformation passive). La tâche demandée aux élèves est la transposition d'un certain nombre de phrases actives à la forme passive. C'est une question récurrente qui a été posée à maintes reprises. Pourtant, il suffit d'une lecture rapide des réponses pour se rendre compte des difficultés que les élèves peuvent rencontrer. Les phrases proposées que les collégiens devraient transformer à la forme passive sont les suivantes (voir annexe 2, partie Langue, question 3):

- « Le savant décida de s'occuper de l'enfant. »
- « Pasteur l'a consultée. »
- « Un chien enragé attaqua cette gamine. »
- « Le médecin doit aider cet enfant malade. »

Comme nous l'avons déjà souligné, cet exercice se réduit à une application des transformations syntaxiques des constituants de la phrase active et du changement morphologique du verbe. L'élève tunisien qui n'a pas une pratique suffisante de la langue française en dehors de la classe doit alors mettre en œuvre des connaissances grammaticales abstraites pour faire cet exercice de transformation. Bien entendu, l'application mécanique de la règle grammaticale fait qu'on s'habitue à manipuler des éléments de la langue sans se soucier du sens.

La preuve en est qu'une phrase où le GN sujet et le GN complément d'objet direct sont facilement identifiables, telle que la séquence « *Un chien enragé attaqua cette gamine* » a été transformée correctement par presque tous les élèves de l'échantillon, alors qu'en ce qui concerne la phrase : « *Pasteur l'a consultée* », une même réponse a été affichée majoritairement : « *transformation impossible* ».

Il est vrai que la seconde phrase comporte beaucoup plus de difficultés, car elle cumule, en fait, plusieurs questions distinctes, mais cela ne nous empêche de constater que les élèves préfèrent les phrases avec lesquelles ils ont été familiarisés et qui ont une forme semblable à celles qui ont été utilisées au cours de la phase d'explication. Il suffit donc de voiler le C.O.D sous une forme pronominale pour tromper les élèves qui s'attendent à un verbe suivi d'un groupe nominal formé d'un déterminant et d'un nom commun ou tout simplement d'un nom propre. Mais, la chose qui se révèle étonnante c'est que ces élèves ont vu au cours de leur itinéraire d'apprentissage une leçon sur les compléments d'objet pronominalisés. Nous pouvons dire ainsi que ces apprenants sont incapables de relier ou de combiner des connaissances grammaticales étudiées dans deux séances de grammaire différentes. Suite à ces remarques, nous pensons qu'il vaut mieux fonder l'étude de la transformation passive sur la question de la transitivité directe des verbes et non plus sur celle de l'identification d'un C.O.D.

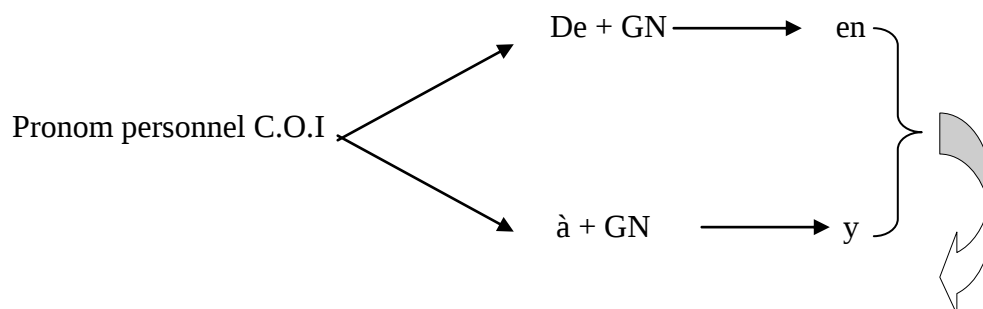
Il est certain que si l'on initie les élèves à reconnaître la transitivité directe comme condition de passage à la forme passive, on réduit au maximum le risque de les induire en erreur dans la mesure où, dans le cas considéré, l'élève se concentrera sur le verbe consulter, et à partir du moment où il identifie sa catégorie grammaticale (transitif direct), il s'occupera de la recherche du complément d'objet direct, c'est ainsi qu'il pourra le reconnaître même s'il est pronominalisé. Nous l'avons déjà dit, la transitivité est une question importante de la grammaire française qui doit être intégrée au curriculum. Cette même phrase présente une autre difficulté, celle de la détermination du genre du pronom personnel C.O.D. de la phrase active, qui, dans la phrase passive, deviendra le sujet et par conséquent, on doit savoir s'il est féminin ou masculin (il ou elle).

Pour cela, l'élève doit se rappeler la règle de l'accord du participe passé qui dit que celui-ci s'accorde en genre et en nombre avec le C.O.D. pronominalisé placé avant le verbe conjugué à un temps composé avec l'auxiliaire « avoir ». Cette règle lui permettra de constater que le participe passé « consultée » renseigne sur le genre et le nombre du pronom personnel C.O.D (il est féminin singulier) : c'est ainsi qu'il procédera à l'application des transformations nécessaires au passage à la forme passive. Les autres phrases de l'exercice ne présentent, pour les meilleurs élèves, aucune difficulté tant que le sujet et le C.O.D sont facilement identifiables. Les élèves moyens éprouvent des difficultés de conjugaison. A titre d'exemple, dans la phrase « *le chien enragé attaqua cette gamine* », le passage du passé simple au passé antérieur n'a été relevé dans aucune copie de cette catégorie d'élèves.

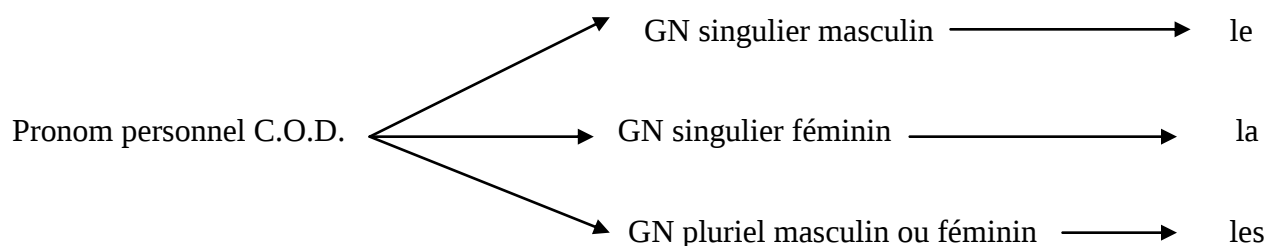
En définitive, nous pouvons dire que tous les élèves y compris les plus faibles se remémorent le temps de l'examen ou de l'exercice, la synthèse écrite qui résume les transformations permettant la conversion d'une phrase active en une phrase passive. Cependant, l'application de ces règles sollicite une capacité à reconnaître le sujet et C.O.D de la phrase active. D'ailleurs, les apprenants tunisiens se trompent quand il s'agit de délimiter un GN (sujet ou C.O.D) étendu ou un complément d'objet direct pronominalisé. Cette question de la pronominalisation des compléments directs est source de quelques problèmes surtout pour les élèves faibles et moyens. Pour la vérification de la maîtrise de cette tâche, nous nous référons à un exercice dont la consigne invitait les apprenants à remplacer un groupe nominal C.O.D ou un groupe prépositionnel C.O.I par un pronom personnel comme c'est le cas pour les phrases suivantes (voir annexe 2, partie Langue, question 1) :

- « Pasteur parlera de sa découverte. »
- « Pasteur a recueilli l'enfant et sa mère. »
- « On s'intéresse toujours à l'exploit réalisé par Pasteur. »

L'exécution de ce type d'exercice nécessite deux opérations distinctes : la recherche de la forme du pronom personnel correspondant à chaque cas, puis la détermination de sa place. L'observation des copies montre que beaucoup d'élèves connaissent les règles de pronominalisation, que les enseignants simplifient au maximum sous la forme suivante :



Dans le cas où le G.N représente une chose et non pas un être vivant (être humain ou animal)



Cependant, nous avons relevé deux lacunes redondantes : l'une concerne la place du pronom personnel y (on y s'intéresse toujours), l'autre porte sur l'accord du participe passé avec le C.O.D. placé avant le verbe (Pasteur les a recueilli ?)

L'exercice inverse consistait à remplacer un pronom personnel complément essentiel par un G.N dans les phrases suivantes (voir annexe 2, partie Langue, question 2) :

-« Il leur demanda de faire attention. »

-« Quand j'y pense, je souris. »

Pour réussir cet exercice, l'élève doit remarquer que « leur » et « y » remplacent deux C.O.I. introduits par la préposition « à » avec la différence que « leur » = à + GN où le nom est animé et y = à + GN ou le nom est inanimé.

Cet exercice sélectionne vraiment les meilleurs élèves parmi l'ensemble de l'échantillon, dans la mesure où il ne suffit pas de connaître la règle de pronominalisation, mais il faut aussi choisir un groupe prépositionnel adéquat au sens de l'énoncé. Nous rapportons les deux réponses qui respectent aussi bien la règle grammaticale que la contrainte sémantique.

- Il leur demande de faire attention → Il demande à ses amis de faire attention.
- Quand j'y pense, je souris → Quand je pense à mon enfance, je souris.

La tâche la plus ardue qui a marqué un taux très élevé d'échec est celle relative aux exercices portant sur les compléments circonstanciels, car on ne demande plus de les identifier où de préciser le sens de l'un ou de l'autre, mais on appelle les élèves à remplacer un complément circonstanciel par une subordonnée circonstancielle du même sens. En d'autres termes, ces exercices consistent à transformer une phrase simple en une phrase complexe.

La question cherchant à vérifier l'apprentissage des circonstancielles temporelles semble avoir été la moins heureuse dans la mesure où ses objectifs sont loin d'être atteints. Outre la difficulté grammaticale, elle pose un problème d'ordre lexical comme l'illustrent les deux phrases suivantes (voir annexe 3, partie Langue, question 2) :

- « Dès son retour à la maison, la mère se plaint à sa fille. »
- « Elle voit des cauchemars pendant son sommeil. »

Si la règle de concordance est présente dans l'esprit de certains élèves (dès que et pendant que appellent un emploi de l'indicatif), il n'est pas évident qu'ils puissent dériver un verbe (dormir) à partir d'un nom (sommeil).

Bien entendu, les élèves qui mémorisent les règles de concordance les appliquent aveuglément, parce qu'on ne leur explique à aucun moment de la leçon le pourquoi d'un tel usage ou de tel autre. On leur demande d'apprendre une liste de mots subordonnants qui appellent l'indicatif dans la subordonnée et une autre qui appelle le subjonctif. Les notions d'antériorité, de postériorité et de simultanéité n'ont pas été expliquées, ce qui signifie qu'on ne travaille pas sur le sens de l'énoncé ni sur le rapport étroit entre le temps de la principale et celui de la subordonnée. Les difficultés qu'éprouvent les apprenants pour remplacer une adjective épithète par une subordonnée relative prouvent très clairement qu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes pour manipuler des faits de langue liés à la phrase complexe.

C'est une remarque qui vient appuyer notre critique du contenu grammatical proposé par les programmes officiels. En français langue étrangère ou seconde, il est primordial de programmer une leçon pour l'étude de la subordination afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre la différence entre une phrase simple et une phrase complexe.

Il est vrai que cette différence touche la construction et non pas la nature de la phrase ; mais l'élève a besoin de saisir, d'appliquer et finalement de se familiariser avec le processus de complexité qui consiste à l'insertion dans la structure de la phrase simple, d'autres phrases constitutives appelées propositions. Or, l'enseignement de la grammaire au collège insiste sur l'étude des notions comme le temps, la cause et la conséquence ou le but, et au sein de chaque

leçon, on étudie au passage l'expression de chacune des circonstances dans la phrase complexe : cette manière de concevoir l'enseignement grammatical ne permet certainement pas à l'élève de maîtriser la phrase complexe. Malgré les lacunes dont on a parlé, la partie « Grammaire » reste un facteur déterminant dans la réussite de la majorité des élèves.

Les questions de grammaire telles qu'elles sont conçues renforcent uniquement l'acquisition de l'aspect grammatical. Nous allons voir, dans les sous-chapitres qui suivent, si ce savoir grammatical est exploité dans les productions écrites des élèves.

2. Grammaire de la phrase et production d'écrits

Il n'est pas étonnant que l'élève réalise avec succès son devoir de langue dont le support est formé de phrases isolées, car il ne mobilise qu'un seul savoir-faire à la fois. Dans toute situation d'apprentissage, l'idéal est d'amener l'apprenant à réinvestir ce savoir grammatical dans ses productions écrites. Une observation des productions écrites des apprenants permet, sans doute, d'évaluer le degré de leur exploitation des acquis grammaticaux pour communiquer un message quelconque. Le présent sous-chapitre met l'accent sur l'erreur grammaticale et sur son utilité didactique.

Le statut privilégié dont jouit l'erreur, aujourd'hui, est le fruit d'une évolution scientifique et le produit des efforts de grandes théorisations dans le domaine de la linguistique. Il est aussi le résultat d'un développement remarquable dans les recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Nous pensons que l'enseignant ne saura tirer profit de ces théories si on les lui présente sous forme de recommandations et de directives sans prendre compte des présupposés théoriques et des fondements scientifiques qui ont contribué à cette nouvelle conception de l'erreur. C'est pourquoi il s'avère obligatoire de faire le point sur l'histoire de l'erreur en psycholinguistique pour rendre son statut actuel à ses origines théoriques et ses présupposés épistémologiques.

D'autre part, l'étude d'un corpus d'erreurs présuppose une présentation des principales théories de l'interaction entre la langue source et la langue cible. Nous exposerons ces théories tout en montrant leur évolution et leur apport à l'enseignement des langues.

2.1. Production d'écrits et production d'erreurs

Les puristes qui s'évertuent à prescrire la norme adoptent une attitude négative envers l'erreur, la considérant comme une manifestation de l'incompétence de celui qui la commet. Cette

connotation « dépréciative » de l'erreur émanant des grammairiens soucieux de sauvegarder la variété linguistique des grands écrivains a été délaissée par les théoriciens de l'apprentissage. G. Bachelard admet que l'erreur joue un rôle positif dans la construction du savoir. Ainsi, tout itinéraire d'apprentissage est potentiellement jalonné d'erreurs significatives des hypothèses invalides formulées par l'apprenant sur le système linguistique de la langue cible.

Pour S. Pit Corder⁵⁰, l'apparition d'erreurs dans les productions langagières des enfants en langue étrangère ou en langue maternelle constitue un fait inéluctable, et traduit la progression des grammaires d'apprentissage, à travers la succession des hypothèses. De ce fait, toute production langagière orale ou écrite d'un apprenant d'une L₂ est caractérisée par la présence des erreurs de langue ; c'est pourquoi un tel sujet a suscité, très tôt, l'intérêt de la science du langage qui l'a abordé de différentes manières. En didactique, l'erreur sollicite un traitement un peu particulier dans la mesure où, aussi bien en linguistique appliquée à l'enseignement des langues qu'en linguistique informatique, il est primordial de distinguer entre la notion de compétence et celle de performance. Cette distinction fonde la différence entre erreurs de compétence et erreurs de performance. C'est ce qui nous impose de jeter un regard sur l'évolution théorique de ces deux notions, pour pouvoir ainsi décrire et classer les erreurs de langue.

Nous ne pouvons comprendre la dichotomie compétence/performance sans référence à N. Chomsky⁵¹. Celui-ci et les générativistes mettent l'accent sur la créativité linguistique de l'être humain. Pour eux, la compétence est la capacité du locuteur-auditeur idéal de produire et de comprendre une infinité d'énoncés qu'il n'a jamais entendus ; la performance est l'application de ce dispositif créateur de règles abstraites. Le projet chomskyen insiste sur la compétence au détriment des phénomènes liés à la performance, sous prétexte que cette dernière notion relève de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Cette vision générativiste de la dichotomie compétence/performance a été jugée trop restreinte, car la compétence dont la manifestation est la créativité linguistique permettant au locuteur-auditeur idéal de produire toutes les phrases possibles d'une langue, contribue à étudier uniquement ce qui est grammaticalement correct ou acceptable.

Les autres aspects de l'activité langagière appartiennent à la performance qui contourne divers phénomènes du langage. En stigmatisant la désuétude de la tradition grammaticale, D. Hymes⁵² a élargi la notion de compétence pour contourner des éléments qui, avant lui, faisaient

⁵⁰ Corder, P. (1980), « Que signifie les erreurs des apprenants ».

⁵¹ Chomsky, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*.

⁵² Hymes, D. (1984), *Vers la compétence communicative*.

partie de la performance. Ce chercheur postulait que l'enseignement de la grammaire est insuffisant pour produire des communicants performants, c'est pourquoi il a forgé la notion de compétence de communication qui le situait comme une exploitation sociolinguistiquement appropriée de la compétence linguistique chomskyenne, et où la grammaire n'est plus qu'une composante du savoir communiquer. Sans contester la validité scientifique de la théorie de N. Chomsky, Hymes centrait sa critique sur la notion du locuteur-auditeur idéal. Cette notion théorique proposée par le maître de l'école générative pour distinguer ce qui est grammaticalement acceptable de ce qui ne l'est pas est nécessaire dans une communauté linguistique homogène, mais insuffisante.

Elle permet d'éradiquer l'infériorité raciale de certaines populations car le locuteur-auditeur est un être humain doté d'une capacité innée de produire toutes les phrases possibles de la langue. Cependant, cette considération théorique s'affaiblit au premier contact avec les êtres humains de la vie courante dans des situations authentiques : au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant n'acquiert pas uniquement une connaissance grammaticale, mais il s'approprie une connaissance globale regroupant toutes les composantes, y compris le contexte d'emploi. Ainsi, la compétence du locuteur doit intégrer des facteurs sociaux et culturels, tels que :

- Les différences individuelles liées à des facteurs comme le niveau de scolarisation, l'appartenance à une couche sociale ou à une autre... etc.
- Le statut des niveaux de langue (littéral, standard, dialectal).
- L'acceptabilité sociale: les phénomènes sociaux peuvent avoir une influence sur les théories grammaticales dans la mesure où les limites de ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas diffèrent d'un groupe à un autre.

La définition que donne Hymes à la compétence en tant que compétence communicative puise ses origines dans les études sur l'acquisition des langues maternelles. C'est pourquoi la notion de compétence communicative a été intégrée, depuis sa diffusion, par le sociolinguiste américain, aux théories d'enseignement et d'apprentissage des L_1 et L_2 ; surtout les théories de traitement des erreurs, et particulièrement les erreurs grammaticales.

Cette définition de la compétence fait que les erreurs produites par l'apprenant sont majoritairement classées comme des erreurs de compétence et non pas de performance. Ainsi, la compétence d'un apprenant d'une langue seconde est limitée par une appropriation insuffisante de cette langue à tous les niveaux (grammatical, lexical, culturel).

De même, la notion de compétence communicative a permis, en didactique des langues, de distinguer entre erreurs systématiques, qui ont une grande importance pédagogique, et erreurs non-systématiques, qui n'ont pas de valeur pédagogique parce qu'elles sont individuelles.

Ce point de vue contribue également à résumer les erreurs de performance dans celles que l'apprenant commet au cours de la communication et qu'il reconnaît juste après leurs productions, surtout dans les conversations orales à savoir les lapsus. Ce sont des erreurs liées à des facteurs extralinguistiques comme la fatigue, et qui disparaissent avec la disparition de leurs causes individuelles ou sociales.

Les erreurs de compétence prennent diverses formes : elles sont dues à une connaissance incomplète du système grammatical et reviennent aux différences dans les compétences des membres d'une même communauté linguistique comme le souligne Hymes.

Elles peuvent aussi provenir de la non-maitrise des connaissances pragmatiques : le contenu pragmatique de certaines expressions peut se dérober aux locuteurs de la langue eux-mêmes, ce qui serait source de quelques erreurs systématiques. L'apprenant d'une langue étrangère ou seconde peut commettre les mêmes erreurs de performance que le locuteur natif, mais ses erreurs de compétence sont plus nombreuses et relativement différentes. Outre la connaissance grammaticale, l'apprenant d'une langue seconde a besoin de s'approprier d'autres aspects du langage.

2.2. Linguistique contrastive et erreurs syntaxiques

Dans toute situation d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde, les erreurs révèlent les difficultés d'apprentissage des apprenants. Il est unanimement admis, de nos jours, que l'apprentissage des langues étrangères secondes est étroitement lié à l'acquisition des langues maternelles. Malgré l'impossibilité de reproduire les circonstances de l'acquisition de L₁ dans les situations scolaires, certaines stratégies d'enseignement préconisent d'encourager les apprenants aux conversations libres dans une tentative d'imiter le processus d'acquisition des langues maternelles. Dans une situation d'enseignement guidé comme celle à laquelle nous nous intéressons où l'itinéraire d'apprentissage des apprenants est escorté d'un cours de grammaire, les erreurs grammaticales présentes dans les productions écrites, et surtout celles qui touchent les questions programmées au curriculum témoignent de l'écart entre la compétence grammaticale et les tâches d'écriture.

Avant d'aborder l'analyse de notre corpus d'erreurs, nous présenterons les postulats de base de la linguistique contrastive et de l'analyse des erreurs ainsi que leur intérêt didactique. Cette

analyse n'intéresse pas uniquement la didactique du français en milieu arabophone, mais concerne également la linguistique française et la linguistique générale.

2.2.1. La linguistique contrastive

Au milieu des années cinquante, C.C.Fries⁵³ a émis son hypothèse sur le rapprochement entre la linguistique moderne et l'enseignement, il a considéré qu'il était nécessaire d'établir une comparaison entre la langue maternelle et la langue à apprendre dans l'élaboration des matériaux pédagogiques. Néanmoins, la linguistique contrastive a connu son véritable développement avec U.Weinreich⁵⁴ dans ses études sur le bilinguisme. Il a fait de la notion fondamentale d'interférence une référence pour expliquer toute différence entre le discours du monolingue et celui du bilingue. Ainsi, les interférences se manifestent dans les écarts produits par le bilingue par rapport aux normes de chaque langue qu'il possède.

Le même principe de transfert a été exploité, ultérieurement, par Z. Harris dans un article intitulé « transfer Grammar », où il a mis en place une méthode permettant de déterminer les différences et les similitudes entre les systèmes des langues en contact dans le but de proposer les germes d'une solution efficace aux problèmes posés par l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Z. Harris pense, en effet, qu'il suffit d'enseigner à l'apprenant d'une L₂ les différences entre celle-ci et sa langue maternelle, lesquelles différences sont définies comme étant les connaissances grammaticales pouvant engendrer les énoncés de la deuxième langue à partir de la première.

Les idées d'U.Weinreich ont été aussi développées par R. Lado sous la forme d'une approche contrastive à finalité pédagogique. Il a mis en relief le rôle des études comparées proposées par la linguistique structurale dans la prédiction des problèmes d'apprentissage : la confrontation des structures linguistiques de la langue maternelle et de la langue à apprendre permet de dévoiler tous les problèmes d'apprentissage. En se référant à ces comparaisons, R. Lado croit qu'il est facile d'élaborer des progressions sur la base des différences et des similitudes entre les deux langues et en fonction des difficultés d'apprentissage. Il s'agit là, en fait, d'une théorie de l'interférence où les apprenants transfèrent dans la langue étrangère ou seconde, les structures linguistiques et les spécificités sémantiques de leur langue maternelle. En cas de coïncidence entre

⁵³ Fries, C.C. (1945), *Teaching and learning English as a foreign language*.

⁵⁴ Weinreich, U. (1964), *Languages in contact*.

les caractéristiques formelles et sémantiques, on parle d'un transfert positif qui correspond à un apprentissage facile, dans le cas contraire, la différence conduit à ce qu'on appelle un transfert négatif synonyme des difficultés d'apprentissage.

Cependant, l'observation des erreurs produites effectivement par les apprenants d'une deuxième langue a montré que la capacité prédictive de l'analyse contrastive n'est pas fiable et que ces erreurs ne proviennent pas toujours des difficultés inter-systématiques. Les enseignants eux-mêmes ont découvert que les formes erronées présentes dans les copies de leurs élèves ne tiennent pas toujours aux différences entre les systèmes des deux langues.

De même, les recherches de terrain sur les erreurs effectives des apprenants aboutissent à la conclusion que ceux-ci produisent des formes erronées qui ne sont jamais prévues par l'analyse contrastive qui prédit un autre type d'erreurs qui n'ont jamais été commises. Cela conduit à réviser toute comparaison théorique entre les structures des deux langues, qui ne tient pas compte des facteurs comme le contexte d'apprentissage ou la motivation des apprenants. Toutes ces critiques ont remis en cause l'hypothèse postulant que la langue maternelle constitue une entrave à l'apprentissage d'une deuxième langue. L'apparition d'une théorie du langage plus développée sur le plan cognitif et psychologique comme celle élaborée par l'école générative a contribué au recul des théories behavioristes skinnériennes sur lesquelles a été fondée l'analyse contrastive.

2.2.2. L'analyse des erreurs

L'échec relatif de l'analyse contrastive sur les plans théorique et didactique a conduit les chercheurs à étudier les erreurs effectivement produites par les apprenants. C'est pourquoi l'analyse des erreurs représente le passage d'une conception prédictive à une conception explicative ; elle est considérée comme « substitut économique » aux postulats de l'analyse contrastive. L'analyse d'erreurs s'évertue à articuler un objectif théorique à une autre pratique. D'une part, elle essaie de mieux comprendre et d'expliquer les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, et d'autre part, elle met les résultats de la recherche théorique au service de l'amélioration de l'enseignement à travers la conception de pratiques de classe plus appropriées en se fondant sur la signification des erreurs.

Les premiers travaux de l'analyse d'erreurs étaient des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques), répertoriées selon des classifications diverses (par addition / omission / remplacement ; sur le genre/ le nombre, etc.). Les critères d'analyse puisaient dans des méthodes linguistiques diverses empruntées aux grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle. Ces travaux débouchaient en fait sur une remarque très

pertinente quant au classement des erreurs, qui ne sont pas toutes dues au phénomène d'interférence telle que définie par Weinreich.

A titre d'exemple, les erreurs de généralisation sont dues à l'application par l'apprenant d'une règle de la langue cible. Cette opération interne conduit Corder à parler de l'interférence intra-systématique qui s'opère entre les règles d'une même langue.

2.2.3. L'interlangue

Selinker⁵⁵ (1967) a créé la notion d'interlangue qui a ouvert une autre perspective dans la recherche sur le rapport entre la langue source et la langue cible, à travers laquelle il a approché la question de l'interférence qu'il considère comme facteur déterminant dans le processus de construction de la compétence transitoire de l'apprenant. L'interlangue est définie comme étant un état plus ou moins développé de la langue d'un bilingue parfait ; elle est donc une sorte de grammaire provisoire qui tend à se rapprocher du système de la langue cible.

L'instabilité est la caractéristique distinctive de ce système provisoire, qui a un statut intermédiaire entre la première et la seconde langue. Les systèmes provisoires successifs de l'apprenant qui marquent les différents stades de l'apprentissage peuvent être décrits aussi bien sur le plan synchronique que diachronique.

Selinker a proposé la notion de « fossilisation » pour caractériser les « systèmes approximatifs » cristallisés et persistants chez des élèves qui n'ont pas la motivation pour développer leur interlangue tant qu'ils ont acquis un minimum d'outils linguistiques leur permettant de communiquer aisément.

C'est ainsi que l'on peut dire que l'interlangue, bien qu'elle soit dotée de schémas d'organisation et de développement, n'est pas identique aux langues naturelles. Les travaux sur l'interlangue oscillent entre l'analyse ponctuelle d'échantillons d'interlangues individuelles et la description globale d'un objet général conceptuel.

2.3. Quelques erreurs syntaxiques fréquentes

Nous étudierons ici un corpus d'erreurs syntaxiques relevées dans les productions écrites des collégiens. Nous nous sommes référé essentiellement à des devoirs d'expression écrite des élèves de 9^e année réalisés au cours des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010 pour recueillir l'ensemble des erreurs qui constituent notre corpus. Les erreurs affectant certaines structures

⁵⁵ Selinker, L. (1972), «Inter language ».

syntaxiques fondamentales devraient être limitées au maximum, s'il est vrai, comme l'admettent les concepteurs des programmes et les enseignants, que l'enseignement des règles grammaticales contribue à leur appropriation par les élèves, c'est-à-dire finalement à leur emploi correct dans des contextes de communication. L'objectif de notre enquête est donc de confronter cette conception avec la réalité de l'apprentissage linguistique et surtout de :

- Déterminer les erreurs syntaxiques touchant les questions de grammaire programmées au curriculum et enseignées en classe.

- Déterminer d'autres erreurs qui ne sont pas envisagées par les programmes et qui représentent de véritables difficultés d'apprentissage.

- Préciser les modalités des unes et des autres grâce à une analyse explicative de leurs origines potentielles. Les déviations et les écarts par rapport aux normes du français standard seront à l'origine de tout jugement d'agrammaticalité. Les erreurs seront classées par thème ayant chacun rapport avec une question de la grammaire française.

2.3.1. Erreurs sur les pronoms compléments essentiels

Soit la liste d'erreurs suivante et leur explication.

- 1.*j'ai lui donné ma veste.
- 2.*Il a donné un cadeau à moi.
- 3.*J'ai vu un enfant qui m'a attiré mon attention.
- 4.*Je suis m'installé au centre ville.
- 5.*Elle le parle de sa fête d'anniversaire.
- 6.*N'oublie pas de donner du lait.

Voici maintenant un classement des erreurs portant sur les pronoms compléments essentiels, suivi d'une explication de leurs origines.

A/ Place du pronom complément essentiel

- (1)*j'ai lui donné ma veste.
- (2)*Il a donné un cadeau à moi.
- (4)*Je suis m'installé au centre ville.

Dans (1) et (4), il s'agit des erreurs de généralisation de la règle régissant la place des pronoms *lui* et *me* relative aux temps simples.

Dans (2), il s'agit d'une erreur interférentielle due au fait que le pronom complément est toujours placé après le verbe (post-posé) en arabe.

B/ Pronom personnel redondant

(3)* j'ai vu un enfant qui m'a attiré mon attention.

Il s'agit d'un calque de L₁. L'arabe dialectal autorise un tel emploi : en dialecte tunisien, on peut dire *nžāwbak 'lā su 'ālak* = je te réponds à ta question.

C/ Complément direct au lieu de complément indirect.

(5)*Elle le parle de sa fête d'anniversaire.

C'est une erreur d'interférence due au fait que la transitivité indirecte du verbe *parler* n'est pas clairement manifeste en arabe tunisien (*h'ktlu*), car le pronom COI relatif au verbe parler est directement attaché à la forme verbale. Au plan de l'apprentissage, cette erreur met en jeu deux connaissances différentes : la construction indirecte du verbe et l'antéposition du pronom personnel complément. Seule la dernière est acquise.

D/ Omission du pronom complément indirect.

(6)*N'oublie pas de Ø donner du lait.

Dans la mesure où les erreurs sont majoritairement des erreurs d'interférence ou de généralisation, il convient d'établir une comparaison entre les deux systèmes (de l'arabe et du français) au niveau des structures de surface. Le système des pronoms compléments essentiels en arabe est extrêmement différent de son homologue français, comme le montrent les divergences suivantes :

-En arabe, le pronom complément est toujours post-posé au verbe, alors qu'en français, le pronom complément direct et le pronom complément affecté du trait lexical [-humain] sont toujours antéposés ; le complément indirect [+humain] peut, selon le cas, être antéposé (elle lui dit) ou post-posé (elle pense à lui).

-Si, en arabe, l'opposition de genre (masculin/féminin) est toujours réalisée, en français, elle ne l'est pas pour le complément indirect antéposé ([- humain] ou [+ humain]).

-La grammaire arabe ignore la distinction [+ humain] / [- humain], en revanche, en français, elle est toujours faite pour le complément indirect antéposé.

-La préposition qui introduit le complément indirect est, en langue arabe, un morphème distinct, ce qui n'est pas toujours le cas en français où l'on assiste à leur fusion en un seul morphème en structure profonde.

De plus, le cas de la phrase 5 (Elle le dit) prouve que les propriétés lexico-syntaxiques des verbes dans les deux langues provoquent la confusion des compléments : le verbe arabe qui correspond au verbe *dire* a l'apparence d'une construction doublement transitive directe: *Galīr haja*: V (dire) + pronom complément direct + 2^e complément direct (*haja* =quelque chose).

D'ailleurs, dans cette phrase, il y a à la fois, une erreur analogique et interférentielle due au fait qu'il y a neutralisation de l'opposition entre deux structures :

« Il le dit » et « il lui dit un mot intéressant ». Cette opposition n'existe pas en arabe où l'on a un complément direct.

Du point de vue de l'apprentissage, ces erreurs sont classées dans la catégorie de ce que J.P. Cuq appelle « acquisition différenciée ». A titre d'exemple, la phrase 1 : « j'ai lui donné ma veste ») met en place deux connaissances : la construction doublement transitive du verbe et l'antéposition du pronom personnel complément indirect. Seule la première est acquise.

2.3.2. Erreur sur l'adjectif épithète

Nous avons relevé sous ce terme une phrase qui met en évidence ce type d'erreur :

1*Elle avait des yeux beaux.

La question de la place de l'adjectif épithète par rapport au substantif est source de nombreuses difficultés pour les apprenants de français langue étrangère ou seconde, en particulier, les arabophones puisqu'en arabe l'adjectif est toujours post-posé. En français, les choses sont plus complexes dans la mesure où l'adjectif épithète peut se placer soit avant soit après le nom, mais le problème est qu'il n'existe pas une règle définitive qui fixerait une fois pour toute cette place. En fait, une telle erreur peut être due soit à une interférence avec la langue arabe, soit à une généralisation voire à un calque de la phrase « Elle a des yeux noirs ». Selon J.P. Cuq, ce type d'erreurs témoigne d'une « hypercorrection » qui est un phénomène qui traduit la vigilance de l'élève vis-à-vis de l'erreur, il l'a commise par volonté d'en éviter une autre.

2.3.3. Erreur sur l'expression de la cause : non respect de la contrainte sémantique relative à la cause positive

C'est une erreur qui consiste à employer la locution prépositive *à cause de* au lieu de *grâce à*.

Exemple : * Il a guéri à cause de nos efforts.

L'élève qui a commis cette erreur ne fait pas la distinction sémantique entre *à cause de* destiné à exprimer une cause négative et *grâce à*, qui est censé exprimer une cause positive.

Il est probable aussi qu'il ne comprenne pas vraiment le fait qu'il y a une cause positive et une cause négative. Cette erreur est due à l'influence de l'arabe dialectal où cette distinction n'est

pas manifeste. L'arabe standard fait usage de deux expressions équivalentes à celles du français : *bifadhli* (grâce à), *bissababi* (= à cause de).

2.3.4. Erreurs sur les déterminants

L'observation du microsysteme des déterminants dans les productions écrites montre que cette question syntaxique pose des problèmes sérieux aux collégiens. Ceux-ci commettent énormément d'erreurs sur les déterminants, parmi lesquelles nous avons sélectionné les deux exemples suivants :

- 1.*La cour est pleine de plusieurs enfants.
- 2.*Pendant les vacances de le printemps,

Dans le premier cas, l'erreur consiste à employer l'adjectif indéfini pluriel *plusieurs* dans la même combinaison syntagmatique avec l'adjectif attribut *pleine* qui porte le sens de la quantité. Cet adjectif tient donc lieu de quantificateur et joue le même rôle syntaxique que *beaucoup* ou *assez* qui modifient la forme du déterminant. Les exemples ci-dessous explicitent si bien un tel rapprochement.

- La cour est pleine d'enfants.
- Dans la cour, il y a beaucoup d'enfants.

L'implication de la langue maternelle dans la production de cette erreur est certaine, dans la mesure où elle autorise un tel cumul, comme il apparaît dans cette phrase : *Iddar Malyana b'barcha ouled* (la maison est pleine de plusieurs enfants).

Dans le deuxième cas, il s'agit d'une erreur sur l'article défini *le*. C'est une erreur intralinguale qui revient à une généralisation de la rencontre de la préposition *de* et de l'article défini féminin *la* (Ex : de la maison).

2.3.5. Erreurs sur les prépositions

Nous avons relevé un corpus composé de sept phrases mettant en évidence des erreurs sur les prépositions *à*, *sur*, *pour*, *dans* et *par*.

- 1.*J'ai fait une promenade **à** un jardin.
- 2.*J'étais choisi pour participer **dans** une fête.
- 3.*Elle parle **sur** le printemps et le voyage.
- 4.*Elle parle une langue différente **à** ses amis.
- 5.*L'animal peut-être un ami **à** l'homme.

6.*la semaine dernière, moi et mes amis nous avons décidé **pour** faire une promenade.

7.*Je me suis amusé **par** le beau paysage.

Ces erreurs sont des erreurs d'interférence ou de généralisation comme le prouvent les analyses suivantes :

A/ À et DANS.

Les deux prépositions À et DANS correspondent, en arabe, à la préposition *fi* qui exprime le temps et le lieu et la préposition *ila* qui traduit l'idée de déplacement d'un lieu à un autre. Les deux exemples suivants marquent les confusions entre ces prépositions françaises :

1.*J'ai fait une promenade **à** un jardin : (L₁ : *fi*)

2.*J'étais choisi pour participer **dans** une fête : (L₁ : *fi*).

Il y a aussi une autre erreur de confusion entre À et DE

5.*L'animal peut être un ami à l'homme. (Pour un ami de l'homme).

B/ PAR

La préposition PAR est employée dans le cas où les élèves confondent une construction quelconque avec la construction du passif, comme c'est le cas dans la phrase suivante :

7.*Je me suis amusé par le beau paysage. (Pour Je me suis amusé à voir le beau paysage). C'est une erreur de généralisation du schéma de la phrase passive (SN2+aux être-p-passé+G. prépositionnel introduit par *par*).

C/ SUR

C'est une erreur due à un calque de construction de L₁.

3.*Elle parle sur le printemps et le voyage.

Sur se substitue à la préposition DE qui caractérise la transitivité indirecte du verbe parler.

D/ POUR

POUR se substitue à la préposition DE dans le cas suivant :

6.*La semaine dernière, moi et mes amis avons décidé pour faire une promenade.

C'est une erreur d'interférence : en arabe standard, nous pouvons dire *kharažna linouzhati* (Nous sommes sortis pour se promener).

2.3.6. Erreur sur le sujet : non emploi du sujet impersonnel

L'erreur à laquelle nous avons affaire est due à un calque de construction de L₁.

Exemple :* Le temps fait beau. (pour Il fait beau.)

Cet emploi est normal aussi bien en arabe standard qu'en arabe dialectal. Mais, en français, il s'agit bien d'une tournure impersonnelle.

2.3.7. Erreur sur le comparatif

C'est une erreur où l'adverbe d'intensité *très* se substitue au comparatif *plus*.

Exemple : * La compagne est très calme qu'ici.

L'élève fait preuve d'une acquisition de la structure comparative GN+ copule + comparatif + adjectif + que + GN ou adverbe, pronom personnel ; mais il ne fait pas encore la différence entre le comparatif et l'adverbe d'intensité. En arabe dialectal, un tel emploi est possible.

2.3.8. Erreurs sur le choix du verbe

Nous nous sommes limités à deux exemples qui montrent le recours intensif des apprenants à leur langue maternelle.

1.*Il a donné tous ses efforts pour gagner ce match.

2.*J'ai trouvé une difficulté à traverser la rue.

Dans le premier cas, l'élève a utilisé le verbe *donner* au lieu de *fournir*, dans le second, il a fait usage du verbe *trouver* au lieu, par exemple de *rencontrer*.

Ce sont des erreurs de transposition d'un emploi de L₁ dans L₂.

Cette analyse montre que les collégiens commettent des erreurs ayant rapport avec des questions grammaticales enseignées en classe, ce qui signifie que leur enseignement n'a pas renforcé leur apprentissage. Cette remarque nous a amené à discuter ultérieurement le rapport entre la compétence grammaticale et la compétence scripturale.

3. La compétence grammaticale et la compétence scripturale

L'importance des règles d'usage dans l'apprentissage des langues étrangères ou secondes a souvent été mise en évidence. Mais, l'apprentissage des sous-habilités s'est avéré à chaque fois insuffisant car l'apprenant doit les réinvestir, les intégrer dans un contexte réel d'écriture. La preuve en est que les élèves qui connaissent déjà les règles régissant la place des pronoms personnels C.O.D et C.O.I, et qui les ont appliquées dans des exercices de grammaire, à plusieurs reprises, commettent des erreurs sur ce même point grammatical, lorsqu'ils produisent des textes. D'où l'intérêt de développer chez l'apprenant ce que A.M. Hubat⁵⁶ appelle « l'intuition de la cohérence du propos ».

⁵⁶ Hubat, A. M. (1989), « les difficultés grammaticales des lycéens : problèmes linguistiques ? Problèmes existentiels ? », pp. 73-79.

Pour pouvoir manier correctement la langue à l'oral ou à l'écrit, il serait obligatoire de définir cette *intuition* et surtout de préciser ses composantes. Cependant, une description exhaustive et suffisante de l'intuition ne serait pas facile car on ne peut la définir qu'à travers ses manifestations extérieures, notamment les productions écrites des élèves. L'intuition qui permet aux élèves d'écrire et de parler correctement la langue seconde coïncide avec ce que H. Besse appelle « la connaissance intériorisée que possède l'utilisateur d'une langue ».

Autrement dit, quand l'apprenant atteint une compétence maximale lui permettant de comprendre et de produire correctement les énoncés de la langue seconde, on dit qu'il a « intériorisé le système » de cette langue. Ainsi, il aura donc appris « une compétence grammaticale ».

Dans le cas du français langue maternelle, l'intériorisation se fait grâce à l'environnement dans lequel vit le locuteur-auditeur qui ne va pas découvrir la grammaire puisqu'il possède déjà ce que C.B. Benveniste appelle « la connaissance première de la grammaire », qui est une connaissance initiale acquise ou appropriée par l'élève avant son entrée à l'école et au moment où les apprentissages scolaires n'ont pas encore exercé leur influence. La situation d'un apprenant de langue seconde est plus complexe, car dans la vie de tous les jours, la plupart des élèves tunisiens ne s'expriment pas spontanément en français, si l'on excepte les quelques conversations provoquées par les enseignants en situation de classe ; ce qui est insuffisant parce qu'« une grammaire intériorisée est acquise au cours de multiples interactions communicatives avec des sujets qui la possèdent déjà et elle appartient le plus souvent à langue maternelle de ces sujets ».

Mais, les élèves tunisiens sont tous privés de ce privilège de voyager, de rencontrer des Français et de pratiquer le français en dehors des cours.

C'est pourquoi nous pouvons dire que l'élève tunisien ne possède du système linguistique de la langue française qu'une compétence artificielle acquise par l'assimilation progressive de structures de surface. Il n'est pas possible, dans ce cas, que l'apprenant s'approprie un dispositif stable lui permettant la compréhension et la production « d'un nombre infini de phrases ». Malgré la rénovation des programmes d'enseignement, l'élève reste enfermé dans un corpus de phrases enseignées où il ne trouve qu'une grammaire provisoire et peu productive. Il apprend le français tel qu'il est présenté dans les manuels de grammaire. On admet l'hypothèse qu'en imprégnant l'apprenant d'un certain type de description ou simulation grammaticale, il pourrait intérioriser la grammaire de la L₂ et acquérir « une compétence grammaticale ».

Or, toute description / simulation grammaticale est faite de règles abstraites et « résulte d'une abstraction-simplification extrême du français produit et vécu ». En effet, la grammaire

ayant comme objectif d'étude la phrase, « un schéma formel et sémantique » fait abstraction du contexte discursif dans lequel s'inscrit l'énoncé, et plus largement de la situation de communication pour laquelle il a été produit.

De ce fait, les descriptions grammaticales ne permettent pas la mise en place d'une véritable compétence de communication. D'une manière générale, la connaissance grammaticale est une composante de la compétence scripturale. Elle ne doit pas être conçue à l'avance, ni enseignée de façon autonome, mais elle doit être intégrée aux autres activités. L'activité grammaticale intervient donc comme un exercice de régulation pour subvenir aux groupes de besoins répertoriés pendant les activités de lecture et d'expression écrite.

Outre les outils linguistiques indispensables pour la production des écrits, l'élève devrait construire une compétence scripturale sur laquelle nous nous interrogerons dans la suite de cet exposé. Au moment de l'écriture, l'apprenant mobilise des connaissances linguistiques, textuelles et pragmatiques, des connaissances sémiotico-scripturales qui gouvernent le fonctionnement des signes linguistiques, et, particulièrement des signes écrits, des connaissances sémiotico-sociales régissant l'ancrage de l'écrit dans la société et des connaissances liées au fonctionnement de la lecture et de l'écriture.

L'évaluation de la compétence scripturale de l'apprenant se fait par l'intermédiaire de ses performances. En effet, les productions écrites des élèves représentent un corpus pour évaluer leur niveau de maîtrise et leur capacité à écrire.

Pour Y. Reuter ⁵⁷, la performance est une sous-catégorie voire une composante de ce qu'il nomme: « l'ordre des performances ». L'ordre des performances se compose des produits « finis » et « transitoires » (les brouillons, tout ce qui se rapporte au travail de préparation de la rédaction) connus sous l'appellation de « performé », et des manifestations de l'activité scripturale représentées par les opérations, les procédures de travail, les conversations entre les élèves au cours de la scription, la recherche documentaire... Toutes ces manifestations forment ce que Reuter appelle « les performances ». Ainsi, on ne peut évaluer la compétence des élèves qu'à travers l'étude de leurs productions écrites d'une part, et des manifestations de l'activité scripturale, d'autre part.

Cependant, la réalité de l'enseignement du français dans le contexte tunisien montre que nous ne pouvons avoir qu'une idée imparfaite voire incomplète de la compétence scripturale des apprenants car on n'évalue que les produits « finis ».

⁵⁷ Reuter, Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*.

L'autre face de l'activité scripturale (les brouillons, la construction du plan, les procédures de travail) n'a jamais été prise en considération. De fait, il est difficile de juger convenablement la compétence scripturale des apprenants à travers l'ordre des performances car celles-ci sont insuffisantes pour en déduire les compétences. L'explication des erreurs des élèves s'avère souvent difficile comme le montre le passage suivant que nous avons relevé dans la copie d'un élève de 9^e année :

« J'étais très jeune lorsque j'ai trouvé le beau animal blessé, à la forêt. J'étais brave et agressif, je me passionnais beaucoup des animaux surtout les oiseaux.....Nous avons pris le pauvre animal et nous avons soigné. Après quelques jours, le perroquet a devenu en bonne santé, il a voler à la recherche de sa famille ».

Il n'est pas juste de dire que l'élève qui a écrit ce texte ne connaît pas la conjugaison des verbes à l'imparfait ou au passé composé. Reste à savoir si les erreurs qu'il commet sont révélatrices pour juger de sa compétence ou de son incompetence. Nous pouvons expliquer certaines erreurs par un facteur comme l'inattention à savoir : « *J'étais* » et plus loin « *j'étais* », « *nous avons soigné* » puis « *il a voler* ».

D'autres erreurs comme celles de la fausse pratique des accords sujet/verbe ou nom/adjectif peuvent être expliquées par l'ignorance de la règle. Il y a aussi le problème de l'omission du pronom personnel élide *l'* comme il apparaît dans la phrase suivante : « Nous avons pris le pauvre animal et nous avons soigné ».

Le pronom personnel C.O.D. dont la fonction est la reprise du G.N (le pauvre animal) n'est pas facile à reconnaître et à mettre en place dans cet emploi tant que l'élève est plongé dans l'illusion qu'il a déjà exprimé l'objet antérieurement. Ces erreurs peuvent aussi être mises sur le compte de la surcharge cognitive car l'élève ne peut pas gérer à la fois des difficultés d'ordres différents : il doit veiller à la cohérence de son récit, à utiliser correctement les temps du passé et faire attention aux reprises pronominales. Il n'est pas passible de fournir une explication à toutes les erreurs commises car « les compétences ne peuvent être inférées qu'en croisant divers indices relevés dans des performances multiples ».⁵⁸

En somme, l'identification des problèmes d'écriture dans les textes des pairs représente un pas important vers l'articulation des activités et l'intégration des savoirs et savoir-faire.

⁵⁸ Debanc, C.G. (1995), « Le lire dans l'écrire ».

4. Approche communicative en didactique des langues et compétences requises pour le cadre officiel : analyse critique de l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives.

Beaucoup considèrent qu'apprendre signifie communiquer. La communication représente le dénominateur commun de toute action didactique car l'école, comme on le sait, ne dispense pas uniquement des savoirs, mais produit également des discours sur ces savoirs.

À l'école, tout semble se construire autour de la communication : l'opération d'enseignement se concrétise par le biais des mots, des symboles des signes, des gestes que l'apprenant est censé analyser, interpréter, lire et finalement intégrer dans ses propres connaissances, après avoir sélectionné ce qui est en adéquation avec ses acquis antérieurs. Aussi, la pédagogie de l'enseignant se manifeste sous forme de discours (explications, questions, exercices, recommandations, évaluations...). L'apprenant, pour qui l'école a été fondée, est en interaction permanente avec les discours qu'elle produit, en les reconstruisant dans le cadre de trois activités d'enseignement.

- Activité de compréhension qui se manifeste dans la construction des interprétations autour de ces discours.
- Activité d'apprentissage qui apparaît dans la reconstruction des savoirs antérieurs à la lumière des nouvelles connaissances.
- Activité de production qui consiste à concrétiser ces connaissances dans des textes.

Il apparaît ainsi que l'objectif de tout acte de communication est de partager l'expérience de l'autre : tout élément utilisé dans la communication renvoie toujours à l'expérience des hommes et est interprété selon le point de vue de chaque partenaire. C'est là où résident les difficultés de la communication scolaire où se manifestent les écarts entre les références de la science et les références des apprenants. Ces écarts précisent le cadre de la didactique dans la zone intermédiaire entre le sens social et les significations personnelles.

Dans cette perspective, l'élève qui n'a pas compris un savoir quelconque est un élève qui n'a pas su comment relier un ensemble cohérent de représentations avec le discours proposé par l'école. Les représentations contradictoires qu'il a rassemblées font émerger l'erreur. Ainsi, la question didactique tourne autour de l'unicité du sens scolaire et de la diversité des sens chez les apprenants.

Le signe s'interprète en se référant au contexte de communication dans lequel il s'inscrit, qui se définit par un ensemble de facteurs dont nous citons les plus importants :

- Tous les enseignants savent que l'interprétation se fait de deux manières différentes en mathématiques et en poésie : tandis que dans la première discipline, on applique un sens bien précis (celui qu'on a enseigné), dans la seconde, on se livre à une interprétation personnelle.

- La lecture du signe se fait également selon la nature de la relation entre les interlocuteurs en termes de proximité/éloignement : On ne réagit pas de la même façon face à un texte sur Internet et un autre qu'on explique collectivement en classe.

- La lecture du signe et son interprétation sont influencées par la structure de la relation entre les interlocuteurs (dialogue, réception, production, confrontation,...).

L'apprenant ne se comporte pas de la même manière vis-à-vis des instructions de l'évaluation sommative (un examen récompensé par une note) et vis-à-vis des instructions de l'évaluation formative (la production de l'apprenant est orientée vers la détermination des difficultés d'apprentissage).

- L'interprétation du signe est régie par les limites de la signification donnée : la signification diffère d'une discipline à une autre (de la grammaire à la poésie), d'un enseignant à un autre. En somme, on utilise les signes scolaires dans le cadre d'un système de communication précis.

L'apprenant rencontre, au cours d'une journée, divers systèmes de communication à travers son existence dans la cour avec ses camarades ou en classe pendant les cours de mathématiques ou de grammaire... C'est ainsi que l'élève apprend à communiquer et à se positionner convenablement dans chaque système communicatif. La communication n'est plus un simple instrument d'enseignement ; elle est aussi un objet d'enseignement, en ce qui concerne la langue.

4.1. L'approche communicative

Les objectifs d'une leçon de langue se résument généralement dans quatre compétences : comprendre le discours oral, parler, lire et écrire. Pour approcher ces objectifs, les tenants de l'approche communicative en didactique des langues distinguent entre l'usage en tant que production pour la production, comme c'est le cas dans les exercices habituels de grammaire et l'emploi en tant qu'utilisation de la langue dans un contexte réel de communication qui s'inscrit lui-même dans une situation interactive précise. Cette approche distinctive est à la base du jugement sur toute pratique langagière dans l'espace de l'école.

Le linguiste américain Widdowson⁵⁹ a exploité cette dichotomie pour développer une théorie en enseignement des langues, inspirée de l'approche communicative. Dans cette perspective, il propose de classer ces compétences visées par l'enseignement des langues comme suit :

	Production/action	Récepteur/réaction
Corpus oral	Parler	Comprendre
Corpus écrit	Ecrire	Lire

Cette approche reclasse les quatre objectifs en ajoutant le facteur action/réaction. Mais la question de la classification des compétences visées relève de la forme dans laquelle se manifeste la langue et non pas de la façon dont elle s'emploie en communication. Grâce à cette remarque, le linguiste américain a révisé son premier schéma, en prenant en compte le fait que la parole n'est pas une production langagière vaine, mais qu'elle est, dans un contexte de communication, une interaction avec un ou plusieurs partenaires dans le cadre d'un échange linguistique ou non linguistique (par exemple les gestes).

D'un point de vue communicatif, la parole signifie que le locuteur prend sa part dans une conversation : lui et son partenaire échangent les rôles. Ainsi, il est tantôt récepteur tantôt producteur de la parole.

Il ressort de ce qui précède que, si la leçon de langue vise le développement de la capacité à manipuler la langue orale chez l'apprenant, l'enseignement doit lui permettre d'apprendre la manière d'utiliser de la langue au cours de la conversation. Pour ce faire, la leçon de langue ne doit plus viser la parole, mais plutôt la conversation, c'est-à-dire qu'elle doit dépasser la compétence linguistique nécessaire, mais insuffisante pour embrasser la compétence communicative.

A partir du même principe (la distinction entre usage et emploi), Widdowson a amélioré le schéma des activités liées à l'écrit :

⁵⁹ Widdowson, H.G. (1991), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*.

	Réception	Production
Usage	Compréhension	Écriture
Emploi	Interprétation  <pre> graph TD A[Interprétation] --> B[Lecture] A --> C[Ecriture] </pre> Lecture Ecriture	

Dans l'approche communicative, l'écriture est une sorte d'interaction entre deux partenaires, l'un présent, l'autre présent/absent ; c'est une écriture/lecture. Il est important de remarquer que l'écriture interactive ne s'adresse pas toujours à l'autre dans la but de le convaincre ou de le persuader : il faut distinguer entre une écriture interactive comme la correspondance (activité sociale) et une autre qui n'est pas interactive comme la description (activité psychologique).

4.2. Les questions didactiques à l'épreuve de l'approche communicative

Les spécialistes des sciences de l'éducation divisent les questions scolaires en quatre types :

a- les questions ouvertes :

Exemple : Combien de fois l'auteur a-t-il utilisé la métaphore dans cet extrait ?

b- les questions fermées :

Exemple : Il existe trois métaphores dans cet extrait. Relevez-les.

c- les questions de jugement et d'évaluation :

Exemple : Dans cet extrait, il y a trois métaphores : vrai ou faux ?

d- les questions à choix multiples (Q.C.M) :

Exemple : Dans cet extrait, il y a : - trois métaphores.

- quatre métaphores.

- cinq métaphores.

On déduit des exemples précédents que le même contenu peut faire l'objet de diverses interrogations. Ces différentes questions n'ont pas le même objectif car la valeur de la question didactique est liée aux réactions qu'elle suscite chez les apprenants. Si on soumet ces questions à l'approche communicative, on découvre que les questions ouvertes et fermées s'inscrivent dans le cadre de la communication sociale puisqu'elles se posent dans la vie quotidienne (Combien de fois as-tu visité Paris ?.....) ; elles sollicitent une activité communicative de la part des deux partenaires de la conversation.

Au contraire, les questions **c** et **d** se rapprochent plutôt de la question didactique, en ce qu'elles appellent à fournir un effort phycologique pour mesurer la véracité des données présentées. Ce sont deux questions importantes pour la formation générale, mais peu efficaces au plan de la communication. La première paire de questions présuppose un interlocuteur qui attend une réponse et demande une information. La seconde paire exige la présence de l'information, mais pas de l'interlocuteur. Ainsi, la première paire de questions est plus proche de la communication dans la mesure où on incite l'interlocuteur à fournir un effort de communication avec une présence concrète, tandis que la seconde incite à confronter une information à un savoir.

Si on passe de la question à la réponse, on remarque que beaucoup d'enseignants demandent voire exigent souvent, de la part des apprenants, que les réponses soient complètes au plan grammatical, c'est-à-dire que l'apprenant doit formuler des phrases contenant tous les constituants syntaxiques. C'est là un écart manifeste par rapport à la visée communicative, et un attachement à l'objectif métalinguistique. Il est évident que la communication naturelle, dans toutes les langues du monde, ne sollicite pas obligatoirement des phrases complètes, mais se limite à la moindre information qui puisse transmettre le sens escompté. La demande d'une réponse complète s'oppose à un principe auquel se soumettent toutes les activités humaines (le principe du moindre effort), et qui fait que l'on a une tendance à l'économie de l'effort, surtout lorsque les indices contextuels nécessaires sont fournis.

De même, les réponses complètes ne tiennent pas compte des caractéristiques de la communication orale, qui peut s'effectuer à travers des éléments non linguistiques pouvant réduire au maximum la réponse sans nuire à la fonction principale de la communication. Cette tendance, qui reflète la suprématie de l'écrit sur l'oral dans nos approches langagières, fait que l'on plaque les lois de l'écriture sur le code oral, et véhicule, par conséquent, une représentation plus dangereuse enracinée dans l'esprit des enseignants et des enseignés qui considère le français comme une langue d'écriture et de littérature et non pas comme une langue de communication et d'expression des besoins.

De plus, les réponses complètes répètent mot à mot les formules des questions, ce qui fait d'elles une sorte de tautologie qui fait perdre à l'apprenant sa sensation précise de la langue.

Si l'on considère les difficultés d'apprentissage dues aux questions orientées par l'enseignant, on pourra apprécier les remarques faites par Widdowson sur les questions ouvertes malgré leur valeur communicative sûre. Selon ce linguiste, l'enseignant pose des questions ouvertes, convaincu qu'il a droit de les poser et que l'apprenant est obligé de lui répondre.

C'est ainsi que le linguiste américain estime que ce type de question crée chez l'apprenant un obstacle psychologique qui gêne la communication naturelle. Il préfère les questions fermées ou à choix multiples car elles n'exercent aucune pression sur l'apprenant, et lui procure l'occasion de sentir qu'il manipule spontanément la langue. Malgré la pertinence de ces remarques critiques sur les questions ouvertes, elles restent les plus adéquates à l'enseignement des langues de par leur nature communicative.

4.3. Les questions didactiques entre usage et emploi

Du point de vue de l'enseignement communicatif des langues, les questions se scindent en deux grands types selon la dichotomie explicitée au début de ce sous-chapitre : les questions à valeur d'usage et les questions à visée d'emploi. Il y a des questions qui orientent l'apprenant vers la reconnaissance de certaines phrases dans le texte auquel il a affaire et ne l'exhortent pas à les interpréter dans le cadre du sens véhiculé. Ces questions n'appellent pas à faire fonctionner la capacité de compréhension et évitent la recherche de la valeur communicative des énoncés.

Exemple : *Qui a tué le commissaire de police ?*

C'est une question à valeur d'usage car elle oriente l'apprenant à suivre le texte jusqu'à trouver la phrase adéquate à la réponse. Dans ce cas, l'apprenant n'a pas besoin de comprendre la phrase elle-même, il suffit de reconnaître les similitudes structurelles entre les deux phrases (la phrase de la question et la phrase de la réponse appartenant au texte).

En voici un exemple, extrait d'un examen de synthèse en classe de 9^e année (voir annexe 2).

Pasteur lutte contre la rage

Un lundi matin, le 16 juillet 1855, Pasteur vit arriver à son laboratoire un Alsacien, âgé de neuf ans, Joseph Meister. Sa mère l'accompagnait. Elle raconte que l'avant-veille, son enfant, se rendant à l'école, avait été attaqué par un chien enragé. Incapable de se défendre, il n'avait songé qu'à couvrir son visage de ses mains

.....
Le traitement devait durer dix jours. A mesure que la fin s'approchait, l'inquiétude de Pasteur augmentait. Il ne pouvait plus travailler. Toutes les nuits, il avait la fièvre....

Le traitement achevé, Pasteur consentit à prendre quelque repos. Il alla rejoindre sa fille dans un coin de Bourgogne. Mais le savant restait préoccupé. Il était toujours dans l'attente fiévreuse d'une lettre, d'un télégramme, lui donnant des bonnes nouvelles du petit Meister.

Les jours coulèrent. L'enfant continuait à se bien porter. Bientôt, il apparut clairement que le petit malade était hors de danger. La rage était vaincue.

Questions de compréhension :

- 1
- 2.....
3. Combien de temps a duré le traitement du petit garçon ?

Il est clairement perceptible que pour répondre à la question 3, l'apprenant n'a pas besoin d'un effort de lecture : il peut même fournir une réponse correcte sans lire le texte. Il se contente d'une lecture horizontale pour retrouver la phrase comportant la réponse. La valeur communicative de cette question paraît faible, elle peut avoir des répercussions néfastes car elle participe à éloigner l'apprenant de la valeur réelle du langage, qui ne peut se réaliser que dans l'intégralité du texte. Les questions à visée communicative attirent l'attention de l'apprenant étudiant un texte à la valeur de la phrase plutôt qu'à son sens propre. Or, la valeur d'une phrase réside dans le contexte de communication dans lequel elle s'inscrit, et dans les relations qu'elle entretient avec les autres phrases à l'intérieur du texte, et ce, à travers la détermination du sens propre au contexte précis et la découverte du rôle de l'utilisation des phrases et des structures linguistiques dans le discours.

Pour expliciter la différence entre le sens propre d'une phrase et sa valeur communicative, nous proposerons l'exemple suivant :

« Un mendiant a passé devant un villageois et lui a demandé quelque chose à manger. Le villageois lui a répondu : ' la tempête a tout détruit ' ».

Sans doute, la phrase « *la tempête a tout détruit* » a un sens propre qui peut se résumer dans le fait que la catastrophe naturelle n'a rien laissé ou que le villageois a été choqué par l'ampleur de la catastrophe. Cependant, nul ne peut nier le fait que cette phrase n'a rien à voir avec le contexte de communication dans lequel s'est déroulée la conversation entre les deux hommes : même si elle a un sens, elle n'a pas de valeur dans le contexte de communication considéré.

De fait, nous pouvons dire que l'on a tort de découper le discours en sous-catégories : certaines phrases décontextualisées paraissent à l'apprenant agrammaticales. Le jugement double de grammaticalité et d'agrammaticalité porté sur une même phrase n'est pas lié à la différence des compétences des apprenants, mais à la présence du contexte ou à son absence. C'est ce qui nous a conduit à une autre constatation plus importante : le jugement de grammaticalité ne se détermine pas toujours au sein du cadre restreint de la phrase, mais le dépasse au texte où l'on contrôle son emplacement et sa valeur dans ce cadre élargi.

Cette remarque renforce la conviction que la compétence linguistique n'est pas du tout dissociée de la compétence pragmatique du locuteur. Cela montre que la centration sur le sens de la phrase prive l'apprenant d'acquérir la dimension d'emploi des expressions, des structures et des phrases.

Malheureusement, l'enseignement de la grammaire au collège prend appui sur l'exemple type pour illustrer le phénomène étudié, mais l'apprenant sera surpris lorsqu'il découvre qu'une expression qu'il connaît déjà change de sens dans un contexte différent. La grande majorité des questions de compréhension n'aident pas l'apprenant à communiquer spontanément en français, au contraire, elles le cantonnent dans les limites de la phrase : elles ne sont pas en adéquation avec l'objectif général qui organise l'enseignement du français.

4.4. Les exercices de grammaire et la valeur communicative de la langue

L'analyse des exercices de grammaire apparus dans les examens de synthèse représente un exemple pour étudier la réalité de l'enseignement du français en relation avec les objectifs qui lui

sont assignés et un observatoire pour évaluer les méthodes de réalisation d'un cours de langue à l'école tunisienne, et particulièrement, au second cycle de l'école de base.

Trois grands types d'exercice dominent les épreuves de langue : les exercices à trous, les exercices de conversion et les exercices de transformation. Les exercices à trous demandent à l'apprenant de remplir les vides par des expressions ou des mots qui conviennent, c'est -à -dire qu'on lui demande d'ajouter un élément linguistique à un cadre structurel déjà existant (Ex : Complète par « quand », « quant » ou « qu'en »). Quant aux exercices de conversion, ils travaillent sur des phrases complètes et demandent à l'apprenant de dériver une phrase à partir de la phrase originale à travers un changement de temps, de nombre ou de genre. C'est un type d'exercice efficace au plan de la formation, car il concrétise l'intégration escomptée par les méthodes d'enseignement des langues. Ces exercices regroupent, en même temps, l'activité mentale transformationnelle et le travail intégrant les domaines de la grammaire, de la morphologie et du lexique.

Exemple :

Mettez le verbe de la principale au plus que parfait et effectuez les changements nécessaires.

- « le journaliste croit que la musique de groupe pourra assurer l'union ».

Les exercices de transformation demandent de changer la structure de la phrase sans modifier son sens. Le plus connu est celui de la transformation de la phrase active en une phrase passive.

Dans l'ensemble, tous les exercices paraissent peu efficaces sur le plan communicatif car ils se préoccupent d'amener l'apprenant à construire des phrases bien formées au détriment de leur rôle dans le contexte de communication.

Ces exercices sont le produit d'un travail centré sur la phrase isolée de son contexte, ils n'incitent donc pas l'apprenant à formuler des énoncés en vue de la communication, au contraire, ils l'habituent à montrer ses connaissances sur la langue. Ils touchent les règles d'usage et non pas les règles d'emploi. Certains cautionnent l'idée d'éradiquer complètement tous ces exercices. Mais, comme nous l'avons souligné, certains d'entre eux ont une valeur formative et vont avec l'approche intégrée, comme c'est le cas pour les exercices de conversion.

On peut les garder à condition de les ancrer dans un contexte de communication dans le cadre d'une approche textuelle qui leur garantit leur valeur communicative. Ainsi, on pourra demander à l'apprenant d'effectuer des opérations de transformation ou de complétion, non pas dans les limites de la phrase, mais dans un texte qui fait apparaître les enchaînements entre les différents sens et les structures linguistiques variées.

Conclusion

Nous étions parti d'un constat sur la place réduite de la grammaire dans les textes officiels actuels du français, qui visent à libérer l'élève de la suprématie des formes grammaticales. Cette réforme constitue une révolution par rapport aux présupposés didactiques et théoriques des anciens programmes où la grammaire occupait une place de choix. La conjoncture éducative actuelle s'est référée aux théorisations linguistiques et didactiques les plus récentes pour renouveler l'enseignement du français au collège. Un choix comme tel témoigne de la perte de crédibilité et de pertinence dont souffre la grammaire et remet en cause toute l'histoire de l'enseignement du français dans les collèges tunisiens. Néanmoins, les programmes officiels actuels ne dénie pas complètement le rôle de la grammaire dans la construction des compétences linguistiques des apprenants, ils cherchent à l'intégrer aux autres volets de la classe de français tout en la privant de ses anciennes prérogatives (l'autonomie et la systématique).

Ayant conscience que l'application d'une telle réforme n'est pas aussi facile qu'on le croit, nous avons axé notre deuxième chapitre sur l'étude de la pratique effective de la grammaire. C'est là que nous avons découvert que la réalité du terrain défie les directives de l'institution. D'abord, les manuels scolaires élaborent des descriptions grammaticales qui ne favorisent pas l'approche intégrée voulue par les textes officiels, et présentent les questions de grammaire sous forme d'un cours autonome. Les exercices grammaticaux s'appliquent à des phrases isolées et à des exemples types qui rappellent les méfaits de la grammaire traditionnelle, et la terminologie grammaticale adoptée est formée de termes techniques souvent très classiques.

Ensuite, l'observation de la classe de français, au cours de l'activité grammaticale, nous a révélé que les enseignants sont encore cantonnés dans les pratiques et les méthodes les plus classiques et que jusqu'à maintenant, cette réforme passe inaperçue. En effet, les enseignants font toujours recours aux phrases et aux exemples types pour faire découvrir à leurs apprenants les faits grammaticaux prescrits par les textes officiels, bien que les manuels proposent des supports textuels plus adéquats à l'intégration des activités. Ce décalage énorme entre la théorie et la pratique s'explique par le fait que l'enseignant ignore les présupposés épistémologiques, psychologiques et linguistiques qui sont à la base de la formulation des finalités et des objectifs de la nouvelle conjoncture éducative, eux-mêmes issus des dernières avancées de la recherche en acquisition des langues secondes et en sciences cognitives.

Toute réforme qui affecte les programmes officiels n'est rien, pour l'enseignant, qu'un simple changement des termes et des appellations, surtout que l'institution ne met pas en place un

processus de contrôle et de formation qui veille à l'application rigoureuse des nouvelles directives et qui assure la progression de l'enseignant sur le plan des savoirs et des savoir-faire.

Cet état de choses fait que tout renouvellement reste dans l'ombre de la coutume didactique. Enfin, les représentations grammaticales nous informent que les enseignants, quoique conscients des inconvénients de l'enseignement cloisonné, le pratiquent, et qu'ils sont toujours fascinés par les grammaires traditionnelles. Le troisième chapitre centré sur l'apprentissage grammatical et sur le rôle de la grammaire dans l'apprentissage d'une compétence communicative montre que ni les acquis des élèves, ni le système d'évaluation n'ont marqué une évolution perceptible par rapport aux états intérieurs.

Ainsi, nous pouvons dire que cette nouvelle approche didactique de la grammaire de la phrase n'a pas changé grande chose dans la situation d'enseignement-apprentissage du français au second cycle de l'école de base. Certes, la réalité du terrain a endigué l'application des directives et recommandations émanant du Ministère, mais il serait opportun de remarquer qu'une grammaire de la phrase ne peut, en aucun cas, résoudre tous les problèmes d'apprentissage des apprenants. L'intégration des théories textuelles énonciatives et de discours à l'enseignement du français paraît ainsi indispensable. La réforme de 2004 relative à l'enseignement du français au secondaire a franchi, pour la première fois, cette étape en délaissant les aspects morphosyntaxiques de la langue au profit de la grammaire de texte et de discours. C'est ce qui nous a offert l'occasion d'étudier, dans la deuxième partie de cette thèse, l'impact d'un tel renouvellement sur la compétence textuelle des élèves de secondaire.

DEUXIÈME PARTIE

LINGUISTIQUES TRANSPHRASTIQUES, ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL ET COMPÉTENCE TEXTUELLE AU LYCÉE

Introduction

Comme l'ont fait les textes officiels destinés au collège, les projets de réforme concernant le lycée⁶⁰ se placent tout naturellement dans une conjoncture où règne le désir d'épargner un enseignement de la grammaire isolé des contextes d'utilisation de la langue.

Dans cette perspective, les programmes actuels de l'enseignement secondaire relatifs à la réforme de 2004 prennent acte du clivage qui distingue grammaire de phrase et grammaire de textes et de discours. Les anciens programmes se focalisaient sur les aspects morphosyntaxiques de la langue.

L'introduction au lycée des grammaires transphrastiques apparaît aux enseignants comme une révolution dans les approches locales d'enseignement de la langue et renverse la traditionnelle grammaire de phrase, car la nouvelle configuration institutionnelle marque une coupure épistémologique avec l'enseignement de la morphosyntaxe qui dominait l'itinéraire de la didactique de la grammaire au secondaire, depuis son instauration. Par ailleurs, l'apprentissage des théories textuelles et discursives, et l'amélioration de la compétence scripturale des élèves déterminent ce choix didactique de la réforme actuelle.

Au plan théorique, cette mise en avant de l'amélioration des productions écrites des apprenants rencontre le cadre fourni par la grammaire textuelle, en l'occurrence la cohérence textuelle, et par la grammaire du discours, à laquelle est empruntée la notion de l'embrayage énonciatif. Le passage aux grammaires transphrastiques puise dans les critiques adressées par les linguistiques à la notion de la phrase. H. Weinrich constate qu'il n'existe :

« Nulle part d'arguments incontestables justifiant le sort privilégié ainsi fait à la phrase. Elle n'est ni la plus petite ni la plus grande unité de production linguistique ; rien de plus qu'une unité de taille moyenne ... ».⁶¹

Dès lors, toute réforme récente de l'enseignement grammatical ne peut plus négliger l'éruption des grammaires textuelles et discursives sur la scène didactique. Le développement des études linguistiques au-delà du cadre de la phrase a bousculé la conception traditionnelle de la grammaire et a modifié radicalement les descriptions grammaticales des langues et leur

⁶⁰ Les années du lycée ou ce qu'on appelle officiellement le cycle secondaire s'étend sur quatre années (1^è, 2^è, 3^è, 4^è) et débouche sur l'examen national du baccalauréat. A partir de la 2^{ème} année, les élèves s'orientent soit vers la section Sciences, soit vers la section Lettres.

⁶¹ Weinrich, H. (1973), *Le temps*, p. 11.

fonctionnement. Certes, les théories et les descriptions linguistiques transphrastiques sont capables de restaurer l'enseignement des langues étrangères et secondes, mais la mise en application des aspects textuels, discursifs et pragmatiques constitue un défi que les manuels scolaires doivent relever en garantissant une meilleure transposition des savoirs scientifiques.

C'est en partant de cette question de l'organisation des savoirs à enseigner que nous présenterons dans un premier chapitre les spécificités des contenus grammaticaux et linguistiques tels que exposés dans les manuels de l'enseignement secondaire tout en essayant, dans une perspective critique, de mentionner les enjeux et les risques d'une mise en application de ces savoirs savants. Constituant un tournant dans la didactique de la grammaire au lycée parce que la première de son genre, la réforme actuelle met les apprenants et surtout les enseignants dans une perspective nouvelle qui sollicite une connaissance approfondie de l'épistémologie des connaissances linguistiques et une capacité à gérer et à présenter convenablement les nouveaux contenus. C'est dans le chapitre deux que seront analysées les attitudes des élèves et des enseignants vis-à-vis de la nouvelle grammaire. Le chapitre trois portera sur la description de textes produits par les élèves; il s'agira alors d'analyser les composantes de la compétence textuelle pour mesurer ainsi l'impact de l'enseignement des grammaires transphrastiques sur le développement de la capacité rédactionnelle.

Chapitre I

L'enseignement grammatical au lycée vu à travers les manuels scolaires

Dans la mesure où les enseignants ne sont pas habitués à utiliser la notion de grammaire pour les domaines des textes et des discours, ils se trouvent démunis de dispositifs didactiques et d'idées pour varier leur méthode d'enseignement; ils sont contraints de suivre intégralement la démarche et les contenus proposés par les manuels surtout que les textes officiels ne sont pas si détaillés pour constituer une référence méthodologique.

C'est pourquoi notre choix s'est porté sur les manuels scolaires pour étudier la situation d'enseignement de la grammaire au secondaire qui, dans ce cas, représente le seul recours pour dispenser un enseignement des aspects textuels, discursifs et pragmatiques. La grammaire « ordinaire », définie traditionnellement comme étant les aspects morphosyntaxiques de la langue auxquels les enseignants ont été familiarisés au cours de leur formation académique, mais aussi tout au long de leurs expériences professionnelles, est disponible chez eux sous forme de cours universitaires ou d'ouvrages de référence. En revanche, les théories grammaticales de textes et de discours figurant dans les ouvrages de linguistique ou dans des grammaires inconnues des enseignants restent inaccessibles, faute d'une insuffisance dans leur formation linguistique, et à cause de l'absence de motivation pour la recherche et de séances de formation en matière de théories linguistiques.

1. Evolution de la théorie linguistique et son impact sur l'étude du fait grammatical

Dans ce chapitre, l'attention se porte sur l'étude de la grammaire dans les manuels du lycée. Avant d'en parler, il apparaît nécessaire de passer en revue les grands traits de l'évolution des grammaires qui, influencées par les avancées de la théorie linguistique, se développent tant dans le cadre restreint de la phrase qu'au-delà de cette entité. Notre objectif est moins de retracer l'histoire de la didactique de la grammaire que de repérer les moments les plus importants de son évolution en nous attachant davantage sur les soubassements théoriques à la base de la genèse des nouvelles grammaires, c'est-à-dire que nous mettrons l'accent sur les principales

césures théoriques à la faveur desquelles se nouent déjà les conditions du développement des grammaires transphrastiques.

1.1. La grammaire traditionnelle : des préoccupations essentiellement morphosyntaxiques

Les travaux sur l'histoire de la grammaire en didactique des langues sont presque unanimes à constater, pour ce qui est de la grammaire traditionnelle, la primauté de l'apprentissage de l'orthographe d'accord. Les manuels traditionnels de grammaire s'évertuent à apprendre à l'élève à bien écrire. C'est pourquoi l'enseignement grammatical ne s'étend pas au-delà des limites de la morphosyntaxe de l'écrit en mettant le mot au cœur de l'étude linguistique. En effet, le Précis de Grévisse réserve douze pages à l'étude de l'accord des participes (208-219).

Il est aussi communément admis que les grammaires traditionnelles se désintéressent des questions syntaxiques au profit de la morphologie : beaucoup de grammaires françaises illustrent cette remarque car elles accordent une place prédominante à la morphologie des substantifs en dressant, par exemple, la liste des adjectifs qui ne s'appliquent qu'à des noms féminins. D'une manière générale, les origines de la grammaire traditionnelle remontent à l'antiquité grecque et particulièrement à la fameuse querelle entre « anomalistes » et « analogistes » qui finit, à l'époque alexandrine, par le triomphe des seconds et de leur recherche des régularités de la langue ; ce qui a contribué à l'élaboration des canons ou schèmes de flexions. Les objectifs, les principes de recherche et les idées des analogistes grecques ont été repris, en France, par les théoriciens de la grammaire de Port-Royal (Antoine Arnauld et Claude Lancelot).

Les grammairiens de cette école posent les jalons d'une grammaire normative qui se définit comme un ensemble de règles prescriptives représentant la langue des gens cultivés. Quant à la démarche de la grammaire traditionnelle, elle consiste à découper la phrase en mots qui seront par la suite classés en « *partis du discours* ». Cette grammaire se propose, à travers la mise en application des critères d'ordre divers de dégager les règles et les régularités de la langue française, et cherche, en même temps, à imposer la norme des grands écrivains des siècles passés. Ainsi, le grammairien s'impose comme « législateur » et embrasse un point de vue prescriptif afin d'installer définitivement la langue des écrivains classiques et écarter les tournures les plus fréquentes de la langue française parlée quotidiennement.

1.2. Grammaire et linguistique : de la morphosyntaxe au discours

La grammaire normative cesse de dominer l'univers du langage à partir du moment où les théorisations de la linguistique moderne de Saussure voient le jour au début de 20^e siècle. La grammaire qui s'impose dans l'enseignement cède la voie de la recherche scientifique à la linguistique. La parution du *Cours de linguistique générale*⁶² et le développement de cette nouvelle discipline scientifique ont exercé une influence considérable sur l'évolution de la grammaire. Nous verrons ici l'impact de l'évolution de la théorie linguistique sur les descriptions grammaticales.

1.2.1. Saussure et l'essor du structuralisme

Le terme de structuralisme désigne le courant issu des travaux de Saussure, bien que celui-ci n'ait jamais utilisé le mot « structure ». Il définit, en effet, la langue comme « un système de signes » c'est-à-dire comme « un ensemble constituant un tout organique ». Etant très vague, cette définition de Saussure ne fournit aucune information sur la manière d'organisation de ce « tout organique ».

À ce moment, le concept de structure intervient pour combler l'insuffisance puisqu' il détermine une certaine relation entre le « tout organique » et les éléments qui le composent. Ainsi les deux termes « système » et « structure » sont étroitement liés sur le plan théorique. Cependant, la notion de « structure » vient compléter voire préciser le mode d'organisation de système, d'une part, et garantir son autonomie, d'autre part. Au-delà de la simple distinction entre les deux termes, le concept de « structure » a subi un certain nombre de transformations pour être assimilé à des configurations théoriques différentes à des moments différents de l'histoire de la linguistique.

Dans son ouvrage *Linguistique et structuralisme*, Ducrot⁶³ considère que le courant structural du 20^e siècle n'a pas forgé la notion de structure, qui y existe déjà, mais il l'a dotée d'une nouvelle signification; elle n'a pas été donc appliquée telle qu'elle était présente dans les études intérieures sur le langage. Les modifications successives qui ont affecté la définition et

⁶² Ouvrage posthume regroupant les réflexions de Saussure et les cours de linguistique qu'il a dispensés à l'université de Genève au début du 20^e Siècle. Cet ouvrage contient les fondements et les principales théorisations de la linguistique moderne.

⁶³ Ducrot, O. (1968), *Linguistique et structuralisme*, p. 17.

l'étendue du concept de « structure » ont déterminé la spécificité de chaque orientation théorique, notamment, les élaborations des théories linguistiques les plus récentes comme la théorie de l'énonciation ou la pragmatique.

1.2.2. La grammaire structurale

La grammaire structurale adopte des critères d'analyse formels et distributionnels aux dépens des définitions traditionnelles d'ordre sémantique. L'introduction de la notion de « structure » fait que l'on perçoit la langue non pas comme un assemblage d'éléments « autonomes » ou comme un simple agglomérat de composantes linguistiques, mais plutôt comme un système formé d'éléments (sons, mots, phrases,...) dont l'un n'a de valeur que par rapport aux relations d'équivalence et d'opposition qui relient l'ensemble.

En grammaire structurale, on parle de la structure d'un système (un objet bien défini) qui forme un tout dont les diverses composantes sont interdépendantes comme l'écrit Saussure : « La langue est un système dont tous les termes sont solidaires ou la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres »⁶⁴. Dans ce même esprit, Saussure approche le fonctionnement d'une langue de celui des pièces d'un échiquier où chaque pièce n'a de valeur qu'à l'intérieur d'un ensemble solidaire. Cette définition sert de socle aux grammairiens structuralistes qui envisagent la langue comme un système organisé par une structure.

En réaction aux inconvénients de la grammaire traditionnelle, les structuralistes libèrent la grammaire de l'hégémonie du mot en prenant en considération le seul axe syntagmatique, c'est-à-dire qu'ils privilégient la syntaxe au détriment de la morphologie. Ainsi, la grammaire structurale dépasse le point de vue normatif pour adopter un parti pris descriptif ayant pour fondement une méthode scientifique rigoureuse et systématique permettant de dégager les règles de la grammaire d'une langue à partir d'un corpus d'enregistrements auprès d'un individu ou d'une communauté. Si nous considérons par exemple la grammaire distributionnelle qui est une école américaine d'inspiration structurale, nous remarquons qu'elle essaie d'étudier la langue à partir d'une observation systématique de la distribution des éléments du système, c'est-à-dire qu'elle cherche à déterminer l'ensemble des environnements possibles dans lesquels on peut les rencontrer.

⁶⁴ Saussure, F. (1916), p. 124.

1.2.3. L'héritage saussurien et les germes d'une linguistique transphrastique

Le cours de Saussure assure la mise en place d'un cadre théorique qui favorise le développement d'une linguistique de la phrase. La distinction entre langue et parole explicitée dans l'une des antinomies fondamentales du cours de linguistique générale scinde les études linguistiques en deux parties dont la plus importante est celle consacrée à la langue :

« L'étude du langage comporte donc deux parties : l'une essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu ; cette étude est uniquement psychique; l'autre secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation : elle est psycho-physique ».⁶⁵

Saussure envisage la distinction langue/parole dans une perspective hiérarchique, puisqu'il privilégie une linguistique de la langue au détriment d'une linguistique de la parole, comme il apparaît dans cette citation :

« On peut à la rigueur conserver le nom de linguistique à chacune de ces deux disciplines et parler d'une linguistique de la parole. Mais, il ne faudra pas la confondre avec la linguistique proprement dite, celle dont la langue est l'unique objet ».⁶⁶

Cette remarque aura une influence déterminante sur le projet de la science linguistique au 20^e siècle. Le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire structurale dont la préoccupation majeure est le développement d'une linguistique de la phrase traduit le choix saussurien de la langue comme objet principal de la science linguistique. Mais, nous ne pouvons nous empêcher de mentionner que cette même remarque ouvre la voie à la probable apparition d'une théorie linguistique de la parole s'intéressant aux phénomènes interphrastiques. Un tel héritage théorique amène Bally, un des disciples de Saussure, à promouvoir une conception du langage différente de la conception informative héritée de la tradition grammaticale comme l'annonce l'affirmation ci-dessous :

⁶⁵ Ibid., p. 37.

⁶⁶ Saussure, F. (1916), Cours de linguistique générale, p. 39.

« L'étude d'une langue n'est pas seulement l'observation des rapports existant entre des symboles linguistiques, mais aussi des relations qui unissent la parole à la pensée [...] ; c'est une étude en partie psychologique [...] ; une étude plus linguistique, cependant, en ce qu'elle est tournée vers la face expressive de la pensée et non vers la face pensée des faits exprimés». ⁶⁷

Bally insiste sur l'importance de « l'activité énonciative » en mettant en valeur le statut du sujet parlant. Ce linguiste instaure une analyse de l'activité linguistique valorisant les émotions du sujet parlant au détriment de l'information véhiculée par le message en question; et considère que la communication est orientée plutôt par des facteurs extralinguistiques. C'est la une conception sociale du langage qui tient à classer les sujets parlants selon leurs diverses appartenances. En somme, Bally critique le point de vue de la tradition grammaticale qui confère un grand intérêt au contenu informatif pour s'en tenir à une conception socio-pragmatique du langage.

C'est pourquoi l'on fait souvent remonter les élaborations récentes des théories énonciatives et pragmatiques aux idées développées par Bally.

1.2.4. Elaboration des théories textuelles et discursives

Les linguistiques textuelles et discursives doivent leurs élaborations aux critiques de la linguistique de la langue que Saussure valorise dans son *Cours* et à la volonté de remettre en cause l'hégémonie de la phrase qui domine les études linguistiques depuis très longtemps. D'ailleurs, on reproche à la linguistique de la langue le fait de prendre la phrase comme unité supérieure d'analyse alors qu'il y a des « règles de combinatoire transphrastique » qui sont censées traiter le fonctionnement des éléments que la phrase ne permet pas d'étudier.

Apparaissant à un moment où les théories formelles dominent sans partage notamment la grammaire générative, les linguistiques transphrastiques gagnent du terrain progressivement et s'imposent, de nos jours, dans le champ des sciences du langage.

⁶⁷ Bally, C. (1909), *Traité de stylistique française*, p. 2.

1.2.4.1. La linguistique énonciative

Selon les représentations en usage, la linguistique énonciative commencerait avec Emile Benveniste⁶⁸. Cette approche du langage étudie les marques de l'énonciation et de l'implication du sujet parlant dans l'énoncé. Bien qu'elle relève de la parole, la théorie de l'énonciation chez Benveniste est délimitée à la phrase. Ce n'est qu'avec O. Ducrot⁶⁹ que l'on repose la définition de l'énonciation sur la différence entre phrase et énoncé, c'est-à-dire entre la combinaison syntagmatique virtuelle et le produit réel de l'activité du locuteur. Ce courant linguistique est à l'origine de toutes les recherches actuelles sur les déictiques, les temps, les personnes. Dans la lignée des travaux de Benveniste, Antoine Culioli⁷⁰ se propose de constituer un modèle théorique fondé sur une réflexion épistémologique. Son projet pivote autour de la relation entre le langage en tant que faculté universelle et les langues considérées comme des systèmes particuliers à partir desquels on peut observer les productions des locuteurs dans leur activité linguistique quotidienne. Il pense également que l'on ne peut faire ce travail d'observation que si l'on a déjà une théorie qui puisse traiter les données empiriques. Culioli remplace les notions d'émetteur et de récepteur par le concept de co-énonciateur car il considère qu'il y a une certaine dissymétrie dans l'acte d'énonciation dans la mesure où l'émetteur reçoit son propre message et le récepteur peut éventuellement émettre une réponse ou un discours dans le cadre de l'interaction entre les deux partenaires de l'interlocution.

1.2.4.2. La linguistique textuelle

La linguistique textuelle émerge dans un contexte épistémologique regorgeant de théories et de recherches sur la grammaire de la phrase. Ce courant vient pallier les lacunes de la grammaire phrastique dont par exemple la question des pronominalisations. L'apparition de la linguistique textuelle répond donc à un besoin voire à un souhait d'extension des contextes d'étude des langues naturelles. Depuis les années 1970, les études qui tentent de définir la notion

⁶⁸ Dans son ouvrage intitulé *Problèmes de linguistique générale*, paru en 1966 puis en 1974, E. Benveniste propose la définition fondatrice de l'énonciation devenue par la suite canonique.

⁶⁹ Dans son *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* paru en 1995, qu'il a élaboré en collaboration avec J-M Shaeffer, Ducrot donne une définition plus récente qui a détrôné celle émise par Benveniste.

⁷⁰ Antoine Culioli a contribué au développement des théories de l'énonciation en forgeant une terminologie qui lui est propre et en modifiant les définitions données par ses prédécesseurs aux notions de la linguistique énonciative.

de texte abondent. Les travaux de Van Dijk⁷¹ s'inscrivent dans ce cadre qui initie les études de la grammaire textuelle en Europe.

Van Dijk adopte une approche cognitive et croit à l'existence d'une grammaire textuelle générative analogue à celle élaborée par Chomsky à propos de la phrase. Les grandes notions de la linguistique textuelle transposée dans l'enseignement des langues connaissent un succès incontesté. Avec J-M Adam⁷², la linguistique textuelle marque une certaine évolution par rapport à ses débuts. Ce dernier tente d'articuler les théories de la linguistique textuelle avec le domaine de l'analyse du discours. La redéfinition de la théorie par Adam implique que l'on considère la notion de texte dans son aspect général comme étant « un objet abstrait » et le concept de discours comme le contexte concret de sa production. Cette nouvelle orientation théorique permet à Adam de récuser l'approche d'analyse textuelle reposant sur la catégorisation au profit d'une théorie des opérations de textualisation.

C'est à partir de ce stade que la linguistique textuelle se rapproche de plus en plus d'une dimension pragmatique prenant en considération des éléments liés à la communication et à la cognition. Autrement, la textualisation est conçue comme l'ensemble des mécanismes régissant le fonctionnement cognitif de la genèse des textes.

1.2.4.3. Les théories pragmatiques

La réflexion de type pragmatique commence dans le cadre de la philosophie du langage, suite à une crise de la philosophie à la fin du 19^e Siècle, dont la conséquence est la réapparition de la problématique du langage. La pragmatique comme courant de la linguistique est souvent présentée comme le domaine ou la science qui s'intéresse à l'étude du langage en relation avec un contexte. Ainsi, chaque manifestation du langage admet plusieurs lectures selon le contexte où elle est produite. Cette branche de la linguistique étudie aussi les actes que pourraient accomplir certaines réalisations linguistiques. Dans le cadre de cette orientation de recherche, beaucoup de théories voient le jour. La théorie des actes de parole se développe grâce à une critique de la conception traditionnelle du langage où la phrase affirmative s'érige en prototype de la

⁷¹ Van Dijk est l'un des grands théoriciens de la grammaire textuelle ; ses recherches puisent dans la tradition allemande et nordique.

⁷² J-M Adam a beaucoup travaillé sur la typologie des textes et sur les notions fondamentales de la linguistique textuelle.

production langagière. Austin⁷³ scinde les énoncés dotés de sens en deux types : les énoncés constatifs qui se contentent de décrire un état de choses et les énoncés performatifs qui accomplissent des actions. Les exemples suivants montrent la différence entre ces deux catégories d'énoncés :

(1) Il fait beau.

(2) Je vous promets de réussir le concours.

Les énoncés du type **(1)** sont constatifs car ils décrivent un état de chose objectif et sont assujettis à des conditions de vérité vérifiables (Il est facile de vérifier s'il fait beau ou non au moment où l'on parle). Les énoncés du type **(2)** sont performatifs car ils obéissent à des conditions de félicité qui déterminent la réussite ou l'échec de l'action (ces énoncés sont conditionnés par la sincérité de l'engagement du locuteur).

Dans une deuxième étape, Austin renonce à sa première hypothèse d'isoler la catégorie des énoncés performatifs car il se rend compte qu'un énoncé comme « On vous demande au travail » a l'apparence d'un énoncé constatif, bien qu'il modifie, en même temps, la réalité : juste après l'énonciation de la phrase, le destinataire se rend compte qu'on lui demande au travail (il s'agit d'une modification dans l'état de connaissance du destinataire). Ainsi, on réalise qu'un même énoncé peut être à la fois constatif et performatif. L'hypothèse performative devient donc inopérante. Cela fait que l'on intègre l'hypothèse de la performativité à une théorie globale de l'acte de parole. On avance désormais une nouvelle hypothèse qui conçoit l'acte de parole comme un mécanisme complexe composé de trois actes : un acte locutoire défini comme l'acte qu'on accomplit par le fait de dire ce qu'on veut exprimer, un acte illocutoire accompli en disant ce que l'on dit, un acte perlocutoire réalisé par le fait de dire quelque chose.

Dans ces deux versions, la théorie des actes de parole de Austin suscite quelques critiques dont celles formulées par J.R.Searle⁷⁴ qui tente d'améliorer la reformulation de son maître. Il ajoute un effet ce qu'on appelle le principe d'exprimabilité qui postule que tout ce que l'on veut dire peut être dit. Le nouveau facteur intégré à la théorie austinienne des actes de langage fait que l'on perçoit la nouvelle reformulation à travers deux notions centrales : l'intention et la convention. L'apport principal de Searle consiste à concevoir l'énoncé comme une entité biface

⁷³ Austin est le premier à poser les jalons d'une linguistique pragmatique à travers l'émission de la théorie des actes de langage.

⁷⁴ Disciple et continuateur de Austin, Searle s'est chargé de la critique puis de la reformulation des principaux aspects de la théorie de son maître.

formée de deux parties : le marqueur de contenu propositionnel et le marqueur de force illocutionnaire. Searle propose une taxinomie des actes de langage s'appuyant sur un certain nombre de critères dont essentiellement le but de l'acte illocutionnaire, la direction d'ajustement, les états psychologiques exprimés.

1.3. Quel impact de la linguistique sur l'élaboration des grammaires de référence ?

Outre l'évolution qu'a connue la grammaire phrastique sous l'influence des théorisations linguistiques issues de Saussure, notamment l'apparition des grammaires structurales, le développement et l'ouverture de la linguistique sur les phénomènes interphrastiques ont contribué à l'élaboration d'une nouvelle génération d'ouvrages de référence où la phrase comme domaine d'étude de la langue ne fait qu'une partie de la table des matières. Pour mesurer la dose d'imprégnation de certains ouvrages de grammaire élaborés récemment par les avancées de la théorie linguistique, nous proposons de les comparer avec le dispositif d'une grammaire traditionnelle telle que *Le Bon Usage* de M. Grévisse dont l'examen de la table des matières fait ressortir les remarques suivantes :

Cette grammaire s'organise à partir d'un répertoire des formes de la langue. Elle part de la morphologie pour atteindre la syntaxe. On a quatre grandes parties :

- « Eléments de la langue » est le titre de la première partie (pp.26 - 119) où sont évoqués les notions de phonétique, les éléments de la langue écrite.
- La seconde partie intitulée « La proposition » aborde la question des différentes fonctions syntaxiques telles que le sujet, l'attribut, les compléments du verbe, le verbe, ... (pp.120-165).
- La troisième partie, la plus développée, porte sur « Les partis du discours » (pp.166-1006), elle traite d'une façon détaillée les différentes catégories grammaticales, à savoir le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection.
- La quatrième partie porte sur « Les propositions subordonnées » (pp.1007-1109).
- La première constatation qui ressort de l'examen de ce dispositif est la place réduite de la syntaxe (146 pages sur 1127 pages d'études et documents) au profit d'une grande importance accordée à la morphologie et à l'étude des unités de la langue (933 pages).

- Les données et les informations caractérisant les unités de la langue ne sont pas les résultats d'un travail d'analyses et d'explications : la matière grammaticale n'est rien d'autre qu'une apologie des tournures classiques.
- La partie réservée à la syntaxe se limite à l'inventaire de certaines fonctions que l'on définit par le sens, comme le prouve la définition suivante du sujet : « Le sujet est le terme point de départ de l'énoncé : il désigne l'être ou l'objet dont on dit quelque chose et qui s'actualise dans un verbe » (p.128).

Paradoxalement, un ouvrage comme *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau récuse complètement le point de vue morphologique et même syntaxique pour adopter une approche visant la description des faits de langue à partir des intentions du locuteur, des paramètres de la communication linguistique et des différents sens qu'ils peuvent construire.

C'est une grammaire qui étudie les formes de la langue non pas pour les expliciter et les déployer telles qu'elles sont, mais pour montrer qu'elles transmettent un certain sens. Cette grammaire tente de décrire les processus de grammaticalisation du sens en français. Ainsi, la table des matières ne répertorie pas les formes de la langue, mais s'organise à partir de grandes catégories de sens, comme cela est manifeste dans sa conception qui met en place trois grandes parties :

- Dans la première partie, intitulée « Les mécanismes du sens et la construction des mots », l'auteur décrit les procédés de la configuration du sens dans des formes linguistiques.
- La seconde partie, portant sur « Les catégories de la langue », s'ouvre sur une définition conceptuelle de la catégorie (la personne, l'actance, le lieu) ; ensuite l'auteur se borne à décrire les formes grammaticales susceptibles de l'exprimer. On énumère un bon nombre de catégories :
 - ❖ La personne et les pronoms personnels.
 - ❖ L'actualisation et l'article.
 - ❖ La dépendance et les possessifs.
 - ❖ La désignation et les démonstratifs,
 - ❖ La quantification et les quantificateurs,
 - ❖ L'identification indéterminée et les indéfinis,
 - ❖ La présentation et les présentateurs,

- ❖ La quantification, la comparaison et les procédés d'adjectivation,
- ❖ L'action et les actants,
- ❖ La localisation dans l'espace,
- ❖ La situation dans le temps,
- ❖ L'argumentation et les relations logiques,
- ❖ L'affirmation et la négation,
- ❖ La modalisation et les modalités énonciatives.

- La troisième partie traite « Les modes d'organisation du discours », elle expose les mécanismes de structuration du discours (l'énonciatif, le descriptif, le narratif, et l'argumentatif) et intègre l'usage des catégories conceptuelles dans l'acte de communication (échanges entre interlocuteurs). Ces catégories diffèrent des catégories linguistiques habituelles, elles ont un caractère universel puisqu'elles sont susceptibles d'être appliquées à bien d'autres langues. C'est là l'occasion pour entamer des études contrastives des solutions offertes par une langue ou l'autre.

Cette grammaire échappe à l'organisation ordinaire des grammaires formelles qui proposent des chapitres conçus en fonction des formes linguistiques. Elle rassemble des formes grammaticales autour d'un certain nombre de catégories de sens. On constate également que cet ouvrage ne se livre pas à une description détaillée et systématique de la morphologie du français. Cette tendance est manifeste dans le propos suivant de Patrick Charaudeau :

« Un moment de pensée qui doit traiter les faits de langue comme les résultats d'intention de communication. Décrire ces faits de langue exige alors de partir des notions de sens qui les organisent et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer ».⁷⁵

C'est bien le projet d'une grammaire sémantique qui puise dans les travaux des pragmaticiens et des spécialistes de la grammaire textuelle et énonciative. Dans cette perspective, l'auteur cherche à correspondre et à mettre en parallèle intention de communication et moyens d'expression, et ce à travers le recours aux actes de parole organisés autour de notions et à partir

⁷⁵ Charaudeau, P. (1996), *Grammaire du sens et de l'expression*, p. 5.

d'un regroupement des formes linguistiques les plus utilisées dans les échanges entre interlocuteurs.

Dans le cadre de la rénovation des approches grammaticales et de leur mariage avec les théories linguistiques transphrastiques, nous situons également l'ouvrage de Roberte Tomassone qui vient s'ajouter à la panoplie de la nouvelle génération des grammaires de référence. Le plan adopté par cet ouvrage montre en quoi il s'agit d'une étude linguistique multiple qui couvre tout le champ d'étude d'une grammaire, puisqu'il s'agit à la fois de la phrase, du texte et de l'énonciation. Les objets d'étude, inspirés d'abord des théories textuelles, discursives et pragmatiques, puis de la syntaxe structurale ont abouti à un schéma quinaire :

- Première partie: L'énonciation (le cadre de l'énonciation, les déictiques, la modalisation, les actes de parole, énonciation de discours-Énonciation historique, les discours rapportés), pp. 18-71 ;
- Seconde partie: Le texte (Reconnaître un texte, la progression thématique, la substitution), pp.73-106 ;
- Troisième partie: La phrase (la phrase. Généralités, les types de phrase, les formes de phrase, les subordonnées), pp.108-179 ;
- Quatrième partie : Des groupes dans la phrase (les constituants de la phrase, le groupe verbal, le groupe nominal. Les déterminants, les constituants du groupe nominal. Les expansions, les constructions détachées, le groupe adjectif), pp 180-247 ;
- Cinquième partie: Des classes de mots (les classes grammaticales, le nom, l'adjectif, les pronoms, le verbe, la préposition, l'adverbe), pp. 250-308.

Le fait d'entamer les analyses par une partie réservée au phénomène énonciatif témoigne de l'importance accordée à ce domaine d'étude de la langue. Dans une deuxième étape, l'auteure s'intéresse à l'étude des notions de la grammaire textuelle; puis elle achève le livre par trois parties consacrées à la grammaire phrastique. Une telle organisation des parties a pour objectif de rendre compte de façon cohérente du fonctionnement pluriel d'une langue, voire de dépasser la description exhaustive des phénomènes morphosyntaxiques pour parvenir à l'explication de toutes les composantes d'une langue. Tenant compte de la complexité du langage, Tomassone aborde de façon indépendante chaque domaine d'étude de la langue pour pouvoir observer la hiérarchie qui régit son organisation.

D'autres ouvrages peuvent aussi être classés dans la vague de renouvellement de la grammaire, comme, par exemple *La grammaire méthodique du français* dont le contenu linguistique est moins imprégné des phénomènes textuels et énonciatifs par rapport aux deux ouvrages précédents puisque les auteurs accordent une place non négligeable à la morphologie. Cependant, par rapport à une organisation quinaire dont quatre parties sont réservées à la morphosyntaxe, la cinquième élargit le champ d'analyse à la communication en la traitant sous l'angle de la référence, de l'énonciation et de la structuration du texte.

La rénovation des grammaires de référence et leur ouverture sur les phénomènes interphrastiques contribuent corollairement au renouvellement de l'enseignement du français langue maternelle ou étrangère et participent à l'apparition des manuels scolaires adaptés à l'approche en vogue comme c'est le cas des manuels de l'enseignement secondaire en Tunisie.

2. Aperçu sur la grammaire dans les manuels de l'enseignement secondaire

Analyser en détail tous les manuels du secondaire serait une entreprise trop vaste et pas nécessairement indispensable. Il semble préférable, dans le cadre de cette étude de la didactique actuelle de la grammaire au lycée de survoler, en premier lieu, l'ensemble des manuels du cycle en vue de mettre en évidence la nouvelle orientation du programme d'enseignement du français.

Dans les manuels du secondaire, les théories de texte, de discours et de l'énonciation sont présentées aux élèves comme si elles allaient de soi, comme si elles existaient depuis toujours et ne posaient aucun problème aux acteurs de la classe de français langue étrangère ou seconde. Certes, la nouvelle configuration institutionnelle privilégie les grammaires transphrastiques, mais elle consacre quand même une place réduite à la grammaire de la phrase. Nous observons toutefois les tentatives de renouvellement des manuels du lycée.

Dans la présentation actuelle du manuel de 1^{er} année secondaire (*Communiquer en Français*), les auteurs traitent de tout (grammaire de la phrase, grammaire textuelle et grammaire discursive) excepté la pragmatique. Le programme de grammaire relatif à ce niveau charnière semble logiquement le moins influencé par l'envahissement des théories transphrastiques dans la mesure où il conserve le plus de leçons de syntaxe. Cependant, ce manuel veille à l'intégration des contenus grammaticaux aux activités textuelles, et surtout à l'expression écrite. Pour illustrer cette dernière remarque, nous allons partir, dans un premiers temps, du schéma du module d'apprentissage n°3 tel que présenté dans le manuel et qui expose l'objectif général de la séquence d'apprentissage ainsi que les différents contenus d'enseignement. Nous ne reproduirons pas le

schéma dans son intégralité, mais en feront figurer une partie afin de faire ressortir la relation entre l'activité grammaticale et les activités textuelles. Dans un deuxième temps, nous analyserons un exemple puisé dans le manuel de 1^{ère} année secondaire.

Objectifs généraux

Module n°3

- Communiquer avec l'autre.
- Ecrire différents types de lettres.

Activités	Objectifs
Lecture	❖ Lire et comprendre différents types de dialogues • Le dialogue dans le récit • Le dialogue de théâtre • L'interview ❖ Lire différents types de lettres.
Grammaire	❖ Utiliser les temps du discours : Le présent; le passé composé, le futur ❖ Etudier le discours rapporté : les mécanismes de transformation, la concordance des temps.
Ecrit	❖ Ecrire une lettre : • La correspondance privée • La correspondance utilitaire

Dans ce module, les contenus grammaticaux paraissent adéquats aux objectifs des activités de lecture et d'écriture. La connaissance des valeurs d'emploi des temps du discours permet à l'élève de mieux lire et comprendre le dialogue et surtout de le distinguer du récit. L'étude du discours rapporté et l'apprentissage des mécanismes de transformation des discours directs en discours indirects aident l'apprenant à écrire des lettres, particulièrement, celles où on leur demande de prendre la place d'une personne qui s'adresse à un ami ou à un membre de sa famille pour lui raconter des souvenirs d'enfance. Néanmoins, les exercices de grammaire entraînent l'élève à transformer des phrases au discours indirect, ce qui oblige l'enseignant à lui apprendre, au cours de la séance d'expression écrite, à transposer un texte tout entier.

Le discours rapporté constitue une question grammaticale importante car elle permet d'étudier un aspect linguistique qui pose de sérieux problèmes aux élèves, dont le plus saillant est

la manipulation du système verbal, surtout lors de l'écriture des récits où la maîtrise des temps constitue une condition *sine qua non* de la réussite de cette tâche.

Le module n°3 propose une leçon de grammaire sous l'intitulé « Le discours rapporté : style direct, style indirect », où l'on définit dans un premier temps le style indirect. La deuxième partie de la leçon, qui est la plus développée, commence par une présentation du style direct explicitant le processus de transformation : « les paroles rapportées sont introduites dans une proposition subordonnée complétive ou interrogative indirecte. Elles subissent alors de nombreuses modification »⁷⁶.

Puis, on s'attarde à exposer les différents changements qui affectent les éléments linguistiques du style direct (modification des adjectifs possessifs et des pronoms personnels, modification des mots interrogatifs, modification des temps et des verbes, modification de certains indicateurs de temps et de lieu) dont nous rapportons ceux relatifs aux temps :

La concordance des temps

Verbe introducteur ou présent	Verbe introducteur au passé
Présent, Imparfait	Imparfait
P. Composé	Plus-que-parfait
P. Simple P. antérieur	Plus-que-parfait
F. Simple	Conditionnel présent (futur du passé)
F. antérieur	Conditionnel passé

Le tableau que l'on propose aux élèves n'est accompagné d'aucune information supplémentaire sur le pourquoi de cette transformation. L'élève a besoin de comprendre pourquoi on remplace le présent par l'imparfait ou le passé composé par le plus-que-parfait. Il est indispensable donc de faire comprendre aux élèves les notions d'antériorité, de simultanéité et de postériorité. Cette transformation n'aura de sens que si l'on travaille sur la signification de l'énoncé et sur le lien étroit entre le temps de la principale et celui de la subordonnée. Si les élèves éprouvent des difficultés à saisir les notions d'antériorité, de simultanéité et de postériorité, le problème le plus délicat est alors de trouver la procédure pour leur faire comprendre que ces mêmes notions peuvent être exprimées dans le passé.

⁷⁶ *Communiquer en français* (2008), 1^è année de l'enseignement secondaire, p. 93.

Pour expliciter ce problème, nous prenons l'exemple du futur. Les acquis antérieurs de l'élève se résument dans le fait que ce temps exprime la postériorité par rapport au moment présent. Pour un apprenant qui repère un demain par rapport à « aujourd'hui », il est difficile de lui faire comprendre qu'il y a également un « lendemain » par rapport à « ce jour-là ».

Le futur du passé est un temps composé qui réunit deux notions contradictoires dans l'esprit de l'élève. Le manuel de 1^{ère} année évite une telle confusion en utilisant, comme nous le remarquons dans le tableau, « conditionnel présent » ou lieu de « futur du passé ». Mais, un tel choix terminologique élude une difficulté pour en créer une autre dans la mesure où on doit chercher la meilleure façon pour expliquer à un élève averti le passage de l'indicatif au conditionnel. Devant de tels écueils, la lutte contre les représentations figées que se font les apprenants de certaines notions grammaticales doit continuer, car ces représentations peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage.

Le programme de grammaire proposé par le manuel de 2^{ème} année secondaire puise dans tous les domaines de la linguistique et marque avec force une orientation vers l'enseignement de la grammaire textuelle, énonciative et discursive. N'éradiquant pas définitivement la grammaire phrastique, ce manuel ne programme qu'un seul thème, celui des relations logiques, qui n'est là que pour un objectif discursif lié au développement de la capacité à formuler des explications pour exprimer un sentiment ou justifier une opinion. D'ailleurs, les intitulés de la plupart des leçons témoignent de cette approche renouvelée de la grammaire qui s'inspire des théories linguistiques les plus récentes, comme le montre la liste ci-dessous :

« Identifier les actes de parole, Repérer les marques de la situation d'énonciation dans un message, Repérer les indices de la présence du locuteur, Différencier récit et discours : les temps verbaux, Restituer un raisonnement à partir d'une information implicite, Maîtriser les procédés de reprise nominale et pronominale, Analyser les types de progression thématique ».

Le manuel de 2^{ème} année secondaire renferme un contenu grammatical non passéiste axé sur les découvertes récentes de la linguistique. A titre d'exemple, la cohésion manifestée dans l'étude des reprises nominales ou pronominales va avec l'étude des temps verbaux et l'analyse de la progression textuelle dans le cadre d'une approche interphrastique de la langue. De même, l'implication du sujet parlant dans un énoncé se résume dans le repérage des marques de la situation d'énonciation et des indices de la présence du locuteur. Les aspects pragmatiques s'actualisent dans le traitement des actes de parole et l'étude de l'implicite.

Pour approfondir notre connaissance de l'enseignement grammatical au secondaire, nous jetterons également un coup d'œil sur le contenu grammatical dans le manuel de 4^e année Section Lettres. Ce manuel aborde les thèmes grammaticaux suivants: Types de phrase et intention de communication, Formes de phrase et effets de sens, L'expression de la conséquence et de la concession, Les connecteurs logiques, Modes et concordances des temps, Le discours rapporté (Discours direct/discours indirect libre).

Dans cette liste, la leçon qui relie les types et les formes de phrase aux intentions de communication et aux effets de sens nous semble la plus novatrice dans le sens où elle articule une question grammaticale classique (les types et les formes) à une notion issue des dernières recherches en linguistique (l'intention de communication). C'est pour cette raison que nous essayerons ici de déceler les différentes articulations de la leçon qui s'ouvre par une présentation des caractéristiques de l'acte de communication, rappelant que tout message transmis véhicule un message explicite et un autre implicite qui traduit l'intention du locuteur :

« Dans tout acte de communication, l'émetteur vise à transmettre un message qui, selon le contexte, apporte une information, communique une émotion, exprime un ordre, une demande... Cependant, dans la plupart des énoncées, tout se passe, souvent, comme s'il y avait un double message : l'un explicite, immédiatement identifiable; l'autre (ou plusieurs autres) implicite mais véhiculant la vraie intention du locuteur ». ⁷⁷

- Dans une première sous-partie intitulée « Le type déclaratif dans sa relation avec l'intention du locuteur », les auteurs proposent une série d'exercices, puis formulent une synthèse résumant le contenu scientifique colporté par la phase d'exercisation:

« Le type déclaratif : est employé pour donner une information, énoncer un fait, et notamment pour émettre une opinion, appuyer un point de vue.... Toutefois, dans l'intention implicite du locuteur, ce type n'est pas exclusivement associé à une simple intention d'assertion :

✓ La phrase déclarative : « Ma mère s'est arrêté. » peut être l'équivalent d'une interrogation directe : « je me demande quelle heure il est. »

⁷⁷ *Partage*, 4^e année de l'enseignement secondaire Section Lettres, p. 94.

- ✓ La phrase de type déclaratif peut avoir la valeur d'une phrase impérative explicite : « je vous ordonne de parler. » ou implicite : « Je ne trouve pas une minute pour aller à ma banque. » (qui sous-tend : passe-moi de l'argent) ». ⁷⁸

Cette leçon met en évidence la relation entre certaines structures syntaxiques (Les types de phrases) et le rôle du locuteur et du destinataire dans l'acte de parole qui se manifeste dans ce qu'on appelle les modalités d'énonciation (l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation).

La citation ci-dessus soulève la question des actes de parole détournés ou implicites. En effet, il est possible que la structure linguistique liée à un acte de parole donné reçoive une autre lecture ou une autre interprétation et soit utilisée pour un autre acte, comme c'est le cas dans la phrase déclarative « *Ma mère s'est arrêtée* », où la modalité assertive peut se lire comme une interrogation de type « *je me demande quelle heure il est* ».

La nature des relations entre les interlocuteurs et les caractéristiques de l'acte d'énonciation amènent le locuteur à employer des structures détournés, par exemple, une assertion comme « *Je ne trouve pas une minute pour aller à la banque* » peut atténuer l'intensité d'un ordre, tel que « *passe-moi de l'argent* » et neutralise le rapport d'inégalité entre locuteur et destinataire.

Dans la première partie, les auteurs font le même travail avec les autres types de phrases. Au plan pédagogique, il ne fait aucun doute que de telles leçons permettent aux élèves d'enrichir leurs connaissances à propos du sens et de la signification de certaines formes linguistiques, à savoir les types et les formes de phrases. Le traitement des volets énonciatif et pragmatique ne peut être que bénéfique pour les apprenants de la classe terminale du secondaire dans la mesure où il est temps de les initier à la valeur d'une grammaire sémantique en vue de les libérer des méfaits de la morphosyntaxe et de la grammaire traditionnelle.

3. Etude détaillée de la grammaire dans le manuel de 2^e année secondaire

La réforme de l'enseignement du français au secondaire mise en place dès 2004, intégrant les théories de l'énonciation, de texte et de la pragmatique a complètement modifié les contenus et les outils d'enseignement-apprentissage de la langue. Nous faisons ici allusion aux anciens programmes et précisément à la réforme précédente où les contenus enseignés se limitaient aux notions fondamentales de la grammaire phrastique. L'actuelle réforme, en revanche, vient

⁷⁸ *Idem*, p. 105.

compléter les notions acquises par les élèves au cours des années de collège dans une perspective de continuité où les éléments relevant de la syntaxe servent de tremplin pour étudier la cohérence textuelle. Particulièrement, le manuel de 2^e année secondaire prévoit des contenus grammaticaux faisant référence à toutes les théories linguistiques transphrastiques. C'est le manuel le plus proche d'une vision panoramique des dernières recherches théoriques en matière de linguistique. Néanmoins, la conversion d'une théorie scientifique en une grammaire d'enseignement constitue une difficulté pour l'intégration de la linguistique dans l'enseignement des langues étrangères et secondes. Nous tenterons ici de montrer d'un côté, comment sont abordées les notions citées plus haut dans le manuel de 2^e année secondaire.

De l'autre, en quoi la grammaire transphrastique pose des problèmes aux apprenants ?

Enfin, nous nous demandons en quoi l'enseignement des catégories de l'énonciation, des actes de parole et de l'implicite serait nécessaire à un élève de secondaire ?

3.1. Quelques réflexions préliminaires

Comme l'indique son titre *Le français en situation*, le manuel de 2^e année du secondaire se veut un ouvrage didactique qui place les faits linguistiques dans le contexte de leur production. D'ailleurs, les contenus en grammaire se placent sous le signe directeur du discours comme on l'affiche dans l'extrait suivant de la préface :

« La grammaire est abordée essentiellement comme outil de structuration de la pensée. Par la maîtrise progressive des notions étudiées dans des contextes toujours significatifs, l'élève apprend à s'exprimer dans des formes de discours de plus en plus variées, de plus en plus complexe ». ⁷⁹

Comportant 287 pages, ce manuel s'organise en cinq modules dont chacun s'articule autour de cinq activités disposées dans l'ordre suivant : Explication de texte – Vocabulaire – grammaire – Expression écrite – Expression orale.

En préalable à l'analyse détaillée des contenus grammaticaux, il nous semble utile de nous attarder à l'examen même partiel, de trois paramètres révélateurs de la pédagogie de la grammaire : la terminologie officielle, le plan d'un manuel et le schéma d'une leçon.

⁷⁹ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 4.

3.1.1. La terminologie

Depuis un certain temps, on reproche aux méthodes d'enseignement de la grammaire française le fait de privilégier un cadre linguistique traditionnel incapable de rendre compte des propriétés de la langue au détriment d'un cadre communicatif fondé sur des catégories de nature discursive ou sur une approche en actes de parole. Les critiques qui ont souligné les incohérences terminologiques n'ont pas pu, modifier jusqu'à une date récente le caractère conservateur de la nomenclature grammaticale et de l'approche théorique qui la sous-tend. Le manuel de 2^e année secondaire échappe à cette tendance conservatrice. Un examen rapide des points grammaticaux abordés montre l'audace des auteurs de ce manuel.

En voici un aperçu des termes employés que nous avons classé selon le domaine d'étude auxquels ils appartiennent :

Texte	Discours et énonciation	Pragmatique
✓ Un texte ✓ La progression Thématique ✓ Les temps verbaux ✓ Les modes verbaux ✓ Les reprises pronominales ✓ Les reprises lexicales ✓ Les substituts ✓ Les articulateurs logiques ✓ Le récit ✓ Le narrateur ✓ La thèse ✓ Les arguments ✓ Les contre-arguments ✓ Argumentation	✓ Situation d'énonciation ✓ Intention du locuteur ✓ L'interlocuteur ✓ Enoncé ✓ L'attitude du locuteur ✓ Le discours direct ✓ Le discours indirect ✓ Le discours indirect libre ✓ Destinataire	✓ Actes de parole ✓ Présupposé ✓ Implicite

À côté de ce qui figure dans ce tableau, nous relevons quelques lexies qui appartiennent au domaine de la phrase: formes de phrases, types de phrases, exclamatif, déclaratif, interrogatif, injonctif, impératif.

Il s'agit d'une terminologie composite qui tient aux différents domaines d'étude de la langue : la phrase, le texte, le discours et l'énonciation, la pragmatique.

Dans une perspective à dominante communicative comme celle à laquelle nous avons affaire, les questions linguistiques relevant de la phrase n'ont de valeur que dans la mesure où elles servent l'approche textuelle escomptée. Dans le manuel de 2^e année secondaire sont abordées

les relations logiques, qui ne sont pas désignés par leur statut syntaxique, mais plutôt par le rôle qu'elles jouent dans le développement des expressions explicatives. Ainsi, on emploie le terme « rapport de cause » sans mettre l'accent sur l'identité syntaxique de la cause, qui s'inscrit traditionnellement sous l'étiquette des compléments circonstanciels.

- La terminologie scolaire ne respecte pas parfois la hiérarchie des notions telle qu'elle apparaît dans les théories de référence. En effet, le terme « cohésion » n'apparaît pas en titre de leçon, mais à l'intérieur d'un autre intitulé « Maitriser les procédés de reprise nominale et pronominale ». Or, dans la théorie de la grammaire textuelle, la cohésion est une notion clé qui se réalise pour l'intermédiaire de moyens linguistiques comme les différents types de reprises. C'est là une inversion de l'ordre des notions : au lieu de définir la *cohésion* puis les moyens linguistiques responsables de sa concrétisation, on procède inversement.

- La grammaire pédagogique adopte volontiers une pratique terminologique puisant aussi bien dans le métalangage spécifique que dans le vocabulaire « mondain » appartenant au monde extralinguistique. Dans *Le français en situation*, on définit la situation d'énonciation par les paramètres qui la constituent : « Ces quatre données (le locuteur, l'interlocuteur, le moment et le lieu où l'énoncé est produit) constituent la situation d'énonciation ».⁸⁰

Nous remarquons que ce manuel fait recours au terme courant « données » pour remplacer le vocable spécifique « déictiques ». La substitution du discours mondain au discours linguistique dissimule la spécificité du terme : l'emploi du terme « déictique » permet d'expliquer facilement les éléments linguistiques qui ne réfèrent pas à la situation d'énonciation à savoir les démonstratifs non déictiques.

3.1.2. Le plan d'un manuel

Ce manuel comporte 18 leçons de grammaire destinées à des élèves qui, à leur entrée en 2^e année du secondaire, ont déjà été exposés à un enseignement systématique du français depuis 8 ans. La table des matières nous servira de sujet de réflexion, non seulement pour expliciter les choix théoriques et didactiques des auteurs, mais aussi pour éclaircir une certaine façon de concevoir la grammaire qui diffère, nous semble-t-il, de la grande majorité des manuels en cours.

- Outre la mémorisation des catégories de l'énonciation et des notions textuelles et discursives, c'est essentiellement l'intériorisation des règles de structuration des textes que l'on vise, en fait,

⁸⁰ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 104.

dans une conception où la syntaxe disparaît complètement pour céder toute la place aux grammaires transphrastiques. Ainsi, la phrase, unité fondamentale de l'analyse grammaticale, n'est envisagée qu'en dernier ressort; la notion des rapports logiques (la cause, la conséquence, le but) intervient au module d'apprentissage n°1 pour servir la construction des explications. Les types de phrase (impératif, exclamatif, interrogatif, déclaratif) sont décrits non dans le cadre de la transformation fondamentale de la phrase de base, mais comme support à l'enseignement des actes de parole.

- Par rapport à l'organisation du savoir dans les manuels tunisiens de français, *Le français en situation* propose une conception toute particulière. En effet, la tradition pédagogique, en Tunisie, veut que l'on conçoive le module d'apprentissage autour d'un objectif général sous forme d'une compétence discursive à savoir la production d'un texte narratif. Puis, on prévoit des contenus d'enseignement (grammaire, lecture, expression) qui favorisent le développement de l'objectif global. Enfin, on se livre à une évaluation des apprentissages à travers la proposition d'une production écrite que l'on perçoit comme la synthèse des diverses activités de la classe de français. Le manuel de 2^e année secondaire renonce à cette coutume didactique en divisant le module d'apprentissage en un certain nombre de séquences dont chacune s'achève par la réalisation d'un objectif discursif relativement différent des autres. Par exemple, nous allons reproduire le tableau relatif au module d'apprentissage n° 2 dans son intégralité tel qu'il figure dans le manuel en question.

Activités Séquences	Explication de texte	Vocabulaire et sens	Grammaire et sens	Expression écrite	Expression orale
Séquence 1	S.Prudhomme Un songe. p. 65	Explorer les différents aspects du thème : l'association des idées. p. 57	Reconnaître les types de phrases. p. 70	Peser le pour et le contre. p. 76	Organiser un débat sur la chanson engagée. p. 74
Séquence 2	R. Merie Solitude au milieu des hommes. p. 81	Différencier ou rapprocher des mots de sens voisin en fonction du contexte p. 83	Identifier les actes de parole. p. 86	Adapter son discours à l'interlocuteur. p. 92	Argumenter contre l'exclusion. p. 90
Séquence 3	Sthendal La peur du mépris. p. 98	Distinguer entre plusieurs sens d'un mot polysémique p. 100	Repérer les marques de la situation d'énonciation dans un message p. 104	Suggérer un sentiment, une idée, une action p. 108	Discuter le pouvoir de l'image. p. 107
Séquence 4	A.Touraine Une affaire de conscience. p. 113	Repérer les marques de la subjectivité du locuteur : La modalisation. p. 115	Repérer les indices de la présence du locuteur. p.19	Déterminer l'origine des points de vue formulés dans un texte. p. 124	Analyser une situation critique et proposer des solutions. p. 123

- Une lecture rapide de ce tableau nous permet de constater que l'actuelle réforme consacre une séance à part entière à l'étude du vocabulaire qui était, auparavant, subordonnée à l'activité de lecture. Il est louable de rendre au vocabulaire le statut qu'il mérite, mais il convient de définir parfaitement l'objet de cette activité de la classe de français. Or, le module d'apprentissage n°2 montre que des questions qui, ordinairement, ne sont pas abordées dans les cours de vocabulaire, s'inscrivent actuellement sous ce libellé. Bien plus, le manuel de 2^e année secondaire n'efface pas les limites entre grammaire et vocabulaire. Une telle confusion entre les deux domaines est bien manifeste dans le fait de programmer une leçon intitulée « *Repérer les marques de la subjectivité du locuteur : la modalisation* » dans le cadre de l'étude du vocabulaire.

- La séquence qui représente l'unité constitutive du module d'apprentissage n'obéit pas à une progression interne qui assure la continuité entre les cinq activités d'enseignement. A titre d'exemple, dans la séquence n°1, il n'y a pas de rapport entre la leçon de grammaire intitulée « *Reconnaitre les types de phrases* » et le cours d'expression écrite dont le titre est « *Peser le pour et le contre* ». De même, nous remarquons l'absence d'un lien entre les quatre séquences du module qui doivent, en principe, concorder pour aboutir à la réalisation ou à l'apprentissage d'une seule et unique compétence globale. Or, le manuel de 2^e année secondaire vise l'apprentissage de deux grandes compétences discursives : la narration et l'argumentation. Le savoir relatif à une compétence ou à l'autre se trouve disséminé tout au long des cinq modules.

On rencontre parfois, dans un même module, des connaissances relevant de la narration et de l'argumentation. Il s'agit d'une approche didactique qui procède par mixage des savoirs appartenant à des champs disciplinaires différents, ce qui nuit, nous semble-t-il, à la transmission facile des connaissances et à l'opacité des choix didactiques mis en place.

3.1.3. Le schéma d'une leçon

Sous le libellé « *Grammaire et sens* » figurent en fait toutes les leçons de grammaire dont les perspectives ont sensiblement évolué. Telle que proposée par le manuel de 2^e année secondaire, la leçon de grammaire se déroule en deux étapes : *Explicitation* et *Application*. Les exercices sont dotés de titres qui résument l'essentiel du savoir que l'on souhaite faire apprendre aux élèves. La phase d'application constitue un complément du cours dans la mesure où l'on rencontre de nouvelles connaissances qui n'ont pas été abordées dans la phase d'explicitation. Pour observer de près la configuration de la leçon de grammaire, nous prenons en exemple une leçon que nous pouvons qualifier de classique en ce sens qu'elle est habituelle dans les manuels et les

programmes tunisiens de français : une leçon portant sur le discours rapporté intitulée « *Distinguer les différentes formes du discours rapporté* » et faisant partie du module n°3. Cette leçon s'ouvre sur un texte suivi de quelques questions qui interrogent le contenu linguistique visé. C'est une phase d'observation qui prépare la formulation de la synthèse ou ce qu'on appelle *Explicitation*. L'explicitation comporte trois parties intitulées respectivement: "*Le discours direct*", "*le discours indirect*", "*Comment transposer au discours indirect ?*".

Il s'agit d'abord de présenter les caractéristiques du discours direct, puis de mettre en évidence le discours indirect. La troisième partie, qui est la plus importante consiste à expliciter le processus ou le mécanisme de transformation au discours indirect. Pédagogiquement, le procédé nous paraît classique dans la mesure où nous avons l'habitude, dans ce genre de leçon, d'insister sur la transformation mécanique des énoncés. Cependant, la phase d'application apporte quelque chose de nouveau puisque l'on combine, dans certains exercices, la transformation à la notion de communication. A titre d'exemple, les exercices n°2 et n°3 de la page 143 portent respectivement les titres suivants : « *Trouver le verbe introducteur et expliciter la situation de communication* », « *Restituer la subjectivité du locuteur dans la transposition au discours direct* ».

Nous retrouvons, dans cette leçon, un savoir grammatical qui, essaie de rester fidèle à la tradition, et d'envisager ainsi les faits linguistiques dans leur perspective syntaxique qui s'appuie sur une série de règles à appliquer mécaniquement. D'autre part, elle tente de rejoindre le plan de l'« Expression » ou de la communication.

3.2. Les contenus grammaticaux

La remise en question des linguistiques strictement centrées sur les aspects morphosyntaxiques a permis, d'une part, de développer des courants linguistiques comme la pragmatique, l'analyse du discours, l'énonciation et a contribué, d'autre part à élargir le champ de la grammaire et de ce qu'on appelle, à juste titre, l'étude de la langue. Une conséquence découle assez naturellement de cette évolution théorique : de telles modifications devraient conduire à repenser entièrement les rapproches d'enseignement de la langue. Il est alors possible de procéder, dans le champ de l'application didactique, à une modification des contenus grammaticaux sous l'influence des théories textuelles et des notions pragmatiques et énonciatives. Avec le nouveau programme du secondaire relatif à l'actuelle réforme, une étape a été franchie puisque les grammaires transphrastiques y sont reconnues comme les principales sources de l'étude de la

langue. Particulièrement, le manuel de 2^é année secondaire traduit mieux que les autres manuels cette tendance à ruiner le dogmatisme de l'approche morphosyntaxique. L'introduction des catégories textuelles et discursives ne peut que contribuer à un changement important dans les stratégies d'apprentissage mobilisées par les élèves. Pour mieux mesurer l'ampleur de la modification qui a affecté l'enseignement grammatical au lycée, nous tenterons ici d'étudier les contenus grammaticaux proposés par *Le français en situation*. Dans ce manuel, le programme de grammaire est destiné à initier les élèves à la rigueur de l'expression et de la composition à travers l'apprentissage des règles de la cohérence textuelle, et à l'importance de l'implication du locuteur dans son discours. D'une manière générale, les contenus grammaticaux que l'on propose aux élèves de 2^é année secondaire tiennent compte de toutes les théories linguistiques transphrastiques (théories textuelles, discursives, énonciatives, pragmatiques), sans négliger complètement la grammaire phrastique puisque l'on aborde aussi les relations logiques.

Nous n'analyserons pas les leçons de grammaire dans leur ordre d'apparition dans le manuel en question, mais nous les regrouperons en fonction des théories auxquelles elles appartiennent. Dans cette étude du contenu, nous distinguons entre les notions relevant des phénomènes de l'énonciation et celles appartenant habituellement au domaine de la pragmatique pour éviter l'ambiguïté terminologique due à la polémique scientifique qui fait, tantôt, de la pragmatique une partie des théories de l'énonciation, tantôt l'inverse.

3.2.1. Les théories d'énonciation et de discours

Dans les anciens programmes, la dimension énonciative se manifestait uniquement dans l'étude du dialogue. C'était la seule occasion pour l'apprenant d'apprendre les principales catégories de l'énonciation, même si elles n'étaient pas pleinement explicitées. Avec la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire, la situation est autre dans la mesure où la notion d'énonciation est présente, en tant que telle, comme c'est le cas dans le manuel de 2^é année secondaire, où elle y occupe environ un quart du programme de grammaire (4 leçons sur 18).

L'énonciation y apparaît, en fait, comme un concept organisant un cadre de savoir et de fonctionnements de façon structurée, particulièrement dans ses rapports aux discours qu'elle produit. L'apparition des contenus relatifs à ce qu'on appelle « *la grammaire discursive* » obéit à une progression qui va de la définition du cadre de l'énonciation, notamment les marques formelles et l'embranchement énonciatif, à l'étude du discours rapporté et des deux plans de

l'énonciation (discours/récit). Tous ces contenus se trouvent déployés sur quatre leçons de l'ensemble du programme proposé :

« Repérez les marques de la situation d'énonciation, Repérez les indices de la présence du locuteur, Distinguer les différentes formes du discours rapportés, Différencier récit et discours: les temps verbaux.»

3.2.1.1. Le cadre de l'énonciation

Dans la leçon intitulée « *Repérer les marques de la situation d'énonciation* », *Le français en situation* précise:

« Dans tout énoncé (oral ou écrit), quelqu'un (appelé : locuteur, émetteur ou énonciateur)



Communique avec quelqu'un d'autre appelé : interlocuteur, récepteur ou destinataire)



A un moment
Et dans un lieu } Précis

Ces quatre données (le locuteur, l'interlocuteur, le moment et lieu où l'énoncé est produit) constituent la situation d'énonciation (ainsi appelée parce que c'est la situation dans laquelle l'énonciateur prend la parole) ».⁸¹

Dans les acquis antérieurs des élèves habitués, depuis leur scolarité primaire, à une grammaire de la phrase, la production linguistique est conçue comme un ensemble de phrases, c'est-à-dire comme un produit à analyser. Cette définition de la situation d'énonciation opère un passage vers une nouvelle conception de la production linguistique : celle qui la considère comme un acte de production d'un énoncé dans une situation de communication particulière.

Cependant, l'absence d'une distinction entre la notion de phrase et celle d'énoncé pourrait inhiber l'imprégnation rapide de l'élève par cette nouvelle orientation de l'enseignement grammatical et linguistique. La définition citée plus haut implique que l'acte d'énonciation, comme tout autre acte, présuppose un acteur que l'on appelle « locuteur », « émetteur » ou «

⁸¹ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 120.

énonciateur » ; postule un « récepteur » ou un « destinataire » et se situe à « *un moment et dans un lieu précis* ». L'élève doit alors apprendre à chercher dans l'énoncé les traces de l'acte d'énonciation, c'est-à-dire qu'il doit s'entraîner à identifier les éléments linguistiques dont le sens et la référence se déterminent en fonction des paramètres qui changent d'une énonciation à l'autre. Or, la présence du locuteur et du destinataire s'actualise dans l'énoncé à travers les indices de personne : le locuteur et le destinataire sont respectivement désignés par les pronoms personnels de « première personne » *je*, et de « deuxième personne » *tu*.

Je et *tu* sont des embrayeurs ou des déictiques qui ne peuvent être identifiés que si l'on connaît la situation d'énonciation. C'est dans ce sens que la leçon en question consacre une deuxième partie intitulée « *Pourquoi est-il important de connaître la situation d'énonciation* » où l'on explique, à travers un exemple, le rôle de la situation d'énonciation dans le décodage du sens et de la signification du message ou de l'énoncé. Dans un texte, le discours tenu par les interlocuteurs fait référence à certains éléments appartenant au « monde » qui les renferme et qui se manifestent linguistiquement par des groupes nominaux que l'on remplace par ce que l'on appelle grammaticalement « pronoms personnels de troisième personne » désignant des objets, des abstraits, des humains, qui ne font pas partie de la situation de communication. Des pronoms non déictiques comme *il* ou *elle* ont une fonction anaphorique et reprennent des éléments présents dans le contexte. Ce qui nous intéresse le plus ici, c'est le problème que peut poser la distinction entre déictiques et non déictiques, d'autant plus que les pré-requis des élèves favorisent la confusion. En effet, le savoir transmis dans les cours de conjugaison et de syntaxe regroupent dans un même statut les trois personnes du singulier et les trois personnes du pluriel *je*, *tu*, *il (elle)* et *nous*, *vous*, *ils (elles)* que l'on appelle « pronoms personnels ». Ces pronoms ont un même statut syntaxique puisqu'ils sont tous des pronoms sujets, et jouent le même rôle dans la conjugaison du verbe (des marques de personnes antéposées), mais leur fonctionnement énonciatif est différent : ce que l'on appelle « Personne » en syntaxe ou en conjugaison ne coïncide pas avec la personne dans la situation d'énonciation.

« *La grammaire discursive* » qu'adopte *Le français en situation* pivote autour de la question des repérages de la situation d'énonciation exprimée, dans la leçon intitulée « Repérez les indices de la présence du locuteur », à travers l'opposition entre « *l'énoncé coupé de la situation d'énonciation* » et « *l'énoncé attaché à la situation d'énonciation* ». Suite à une longue explication de cette opposition, les auteurs du manuel formulent les définitions suivantes :

« Un énoncé coupé de la situation d'énonciation est un énoncé que nous pouvons comprendre sans avoir besoin de savoir par qui, pour qui, quand et où il a été produit »

« Un énoncé rattaché à la situation d'énonciation est un énoncé qu'on ne peut comprendre que par rapport au moment et au lieu où il est produit par le locuteur ». ⁸²

Ces définitions sont appuyées par des exemples dont nous choisissons les deux suivants:

Le premier illustre l'énoncé rattaché à la situation d'énonciation, le second illustre l'énoncé coupé de la situation d'énonciation.

« Maintenant, il est midi	—————→	Il est midi au moment où je parle. l'événement coïncide avec le moment de l'énonciation (le moment où je dis qu'il est midi)
---------------------------	--------	---

V. Hugo est mort en 1885	—————→	l'événement (la mort de Hugo) est situé dans la chronologie historique (1885) et non par rapport au moment où quelqu'un dit que V. Hugo est mort en 1885 ». ⁸³
--------------------------	--------	---

Il est vrai que *Le français en situation* conserve un long développement à la catégorie de l'embranchement énonciatif, c'est-à-dire finalement à la référence déictique, mais ce manuel se contente, comme le montre la définition et les exemples ci-dessus d'approximations, à la manière des grammaires de type morphosyntaxique, fondées sur la catégorisation des formes. Or, nous avons affaire ici à la sémantique de la référence et non plus à la manipulation des formes où l'on peut se limiter à une exposition des règles générales accompagnées d'exemples types. D'ailleurs, le fait de parler d'un « énoncé coupé de la situation d'énonciation » gêne l'élève dans le sens où cela heurte la définition des « embrayeurs » ou « des déictiques » comme des éléments qui ne peuvent être compris qu'en fonction de leur situation d'énonciation. S'il est évident de se passer de la distinction entre « situation d'énonciation » et « situation de communication » dans le cas

⁸² *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 121.

⁸³ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 121.

des élèves du secondaire apprenant le français comme langue étrangère ou seconde, il est tout à fait normal que l'on s'interroge sur la capacité des définitions proposées à amener l'élève à distinguer les déictiques des non déictiques. Cette tâche n'est pas aussi facile qu'on le croit dans la mesure où l'élève est exposé à un nombre infini d'expressions nominales qui vont susciter chez lui le souci de savoir si leur compréhension est liée ou non à la situation d'énonciation. Ce problème est d'autant plus accru pour les G.N dont le déterminant est un article défini à valeur spécifique. L'énoncé « *la porte est ouverte* » produit dans deux situations d'énonciation différentes ne réfère pas toujours à la même *porte*. Le même problème se pose aussi pour les démonstratifs, même si leur valeur déictique est plus évidente que n'importe quelle autre forme grammaticale : les démonstratifs ont aussi une valeur anaphorique ou cataphorique référant à un élément du contexte qui n'est pas identifié grâce au cadre spatio-temporel de l'énonciation. De même, la distinction entre « *énoncé rattaché à la situation d'énonciation* » et « *énoncé coupé de la situation d'énonciation* » sur la base des indications spatio-temporelles est à l'origine d'un autre type de difficulté.

Si le manuel fournit des exemples où une telle distinction se fait par rapport au moment de l'énonciation, deux indicateurs temporels désignant une même durée, tels que par exemple « *dans deux heures* » et « *deux heures après* » renvoient à un même moment « *détaché de la situation d'énonciation* ». Ce qui signifie que ce qui compte dans ce cas, c'est plutôt la nature des repères temporels. D'une manière générale, le grand problème que pose un cours de grammaire centré sur la référence déictique est que celle-ci constitue « *une notion sémantique transcatégorielle* ». Autrement dit, elle concerne plusieurs formes grammaticales (pronoms tels que *je* ou *tu*, adverbe tel que *maintenant*, groupe prépositionnel tel que *dans deux heures*) et, en conséquence, elle constitue une notion métalinguistique à laquelle l'élève n'est pas habituée puisqu'elle appartient à un type de notions linguistiques distinctes de celle qu'il a l'habitude de rencontrer en morphosyntaxe.

3.2.1.2. Les plans de l'énonciation

Dans les anciens manuels, les contenus grammaticaux présentaient les deux énonciations, discursive et historique sous leur forme la plus simple : le discours est habituellement réduit au dialogue, c'est-à-dire aux paroles rapportés au style direct, le récit est limité à la narration. Ce fait vide la production linguistique de son statut énonciatif et braque l'attention de l'élève sur les produits finis (les textes). Il s'agit alors d'une certaine confusion entre le produit (l'énoncé) et

l'acte de production (l'énonciation). Il se trouve, en effet, qu'on rencontre de l'énonciation historique en discours direct, et de l'énonciation discursive en récit.

En continuité avec l'étude de l'embranchement énonciatif et de la référence déictique. *Le français en situation* accorde une place conséquente à l'enseignement de l'opposition discours/récit qui est une version scolaire de l'opposition benvenestienne discours/histoire. D'ailleurs, la leçon qui s'intitule « *Différencier récit et discours : les temps verbaux* » nous rappelle l'étude du système verbal et temporel français réalisée par E. Benveniste dont le corollaire était de dégager cette opposition des deux types d'énonciation. Cette leçon comporte trois parties intitulées respectivement: « *Principales marques formelles du récit* », « *Discours des personnages* », « *Le discours du narrateur* ». La partie consacrée au discours des personnages traite la question des relations qu'entretiennent les différents types de discours rapportés avec le récit. Les auteurs résument ces relations dans les trois sous-parties suivantes : « *Le discours direct produit une rupture dans le récit* », « *Le discours indirect s'intègre dans le récit* », « *le discours indirect libre allège le récit* ». Pour mieux appréhender le savoir scolaire proposé par le manuel de 2^e année du secondaire, nous rapportons ci-dessous le contenu de la première sous-partie :

- « Les paroles des personnages se détachent du récit par les signes typographiques (deux points, tirets, guillemets dans certains textes).
- Elles gardent leurs propres marques d'énonciation (pronoms personnels, indicateurs spatio-temporels).
- Le narrateur s'efface et n'intervient que pour :
- Céder la parole aux personnages : d'où l'emploi du verbe introducteur.
- Expliciter la situation d'énonciation dans laquelle les personnages prennent la parole : lorsque la marchande dit "ici", le locuteur ne peut pas comprendre de quel endroit il s'agit. Le narrateur lui explique alors que cela veut dire "à gauche" ». ⁸⁴

La Français en situation étudie l'opposition entre les deux plans énonciatifs, historique et discursif, non seulement à travers l'emploi des temps verbaux, mais aussi à travers l'absence et la présence des marques formelles de l'énonciation. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves la simple différenciation entre les deux types d'énonciation, mais il est question aussi de les sensibiliser à la continuité entre ces deux plans et de l'importance de l'insertion de l'un dans

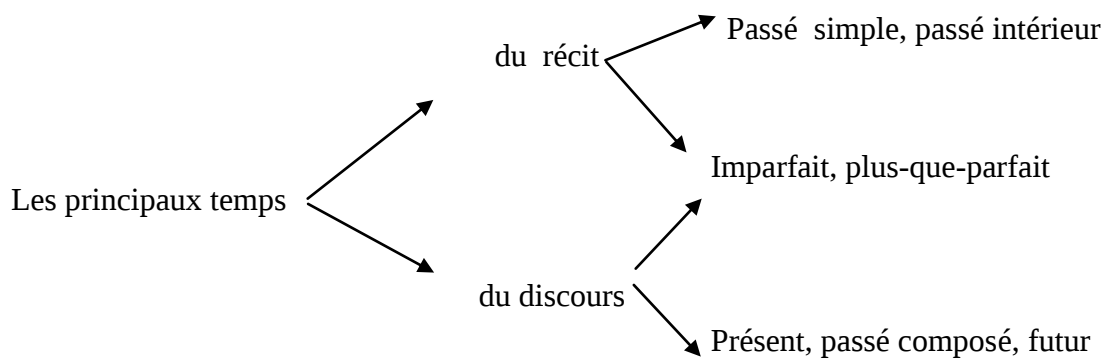
⁸⁴ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 158.

l'autre. Mais, le risque est ici grand que l'apprentissage puisse se réduire à une simple mémorisation des marques formelles et des temps verbaux relatifs à une énonciation ou à l'autre d'autant plus que l'élève est rodé à ce type d'opérations cognitives au cours de son apprentissage des phénomènes morphosyntaxiques.

Or, l'élève doit accéder à un niveau d'analyse plus profond et à une abstraction relativement élevée des questions énonciatives. Il doit comprendre, en fait, que l'énonciation discursive met en évidence la relation étroite entre l'énoncé et l'acte d'énonciation, et que les marques de personne et de temps sont, dans ce cas, intimement liées à la situation d'énonciation. De même, l'apprenant doit apprendre à reconnaître le plan historique par sa rupture avec la situation d'énonciation, c'est-à-dire que ce qu'on appelle communément *récit* convoque un mode de référence non déictique où les marques énonciatives sont effacées.

En somme, l'étude de l'opposition *discours/récit* est censée sensibiliser les élèves à l'opposition entre les statuts des locuteurs dans les deux plans d'énonciation. Si dans le récit, le locuteur prend une distance maximale par rapport à son énoncé, qui se situe dans une perspective objective marquée essentiellement par la non-personne et par le passé simple comme temps de base de l'énonciation historique, dans le discours, au contraire le présent de l'indicatif en tant que temps de référence se construit par rapport à l'actualité du locuteur qui s'inscrit dans le dire caractérisé par l'occurrence des marques de personnes.

La phase d'explicitation ou de synthèse s'achève par le schéma récapitulatif suivant :



D'après ce schéma, il paraît que le manuel de 2^e année du secondaire définit le passé simple et le passé composé dans une relation de complémentarité où l'un relève du discours et l'autre du récit. Or, l'élève tunisien a eu l'habitude, depuis son entrée à l'école, de rédiger des récits au passé composé, car il ne maîtrise pas parfaitement l'emploi du passé simple. Il s'agit d'un

véritable obstacle épistémologique dû au fait que les élèves ont bien intériorisé l'explication concurrentielle motivant le remplacement du passé simple par le passé composé.

Sous cette même étiquette de « *La grammaire discursive* », *Le français en situation* propose une autre leçon intitulée « *Distinguer les différentes formes du discours rapporté* » où l'on étudie les formes classiques du discours rapporté : le discours direct et le discours indirect.

Cette leçon s'articule autour de la tâche scolaire habituelle de la transposition au discours indirect. D'ordinaire, les exercices de transposition sont réalisés, de façon « mécanique » et non consciente, par la majorité des élèves. Cependant, nous remarquons que les auteurs du manuel affichent une certaine volonté à rompre avec cette pratique pédagogique. L'exercice n° 3 de la page 143 illustre bien cette tendance :

« Restituer la subjectivité du locuteur dans la transposition au discours direct

Voici des phrases au discours indirect

- Sa belle-mère la félicitait pour ses robes, ses corsages, elle disait que son fils avait eu la plus jolie fille du village.
- Il y a deux jours, son employeur lui a dit d'un ton sec qu'au prochain retard elle serait renvoyée.
- Elle lui reprochait souvent de ne pas faire preuve de compréhension à son regard.
- Sophie a avoué qu'elle s'était trompée à son égard en l'accusant de sexisme.

Transposez-les au discours direct en exprimant la subjectivité du locuteur (à travers les types de phrase et le lexique) »

Cette application aide l'élève à se libérer du dogmatisme de l'exercice scolaire traditionnel, car elle lui inculque l'idée que, lorsqu'on rapporte des propos, on fait des choix stratégiques. Autrement dit, l'enseignant doit faire face à la conception qui considère que le locuteur récupère les paroles dans leur version directe, et lorsqu'il les rapporte, il recourt au discours indirect; ce qui signifie que celui-ci adoptera l'une ou l'autre modalité de parole rapportée.

Dans la même perspective d'échapper à l'exercice classique de transposition, *Le français en situation* offre aux élèves une autre application ayant un titre significatif « *Trouver le verbe introducteur et expliciter la situation de communication* », et dont la consigne traduit la démarcation par rapport au savoir classique :

« Au moyen d'un verbe introducteur approprié, ajoutez à chacune des phrases suivantes une proposition dans laquelle vous préciserez l'état psychologique du locuteur et la situation dans laquelle il s'exprime ».

3.2.1.3. Les modalités d'énoncé

La prise en compte de la dimension énonciative de la langue permet au manuel de 2^e année secondaire d'aller encore plus loin dans l'analyse des énoncés. L'enseignement de la question de modalisation prouve que la notion d'énonciation y est reconnue, encore une fois, comme une source linguistique capitale dans l'étude de la langue, et un des outils pour développer les capacités de lecture, d'écriture et de la pratique de l'oral. Cependant, l'étude de la modalisation se fait dans le cadre du programme de vocabulaire et apparaît dans une leçon à part entière sous le titre : « *Repérer les marques de la subjectivité du locuteur : la modalisation* ».

Bien entendu, l'empiétement du vocabulaire sur les domaines de la grammaire pose le problème de l'organisation des savoirs grammaticaux et soulève la question théorique des frontières entre les deux branches de la linguistique. La leçon évoquée plus haut montre aux élèves que les énoncés ne sont pas tous neutres et que certains peuvent contenir des indices traduisant une prise de position du locuteur. Cette leçon vise à initier les apprenants à l'analyse des « *modalisateurs* » (grammaticaux et lexicaux) qui marquent l'opinion du locuteur, comme il apparaît dans le tableau suivant :

Les moyens de modaliser un discours	Enoncés
Adjectifs qualificatifs	Son attitude envers eux est <u>inadmissible</u> .
Verbes subjectifs + certains verbes de parole et d'opinion	Il <u>pense</u> avoir raison.
Adverbe ou locutions adverbiales marquant la doute ; la certitude	L'aider est <u>sans doute</u> la première chose à faire.
Semi-auxiliaire exprimant la possibilité, l'éventualité, la probabilité.	Ils <u>peuvent</u> lui porter secours (pouvoir, devoir...)
Modes verbaux : conditionnel : subjectif ...	Que Dieu leur <u>vienn</u> e en aide !
Groupes prépositionnels	<u>A mon avis/selon moi</u> , il a besoin d'aide.
Types et formes de phrases	<u>Ne faut-il pas</u> lui porter assistance ?
Signes de ponctuation ou de typographie	Notre unité ... se fonde en l'Homme.

Le français en situation fait l'inventaire de tous les moyens linguistiques susceptibles de modaliser un discours sans se soucier des pré-requis des élèves d'autant plus que certains lexies, comme par exemple « semi-auxiliaire » ne font pas partie du répertoire métalinguistique des élèves.

D'ailleurs, la consigne de l'exercice n° 2 de la page 117, qui appelle les élèves à « *déterminer la valeur modale des verbes d'opinion* » comme *penser, ignorer, s'imaginer, se douter, supposer*, peut poser des difficultés énormes aux apprenants qui ne font pas encore la différence entre la notion de temps et celle de mode.

3.2.2. La grammaire textuelle

Les théories de la grammaire textuelle reconnaissent le fait que l'écriture d'un texte ne se limite pas à formuler des phrases correctes. Elles postulent, en effet, l'existence d'un ensemble de règles explicites capables de décrire la bonne formation des textes.

Le développement des linguistiques textuelles permet de formaliser un modèle théorique composé d'un certain nombre de règles de textualité qui tentent de se substituer aux règles de grammaticalité fournies par la grammaire phrastique. On critique souvent les brefs délais de l'application didactique des notions théoriques issues de cette nouvelle orientation de la recherche linguistique. La précipitation dans la démarche de transposition didactique est généralement justifiée par la très forte demande des enseignants qui, convaincus de l'insuffisance des règles morphosyntaxiques, cherchent d'autres moyens de structuration. Parmi les travaux qui ont particulièrement marqué ce courant linguistique, il y a ceux ayant rapport à l'usage des pronoms, et dont l'objectif est la recherche d'une cohérence transphrastique. D'une manière générale, les règles de textualité élaborées dans le cadre de ce projet de recherche sont résumées en quatre grandes catégories de notions : la cohérence, la cohésion, les connecteurs, la progression thématique.

Dans le programme de grammaire proposé par le manuel de 2^e année du secondaire, nous avons relevé cinq leçons se rapportant à l'organisation textuelle :

« Analyser les types de progression thématique », « Maîtriser les procédés de reprise nominale et pronominale », « Introduire une information nouvelle dans un énoncé », « Repérer les arguments en rapport avec la thèse », « Enchaîner des arguments ».

Ces leçons transmettent un savoir grammatical récapitulant les quatre grandes catégories d'analyse d'un texte.

3.2.2.1. Les procédés de reprise et la notion de cohésion

La cohésion est la propriété qui organise le passage d'une phrase à une autre à l'intérieur du texte, à travers la reprise d'éléments déjà cités. Elle assure, en fait, la continuité thématique. Certes l'apprenant tunisien a déjà appris à repérer les différents fils thématiques des textes à partir des outils linguistiques en arabe, mais la multiplicité de ces outils en français pourra lui poser beaucoup de difficultés. Ayant conscience de ce problème, les auteurs du manuel attribuent une grande importance à cette question de la grammaire textuelle qu'ils ont développée dans deux leçons : « Maîtriser les procédés de reprises nominale et pronominale », « Introduire une information nouvelle dans un énoncé ».

Dans cette perspective, *le français en situation* entame la question de la substitution par la définition suivante : « Pour assurer la compréhension et la cohérence d'un texte, il est nécessaire que certains éléments soient constamment repris. On parle alors de reprise pronominale et de reprise lexicale ».⁸⁵

Dans la théorie de référence, l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte concrétisé généralement par les substituts pronominaux et lexicaux est souvent désigné par le terme de « *cohésion* ». Or, la définition du manuel fait recours à un autre terme « *cohérence* » qui désigne une notion toute différente de la notion de cohésion. Il s'agit d'une confusion entre la notion de cohérence et celle de cohésion, qui constituent deux propriétés distinctes de la bonne formation d'un texte, même si certains chercheurs francophones contestent cette distinction.

D'une manière générale, le savoir grammatical est organisé essentiellement autour de l'explication des différents moyens de reprise. L'on scinde donc les contenus en deux grandes parties : « *Les reprises pronominales* » et « *les reprises lexicales* ». La diversité des potentialités anaphoriques est clairement manifeste dans les explications et les synthèses formulées par les auteurs du manuel. Pour les reprises pronominales, on énumère quatre types de pronoms : les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms indéfinis. Pour ce qui concerne les reprises lexicales, on met l'accent sur les synonymes, les termes génériques et les périphrases.

⁸⁵ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 212.

En revanche, les informations concernant les pronoms anaphoriques présentées dans les cours portant sur la grammaire textuelle et les informations sur les pronoms déictiques fournies par les leçons relatives aux questions de l'énonciation peuvent paraître paradoxales puisque les mêmes pronoms peuvent fonctionner soit comme anaphoriques soit comme déictiques. Il s'agit d'un vrai problème d'apprentissage dans la mesure où, d'une part, l'élève n'est pas capable d'entretenir une comparaison entre les deux types de fonctionnement enseignés à des moments plus ou moins éloignés du curriculum; d'autre part, on ne recourt, à aucun moment du programme, à une étude comparée expliquant la différence entre anaphoriques et déictiques. Ce souci d'apprendre aux élèves à mieux enchaîner les phrases poussent les auteurs à programmer une leçon intitulée « *Introduire une information nouvelle dans un énoncé* », où l'on insiste sur la nominalisation comme procédé de reprise permettant d'intercaler des informations nouvelles au sein des textes déjà produits sans toucher à l'enchaînement des thèmes.

3.2.2.2. La progression thématique

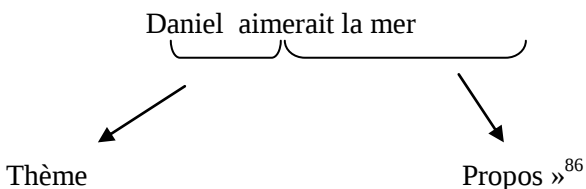
Dans la continuité avec l'enseignement de la notion de cohésion, *Pratique du français* aborde la question des procédés et des règles de progression de l'information transmise par un texte. Sous le titre « *Analyser les types de progression thématique* », on explicite le mécanisme qui permet à un texte d'avancer dans les thèmes qu'il traite. Avant d'exposer les différents types de progression thématique, les auteurs commencent l'explication ainsi :

« Pour comprendre comment s'enchaînent les phrases dans un texte, il est nécessaire de distinguer le thème et le propos.

Le thème —————> ce dont on parle (Objet de l'information).

Le propos —————> Ce qu'on dit du thème (l'information nouvelle qu'on apporte).

Exemple :



⁸⁶ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 264.

L'analyse de la phrase en thème et propos va surprendre les élèves puisqu'ils ne sont pas habitués à cette terminologie classique empruntée à la rhétorique. Dans ce cas, l'enseignant doit agir tout de suite pour expliquer l'équivalence entre thème et propos et GNS + GV avec lesquels les élèves ont été familiarisés. Suite à une explication détaillée de la progression thématique, la leçon s'achève par la conclusion suivante :

« Le thème est ce dont il est question, le propos est ce qu'on dit du thème. Il contient l'information nouvelle apportée à l'énoncé. On distingue la progression à thème constant, la progression à thème linéaire et la progression à thème éclaté ».⁸⁷

Nous pouvons dire que cette question de progression thématique ne suscite pas l'intérêt des apprenants comme c'est le cas pour la substitution ou les connecteurs dans la mesure où elle ne représente pas un savoir immédiatement utile qu'ils peuvent facilement appliquer lors de la rédaction des textes. Il est plus facile pour eux d'apprendre à bien employer des connecteurs que de veiller à assurer la dynamique de l'information. Autrement dit, l'élève ne se préoccupe pas beaucoup de mettre en parallèle un type de progression avec le type de passage adéquat. D'ailleurs, cette typologie de progression n'est pas parfaitement fidèle à la réalité des textes puisqu'il est rare de rencontrer un texte où règne une seule forme de progression.

3.2.2.3. Articulateurs logiques et organisation du texte argumentatif

La cohérence d'un texte est aussi évaluée à l'aune de la présence des liens entre les différents éléments de l'information qui le construit. En grammaire, ces liens sont actualisés par ce qu'on appelle les *connecteurs*, que l'on définit comme :

« ... les termes qui signalent et assurent l'organisation des textes en fixant les relations entre les phrases (ou les propositions)... On distingue deux grandes catégories de connecteurs : ceux qui articulent le texte à partir de la réalité, en fonction du temps et de l'espace ; ceux qui marquent les étapes d'un raisonnement. Les premiers dominent dans les textes narratifs et descriptifs, les autres dans les textes argumentatifs ».⁸⁸

⁸⁷ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 266.

⁸⁸ Tomassone, R. (1996), *Pour enseigner la grammaire*, p. 76.

Dans le cadre de l'étude de l'argumentation, le manuel de 2^e année secondaire traite la question de l'usage des connecteurs logiques dans une leçon intitulée « *Enchaîner des arguments* ». Le plan de cette leçon s'articule autour de trois axes: *le lien entre les arguments et la thèse*, *le lien des arguments entre eux*, *le lien entre les arguments et la conclusion*. Nous reprochons à cette étude de l'argumentation le fait qu'elle travaille sur un nombre très réduit de connecteurs argumentatifs. Or, un tel cours de grammaire ne peut être intéressant qu'à travers la richesse et la variété des articulateurs logiques qu'il met en place sachant que leurs conditions d'usage ne sont pas toujours les mêmes. La première partie, consacrée à l'étude des arguments et des contre-arguments, se limite à l'explication de l'usage de deux articulateurs logiques uniquement ; "*parce que*" pour l'expression de la cause, "*bien que*" pour l'introduction d'un contre-argument. Or, nous savons que pour être utile les connecteurs doivent être présentés en listes hiérarchisées accompagnées d'une explication détaillée de leurs conditions d'usage.

La relation de cause que l'on peut exprimer par *parce que*, *puisque*, *car* ne pose aucun problème pour un apprenant natif qui a acquis l'emploi de ces formes en milieu social à travers les conversations quotidiennes. Mais, un apprenant étranger a besoin d'une description détaillée de leur contexte d'utilisation, c'est-à-dire qu'on doit lui expliquer pourquoi, dans certains cas, on emploie *parce que*, et dans d'autre *car*. D'ailleurs, l'observation des textes argumentatifs des élèves montrent que les usages de ces formes sont généralement confondus et non clairement distingués.

3.2.3. Les théories pragmatiques

Les théories de la pragmatique sont entrées récemment dans la grammaire française. Mais elles sont souvent intégrées au domaine de l'énonciation. Cette confusion dissimule l'importance de la pragmatique dans la rénovation des contenus d'enseignement des langues. Le champ de la pragmatique associe les relations entre le langage et l'action, et permet de rendre compte notamment des significations multiples de toute réalisation linguistique liée à la notion de contexte. Malgré la diversité des théories pragmatiques, celle des actes de langage reste la plus retentissante. Dans le champ de l'application didactique, l'approche en actes de langage reçoit, depuis des années, l'aval de la communauté des didacticiens. Le français en situation articule la reconnaissance des types de phrases à l'identification des actes de parole, et ce dans deux leçons successives appartenant à un même module d'apprentissage, intitulées respectivement « Reconnaître les types de phrases », « Identifier les actes de parole ». Dans cette même orientation, le manuel de 2^e année du secondaire étudie aussi la question de l'implicite.

3.2.3.1. Les types de phrase et les actes de parole

La leçon qui s'intéresse à l'étude des types de phrase met l'accent sur la relation « *intersubjective* » entre le locuteur et son allocutaire que ses formes grammaticales permettent de construire. Dès le début, les auteurs précisent :

« Lorsqu'on parle à quelqu'un, on le fait toujours dans une intention déterminée : modifier une situation, susciter une réaction ou, tout simplement, soutenir et alimenter la conservation. Chaque phrase énoncée pour traduire cette intention appartient, obligatoirement, à l'un des quatre types suivants : le type déclaratif, le type interrogatif, le type impératif et le type exclamatif. »⁸⁹

On rejette donc la propriété syntaxique des types de phrases représentée par l'analyse en constituants immédiats, au profit de leur caractéristique énonciative actualisée par la relation des interlocuteurs et la façon dont ils conçoivent le monde. D'ailleurs, l'étude des types de phrase dans une perspective énonciative n'est pas nouvelle ; elle remonte, en fait, à E. Benveniste qui traite sous la désignation « Grandes fonctions syntaxiques », les cadres formels de la réalisation de ces énoncés :

« Dès lors que l'énonciateur se sert de la langue pour influencer en quelque manière le comportement de l'allocutaire, il dispose à cette fin d'un appareil de fonctions.

C'est d'abord, l'interrogation, qui est une énonciation construite pour susciter « une réponse » par un procès linguistique qui est en même temps un procès de comportement à double entrée, [...] »⁹⁰

Dans la leçon en question, on insiste sur les fonctions des types de phrase en rapport avec la situation de communication qui régit la production des ces énoncés. A titre d'exemple, on attribue à la phrase assertive la fonction d' « *Enoncer un fait, affirmer ou nier quelque chose, donner une information ...* », et on précise la situation de communication responsable de sa réalisation: « *l'interlocuteur ignore quelque chose, on lui explique, on l'informe....* ».

⁸⁹ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 71.

⁹⁰ Benveniste, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, p. 84.

Cette analyse des modalités d'énonciation articule avec la leçon qui étudie les actes de parole, où l'on affirme que les différents types de phrases :

« visent tous à agir sur l'interlocuteur et à l'amener à être dans de bonnes dispositions à l'égard de ceux qui diffèrent de lui par la couleur de la peau, par la religion ou par l'idéologie. En produisant chacun de ces énoncés, le locuteur accomplit ce qu'on appelle un acte de parole : prier, demander, affirmer.... Choisir de recourir à un type de phrase donné, c'est donc choisir la manière d'agir, au moyen de la parole, sur le destinataire ».⁹¹

A travers de tels cours, on transmet aux élèves le fait que les types de phrase peuvent être étudiés selon trois approches différentes : la syntaxe, l'énonciation et la pragmatique. Les types de phrases déterminent les fonctions qu'occupent les interlocuteurs dans la situation d'énonciation : le locuteur accapare le pouvoir de transmettre à son auditeur sa vision du monde, de lui demander une réponse, de lui adresser des ordres. En somme, les types de phrase correspondent à la théorie pragmatique des actes de langage, qui postule que la production d'un énoncé génère trois types d'activité :

L'acte locutoire : qui consiste à produire ou à émettre un énoncé.

L'acte illocutoire consistant à réaliser une action à travers l'énonciation d'une phrase (ordonner, constater, concilier, répondre ...)

L'acte perlocutoire permettant de voir l'effet de l'énonciation d'un énoncé (avoir une réponse à une question posée, voir l'interlocuteur se soumettre à l'ordre du locuteur...)

3.2.3.2. L'implicite

L'analyse grammaticale ordinaire que connaît tout élève ne prend en considération que les propriétés qui régissent la linéarité des énoncés et leur agencement sur la chaîne syntagmatique. Bien au contraire, la pragmatique cherche la signification des énoncés, et va plus loin dans la lecture du sens pour atteindre l'implicite qu'ils véhiculent. *Le français en situation* exploite les acquis théoriques de la pragmatique pour apprendre aux élèves à « Reconstituer un raisonnement à partir d'une information implicite », comme le veut cet intitulé. Cette leçon vient s'ajouter aux contenus d'enseignement relatifs à l'apprentissage du texte argumentatif. On étudie essentiellement la relation entre « arguments » et « informations implicites ». Pour aborder la

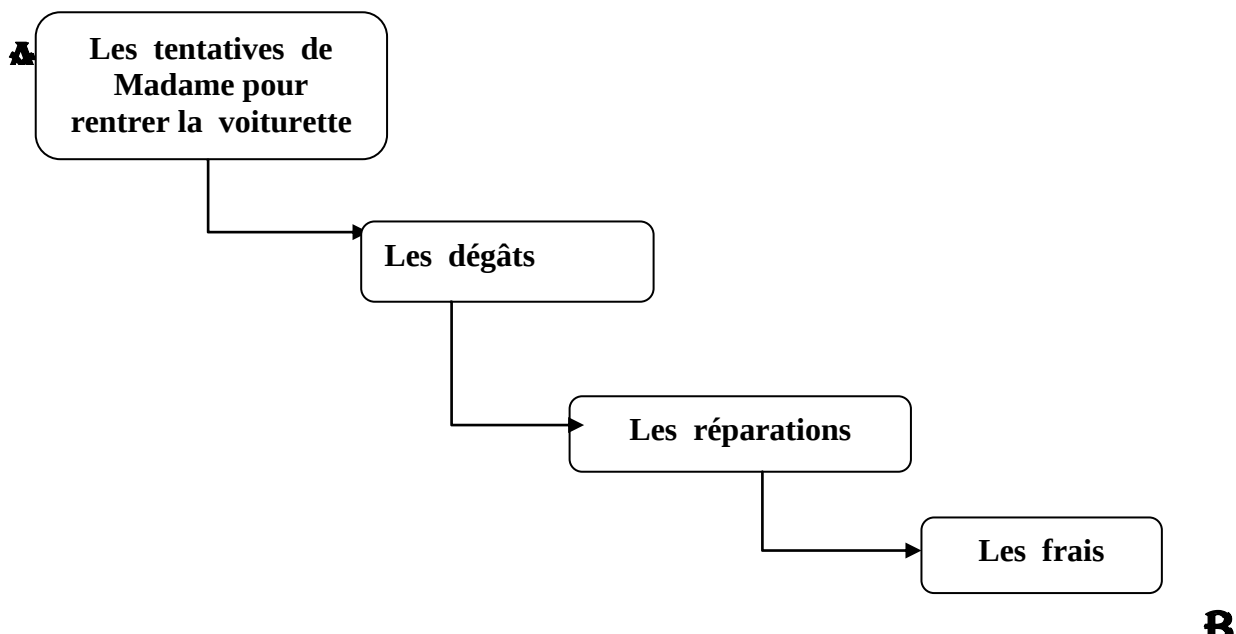
⁹¹ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 87.

question de l'implicite pragmatique au sein de l'argumentation, les auteurs partent d'un texte court, mais bien adéquat à la situation :

« Madame Conduit mal !

Pendant des mois, j'ai pu contempler dans mon hebdomadaire favori un vendeur complice qui présentait à un mari une voiturette renforcé qui conviendrait spécialement à une femme, parce qu'elle ne coûterait pas trop cher à réparer chaque fois que Madame aurait essayé de la rentrer au garage ».⁹²

Le travail d'explicitation se focalise sur le seul argument présenté en faveur de l'opinion soutenue, à partir duquel on dégage deux faits A et B liés par un rapport de causalité : A (rentrer la voiture au garage), B (réparation). Puis, on s'interroge sur l'élément d'information manquant (le fait de faire rentrer la voiture au garage par une femme entraîne des dégâts), pour aboutir finalement à la conclusion qu'un tel élément existe, mais de façon implicite. Le cours s'achève par un schéma qui explique de façon détaillée le raisonnement du vendeur :



⁹² *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 183.

Dans ce cours, on essaie aussi d'apprendre à l'élève à « *trier l'implicite par déduction* », comme on peut le remarquer à travers la synthèse suivante:

« Cette argumentation développée en faveur de la voiturette renforcée repose sur certains éléments implicites d'une pensée purement « masculine ». On voici quelques-unes.

- La femme conduit mal.
- L'homme conduit bien (Une voiture « ordinaire » lui convient).

C'est le mari qui « détient le pouvoir économique » même s'il doit, pour cela, décider lui-même des goûts de la femme : c'est lui (et non la femme) que le vendeur doit convaincre d'acheter la voiturette renforcée. »⁹³

Si dans la phase d'explicitation, on se contente d'expliquer la notion d'implicite, la phase d'application précise dans l'un des exercices le type d'implicite en demandant aux élèves de « *Dégager le présupposé* » à partir d'un certain nombre d'énoncés. Sans indiquer la relation de hiérarchisation entre la notion d'implicite et celle de présupposé; l'on contribue à la confusion des deux notions dans l'esprit de l'élève. Dans la mesure où l'objectif d'un programme d'enseignement du français dans le secondaire ne vise pas évidemment de former des linguistes, il n'est pas nécessaire de s'attarder sur les exercices d'analyse pragmatique, comme dans la leçon en question. Il vaut mieux donc aider les élèves à bénéficier des acquis théoriques pour améliorer la qualité de leur argumentation écrite.

3.2.3.3. Les relations logiques au service de la production écrite

Dans les approches grammaticales même le plus récentes, les relations logiques (cause, conséquence, but, concession...) sont posées comme « *compléments circonstanciels* » et définies par les mêmes propriétés morphosyntaxiques que ces circonstances. Rappelons d'emblée que la grammaire scolaire a adopté les deux caractéristiques sémantique et morphologique pour l'étude des circonstanciels, alors que les critères d'analyse syntaxiques (déplaçables, supprimables) ont été occultés. En effet, rares sont les manuels scolaires qui prennent en compte la syntaxe comme méthode d'analyse de ces catégories grammaticales. On reproche souvent à la grammaire scolaire le fait qu'elle a emprunté à la grammaire traditionnelle la définition notionnelle des circonstanciels

⁹³ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 185.

et les critères morphologiques d'analyse et qu'elle a négligé l'apport de la linguistique notamment la méthode d'analyse fondée sur les tests syntaxiques dont l'objectif est la reconnaissance des circonstanciels à travers l'identification des critères de mobilité et de suppression.

En réalité, toutes ces approches grammaticales (morphologique, sémantique, syntaxique) n'ont été d'aucune aide à l'apprenant quant à l'amélioration de sa capacité à écrire des textes. Conscients de ce fait, les auteurs du manuel de 2^e année secondaire ont fait abstraction de ces analyses pour embrasser une approche où les relations logiques sont mises au service de la production des textes argumentatifs et notamment les expressions explicatives.

Dans cette perspective, *Le français en situation* prévoit quatre leçons pour l'étude des relations logiques intitulées respectivement: *Relier des idées par des rapports logiques*, *Construire des explications : la cause, la conséquence, le but*, *Raisonner à partir de faits imaginés : l'hypothèse*, *Exprimer et nuancer une divergence d'idées: l'opposition-la concession*.

L'ordre dans lequel ces leçons sont apparues traduit une certaine progression allant du général au particulier : on commence par une leçon montrant comment les idées peuvent être liées à travers des relations logiques, puis on spécifie l'étude en analysant la construction des explications à l'aide des rapports de cause, de conséquence ou de but; ensuite on apprend aux élèves à exprimer l'hypothèse, et on finit par leur apprendre à nuancer une opinion en utilisant des expressions exprimant l'opposition ou la concession. Nous mettrons l'accent ici sur quelques aspects du savoir grammatical relatif aux relations logiques tel qu'exposé dans les leçons ci-haut citées.

Le contenu grammatical de la première leçon (*Relier les idées par des rapports logiques*) pivote autour de la mise en évidence de la nature des relations qui unissent les idées à l'intérieur d'un texte, comme l'affirme cette introduction qui entame la phase d'explicitation : « Dans un texte, les idées sont reliées entre elles par des rapports de sens appelés Rapports logiques : rapport de cause, de conséquence, de but, d'opposition, de condition, etc. »⁹⁴

Les auteurs consacrent cette leçon à l'explication des moyens linguistiques susceptibles d'exprimer les divers rapports logiques en énumérant le maximum de constructions syntaxiques impliquées dans cette tâche. Ils remarquent également qu'un même moyen peut exprimer divers rapports logiques en prenant comme exemple *si* qui introduit soit un rapport d'opposition (Ex : Si troublé qu'il soit, il arrive à se maîtriser), soit un rapport de conséquence (Il est si troublé qu'il a peur de crier d'admiration), soit un rapport de condition (Ex : S'il ne se retenait pas, Jean passerait

⁹⁴ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 14.

un cri d'admiration à la vue de Christine); et qu'un même rapport logique peut être exprimé par des moyens différents. Nous devons mentionner à cet égard qu'aucune allusion n'a été faite au statut syntaxique des relations logiques ni dans la phase d'explicitation ni même dans la phase d'application. La notion « *complément circonstanciel* » n'a pas été évoquée même pour une fois, et cela traduit une approche purement communicative visant l'amélioration de l'expression des élèves et non pas le développement des capacités métalinguistiques. Si la phase d'explicitation marque une certaine innovation par rapport aux descriptions grammaticales apparues dans les manuels où l'on inscrit les relations logiques sous les bannières des compléments circonstanciels, la phase d'application va encore plus loin dans ce sens comme le traduit l'exercice n°1 de la page 15 :

« Identifier le rapport logique pour saisir l'intention du locuteur.

Soit les trois phrases suivantes :

- A. Jean aimerait voir enfin un visage qui le fasse crier d'admiration.
- B. Un beau visage qui le ferait crier d'admiration serait le bienvenu.
- C. L'émotivité, qui risque de le trahir, ne l'empêche pas de rechercher les situations troublantes.

Dans quelle phrase la subordonnée relative exprime-t-elle une idée d'opposition ? Dans laquelle exprime-t-elle un but ? Dans laquelle exprime-t-elle une hypothèse ?

L'intension du locuteur n'est pas la même dans les trois phrases. Sachant qu'il a voulu mettre l'accent tour à tour sur :

- Les aspects de contradiction du caractère de Jean.
- Ses goûts en matière de beauté.
- La motivation qui détermine son impatience.

Faites correspondre chacune de ces intentions à la phrase appropriée. »⁹⁵

Cette application relie un thème syntaxique (les relations logiques) à la situation d'énonciation à travers l'analyse de l'implication du locuteur dans le propos qu'il écrit ou dit. Elle met en évidence l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de l'énoncé. C'est ainsi que l'on retire aux relations logiques leur identité syntaxique pour les imprégner d'un aspect énonciatif ou communicatif.

⁹⁵ *Le français en situation* (2006), 2^e année de l'enseignement secondaire, p. 15.

4. Remarques conclusives

Au terme de cet examen rapide des contenus grammaticaux et des descriptions linguistiques proposés par les manuels scolaires, les conclusions suivantes s'imposent:

- Les manuels de l'enseignement secondaire ont franchi l'étape des outils de description et d'analyse de la phrase pour s'étendre à l'ensemble des manifestations de l'activité langagière. Les auteurs n'ont pas hésité à mettre côte à côte les trois paradigmes de l'étude d'une langue : la phrase, le texte, le discours. Néanmoins, si la présence de la morphosyntaxe paraît faible, les deux autres cadres (textes, discours) dominent les contenus grammaticaux et marquent une présence imposante dans les programmes actuels de grammaire. D'un point de vue purement théorique, la coexistence des trois modèles de référence dans un même programme d'enseignement pose le problème de leur cohérence interne. En outre, certaines descriptions grammaticales relatives au domaine de l'énonciation ont trait à des catégories sémantiques spécifiques à un usage particulier, et cela ne permet pas de les généraliser sous forme de règles.

- Ces nouvelles grammaires sont présentées sous forme de descriptions explicitées accompagnées d'une terminologie très dense. On aurait pu facilement approcher ces questions de façon implicite, d'autant plus que l'on est dans un contexte de français langue seconde qui se rapproche de plus en plus des caractéristiques d'une langue étrangère. Dans de telles situations, on ne fait pas recours explicitement à ces grammaires, mais on se contente de s'en inspirer pour élaborer un curriculum s'inscrivant tout à la fois dans une linguistique discursive et dans une linguistique formelle. Par exemple, les programmes de français construits autour d'une approche en actes de paroles se situent forcément dans une perspective communicative puisqu'il s'agit de déterminer les conditions particulières d'usage des formes linguistiques. D'une manière générale, les questions de grammaire française, habituellement enseignées de façon explicite dans les contextes de F.L.E et F.L.S concernent la morphosyntaxe. Le cadre descriptif de l'énonciation et du discours est rarement appliqué comme tel dans les outils didactiques à destination des élèves. Dans ces méthodes d'enseignement, la terminologie grammaticale reste somme toute assez conservatrice. Bien qu'elle soit audacieuse, la réforme des contenus au secondaire risque de ne pas aboutir à des résultats satisfaisants car, comme nous l'avons vu, les descriptions grammaticales proposées semblent bien au-dessus du niveau des élèves. Cela pourrait les démotiver et nuire, en conséquence, au bon déroulement de l'opération d'enseignement-apprentissage.

Chapitre II

Attitudes des élèves et des enseignants de secondaire vis-à-vis de la nouvelle grammaire

Le souci de donner un sens pratique à notre réflexion est étroitement lié au besoin de comprendre les enjeux et les risques de la mise en pratique de la grammaire textuelle et discursive dans l'enseignement-apprentissage du F.L.S dans un milieu homoglotte, et qui se réalise autour d'un contrat didactique réunissant l'enseignant, l'apprenant et les contenus à enseigner. La réussite de tout programme d'enseignement est conditionnée par un certain nombre de facteurs, entre autres, la préparation des acteurs de la classe de langue à assimiler les contenus d'enseignement et à s'adapter aux méthodes de transmission du savoir. Lorsqu'il est question d'une réforme comme celle en cours aujourd'hui dans le secondaire, qui met enseignants et élèves devant une situation nouvelle engendrant des problèmes d'un genre nouveau, l'étude des effets de la mise en application d'une telle rénovation des contenus sur l'évolution de l'élève et de l'enseignant s'avère une nécessité de toute recherche didactique se voulant sérieuse et rentable.

Comme l'acte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou seconde renvoie essentiellement à l'enseignant conçu comme un acteur crucial de la formation, nous avons opté en premier lieu pour un questionnaire auprès d'une population de professeurs de secondaire (voir annexe 4).

Or, l'action didactique de l'enseignant se rattache aux moyens d'enseignement qui demeurent des auxiliaires pédagogiques nécessaires à l'accomplissement efficace de toute démarche. Ces deux éléments ont un impact sur l'apprenant et particulièrement sur son évolution psychologique et cognitive. C'est pourquoi nous avons interrogé, dans un second temps, quelques élèves de 2^e année secondaire sur leurs attitudes vis-à-vis des nouveaux programmes de grammaire (voir annexe 5). La linguistique théorique est un territoire à haut potentiel de développement et de découvertes, et une réflexion sur la façon dont elle est reçue en milieu scolaire contribuera sans doute à mieux expliciter la problématique de son application didactique. L'intérêt que nous portons à une approche grammaticale ou linguistique en classe de FLS nous exhorte à explorer de manière judicieuse l'interdépendance entre enseignant, apprenant et savoir à enseigner.

Puisque la réforme à laquelle nous nous intéressons bouleverse les connaissances antérieures des acteurs de la classe de français et déploie un savoir posant beaucoup de problèmes d'enseignement et d'apprentissage, le recours aux questionnaires se justifie par le fait qu'il nous

offre un large éventail d'informations en rapport avec les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves au cours de l'acte d'enseignement-apprentissage.

1. Présentation des questionnaires

Le questionnaire est un outil d'investigation qui assure la concrétisation de la réalité non observable. En tant que démarche scientifique, l'enquête doit répondre à une certaine rigueur méthodologique afin de réduire au maximum les risques d'une étude superficielle, d'une part, et de révéler les implicites des influences réciproques dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLS, d'autre part. Le recours au questionnaire est très rentable puisqu'il permettra de recueillir des informations précises et simples sur la problématique posée en mobilisant le moins de temps possible. Et en permettant une récupération rapide des informations; ce qui facilite le travail de description, de comparaison ou d'explication.

Néanmoins, ces avantages ne peuvent pas dissimuler certains inconvénients du questionnaire. En effet, l'enquêteur ne peut pas garantir l'honnêteté ni la sincérité des réponses fournies par les sujets. Il ne peut pas aussi s'assurer de la bonne compréhension des questions par la population soumise au questionnaire ni d'une fausse interprétation de leur contenu. La mauvaise compréhension des questions peut mener à des réponses vagues qui ne répondent pas à l'objectif de l'enquête.

D'une manière générale, nous avons tenté de garantir une meilleure réponse à notre problématique et surtout à l'objectif de notre travail à travers des questions qui englobent tous les fils de notre recherche. Ainsi, la rénovation de l'enseignement-apprentissage du FLS dans une perspective d'ouverture sur les grammaires de textes et de discours revêt une dimension associée à l'enseignant en tant qu'explorateur des dispositifs didactiques et accompagnateur de l'apprenant dans son itinéraire d'apprentissage, et ce dans un contexte institutionnel qui préconçoit les objectifs de toute démarche et en impose les curricula.

Notre enquête est composée de deux questionnaires qui interrogent les deux acteurs de la classe de français : les enseignants et les élèves. Le premier questionnaire est destiné à soixante enseignants du secondaire : il se compose de dix questions majoritairement ouvertes puisque nous avons demandé aux enquêtés de justifier leurs choix. Le second questionnaire vise un groupe d'apprenants de la 2^e année secondaire composé de soixante élèves. Les questions ouvertes ne favorisent pas une réponse au détriment d'une autre, mais appellent les enseignants et même les élèves à proposer leurs propres justifications pour contribuer à une lecture significative du problème en question, ce qui nous permettra d'élargir notre étude à des éléments imprévus. Dans

ce qui suit, nous présenterons les objectifs des questions que nous avons regroupées en section en fonction des finalités visées.

Objectifs du questionnaire destiné aux enseignants

Section 1 (Question 1, 2,3)

- S'informer sur les représentations que les enseignants se font de la langue qu'ils enseignent.
- Se renseigner sur la place qu'occupent les grammaires dans l'esprit des enseignants. Ces images peuvent conditionner les pratiques de classe.
- Savoir si les enseignants sont conscients des limites de la grammaire phrastique et de son incapacité à résoudre les problèmes d'apprentissage.

Section 2 (Question 4, 5, 6,7)

- S'informer sur l'utilité ou l'importance du recours aux grammaires textuelles et discursives dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Déterminer si les enseignants sont capables de prévoir les risques que peut entraîner la mise en pratique des grammaires transphrastiques.

Section 3 (Question 8, 9, 10)

- Savoir si la rénovation des contenus et l'ouverture sur les grammaires de textes et de discours compliquent la tâche de l'enseignant, c'est-à-dire savoir s'il sera obligé de doubler l'effort pour accomplir sa mission.
- Connaître comment les enseignants voient l'enseignement-apprentissage de la grammaire et détecter leurs propres conceptions de l'activité grammaticale.

Objectifs du questionnaire destiné aux élèves

Section 1 (Question 1, 2,3)

- Savoir où se place la grammaire par rapport aux autres activités de la classe de français et connaître l'importance qu'accordent les élèves à cette matière.
- S'informer sur la conception des élèves concernant le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français et l'outil qui leur apparaît le plus adéquat pour réaliser un tel objectif.

Section 2 (Question 4, 5, 6,7)

- Se renseigner sur les difficultés que pose l'apprentissage des notions de la grammaire textuelle ou discursive.
- Savoir si les élèves ont bien assimilé les contenus grammaticaux proposés et s'ils en ont bénéficié pour améliorer leur compétence de production écrite.

2. Analyse des résultats

2.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Section n°1

Q₁ : Que représente pour vous la langue que vous enseignez ?

La majorité des réponses obtenues s'accordent pour dire que c'est une langue de science et de savoir qui permet l'accès à la culture du monde développé et à l'Europe du bien-être. Ils ne manquent pas également de mentionner le fait que le français est la langue d'un pays d'une grande histoire et d'une longue tradition démocratique. Mais la représentation qui figure dans toutes les réponses recueillies est celle qui considère le français comme la langue des grands génies de la littérature et de la pensée. Certains enseignants ont exprimé leur regret face à la régression du statut de cette langue dans l'esprit des élèves, puisqu'elle commence à disparaître de leur répertoire langagier au profit d'une invasion de l'anglais qui s'enseigne aujourd'hui, tout comme le français, dès l'école primaire.

Q₂ : Est-ce que la grammaire vous apparaît comme primordiale dans l'enseignement-apprentissage du F.LS ?

Quarante-huit enseignants parmi les soixante interrogés affirment que la grammaire joue un rôle capital dans l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde. Les douze restants ne partagent pas l'avis de la majorité et considèrent que l'on peut se passer de cette activité et se contenter des activités de lecture, d'expression écrite ou orale pour amener les apprenants à la maîtrise de la langue française. Ces derniers soulignent quand même que l'intervention de la grammaire peut se faire au cours de la séance d'évaluation où l'on peut identifier et corriger les erreurs grammaticales des apprenants. Ces deux opinions traduisent la polémique scientifique qui scinde la communauté des didacticiens-linguistes en défenseurs et détracteurs de la présence systématique de la grammaire dans l'apprentissage des L₂.

Pour justifier le point de vue en faveur de la grammaire, la majorité des enseignants font référence à leur expérience personnelle pour dire qu'ils ont été éduqués dans un contexte où la grammaire constituait l'activité la plus importante, et pourtant ils ont pu acquérir un niveau satisfaisant ou parfois excellent de maîtrise de la langue. Ils pensent aussi que les règles grammaticales sont indispensables pour former des élèves capables d'écrire et de parler

correctement. L'autre point de vue a été essentiellement justifié par le fait que seule la lecture, la fréquentation des textes courts et longs et l'exposition régulière à la langue française à travers la télévision et le cinéma pourraient contribuer à la construction d'une véritable compétence de communication aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ils convoquent, en fait, un argument puissant dans la réalité scolaire lorsqu'ils considèrent que les élèves qui réussissent très bien leurs devoirs de langue ne sont pas forcément ceux qui produisent des textes grammaticalement corrects.

Q₃: Pensez-vous que la grammaire de la phrase et les aspects morphosyntaxiques de la langue suffisent pour apprendre le français ?

Si l'on excepte cinq enseignants qui n'ont pas répondu à la question, les autres (cinquante-cinq enseignants) ont affiché la réponse « non » qui signifie qu'ils attestent que la grammaire phrastique est insuffisante pour apprendre le français. Ils manifestent aussi leur adhésion aux nouveaux programmes bien que les contenus qu'ils proposent leur posent beaucoup de problèmes d'enseignement liés au mode de transmission du savoir et à la nature des connaissances elles-mêmes, dont certaines notions appartiennent à un paradigme qui leur est inconnu. Dans leur explication, ils évoquent les difficultés liées à l'organisation textuelle qu'ils ont constamment remarquées dans les productions écrites des élèves et insistent sur les défaillances ayant rapport à la cohérence textuelle sans oublier de mettre l'accent sur l'importance de l'enseignement des procédés anaphoriques et des connecteurs dans l'amélioration de la compétence textuelle des apprenants.

Section n°2

Q₄: Dans l'actuelle réforme du système éducatif, les programmes de grammaires fournissent un cadre d'analyse élargi pour traiter de questions que la phrase ne permet pas d'aborder.

Pensez-vous que l'ouverture sur la grammaire de texte et de discours est indispensable pour garantir un meilleur enseignement de la langue ?

L'adhésion de la totalité des enseignants interrogés à l'enseignement des grammaires transphrastiques est indiscutable, mais cela n'empêche pas que certains formulent des réserves. Si ces derniers reconnaissent à la grammaire textuelle son efficacité et apprécient les règles de cohérence textuelle qui aident les apprenants à mieux comprendre le fonctionnement des textes, ils ne sont pas d'accord avec l'enseignement des phénomènes énonciatifs qui, selon eux, appellent un

haut niveau de maturité cognitive que les élèves de secondaire n'ont pas encore atteint. Les plus chevronnés (ceux qui ont une ancienneté supérieure à dix ans) remarquent que les manuels sont chargés de théories et que parfois les auteurs ne font pas un tri dans les connaissances proposées par les linguistes. D'autres affirment que la réussite d'une telle réforme est conditionnée par les circonstances qui entourent le contexte scolaire: ils avouent qu'ils ont besoin de temps et de formation spécialisée en linguistique pour pouvoir transmettre de tels savoirs avec l'efficacité escomptée.

Q₅ : Selon vous, la pluralité ou la coexistence des différents modèles de référence (grammaire de la phrase, de texte, de discours) est-elle bénéfique pour l'apprentissage de la langue sans entraîner de confusion dans l'esprit de l'apprenant

Trente-huit enseignants répondant NON à la question posée avouent que le regroupement des différents modèles théoriques (phrase, texte, discours, pragmatique) dans un même programme présente beaucoup de problèmes aux apprenants qui ne distinguent déjà pas les différentes notions grammaticales ou linguistiques. Vingt-deux enseignants affirment que tout dépend de l'action didactique de l'enseignant, de sa formation scientifique et de sa compétence pédagogique, c'est-à-dire qu'ils croient vraiment à la possibilité d'une cohabitation entre les trois modèles de référence sans risque de compliquer l'opération d'apprentissage. Mais, ce qui a été unanimement admis par l'ensemble des interrogés, c'est que des leçons abordant la question de l'intention de communication ou celle de la référence déictique ne présentent pas des catégories, des formes ou des règles grammaticales semblables à celles de la grammaire phrastique que les élèves avaient l'habitude d'apprendre très facilement. Ceux qui pensent que le risque dont on parle existe recommandent de se contenter des grammaires phrastiques et textuelles puisque ces deux entités (la phrase et le texte) sont connues par les élèves, ce qui n'est pas le cas des domaines de l'énonciation ou de la pragmatique.

Q₆: Ces théories grammaticales et linguistiques sont-elles compatibles entre elles ?

Les enseignants interrogés n'ont pas répondu par OUI ou NON, mais ils ont exprimé leurs opinions à partir de ce qu'ils ont tiré de leur courte expérience dans l'enseignement des théories transphrastiques, c'est-à-dire qu'ils ont jugé la compatibilité de ces théories en se référant à la façon dont elles sont présentées dans les différents manuels du secondaire. Certains déclarent que la tendance à introduire la dimension discursive (grammaire du discours et de l'énonciation) dans

le manuel de 2^e année secondaire à côté de la grammaire textuelle et phrastique dans le but d'amener les apprenants à produire des textes cohérents et adéquats à telle ou telle situation de communication ne semble pas un choix juste dans la mesure où le clivage textes/discours se montre flou, c'est-à-dire que l'on n'a pas l'impression qu'il existe une continuité entre les phénomènes textuels et discursifs dans le sens d'une prolongation au-delà de la phrase même si la dichotomie phrase/texte est clairement manifeste. D'autres s'étonnent que l'on enseigne des notions pragmatiques comme les actes de parole et voient qu'elles n'ont rien à voir avec la production des textes cohérents. En somme, nous pouvons dire que les enseignants contestent la densité des programmes de grammaire.

Q7: D'après votre courte expérience dans l'enseignement des phénomènes textuels et discursifs, quelle influence a eu le déploiement d'un nouveau métalangage grammatical (situation d'énonciation, actes de parole, progression thématique, thème, propos...) sur les stratégies d'apprentissage mobilisées par des élèves habitués à une grammaire de la phrase ? la confrontation entre le répertoire métalinguistique des élèves et ce nouveau métalangage grammatical contribue-t-il à compliquer l'apprentissage des nouvelles notions grammaticales ?

Tous les enseignants interrogés indiquent que la terminologie grammaticale relative à la grammaire de phrase déjà appropriée et expérimentée par les apprenants constitue un obstacle à l'apprentissage des nouveaux termes appartenant aux théories textuelles et discursives. Ils ajoutent aussi qu'à l'exception des termes associés à la grammaire textuelle et quelques notions comme *le récit*, *le discours*, *le discours indirect*, les autres lexies à savoir *situation d'énonciation* ou *actes de parole* ne signifient rien pour la majorité des élèves de secondaire, c'est-à-dire qu'ils ne les ont pas retenues. Les enseignants expliquent la non-maîtrise des notions ci-dessus citées par l'invasion de cette vogue des nouveaux termes ; ils attestent que les nouvelles notions appréciées sont celles qui relèvent d'une certaine concrétisation, et que les notions qui sollicitent un haut niveau d'abstraction n'ont pas été apprises.

Section n°3

Q8: Est-il facile d'enseigner la grammaire du français tout en tenant compte des différents niveaux de la langue (la phrase, le texte, le discours) ?

Trente enseignants se rejoignent pour dire que l'enseignement de la grammaire dans une perspective plurielle mettant en application toutes les théories de la linguistique constitue une tâche très difficile, les difficultés qu'ils rencontrent pour transmettre de telles connaissances affirment cette réalité. Pour eux, certes, ces théories doivent être incluses dans les approches d'enseignement du français mais pas au détriment de la maturité cognitive des apprenants. L'un de ces enseignants avancement que l'on aurait pu préparer les enseignants à une telle réforme pour assurer une meilleure application des nouvelles orientations didactiques, et ce à travers l'organisation des cycles de formation en matière de théories linguistiques et de leur intérêt didactique. Il souligne que si l'on compare les manuels tunisiens de français à ceux d'autres pays voisins ayant les mêmes caractéristiques linguistiques, on constate que ce sont les seuls à avoir appliqué toutes les théories linguistiques.

Les enseignants qui ont répondu NON remarquent qu'il est facile d'enseigner la grammaire du français en tenant compte des différents niveaux de la langue dans le cas où l'approche didactique adoptée est adéquate aux théories linguistiques mises en application.

Q₉ : Si dans l'actuelle réforme, l'intégration de la grammaire aux autres activités est explicitement revendiquée et en l'absence d'un texte officiel expliquant en détails cette approche didactique, est-il possible que l'enseignant forge sa propre définition de la grammaire intégrée ?

Cinquante-deux enseignants parmi les soixante interrogés considèrent que la conception de la grammaire intégrée doit être suffisamment explicitée dans les textes officiels et actualisée dans les manuels, sous forme de séquences didactiques. Ils expriment leur étonnement au sujet de la manière dont les activités sont construites dans les manuels du secondaire (à l'exception du manuel 1^{er} année secondaire) : ils contestent particulièrement le cloisonnement des activités. Huit enseignants seulement constatent que les textes officiels donnent les grandes lignes du curriculum, les manuels proposent des explications, des exercices, des textes supports, et il incombe à l'enseignant de chercher sa propre méthodologie pour assurer l'intégration de la grammaire aux autres activités de la classe de français.

Q₁₀ : Selon vous, comment faut-il faire pour enseigner et faire apprendre la grammaire en F.L.S ?

En répondant à cette question, les enseignants ont adressé quelques critiques à l'égard des programmes en vigueur aujourd'hui. Ils notent, en effet, qu'il y a une surcharge de leçons, de nouvelles notions et de descriptions grammaticales. Ils estiment également que certaines applications proposées par les manuels sont au-dessus du niveau des élèves et dépassent parfois leurs capacités intellectuelles.

L'un des interrogés dit clairement qu'il ne faut pas négliger la grammaire de la phrase au profit des grammaires textuelles et discursives et propose de chercher un certain équilibre entre les différents domaines d'étude de la langue. A ce propos, beaucoup d'enseignants ont remarqué qu'ils ont des élèves de 3^e et de 4^e Section Lettres qui ne maîtrisaient pas parfaitement certaines questions fondamentales de la grammaire phrastique. Un autre enseignant suggère de partir des difficultés relevées dans les copies des élèves, d'analyser les erreurs syntaxiques, lexicales ou textuelles et de prévoir les contenus d'enseignement de la grammaire en revenant aux résultats obtenus. Un troisième constate que la terminologie grammaticale est lourde et demande d'alléger les programmes de grammaire et de recourir à un vocabulaire grammatical plus proche des élèves. Mais, la suggestion qui me paraît la plus importante est celle qui appelle à recourir à la méthode explicite pour les questions grammaticales les plus familières aux élèves et à la méthode implicite pour celles inconnues des apprenants. L'appel à l'éclecticisme traduit l'inquiétude de certains enseignants et montre leur hésitation dans le choix de la méthodologie la plus appropriée à la situation d'enseignement-apprentissage où ils se trouvent.

2.2 Le questionnaire destiné aux élèves

Section n°1

Q₁ : Accordez-vous une grande importance à :			
La grammaire	L'explication de texte	L'expression écrite	L'expression orale
8	32	6	14
13,33%	53,33%	10%	23,33%

Les pourcentages prélevés à partir des réponses fournies par les élèves du secondaire révèlent que la grammaire (13,33%) et l'expression écrite (10%) suscitent le moins d'intérêt. Par rapport à l'importance qu'accordent les collégiens à la grammaire, nous remarquons que cette activité connaît une dégradation alarmante. Le désintérêt de l'élève tant pour la grammaire que pour l'expression écrite montre que la première activité autrefois relativement appréciée est aujourd'hui perçue comme un exercice contraignant ou une tâche pénible qui repousse les élèves. Cela s'explique, sans doute, par les difficultés énormes que rencontrent la majorité des élèves pour assimiler les nouvelles notions grammaticales. Les justifications fournies par les élèves qui ont opté pour l'explication de texte et qui représentent la majorité expliquent, en partie, l'attitude répulsive vis-à-vis de la grammaire. Ceux-ci justifient leur choix par le fait qu'ils ont trouvé un certain plaisir dans la séance d'explication où ils apprennent à déchiffrer le sens des textes et à enrichir leur vocabulaire d'une façon simple et efficace. Ils croient que c'est la séance qui leur permet de tirer le plus de profit dans leur apprentissage du français. Inversement, cette majorité ne trouve pas les mêmes avantages dans la séance de grammaire.

Q₂ : Selon vous, on apprend la grammaire d'une langue pour :		
Améliorer les compétences de production (à l'écrit ou l'oral)	24	40%
Maîtriser le fonctionnement de certains faits de langue	33	55%
Devenir grammairien	3	5%

Ces pourcentages traduisent la sclérose des représentations des élèves quant à la finalité de l'enseignement grammatical. Normalement, un changement radical des contenus grammaticaux doit être accompagné, en premier lieu, d'une transformation dans les attitudes vis-à-vis de la finalité de l'enseignement de la grammaire. L'introduction des théories du texte et du discours conduit, en principe, à engendrer une génération d'élèves qui croit à la capacité de la grammaire à développer les compétences de production. C'est là un indice qui prouve que la nouvelle réforme n'a pas profondément touché certaines idées antérieures des élèves.

Q₃ : Ce qui est très important pour apprendre la grammaire, ce sont :		
- Les règles	6	10%
- Les exemples	6	10%
- Les explications du professeur	40	66,66%
- Les exercices	8	13,44%

Les difficultés énormes que rencontrent les élèves dans l'apprentissage des nouvelles notions grammaticales ont diminué leur confiance en l'efficacité des outils didactiques mis en place, tels que les règles, les exercices, les exemples.

Cela les amène à se réfugier dans les explications des enseignants dans une quête de la simplification et de la résolution de leurs problèmes d'apprentissage. Pour la simple comparaison avec les phénomènes morphosyntaxiques, les élèves appréciaient beaucoup les exercices car ils arrivaient à apprendre et appliquer très facilement les règles.

Section n°2

Q₄ : Quel est le programme de grammaire qui vous apparaît comme le plus facile à apprendre :

Celui du collège **90% (54)**

Celui du lycée **10% (6)**

Il est normal que 90% de la totalité des élèves interrogés considèrent que le programme de grammaire du collège est plus facile à assimiler. La minorité (10%) qui apprécie la grammaire du lycée (une grammaire essentiellement textuelle et discursive) représente l'élite. La majorité se rappelle avec nostalgie les années du collège où elle profitait de la partie consacrée à la grammaire pour garantir la moyenne et se plaint de la situation actuelle où la grammaire devient un obstacle à la réussite en français. Ils évoquent une remarque très importante lorsqu'ils déclarent que les enseignants du lycée ne montrent pas le même aisance dans l'explication des phénomènes grammaticaux que leurs homologues du collège.

Certains élèves entretiennent une comparaison entre les séances de grammaire au collège et au lycée et avouent que leur participation en classe, qui était massive auparavant, est actuellement

quasi-absente et insistent sur le fait que le cours de grammaire devient un monologue où l'enseignant accapare le discours.

Q₅ : Avez-vous bien assimilé tous les contenus grammaticaux au cours de cette année ?

90% (54 élèves) des élèves de l'échantillon n'ont pas bien assimilé tous les contenus grammaticaux. Une réforme aussi révolutionnaire que celle qui a lieu au lycée depuis 2004 a besoin d'un contexte éducatif bien équipé pour qu'elle arrive à réaliser les objectifs pour lesquels elle a été entreprise. Or, ni les enseignants ni les outils pédagogiques mis en place n'ont pu faciliter l'apprentissage des nouvelles notions grammaticales. Les enseignants dont la formation académique et pédagogique semble insuffisante pour répondre aux besoins de leurs élèves constituent un des facteurs de l'échec. Les manuels proposent un savoir grammatical bien au-dessus du niveau des élèves et une matière pédagogique très dense et surchargée d'activités et de notions grammaticales dont certaines paraissent aux élèves contradictoires.

Pour la deuxième partie de la question, les élèves n'ont pas cité les notions grammaticales qui leur ont posé des problèmes, mais ils ont énuméré les quelques questions qu'ils ont retenues, telles que *la cause, la conséquence; les articulateurs logiques, les connecteurs, les types de phrase*.

Q₆ : Avez-vous bénéficié de ces contenus grammaticaux lors de l'écriture des textes ?

Tous les élèves interrogés affirment qu'ils ont bénéficié des leçons sur l'articulateur logique et l'enchaînement des arguments pour développer leurs expressions argumentatives. Certains n'ont pas oublié de citer les relations logiques qui les ont aidés à formuler des explications. Mais, personne n'a parlé des notions relatives à la théorie de l'énonciation ou de la pragmatique.

Il paraît que les élèves ne bénéficient que des questions grammaticales concrètes relevant de la grammaire textuelle. Cela est évident, car ils ont été éduqués, avant leur entrée au lycée, dans un contexte axé sur l'enseignement de la grammaire de phrase dont l'objectif est de leur faire apprendre les règles de la morphologie et de la syntaxe.

Cette situation a façonné leur conception de la grammaire et l'a cristallisée dans une conviction qui perçoit la grammaire comme un savoir technique et concret. C'est pourquoi ils s'intéressent peu aux questions énonciatives.

Q7: Etes-vous satisfaits des contenus grammaticaux qui vous ont été proposés au cours de cette année ?

La majorité (54 élèves), soit 90% des élèves interrogés, ne sont pas satisfaits des contenus grammaticaux auxquels ils ont été exposés, disent que peu de leçons ont pu les attirer et que la part majeure du programme de grammaire n'a pas été bien assimilée. Les justifications données par la majorité sont liées au choix des textes supports et des exercices ainsi qu'à la difficulté qu'ils rencontrent dans la compréhension, la mémorisation des nouvelles notions grammaticales. Pour eux, cela suppose une formation solide en langue française et une activité métalinguistique sans relâche, car il n'est pas aisé d'apprendre un nombre assez considérable de nouvelles notions grammaticales sans pour autant avoir assimilé tous les contenus grammaticaux enseignés au cours des années du collège.

3. Interprétation des résultats

3.1. Le questionnaire destiné aux enseignants

Section n°1

Les réponses obtenues dans cette section font ressortir que les répondants sont conscients de l'importance de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage du français. Les représentations que les enseignants se font de cette langue dévoilent un certain pessimisme lié à la régression de son statut due à la montée en puissance de l'anglais, ce qui a contribué à la détérioration des compétences des apprenants. Les représentations figées issues du passé et de la formation scolaire et universitaire des enseignants ont pris le dessus sur la conception influencée par les théories récentes de la communication. La minorité qui opte pour l'approche communicative représente les enseignants fascinés par les nouvelles techniques de l'enseignement des langues et qui apprécient les interactions permanentes, les débats avec les élèves. La nouvelle orientation de cette minorité a été développée au contact des enseignants à travers le monde par interaction sur internet et grâce à la curiosité qui les amène à chercher de nouvelles méthodes d'enseignement et les incite à s'informer sur les innovations pédagogiques.

Cependant, nos répondants sont unanimes sur le fait que la morphosyntaxe est insuffisante pour développer les compétences langagières de leurs apprenants et cautionnent le remplacement des règles de grammaticalité par les règles de textualité. Les lacunes présentes dans les écrits des

élèves concernant la cohérence et l'organisation textuelle sont à l'origine de l'unanimité autour du constat d'échec de la grammaire phrastique.

Section n°2

La majorité des enseignants insistent sur le fait que la grammaire textuelle est indispensable à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français dans les lycées tunisiens et soulignent en même temps que la réforme en cours constitue la solution pour résoudre certains problèmes d'apprentissage chez les apprenants.

Ils n'oublient pas également de mettre l'accent sur certaines difficultés qu'ils rencontrent dans la pratique de l'enseignement de cette nouvelle grammaire, dont essentiellement la question de leur formation scientifique qui reste insuffisante pour aboutir à des résultats satisfaisants. Ces affirmations révèlent la capacité de ces enseignants à déceler les faiblesses des élèves et montrent leur inquiétude à l'égard de la détérioration des compétences de leurs élèves. Cela met en évidence leur motivation pour fournir un effort supplémentaire afin d'améliorer la situation d'enseignement-apprentissage de la langue française. Toutefois, ils n'ont pas les outils ni la formation scientifique et académique qui leur permettent de réussir leur tâche facilement. Le rôle important dans cette affaire est ainsi dévolu à l'institution qui doit chercher, à travers la formation continue, de combler les insuffisances des enseignants, surtout en matière de théories linguistiques transphrastiques (énonciation, pragmatique, grammaire textuelle). Pourtant, selon certains enseignants, il importe d'intégrer progressivement les théories linguistiques transphrastiques. Ils condamnent particulièrement la conception du manuel de 2^e année du secondaire où l'on juxtapose tous les acquis de la recherche linguistique sans procéder à un tri dans ces nouvelles connaissances. Enseigner le français dans une perspective plurielle où l'on se réfère à toutes les théories linguistiques ou grammaticales ne risque pas, selon la majorité des enseignants d'influencer négativement la compétence de l'apprenant à condition que cet enseignement soit bien géré. N'étant pas intensif, cet enseignement ne peut pas représenter une surcharge cognitive menaçant la motivation de l'apprenant.

Section n°3

Certains enseignants sont convaincus qu'il est facile d'enseigner le français en tenant compte des différentes théories linguistiques à condition qu'elles soient compatibles avec

l'approche didactique mise en place. De telles affirmations témoignent d'une conscience de l'articulation entre linguistique et didactique dans la mise en application de n'importe quelle théorie grammaticale. Ceux qui estiment le contraire évoquent le problème de la maturité cognitive des apprenants qu'ils considèrent comme un facteur déterminant dans la conception du curriculum, ce qui signifie qu'ils sont proches de la situation d'enseignement-apprentissage, des difficultés d'apprentissage et surtout du niveau cognitif et intellectuel de leurs apprenants.

3.2. Le questionnaire destiné aux élèves

Section n°1

La régression du statut de la grammaire aux yeux des élèves a orienté leur intérêt vers d'autres activités, comme l'explication de texte. L'intégration massive des nouvelles théories linguistiques a participé en grande partie à la démotivation des apprenants et à l'apparition d'une attitude répulsive vis-à-vis de la séance de grammaire, ce qui risque de minimiser l'intérêt de la réforme en cours. C'est pourquoi les didacticiens appellent à fonder la réforme des curricula sur les difficultés effectives des apprenants en s'appuyant sur une analyse minutieuse de leurs copies.

D'ailleurs, les élèves qui ont délaissé les manuels se retrouvent plus à l'aise avec les explications du professeur. Là aussi, il y a un grand problème puisque la formation scientifique et académique de la majorité des enseignants ne leur permet pas de subvenir aux besoins des apprenants quant à l'explication exhaustive et détaillée des points grammaticaux les plus difficiles à comprendre.

Section n°2

Les élèves de notre échantillon sont unanimes pour dire qu'ils n'ont pas bénéficié du cours de grammaire dans leurs productions écrites. C'est une affirmation qui remet en cause l'efficacité des programmes d'enseignement de la grammaire au secondaire.

D'ailleurs, l'objectif majeur d'un tel enseignement est d'améliorer la compétence textuelle des apprenants. Normalement, des contenus grammaticaux axés sur les théories textuelles et discursives doivent au moins munir les élèves de quelques outils pour combler certaines lacunes dans leur expression écrite. Les concepteurs des programmes ont sacrifié les contenus morphosyntaxiques au profit de l'introduction d'une grammaire transphrastique. Or, même dans le

secondaire, les apprenants du français langue étrangère ou seconde ont besoin d'un enseignement de quelques questions fondamentales de la grammaire de phrase. Les copies d'élèves montrent des défaillances dans l'emploi des déterminants, des compléments essentiels et des prépositions. Si l'introduction massive des grammaires textuelles et discursives n'a pas contribué à l'amélioration de la cohérence et de la cohésion de la production écrite, la négligence des questions morphosyntaxiques a participé à la détérioration de la compétence linguistique des apprenants.

3.3. Synthèse

En somme, il apparaît que les réponses fournies par les enseignants concordent pour dire que la création des possibilités permettant aux apprenants d'entrer en contact avec des théories linguistiques allant au-delà du cadre étroit de la phrase se rattache essentiellement à l'expertise, la formation scientifique et pédagogique et aux aptitudes de l'enseignant.

D'une manière générale, les enseignants reconnaissent la nécessité d'une grammaire textuelle ainsi que ses effets positifs sur la totalité du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. A cet égard, les limites de l'action didactique de l'enseignant trouvent son reflet dans la majorité des réponses recueillies. Il est certain qu'ils mettent leur expérience au service des apprenants, mais ils se sentent incapables de transmettre tous les savoirs convoqués par les programmes officiels et les manuels scolaires d'une façon rigoureuse échappant à toute possibilité d'erreurs scientifiques.

Le problème est que ce manque de confiance a été détecté par les élèves qui remarquent que les séances de grammaire au collège sont plus intéressantes que celle qu'ils sont en train de suivre au lycée. N'étant pas conscients de l'ampleur des modifications que le programme de grammaire a connues en passant d'un palier à un autre (le passage de la grammaire de phrase à la grammaire de texte et de discours), les apprenants commencent à se désintéresser de l'affaire et à chercher profit dans d'autres activités.

Pour conclure

Ce deuxième chapitre nous a donné un aperçu intéressant sur les alliances entre les attitudes de l'enseignant, les difficultés qu'il rencontre dans la manipulation des nouvelles notions grammaticales, l'apprenant et les contenus d'enseignement. Les avantages potentiels d'un enseignement de F.L.E ou F.L.S dans une perspective plurielle où l'on met en application

différents modèles théoriques sont compromis par l'aptitude des acteurs de la classe et leur blocage face à un savoir qui ne leur est pas familier. C'est pour cette raison qu'il faudrait mener une réflexion sur les capacités cognitives des élèves, la densité des programmes et le niveau scientifique et académique des enseignants. Toutefois, cela ne peut être rentable sans une mise en œuvre d'un processus global d'intervention didactique impliquant la formation des enseignants, l'aménagement des curricula et un accompagnement institutionnel efficace.

Chapitre III

Compétence textuelle et difficultés d'ordres divers à l'écrit

« Les objectifs de l'enseignement du français, dans le cycle secondaire, s'articulent autour de trois grandes orientations :

- Développer la compétence de lecture chez les élèves ;
- Affiner leurs capacités d'expression à l'oral et à l'écrit ;
- Développer leur autonomie par l'acquisition de méthodes de travail appropriées. »⁹⁶

Cette phrase figurant dans le prologue des programmes du français du cycle secondaire détermine explicitement les objectifs essentiels de cet enseignement et en dirige, implicitement, les contenus et les modalités. L'objectif majeur de l'enseignement du français dans le secondaire est de développer chez les élèves la capacité de comprendre et de rédiger des textes. Comme la production textuelle constitue le réceptacle où se rejoignent tous les savoirs et les savoir-faire que l'apprenant aurait acquis, l'enseignement grammatical n'aura de sens que s'il contribue au développement d'une compétence textuelle.

Pendant longtemps, linguistes et didacticiens ont cru que la maîtrise d'une langue pouvait être ramenée à l'appropriation des règles morphosyntaxiques. En un très peu de temps, les recherches sur l'acquisition du langage en milieu institutionnel ont montré que cette hypothèse est invalide. Le constat d'échec de la grammaire phrastique a motivé le développement des études de linguistique du texte qui ont rencontré le travail particulier sur les compétences textuelles.

Les notions développées par les théories textuelles et discursives ne pourront être bénéfiques que si leur application dans l'enseignement tient compte des spécificités de la transposition didactique. Il ne s'agit pas de compiler et de juxtaposer des notions, mais il est question d'adapter les théories en question aux caractéristiques du milieu scolaire et au niveau linguistique des apprenants. Indépendamment de la complexité de la transposition didactique, l'adaptation des

⁹⁶ Programmes officiels de l'enseignement secondaire (2006), p. 3.

contenus grammaticaux aux objectifs de l'enseignement du français est l'un des impératifs des textes officiels.

Dans un milieu institutionnel où la compétence de l'écrit prime sur celle de l'oral, les écrits des apprenants constituent le produit scolaire qui permet de mesurer l'impact des théories textuelles et discursives sur leur compétence textuelle. C'est exactement ce que nous allons faire dans ce chapitre.

1. Acquisition linguistique et difficultés d'apprentissage de l'écrit

Introduits dans le champ de la didactique, les concepts de texte et de discours marquent un tournant dans les programmes d'enseignement de la langue. Une modification d'une ampleur pareille doit s'actualiser dans le niveau de maîtrise de la langue chez les élèves et surtout dans leurs productions textuelles. L'acquisition d'une compétence de production des textes revient à maîtriser ce que Bronckart⁹⁷ appelle les mécanismes de textualisation qui s'organisent en quatre grandes catégories :

- Les mécanismes de connexion assurent la progression thématique à travers les organisateurs textuels.
- La cohésion nominale permet la continuité thématique d'un texte grâce à la reprise par des anaphores des différentes articulations qui le constituent.
- La cohésion verbale régit les relations de continuité et de discontinuité dans les syntagmes verbaux.
- La cohérence pragmatique concrétisée par les mécanismes de prise en charge énonciative.

Le principe fondateur d'un enseignement de la grammaire textuelle et discursive est essentiellement d'intégrer le texte au cours d'apprentissage de la langue et de l'exploiter à la fois comme point de départ et comme aboutissement de l'enseignement du français. Un tel principe permet à l'élève de côtoyer à tout moment du curriculum des textes et des discours appartenant à des genres différents, ce qui ne peut être que bénéfique. En prenant appui sur des activités textuelles écrites, nous allons tenter de décrire quelques aspects de la compétence textuelle des apprenants. Les données écrites ont été recueillies auprès des élèves de 2^e année secondaire. L'enquête menée comprend deux types de données:

⁹⁷ Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*.

- Un test : consiste en une série d'exercices qui portent sur la connaissance et la maîtrise des règles de textualité.
- Une production écrite : consiste à produire un texte argumentatif et un autre narratif dont l'objectif est la vérification de l'actualisation des règles de textualité dans les productions écrites des élèves.

1.1. Connaissance et maîtrise des règles de textualité

Le test comprend six exercices qui portent sur les règles de structuration d'un texte et de ce qui fait sa cohérence. Cette partie de l'enquête vise à vérifier le degré de maîtrise des questions relevant de la continuité référentielle, notamment le problème de la pronominalisation et de la cohérence transphrastique à savoir les connecteurs. Cette expérimentation s'intéresse également à la fameuse question des temps verbaux et à leur rôle dans la dichotomie discours/récit. Dans l'ensemble, ces exercices vont nous permettre d'évaluer les connaissances que les élèves ont pu acquérir à propos des grandes notions de la grammaire textuelle. Sur l'ensemble du programme de grammaire, ce sont des connaissances que les élèves ont bien appréciées et auxquelles ils ont porté une attention toute particulière. Ce test qui a été soumis aux élèves de 2^e année secondaire a été élaboré en prenant en compte le fait que nos sujets ont déjà été exposés à tous les enseignements du curriculum prévu pour ce niveau, ce qui justifie le choix de la date de passation du test, qui a lieu avant la dernière évaluation de l'année.

L'échantillon sélectionné se compose de cent élèves. Nous en avons gardé finalement soixante, après élimination de quarante copies représentant ceux qui ont rendu le test sans y répondre.

1.1.1. Reconnaissance de quelques procédés de reprise

La notion de cohésion est actualisée par un certain nombre de procédés de reprise qui assurent la continuité thématique et maintiennent les liens entre les phrases d'un même texte. Ces procédés de reprise nominale ou pronominale sont généralement rassemblés sous le nom d'anaphore. Pour évaluer la reconnaissance et la maîtrise du fonctionnement des éléments de reprise chez nos sujets, nous leur avons proposé deux exercices que nous allons exposer ci-dessous, accompagnés d'une analyse des réponses des élèves.

Exercice 1 : Reconnaître et caractériser des substituts

Soit l'énoncé suivant :

« *Le chauffeur a un très bel uniforme, il y attache beaucoup d'importance. Il en est très fier. Sans cette tenue, dit-il souvent, je ne serais pas facteur* ».

Identifier les substituts et précisez pour chacun d'eux :

- a) Sa nature grammaticale.
- b) Les groupes nominaux ou les énoncés qu'il reprend.

Dans l'extrait ci-dessous, les élèves doivent remarquer le réseau organisé autour du personnage du *chauffeur* et celui organisé autour de son *bel uniforme*. Le dépouillement des résultats montre que le réseau anaphorique relatif au premier groupe nominal (*le chauffeur*) est plus facile à identifier que le second (*un bel uniforme*). En effet, tous les élèves ont pu repérer au moins un seul substitut du GN *le chauffeur*, alors que quelques élèves seulement ont identifié *un bel uniforme* comme un GN repris par des pronoms adverbiaux (*en* et *y*).

Dans un premier temps, nous allons résumer les réponses des élèves concernant les substituts du groupe nominal *le chauffeur*. Nous avons classé les élèves selon leurs réponses en deux catégories : ceux qui ont fourni une réponse juste et ceux qui ont donné une réponse fausse.

Une réponse juste signifie un repérage correct du substitut et une identification correcte de sa nature grammaticale. Le GN *le chauffeur* a été repris deux fois par le pronom personnel *il* : nous n'avons mis dans le tableau ci-dessous qu'un seul *il*, car ce qui nous intéresse, c'est la capacité de l'élève à identifier les différentes formes d'une même identité référentielle.

Réponse Substitut	Juste	Fausse
Il	52	8
Je	10	50
Facteur	22	38

Le pronom personnel substitut *il* a été repéré et identifié correctement par la majorité des élèves (54), soit 86,66 %, alors que *je* n'a été mentionné que par un nombre limité d'apprenants (10) soit 16,66 %.

Ces chiffres sont significatifs quant à l'évaluation de la compétence de lecture et de compréhension des réseaux anaphoriques déployés dans le texte considéré ou dans n'importe quel

autre texte. En effet, *il* a été facilement repéré car ce pronom est plus proche de l'ancrage initial représenté par le groupe nominal déterminé « *le chauffeur* ». Aussi, indépendamment du texte, les élèves font référence à leurs connaissances morphosyntaxiques qui leur permettent de savoir qu'un GN singulier et masculin peut être remplacé par le pronom personnel de troisième personne *il*.

Ces mêmes connaissances ont empêché la majorité d'identifier le pronom personnel de première personne *je* comme substitut du GN en question. Seuls les apprenants (16.66%) les plus attentifs et plus attachés au sens du texte et à ses différentes articulations ont surmonté cette difficulté. Ils ont remarqué, contrairement aux autres, le passage de la narration au discours direct bien que les marques formelles du dialogue soient presque absentes. D'où la distinction entre le discours du narrateur où le chauffeur est repris par *il* et le discours de ce même personnage qui s'adresse directement au lecteur et est représenté par le pronom personnel de première personne *je*. Un tel exercice permet d'identifier les apprenants qui ont bénéficié du cours de grammaire et qui peuvent à tout moment, comme -c'est le cas ici- exploiter leurs connaissances sur le rapport discours/récit pour résoudre un problème lié à la substitution ou à l'anaphore. Le réseau organisé autour d'un *bel uniforme* et constitué par les pronoms adverbiaux *en* et *y* a été reconnu par 9 élèves (15%). Cela signifie que peu d'élèves ont remarqué que *en* et *y* sont des pronoms substitués qui reprennent un GN dont le noyau est un substantif inanimé (un uniforme).

Cette remarque prouve que peu d'élèves ont pu exploiter leurs connaissances antérieures concernant les pronoms personnels acquises au cours des années du collège pour identifier les éléments de reprise au sein d'un texte et suivre les différents fils thématiques qui le constituent. Le deuxième exercice vise à vérifier l'emploi de certains pronoms indéfinis, comme le montre l'énoncé suivant :

Exercice 2 : Utiliser le pronom indéfini qui convient

Dans l'extrait ci-dessous, remplacer le signe X par l'un des pronoms indéfinis suivants : *Chacun, aucun, d'autres, tous, Certains*.

« Les métiers procurent-ils X le bien-être ? X ne sont-ils pas plus ennuyeux que X ? En fait X d'eux à ses avantages et ses inconvénients. Ils se valent tous. En lui-même, X d'eux n'est préférable aux autres ».

Pour évaluer quantitativement les résultats obtenus, nous avons compté pour chaque mot les réponses justes et les réponses fausses, que nous présentons dans le tableau suivant :

Réponse Mot	Juste	Fausse
1	9	51
2	27	33
3	29	31
4	19	41
5	14	46
Total	98	202
%	32,66%	67,33%

Nombreux sont les élèves qui ne sont pas parvenus à retrouver le pronom indéfini adéquat à chaque situation. Nous remarquons que le pronom indéfini *tous* a posé un problème à la majorité des élèves (51 sur 60). Un regard sur les copies qui ont fourni une réponse erronée a montré que tous les élèves qui se sont trompés ont utilisé *chacun* au lieu de *tous* : « *Les métiers procurent-ils chacun le bien-être ?* ». Cette phrase paraît acceptable à un élève de secondaire dont la compétence langagière n'a pas encore pris sa forme finale.

1.1.2. Conditions d'emploi de certains connecteurs logiques

Les connecteurs logiques sont utiles pour organiser l'information au sein d'une argumentation. Leur enseignement dans les programmes de 2^e année du secondaire vise à entraîner les élèves à la maîtrise de leurs conditions d'emploi afin de les actualiser convenablement dans leurs productions écrites. La vérification de la capacité des élèves à reconnaître les liens (explicatifs, adversatif,...) qui unissent un segment à un autre à l'intérieur d'un texte, nous a incité à proposer à notre population d'élèves l'exercice suivant :

Exercice : Choisir l'articulateur logique qui convient

Remplacez le signe X par l'articulateur logique qui convient. Choisissez-le dans la liste suivante : *En effet, mais, donc, s'il est vrai que, certes, alors que, comme.*

- **X** le travail apporte un certain nombre d'avantages. Mais, il faut reconnaître qu'il ne permet pas au travailleur de s'épanouir. **X**, certaines fonctions peuvent l'enfermer dans la monotonie et empêcher le développement de sa personnalité.

- *Comment se fait-il que dans le pays où les machines règnent, on ne rencontre que des gens pressés et qui n'ont jamais le temps, X dans ceux où l'homme fait tout de ses mains; il trouve le temps de tout faire.*
- *Ce magasin a perdu une grande partie de sa clientèle, nous devons X le fermer.*
- *X elle frissonne un peu, Paul emmène sa nouvelle amie se réchauffer sous le soleil du désert.*

La reconnaissance des conditions d'emploi des connecteurs facilite leur bon usage dans les productions écrites, et constitue, pour un apprenant de français langue étrangère ou seconde, un aspect essentiel de sa compétence textuelle. C'est ainsi que nous avons varié les exemples en mettant en place presque toutes les valeurs d'usage des connecteurs logiques (cause, conséquence, opposition, explication). Notre analyse sera à la fois quantitative et qualitative, car les chiffres vont nous permettre de tirer des conclusions d'ordre qualitatif. A titre d'exemple, l'articulateur logique qui reçoit le moins de réponses justes exige une explication puisant dans les connaissances antérieures des élèves ou dans la nature du savoir linguistique auquel il a été exposé. Le tableau ci-dessous comporte l'ensemble des résultats obtenus concernant l'exercice reproduit ci-dessus.

Réponse Mot	Juste	Fausse
1	39	21
2	50	10
3	42	28
4	18	42
5	11	49
Total	190	150
%	51,61%	48,38%

Ce tableau montre que la question des articulateurs logiques reçoit autant de réponses justes que fausses, mais le taux de réussite varie d'un connecteur à un autre. Il est évident que le connecteur explicatif *en effet* marque un taux très élevé de réussite (50 réponses sur 60) puisqu'il est plus familier aux élèves : on le retrouve souvent dans leurs productions écrites.

Cependant, le connecteur de cause *comme* a reçu moins de réponses justes que les autres en marquant un taux d'échec élevé et cela s'explique, à notre sens, par deux raisons essentielles.

La première tient à la spécificité ou à la polysémie du mot *comme*, qui crée l'amalgame chez l'élève, sachant que celui-ci connaît mieux le *comme* exclamatif que ce *comme* causatif dont nous parlons. La seconde est liée à la place de ce connecteur qui occupe la tête de la phrase : les élèves se sont habitués à exprimer la cause en employant les expressions *parce que* ou *car* qu'ils placent généralement dans la deuxième moitié de la phrase.

L'articulation logique *certes* a reçu un nombre relativement important de réponses justes (39 sur 60) ; ce qui prouve qu'un bon nombre d'élèves connaissent la structure *certes... mais*. Cette structure a été apprise dans les cours d'expression écrite et surtout dans la séance de production collective où les enseignants veillent à inviter leurs élèves à l'emploi de certaines constructions.

Cette structure figure parmi les quelques constructions les plus fréquemment utilisées par les enseignants dans les textes produits collectivement en classe. Nous pouvons dire qu'elle représente une forme classique à laquelle on fait souvent recours en classe de français. Nous n'oublions pas de remarquer aussi que l'articulateur logique *donc*, exprimant la déduction ou la conséquence, n'a pas connu la réussite attendue (18 bonnes réponses seulement).

Il se révèle étonnant qu'un mot aussi fréquent dans la langue arabe courante de la Tunisie reçoive autant de réponses fausses. C'est peut-être le détournement de sens qu'a connu ce mot dans la variété franco-arabe sous l'effet de l'emploi répété et récurrent qui a eu une influence sur ce résultat obtenu. Autrement dit, les élèves qui n'ont pas donné une réponse juste se sont référés probablement à l'emploi de *donc* en arabe dialectal, qui n'exprime pas forcément la conséquence.

1.1.3. Reconnaissance des temps verbaux et dichotomie récit/discours

Les locuteurs natifs du français intériorisent les règles d'usage des formes verbales sans être exposés à un enseignement systématique malgré la complexité du système verbal de cette langue.

En français, une forme verbale quelconque (le passé simple, l'imparfait, etc.) ne véhicule pas uniquement une valeur d'époque, mais aussi des valeurs d'aspect et d'encrage temporel. Cette caractéristique fait que l'on rencontre des difficultés pour décrire les propriétés et les règles d'usage des formes. C'est ainsi que l'on se contente, dans les situations d'enseignement du français aux étrangers, d'une description des valeurs d'emploi des temps et d'une mémorisation des tableaux de conjugaison. Or, les valeurs de base d'un mode comme l'indicatif ne s'expliquent

qu'à travers l'association des trois facteurs dont nous avons parlé. Face à un tel écueil, certaines méthodes préfèrent garder l'apprenant dans un présent d'énonciation pour éviter la difficulté de mettre en relation situation d'énonciation et choix des formes verbales ; opération compliquée et condition nécessaire pour amener les apprenants à s'approprier des habitudes langagières appropriées et à intérioriser les règles d'usage. La situation d'enseignement du français en Tunisie partage ce même souci avec n'importe quel autre contexte de FLE ou FLS.

Comme nous l'avons remarqué dans notre étude des manuels du secondaire, la question de la dichotomie récit/discours étudiée à travers les temps verbaux fait l'objet d'un enseignement récurrent dans le cycle secondaire. C'est pourquoi nous avons proposé aux élèves un exercice qui leur demandait de distinguer entre les deux types d'énonciation, en étudiant essentiellement les formes verbales présentes.

Exercice : Analyser l'insertion du discours dans le récit

Relevez les temps verbaux employés dans le texte et différenciez ce qui relève du récit et ce qui relève du discours.

Texte : La punition du roi

Il était une fois un roi jeune, beau et puissant qui gouvernait un royaume immense et prospère. Aveuglé par la haute autorité qu'il avait sur ses nombreux sujets, il se laissait parfois aller dans des actes d'injustice qu'il regrettait aussitôt après les avoir commis. Un jour, il fit sévèrement fouetter un innocent et en eut beaucoup de remords. Un matin, alors qu'il se promenait à cheval à la campagne, il vit se dresser devant lui un vieillard à la barbe blanche et à la stature imposante et majestueuse. Après l'avoir bien observé, le patriarche lui dit d'une voix calme et froide :

- Ô roi ! tu t'es rendu coupable d'une faute grave que tu devras expier. Tu es condamné à connaître sept années de souffrance, de privation et de misère. Je te laisse cependant le choix : désires-tu les vivres maintenant que tu deviendras vieux ?

- Je préfère subir maintenant le châtiment que je mérite, répondit spontanément le monarque.

Puis le vénérable vieillard s'évanouit dans une atmosphère vaporeuse tandis que le souverain qui semblait sortir d'un rêve reprenait, au pas de sa monture, le chemin du palais.

Tahar oussedik, « *L'Hydre à sept têtes* ».
Contes populaires

La consigne de l'exercice demande aux élèves de relever les temps verbaux, puis de distinguer le récit du discours. Or, le texte est un récit intégrant un dialogue et une description. Ainsi, outre la capacité à différencier ce qui relève du récit et ce qui relève du discours, nous

allons voir comment les apprenants envisagent la description qui est aussi une compétence discursive prévue par les programmes du secondaire. L'observation des copies a montré que l'on peut diviser les élèves en trois lots selon les réponses fournies :

- Ceux qui ont distingué le récit du discours tout en négligeant la description.
- Ceux qui ont distingué le récit du discours et de la description.
- Ceux qui ont amalgamé le récit et la description en les distinguant du discours.

Il est important de remarquer que peu d'élèves ont pu différencier le récit de la description. Les autres ont mis côte à côte le passé simple et l'imparfait comme deux temps du récit. Cette catégorie d'élèves repère le discours et le distingue du récit en se référant aux marques formelles du dialogue. Pour eux, le discours ou le dialogue est caractérisé par la présence des deux points et des tirets. C'est ainsi qu'ils relèvent les formes verbales qui existent dans les répliques des personnages; puis déterminent les temps verbaux du discours (présent, passé composé, futur). Toute autre forme verbale qui n'appartient pas aux répliques des personnages est rangée parmi celles qui caractérisent le récit. C'est pourquoi ils ont amalgamé récit et description en identifiant l'imparfait comme temps du récit. La minorité qui a distingué le récit du discours et de la description semble la plus méthodique, car elle a montré le récit comme une énonciation du premier plan tout en relevant les différents passages qu'il intègre (discours, description). Cette catégorie est consciente de la structure du texte narratif dont le récit apparaît comme l'énonciation principale, mais qui ne peut progresser qu'en présence de la description et du dialogue. Ceux qui ont négligé la description en faisant la distinction entre récit et discours connaissent bien la structure du récit, mais ils sont tellement disciplinés face à la consigne de l'exercice qu'ils préfèrent répondre exactement à ce qui leur est demandé. En somme, la tâche de la reconnaissance des temps verbaux n'est pas difficile à réaliser car les apprenants se contentent d'observer les terminaisons et les formes caractéristiques de chaque temps verbal pour qu'ils puissent l'identifier sans commettre d'erreurs.

A titre d'exemple, il suffit de remarquer qu'une forme verbale se termine par *-ait,-ais, -ions,-iez,-aient* pour dire qu'il s'agit de l'imparfait. Bien entendu, cela ne signifie pas qu'ils ont intériorisé le système verbal du français, mais une simple capacité à distinguer un temps verbal d'un autre. Reste à savoir si ces apprenants sont capables de mettre en pratique leurs connaissances théoriques sur le récit et les temps verbaux lors de la production des textes.

1.2. Actualisation des règles de textualité dans les productions écrites des élèves

On peut à bon droit se poser la question de la qualité des productions textuelles quand on sait que les élèves n'ont pas bien appris les règles de textualité, comme l'a montré l'analyse des exercices précédemment effectuée. Pour autant, il se peut que le cours d'expression écrite présente quelque chose pour l'amélioration de la compétence textuelle des apprenants. Dans le cadre de notre analyse de la compétence textuelle des élèves du secondaire, nous avons complété notre travail par la production écrite de deux textes représentant deux grandes compétences discursives que l'on veut faire acquérir aux apprenants : un texte argumentatif et un autre narratif. Cet exercice de production a été soumis à la même population du premier test : les élèves étaient amenés à rédiger les textes justes après avoir répondu aux exercices. Parmi les soixante copies, nous en avons gardé uniquement vingt. Les copies éliminées ont donné une réponse directe et brève qui ne s'élève pas au rang d'un texte complet.

Les deux sujets proposés sont les suivants :

*« Le voyage est à la fois un divertissement et un moyen de formation de la personnalité.
Rédiger un texte où vous défendez ce point de vue. »*

*« Vous êtes chargé d'un exposé sur un thème au programme. Vous vous rendez à la bibliothèque municipale. Vous vous adressez à la bibliothécaire...
Racontez en rapportant le dialogue qui s'est déroulé entre vous. »*

1.2.1. Critères d'évaluation des productions textuelles

Avant de préciser les outils d'analyse et les critères d'évaluation, il est utile de définir ce qu'on appelle « *production écrite* » pour bien comprendre la constitution de la grille d'évaluation. J-P. Bronckart définit la production d'un texte comme la capacité à réaliser « une unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence ».⁹⁸

Cette définition générique met en valeur l'aspect structuré du texte qui doit obéir à un degré satisfaisant de cohérence afin de créer chez le lecteur l'impression d'être face à un ensemble

⁹⁸ Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, p.74.

compact. La production d'un texte écrit dans le cadre d'une activité relativement libre, comme le cas auquel nous avons affaire, peut permettre d'avoir une idée suffisante des compétences de l'apprenant. C'est en principe l'occasion pour lui de faire preuve de ces capacités langagières après deux ans d'étude dans le secondaire, où il a été exposé à un enseignement systématique des théories textuelles, discursives et pragmatiques. La tâche de production l'oblige à mobiliser et à combiner différentes compétences langagières (orthographiques, grammaticales, lexicales, textuelles), que nous pouvons soumettre à évaluation.

Ces indications ne sont pas fortuites car les définitions traditionnelles du « *bien écrire* » profondément ancrées dans les institutions scolaires privilégient généralement les aspects formels de la langue au détriment des aspects textuels (progression thématique, connecteurs, anaphores ...) qui organisent les phrases entre elles et plus largement les paragraphes.

La grille d'évaluation doit prendre en compte trois grandes catégories de compétences :

- Une compétence scripturale générale (mots correctement découpés, texte lisible, bien ponctué...).
- Compétence pragmatique qui régit la capacité à organiser un texte se définissant comme texte argumentatif ou narratif.
- Une compétence linguistique qui rend compte de la maîtrise des aspects formels de la langue : le lexique et la grammaire (morphologie et syntaxe).

1.2.2. Problèmes généraux

L'acte de production met en jeu un ensemble de processus qui gouvernent la construction de la signification des phrases (microstructure) et de la signification de l'ensemble du texte (macrostructure). Bien entendu, la construction de la signification globale d'un texte est tributaire de l'organisation, de la hiérarchie et de la cohérence de l'ensemble des significations appartenant à la microstructure. Cette construction sollicite une organisation hiérarchique des informations selon leur ordre d'importance : toutes les informations accumulées dans un texte n'ont pas le même degré d'importance. La hiérarchisation des informations présentes dans un texte varie en fonction de son type, de sa structure et de la représentation que l'individu se fait du monde et des connaissances spécifiques qu'il a acquises sur le contexte socio-culturel auquel il appartient. En effet, une première observation des productions écrites des apprenants fait ressortir un certain nombre de problèmes généraux qui apparaissent chez les apprenants du français langue étrangère ou seconde lorsqu'ils s'engagent dans une activité de production écrite. En fait, il n'y a pas un volume d'écrit standard car certains apprenants écrivent très peu, d'autres abondamment sans que

les productions fassent sens pour le lecteur dans un cas ou l'autre. Parmi les problèmes fréquents qui accompagnent l'activité de production, il y a celui de la construction du texte et de la hiérarchisation de l'information : dans plusieurs copies, le texte apparaît sous une forme plate où les éléments s'enchaînent avec des suites de *et* et où les phrases sont incomplètes avec une absence totale de la notion de paragraphe. Cela nuit au sens général du texte puisque l'on rencontre une difficulté à saisir ce que l'apprenant a voulu dire. Or, l'organisation en paragraphes est considérée comme un facteur contribuant à la bonne présentation du texte écrit. Dans une perspective sémiotique où l'espace visuel de la page est primordial, le message véhiculé par le texte fait « signe » par sa forme graphique : la ponctuation, les majuscules, les paragraphes.

En tant que macro-ponctuation permettant la segmentation du texte, le paragraphe tel que les psycholinguistes le considèrent « est sans doute une des unités les plus fortes dans la construction des textes »⁹⁹. Parmi l'ensemble des règles de fonctionnement du paragraphe, la tradition scolaire retient la fonction de « marqueur de frontière de contenu », c'est-à-dire que le passage d'un paragraphe à l'autre signifie que l'on change de contenu, que l'on aborde une autre idée ou que l'on développe un autre argument. Le paragraphe entre également dans l'organisation des anaphores puisque le pronom anaphorique et son référent doivent appartenir obligatoirement au même paragraphe, c'est-à-dire que l'on ne peut pas recourir au pronom anaphorique lorsque le référent est situé dans un autre paragraphe. De ce fait, le paragraphe ne constitue pas uniquement une simple unité graphique témoignant d'une bonne présentation du message écrit, mais il est aussi étroitement lié à la structuration du message, à la cohérence du texte; ce qui fait de lui une partie de la compétence textuelle des apprenants.

Cette négligence ou cette ignorance du découpage en paragraphes fait des textes écrits une production linéaire similaire à la parole, aux messages oraux où les énoncés sont mis bout à bout.

Le découpage que les élèves adoptent est celui qui divise le texte en trois unités : une introduction, un développement, une conclusion, c'est-à-dire qu'ils se réfèrent aux règles de la rhétorique scolaire qui préconise cette structure tripartite.

1.2.3. Productions écrites et problèmes liés à l'intériorisation des règles de textualité

L'écriture a longtemps été négligée dans l'apprentissage des langues étrangères car on a toujours cru que cette activité ne peut pas faire l'objet d'un enseignement-apprentissage.

⁹⁹ Coirier, P., Gaonac'h, D., Passerault, J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, p. 192.

Actuellement, les choses ont changé dans la mesure où l'on commence à reconnaître les vertus cognitives de l'écriture ainsi que son intérêt culturel. De même, l'on s'évertue, de nos jours, à faire apprendre aux élèves quelques règles de textualité qu'ils doivent réinvestir dans leurs écrits. Or, il n'est pas évident que l'apprenant puisse intégrer facilement de tels acquis linguistiques dans les textes qu'il produit, comme l'a prouvé l'étude que nous avons faite des productions écrites des élèves de 2^e année secondaire.

1.2.3.1. Argumentation et connecteurs logiques

La cohérence textuelle est une condition qui exige la présence d'une logique entre les phrases d'un même texte. Ce lien est soit implicitement manifesté dans les signes de ponctuation, soit explicitement actualisé par la présence des organisateurs et des marqueurs de relation. Les apprenants de français langue étrangère ou seconde éprouvent souvent des difficultés à employer correctement ces connecteurs, et ce par méconnaissance, imprécision ou confusion.

L'écriture d'un texte argumentatif est une tâche relativement familière aux élèves de secondaire, ce qui constitue un facteur facilitateur qui devrait les amener à mieux gérer les difficultés cognitives pour se concentrer davantage sur l'aspect linguistique. Dans le cas du sujet proposé, où l'on demande aux élèves de défendre un point de vue quelconque, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'une argumentation à un seul sens où la position du scripteur est absolue, le texte produit obéit à un schéma simple comportant trois phases : la première phase consiste à présenter la thèse à défendre par le scripteur, la seconde est celle de l'exposition des arguments qui appuient la thèse énoncée, la troisième est la conclusion qui peut avoir la forme d'une reformulation du point de vue défendu. Dans certains cas, l'on peut enrichir ce modèle textuel simple en le compliquant par l'intégration de contre-arguments marquant une restriction par rapport à l'orientation argumentative adoptée.

L'observation des copies d'élèves prouve que ces derniers préfèrent la version simple du modèle argumentatif où l'orientation argumentative est unique. Dans l'enchaînement des arguments, les connecteurs logiques assurent la liaison entre des idées ou des ensembles d'idées; ils contribuent à la structuration du raisonnement en marquant des liens logiques entre les phrases ou entre les séquences qui composent l'ensemble du texte. Ainsi, la qualité d'un texte argumentatif est évaluée à l'aune des idées originales, des arguments déployés et du raisonnement solide, mais aussi à l'aune de l'emploi correct des connecteurs introducteurs d'arguments. Or, notre étude des textes argumentatifs produits par les élèves de notre échantillon montre un déficit dans l'emploi de ces connecteurs et une capacité limitée à mettre en relation les arguments entre

eux. En effet, les productions peuvent être classées en deux types : des productions marquées par l'absence de connecteurs où ceux-ci sont juxtaposés ou coordonnées par *et* et des productions caractérisées par l'emploi des connecteurs non marqués argumentativement (d'abord, ensuite, enfin) qui sont des énumératifs dont le rôle est d'assurer la cohésion entre phrases. Les connecteurs les plus fréquemment utilisés sont essentiellement des « marqueurs d'intégration linéaires » de type *d'abord, ensuite, enfin*.

Dans certaines productions, nous assistons à un cumul de connecteurs comme l'illustre le développement suivant reproduit tel qu'il figure dans la copie de l'élève:

« De nos jours, le voyage est une source de divertissement par excellence, il est donc loin d'être négligé. D'abord, le voyage fait sortir l'individu de sa situation de solitude. En effet, il offre à l'homme une chance précieuse de connaître les phénomènes drôles qui se manifestent autour des mondes. Ainsi, le voyage permet à l'homme de participer aux compétitions internationales. En outre qu'il est un divertissement, le voyage aussi est un moyen de formation de la personnalité.

Premièrement, le voyage définit pour l'individu les traditions et les coutumes des autres sociétés.

Deuxièmement, les voyages effectués par les lycées et les écoles permettent aux élèves d'échanger leurs informations et leurs expériences. »

Nous avons choisi le développement d'un élève excellent pour montrer que l'apprenant du français langue étrangère ou seconde, quel que soit son niveau, éprouve d'énormes difficultés dans l'emploi des connecteurs argumentatifs. Le texte ci-dessus cité témoigne certes d'une bonne maîtrise de la langue française pour un élève de secondaire, mais fait apparaître en même temps des emplois erronés des connecteurs. En effet, il a commencé une série d'arguments par *d'abord* et n'a pas suivi l'enchaînement par *ensuite* et *enfin*.

L'utilisation de l'articulateur logique *en effet* pour introduire un nouvel argument indique que l'élève en question ne connaît pas exactement la valeur d'emploi de ce connecteur qui sert, en principe, à introduire une explication ou un exemple. De même, le connecteur *ainsi*, utilisé normalement pour introduire un exemple ou pour annoncer une conclusion générale autorisée par un fait particulier, a été employé pour ajouter un argument à un enchaînement d'arguments déjà annoncé par *d'abord*. Nous remarquons également qu'il a eu recours à l'articulateur *en outre* pour construire une subordonnée (*en outre qu'il est un divertissement...*), ce qui est grammaticalement incorrect. Le souci de mettre en place des connecteurs énumératifs dépourvus d'une valeur argumentative spécifique est aussi manifeste dans l'emploi de « *premièrementdeuxièmement* »

pour organiser un nouvel enchaînement d'arguments en faveur de la thèse défendue. Quant aux connecteurs de justification qui expriment la cause, la majorité des élèves a eu recours à *parce que*, très fréquemment présent, mais aussi à *car*, qui reste peu fréquent. La présence de l'un ou de l'autre ne signifie pas qu'ils soient correctement utilisés : il est sûr que les élèves ne distinguent pas entre *parce que*, *car* et *puisque* selon leur valeurs d'emploi, mais font souvent un choix arbitraire entre ces connecteurs de justification.

L'emploi erroné des connecteurs touche aussi les marqueurs de conclusion qui sont normalement les plus faciles à mettre en place comme, c'est le cas de la conclusion suivante introduite par *En revanche*.

« Enfin, le voyage et les excursions effectués par les lycées et les écoles permet aux élèves d'échanger leurs informations et leurs opinions. En revanche, le voyage est la manière la plus convenable à l'individu de se divertir et de développer sa personnalité en même temps. »

1.2.3.2. La reprise de l'information et l'emploi des substituts dans les textes des élèves

La reprise de l'information au sein d'un texte assure sa continuité et contribue, en conséquence, à la cohérence textuelle. En milieu scolaire, on stigmatise souvent la répétition.

C'est pourquoi l'on enseigne, de nos jours, aux élèves les différents outils linguistiques susceptibles d'assurer la reprise de l'information, sans qu'ils soient obligés de reprendre les mêmes mots et les mêmes structures. Dans les programmes de l'enseignement secondaire, on insiste sur la nécessité d'apprendre aux élèves les procédés de reprise nominale et pronominale.

Cependant, connaître ces procédés ne veut pas dire nécessairement savoir les utiliser dans des situations de production écrite. Spontanément, les élèves reprennent les éléments qu'ils viennent de mentionner en utilisant des pronoms. Ce procédé de reprise de par sa brièveté assure efficacement la continuité thématique du texte sans occasionner la moindre difficulté de lecture.

Néanmoins, l'extrait ci-dessous relevé dans la copie d'un élève de notre échantillon montre le contraire :

« Le voyage est une fenêtre ouverte sur tout le monde. Il joue un rôle bien déterminé dans la vie de l'homme. Parce qu'il est l'un des moyens de divertissement, il est possible à l'homme de connaître plusieurs information sur le monde. Il peut savoir chercher les informations et former sa personnalité. »

Le pronom *il* réfère ici à deux mots différents de la chaîne thématique : *le voyage* et *l'homme*. Cela peut gêner la lecture dans le sens où l'on doit chercher à éviter toute ambiguïté ou confusion dans la chaîne anaphorique. Comme on peut le remarquer ici, le pronom personnel *il* fonctionne de façon anaphorique, mais il reprend deux éléments ou deux GN (masculin singulier) mentionnés au préalable. Cet extrait montre que les élèves éprouvent quelques difficultés dans la gestion des anaphoriques. Dans notre extrait, l'élève a dû remarquer que la reprise par *il* dans la dernière phrase (*Il peut savoir chercher....*) peut entraîner une certaine confusion entre le *il* qui reprend *le voyage* et celui qui reprend *l'homme*. Les problèmes des apprenants ne se limitent pas à savoir gérer la reprise par des pronoms, mais s'étendent à la façon d'éviter les répétitions. Parmi les moyens de reprise qui ont été enseignés aux élèves, il y a les synonymes et les périphrases. Or, le recours à ces deux outils ne va pas sans difficultés dans la mesure où les élèves n'ont pas un répertoire lexical assez riche pour pouvoir trouver à chaque fois des mots ayant le même sens que ceux qu'ils ont déjà utilisés dans leurs paragraphes précédents. Notre observation des copies d'élève nous a permis de remarquer qu'aucun apprenant n'a remplacé le mot *voyage* par un synonyme, bien qu'il soit répété plusieurs fois dans un même paragraphe, comme il apparaît dans cet extrait :

«Premièrement, le voyage défini pour l'individu les traditions et les coutumes des autres sociétés. Deuxièmement, les voyages effectués par les lycées ou les écoles permettent aux élèves d'échanger leurs informations et leur opinion. En revanche, le voyage est la manière la plus convenable à l'individu de se divertir et de développer sa personnalité au même temps. »

Cette remarque concerne toutes les copies retenues, sans exception, ce qui veut dire que les élèves n'ont pas pu trouver des mots ou des expressions réellement synonymes de *voyage*. Or, ils peuvent tout simplement employer « *ce moyen de divertissement* » ou encore « *le déplacement d'un lieu à autre* ». Le plus souvent, on incite les élèves à employer des synonymes sans les mettre en garde contre les fausses équivalences. D'une manière générale, nous pouvons dire que l'élève n'accorde pas une attention particulière aux répétitions qui diminuent la qualité du texte et ne se préoccupe non plus d'améliorer ses écrits. Ce travail se fait généralement au cours de la phase de révision ou de réécriture, où l'on s'évertue à examiner et à améliorer les expressions et les paragraphes qui constituent nos textes.

1.2.3.3. Remarques sur l'emploi des temps verbaux dans les récits produits par les élèves

L'emploi adéquat des temps verbaux contribue aussi à la cohérence textuelle. Dans l'écriture narrative la restitution des événements d'une histoire sollicite un haut niveau d'intériorisation et une capacité à manipuler aisément le système verbal du français. Dans le programme de grammaire du cycle secondaire, on apprend aux élèves le fait que le passé simple est le temps de narration par excellence. On leur explique la différence entre les événements passés racontés au passé simple, les passages descriptifs où l'on utilise l'imparfait et le dialogue où règnent les temps du présent, du passé composé et du futur. Néanmoins, les élèves se sont habitués à écrire des récits au passé composé, ce qui rend l'effort de l'enseignant dérisoire. Dans les copies que nous avons analysées, tous les récits sont dominés par le passé composé. En voici un exemple :

« Un jour, le professeur de français a demandé de trouver des informations sur le sujet de voyage. Au moment de ma rentrée à la maison j'ai demandé l'aide de ma grande sœur. Elle a écrit des petites phrases sur le sujet de voyage. Je ne suis pas heureux car les informations ne sont pas beaucoup, donc, j'ai attendu l'arrivée de mon père. Quand il est à la maison, j'ai lui demandé de m'aider. Il m'a dit d'aller à la bibliothèque municipale car il y a beaucoup des livres.

Un autre jour, je suis allé à la bibliothèque municipale. C'est un bâtiment très jolie, il y a une salle plein des chaises, il y a aussi beaucoup des gens. Quand je suis entrée, une dame est allée vers moi et m'a dit : « Pourquoi tu es ici ? ».

J'ai répondu : « je suis ici pour trouver des informations sur le voyage. »

Elle m'a dit de rester ici et après quelques instants elle a apporté un grand livre.

Elle m'a dit : «Voilà un livre qui porte des informations sur le voyage ».

Je suis très heureux comme si j'ai trouvé un trésor. »

Il est clair que les élèves observés confondent les valeurs d'emploi du passé simple et du passé composé. Certes, les deux temps expriment un événement vu comme accompli, mais le passé composé définit l'accomplissement par rapport au moment de l'énonciation (le moment où l'on parle), tandis que le passé simple traduit un événement achevé dans un passé distinct du moment de l'énonciation. C'est précisément sur ce point que doit insister l'enseignant lorsqu'il aborde la question de distinction entre récit et discours, afin de montrer aux élèves que le passé simple correspond mieux à la narration puisqu'il permet d'enchaîner les événements de manière plus continue.

Dans la production écrite que nous avons reproduite, les temps verbaux utilisés dans le récit (le passé composé / le présent) sont aussi employés dans le dialogue. Nous croyons que l'influence

du système verbal de la langue maternelle est manifeste à cet égard dans la mesure où, en arabe, il y a un seul passé, c'est-à-dire qu'il y a une seule forme verbale pour exprimer des événements du passé. L'absence de correspondance entre les deux systèmes verbaux (celui du français et celui de l'arabe) contribue à ce genre de comportement langagier et oblige l'apprenant à concevoir les temps verbaux du français à partir du système verbal de sa langue maternelle.

Cependant, n'oublions pas de souligner que l'élève qui a écrit ce texte a parfaitement compris certains fonctionnements des textes. En effet, celui-ci a utilisé conjointement le passé composé pour la narration et le présent pour la description. Il relate au présent les éléments qui renvoient au contexte, et au passé composé les événements qui constituent la trame narrative.

2. Compétence textuelle et pratiques d'enseignement en classe de FLS

Certes, le cours de grammaire et de linguistique participe au développement des compétences langagières des apprenants. Mais, la construction d'une compétence textuelle nécessite également un travail en classe sur l'articulation lecture/écriture.

D'ailleurs, J.F. Bourdet insiste sur cette articulation dans son propos sur la compétence textuelle qu'il définit comme « une compétence de déchiffrement et d'interprétation des textes, placée au point de jonction et d'engendrement des compétences de réception/élucidation et de production/encodage »¹⁰⁰.

L'articulation lecture/écriture impliquée par cette définition attribue à l'enseignant un rôle déterminant dans le développement de la compétence textuelle des apprenants dans la mesure où il lui incombe de veiller à exploiter les acquis de la séance de lecture pour enrichir le contenu du cours d'expression écrite.

Dans le contexte scolaire tunisien, la coutume didactique fait que la séance de lecture (explication de textes) se préoccupe essentiellement de dégager les thèmes principaux du texte sans porter aucune attention à sa construction ou à son organisation. Cependant, la séance de lecture doit également analyser le fonctionnement du texte et dégager les outils linguistiques qui font son unité et son équilibre. Dans ce cas, l'enseignant intervient pour faire comprendre à ses élèves que les moyens linguistiques relevés sont nécessaires pour maintenir la cohésion d'un texte. Lors de l'explication du texte, l'enseignant peut orienter l'attention de l'élève sur les liens entre les phrases, en mettant l'accent sur les indices explicites utilisés par l'auteur, tels les

¹⁰⁰ Bourdet, J.-F. (1993), « Grammaire et compétence textuelle en français langue étrangère », p. 58.

pronoms, les référents, les substituts. Il est utile que l'élève saisisse la chaîne des substitutions en identifiant le référent (un nom, une proposition) et le substitut (un pronom, un adverbe, un terme générique). La découverte du référent ou de l'antécédent et de sa substitution représentée, par exemple, par un pronom, aide l'apprenant à déchiffrer la relation d'anaphore et/ou de cataphore et contribue, en conséquence, à une meilleure compréhension du texte. Le processus de lecture qui implique la mise en place des compétences de décodage et de compréhension du texte ne doit pas se passer des connecteurs (les conjonctions de coordination, les locutions conjonctions ou prépositives de temps, de lieu, de cause, de conséquence, d'opposition...). Les relations logiques sont facilement repérables lorsque les connecteurs sont explicites dans le texte.

Le problème de compréhension se pose dans le cas où un rapport logique est implicite ou sous-entendu, c'est-à-dire lorsque le connecteur est absent. Face à une telle difficulté, l'élève doit fournir un effort supplémentaire en faisant appel à son intelligence et à son expérience voire à sa connaissance du monde pour reconstruire les relations entre les idées afin de pouvoir inférer les liens qui sont implicites dans le texte. L'inférence est définie par Kerbrat-Orecchioni comme suit :

« Nous appellerons "inférence" toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes) ». ¹⁰¹

Le décodage des inférences consiste à aller plus loin que le premier stade de la compréhension littérale et à dépasser « ce qui est présent en surface du texte ». Pour ce faire, l'élève n'est pas obligé de recourir à l'imagination ; il peut compter sur ses connaissances antérieures sur le monde, son expérience sociale, son vécu quotidien qu'il met au service de l'explication ou de l'interprétation du texte. En somme, la réussite en lecture sollicite un vécu riche en expériences variées et une motivation pour lire quotidiennement.

La capacité de production des inférences est susceptible d'être renforcée à travers le travail en classe et particulièrement pendant les séances de lecture où l'on insiste sur l'explication du processus inférentiel en incitant les élèves progressivement à s'impliquer dans cet effort et à s'approprier les mécanismes de construction de l'implicite.

L'intégration de toutes ces notions dans la méthode d'explication des textes aide l'élève à acquérir la compétence ou l'habileté à dégager les relations entre les différentes idées déployées

¹⁰¹ Kerbrat-Orecchioni, C. (1998), *L'implicite*, p. 24.

dans un texte. Il serait utile de lui apprendre le schéma global du texte, la manière dont les idées sont exposées. Pour l'exemple du texte narratif, l'explication fondée sur une approche structurale exploitant les apports de la grammaire du récit contribue à une meilleure compréhension du contenu.

La grammaire du récit décrit les règles régissant la composition d'une histoire et présente un schéma canonique des parties qui la constituent et qui se résument dans les catégories suivantes:

- La situation initiale consacrée à la présentation des personnages et du cadre spatio-temporel, elle est caractérisée par l'absence des événements et qualifiée de « situation d'équilibre initial ».
- L'évènement déclencheur ou perturbateur qui annonce le début de l'action et permet de rompre l'équilibre initial.
- Les complications comprenant la succession des événements qui atteignent un nœud où le problème est compliqué au maximum, les réactions du personnage à l'élément déclencheur et les actions qu'il accomplit pour résoudre le problème.
- La résolution définie comme étant la solution à laquelle on aboutit suite à l'action du héros.
- La fin représente le terme de l'action du héros, elle peut être euphorique ou dysphorique.

Outre ces catégories, dans certains récits comme les fables, on peut trouver ce qu'on appelle « la morale », qui est une formule explicitant la leçon tirée de l'histoire. Ces catégories relatives au récit canonique peuvent ne pas être intégralement présentes dans d'autres textes narratifs. Cependant, elles peuvent servir de repères pour comprendre l'organisation de n'importe quel récit.

D'une manière générale, l'enseignement de la grammaire du récit ne peut être que bénéfique, dans le sens où l'apprentissage de l'analyse structurale des textes narratifs aide à la compréhension, mais aussi à la production des récits. En effet, un élève qui apprend à dégager la structure du texte s'habitue à suivre les péripéties de l'histoire pas à pas pour pouvoir reconnaître les différentes composantes du récit. Il s'agit d'un outil didactique indispensable pour apprendre à l'apprenant l'analyse de la structuration des idées à l'intérieur du texte. La connaissance des catégories du récit lui permet de repérer les différents événements et moments de l'histoire. Le manuel scolaire lui propose un bon nombre de textes narratifs répartis entre histoire courtes et histoires longues. C'est une occasion pour côtoyer des récits d'une complexité graduelle et pour s'entraîner à l'application de l'analyse structurale et à la recherche des catégories du récit dans le cas d'une histoire simple au complexe. C'est ainsi que certains appellent à se servir de la grammaire du récit lors des exercices de production écrite, en demandant aux élèves d'imaginer

une histoire reproduisant ou imitant ce schéma : situation initial/élément déclencheur/ complication / résolution / fin.

Parmi tous les textes narratifs proposés par le manuel de 1^è année du secondaire, nous allons retenir celui de Jean de la Fontaine situé à la page 25, *Le loup et l'agneau*, et l'étudier à partir des catégories du récit. Nous avons choisi ce texte car il représente un exemple de récit canonique, dans lequel on peut retrouver toutes les catégories mentionnées ci-dessus.

Le loup et l'Agneau

*La raison : *L'argument*

*tout à l'heure : *tout de suite*

*La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure*.*

*Chercher aventure : *chercher une proie*

*breuvage : *eau bue*

*Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survint à jeun qui cherchait aventure*,
Et que la faim en ces lieux attirait.*

« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.*

*- Sire, répond l'agneau, que votre Majesté.
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas* désaltérant*

*Je vas : *je vais*

*Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.*

*- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi, tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fais si je n'étais pas né ?
Reprit l'agneau ; je tette* encore ma mère.*

*Je tette : *Je tète*

*- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. – C'est donc l'un des tiens ;
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos berges, et vos chiens.*

*On me l'a dit : il faut que je me venge. »
Là-dessous, au fond des forêts
Le loup l'emporte, puis le mange,
Sans autres forme* de procès.*

Jean de la Fontaine
Fables

Il faut signaler tout d'abord que l'élève va être surpris par la forme de la fable qui diffère complètement des contes en prose avec lesquels il a été familiarisé. D'ailleurs, il ne retrouve pas les formules célèbres du conte telles que « Il était un fois », qui marque l'entame de l'histoire, ou bien « Un jour » qui annonce l'élément déclencheur. Certainement, il y aura un problème de compréhension que l'enseignant doit chercher à résoudre. Pour ce faire, il serait important d'initier l'élève et de l'habituer à formuler des hypothèses sur le devenir du texte, c'est-à-dire que l'enseignant doit initier ses élèves à faire des prédictions. C'est là un appel au développement de la capacité à prévoir la suite des événements en se référant aux connaissances antérieures et aux indices textuels, comme c'est le cas dans le texte de La Fontaine, où l'on peut s'appuyer sur la morale pour anticiper le contenu de la fable. Les prédictions aident l'élève à s'avancer de plus en plus dans le texte, où les hypothèses qu'il formule vont être confirmées ou infirmées. A titre d'exemple, la morale énoncée au début du texte « *La raison du plus fort est toujours la meilleure* » permet à l'élève de penser que le loup va chercher de toutes les manières à manger l'agneau. C'est déjà une anticipation qui le motive à suivre les péripéties de l'histoire avec le souhait à voir son hypothèse se confirmer à la fin de la fable. Il est certain que tout comme les structures cognitives liées à la connaissance de la langue et du monde, la motivation et les attitudes affectives de l'apprenant conduisent à une meilleure compréhension des textes. Les enseignants savent que l'élève porte un intérêt considérable aux textes dont les thèmes ont une certaine affinité avec ses préoccupations spécifiques. Cela explique pourquoi les petits enfants aiment les contes de fée et les histoires amusantes où le merveilleux et le fantastique interviennent à tout moment. En principe, si l'apprenant éprouve une attitude de refus, c'est qu'il existe un problème de lecture, de compréhension ou d'interprétation du texte. Il s'agit dans ce cas d'explorer les processus métacognitifs ayant trait aux connaissances relativement conscientes que le lecteur a sur les exigences de la compétence de lecture et sur les stratégies et les ressources cognitives qu'il mobilise pour aboutir à une certaine compréhension des textes. Pour développer les processus métacognitifs, les enseignants le plus expérimentés recourent aux interactions avec les élèves en les encourageant à parler pour pouvoir en déduire les procédés qu'ils utilisent pour déchiffrer un texte et les stratégies qu'ils mobilisent pour affronter un problème de compréhension. Ces discussions serviront d'observation pour identifier et localiser la difficulté de lecture et essayer de la surmonter. Au cas où le problème concerne, par exemple, le décodage des inférences, l'enseignant recommande de lire la suite du texte car les phrases et les idées qui suivent permettent généralement d'explicitier les liens implicites précédemment évoqués. Comme nous reprochons souvent aux textes des élèves l'absence de cohésion et de liens logiques

explicites ou implicites entre les phrases qui les constituent, nous pourrions saisir l'occasion pour prévoir des exercices d'emploi des connecteurs et d'autres pour entraîner les élèves à exprimer implicitement des relations logiques. Il ne faut pas oublier également de mentionner que les divergences interculturelles contribuent à la démotivation des élèves : ceux-ci comprennent facilement un texte appartenant à leur propre culture ; ils peuvent décoder tous les liens implicites, les références relatives au contexte politique, idéologique, religieux. Néanmoins, l'approche textuelle en langue étrangère ou seconde est tout à fait différente dans la mesure où l'élève est contraint d'acquérir des connaissances sur les cultures étrangères dont il n'est pas évident qu'elles soient transmises par l'école.

En somme, la compétence de lecture peut être développée par l'amélioration de la maîtrise de certaines sous-habiletés dont essentiellement la capacité à dégager les liens explicites entre les phrases, entre les propositions et l'ensemble du texte, et dans certains cas à inférer l'information implicite qui y existe. Il est aussi important d'apprendre à l'élève la structuration globale du texte et la hiérarchisation des idées et des phrases qui le constituent. Cette compétence de lecture et d'interprétation ne s'acquiert pas du jour au lendemain, mais nécessite du temps pour qu'elle soit installée. De ce fait, le rôle de l'enseignant s'avère crucial dans le sens où l'on peut à long terme travailler sur la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées aux difficultés de déchiffrement observées chez les élèves. Certes, l'amélioration de la compétence de lecture aide l'élève dans la tâche de production écrite, mais il doit également apprendre à intégrer des compétences d'ordres divers (sémantique, scriptural, grammatical, textuel) et les activer dans un contexte réel d'écriture.

3. Pratiques scolaires de l'écriture et processus rédactionnel

Parmi les copies retenues, nous n'avons trouvé que huit brouillons. Ceci montre que le système éducatif qui ne récupère et n'évalue que le produit fini n'encourage pas l'apprenant à se servir du brouillon. C'est pourquoi nous n'avons aucune information sur le travail qui se fait avant que l'élève ne remette son texte. La comparaison du brouillon avec le texte final, nous a permis de constater que les élèves ne savent pas s'en servir : peu ou pas de modifications opérés sur le produit fini, ajout ou suppression des mots sans un réel effort de perfectionnement du texte proposé à l'évaluation. Nous signalons également que beaucoup d'élèves achèvent le second cycle du secondaire sans vraiment utiliser ne serait-ce qu'une fois le brouillon, et sans même en connaître l'importance. Or, le brouillon constitue la base même de toute pratique d'écriture, puisque le texte final est une version maintes fois remaniée du produit initial.

Les recherches en psychologie cognitive ont contribué à une description plus ou moins détaillée des processus psychologiques mis en œuvre par les élèves au cours de l'activité d'écriture et ont démontré, en même temps, qu'une telle compétence n'implique pas uniquement la mobilisation des connaissances linguistiques et sémiotiques, mais aussi la mise en pratique d'activités mentales liées à la structuration du contenu.

Les modèles descriptifs du processus rédactionnel ont permis d'ouvrir des pistes de réflexion sur l'amélioration de la capacité rédactionnelle des apprenants. L'intérêt didactique de ces recherches consiste à pouvoir améliorer chez l'élève des procédés de réécriture et des moyens d'évaluation plus efficaces. Le modèle développé par J.R.Hayes et L.S.F Flower¹⁰² décrit trois grands types d'opérations qui interviennent dans le processus rédactionnel : la planification, la mise en texte, la réécriture ou la révision.

Nous tenterons d'analyser ces trois constituants principaux du processus rédactionnel en nous référant à la situation d'enseignement en FLS et particulièrement dans le contexte tunisien.

- ***La planification***

A notre sens, la planification constitue la phase la plus importante du processus rédactionnel, car elle consiste à préciser le but du texte et à guider à l'aide d'un plan détaillé les différentes tâches effectuées par l'apprenant au cours de la production textuelle.

L'absence de planification chez la majorité des élèves de notre échantillon nous a étonné dans la mesure où, en contexte scolaire tunisien, la séance de correction du devoir d'expression écrite ou de la production collective commence par l'élaboration d'un plan-guide résumant les étapes de l'ensemble de la production. C'est donc une pratique profondément enracinée dans le milieu scolaire tunisien. Mais, pourquoi l'élève néglige ou se passe de cette opération décisive du processus rédactionnel ?

La réponse est simple si l'on se réfère aux représentations que se fait l'élève tunisien de l'écriture, de l'utilité du brouillon et surtout de l'opération de planification. Les élèves tunisiens considèrent que l'écriture relève du génie et que la planification est une phase à laquelle recourent les plus faibles. C'est pourquoi chacun d'eux essaie, au cours du devoir d'expression écrite de relever le défi d'achever la rédaction avant ses camarades et dans la plus brève durée. L'on peut vaincre de telles représentations en s'appuyant sur les apports de la génétique textuelle pour montrer aux apprenants que les textes littéraires et les œuvres des écrivains célèbres ont subi des transformations (brouillon, avant-textes) pour devenir des produits parfaits.

¹⁰² Hayes, J.R. et Flower, L.S.F. (1980), *Identifying the organization of writing process*.

Suite à une compréhension profonde du sujet, les élèves du cycle secondaire se préoccupent, en première étape, d'élaborer un plan d'autant plus qu'on leur est principalement proposé un essai de culture générale. Cette étape sollicite, en premier lieu, la récupération dans la mémoire des idées pertinentes et la recherche dans les lectures et la culture générale des informations utiles au sujet en question. Cette tâche de documentation et d'information est très importante car elle permet de dresser une liste des contenus à border afin d'aboutir à une meilleure structuration de l'information. En second lieu, l'élève va réunir les idées dans un ordre hiérarchique en procédant à une sélection des informations dont certaines seront peut-être éliminées.

S'il est admis que pour un même sujet on peut élaborer plusieurs plans en fonction de la vision dont le scripteur a de la question sujet de réflexion, dans le contexte scolaire tunisien on tend à favoriser un plan seul et unique : tous les textes argumentatifs obéissent à un même schéma (thèse- antithèse- synthèse). On recommande souvent aux élèves d'exposer le point de vue central du sujet proposé dans la thèse, puis de s'opposer à cette opinion dans l'antithèse, et enfin de chercher un certain consensus entre les deux avis contradictoires dans la synthèse. Ainsi, l'enseignement participe à entériner dans l'esprit de l'apprenant l'idée que tous les sujets sont identiques puisqu'il y a un seul et unique modèle-type de planification. Cette opération de mise en forme du contenu paraît à certains élèves inutiles car ils produisent également des textes dans d'autres matières comme les sciences naturelles ou les sciences physiques sans en avoir réellement besoin. Négliger la planification implique automatiquement compliquer les deux opérations suivantes du processus rédactionnel : la mise en texte et la réécriture.

- ***La mise en texte***

C'est la traduction du plan déjà élaboré en phrases, en séquences et en paragraphes pour former un ensemble qu'on appelle « *le texte* ». Cette tâche de rédaction proprement dite fait appel à des macro-opérations régissant le niveau transphrastique que J.P. Bronckart et B. Schneuwly résument dans trois types d'opérations : la connexion, la cohésion et la modalisation. Si ces opérations ont été totalement occultées dans les anciens programmes, aujourd'hui, elles font l'objet d'un enseignement systématique. Les élèves n'ont pas donc à se plaindre de la méconnaissance des phénomènes transphrastiques. Leurs productions doivent normalement obéir aux normes de la linguistique textuelle et énonciative. Outre ce volet transphrastique, la textualisation nécessite aussi un travail au niveau de la sélection du lexique, des connecteurs qui permettent l'enchaînement thématique et des phénomènes phrastiques tels que les problèmes morphosyntaxiques ou orthographiques. La réussite de l'opération de textualisation est

conditionnée par la capacité de l'élève à intégrer l'ensemble de ces habilités au cours de la production.

- **La réécriture ou la révision**

L'élève procède à la réécriture ou à la révision non seulement au moment de l'achèvement de la rédaction, mais aussi simultanément avec elle ; la modification peut ainsi concerner la dernière phrase rédigée, le dernier paragraphe ou la totalité du texte. Cette activité de modification commence par une relecture critique et s'achève par la mise au point du texte. La lecture critique a pour fonction de déterminer les éléments qui nécessitent une modification, de reformuler certaines phrases du texte, de corriger localement des erreurs morphosyntaxiques et orthographiques. Il est certain que pour un scripteur expérimenté, l'activité de relecture critique est systématique et indispensable pour améliorer la qualité de son texte et présenter un produit que la communauté des lecteurs reçoit avec une certaine appréciation positive, mais pour un élève apprenant le français comme langue étrangère ou seconde pour qui l'écriture est une tâche contraignante et pénible, s'il fait une relecture c'est juste pour rectifier des erreurs locales de syntaxe ou d'orthographe. La relecture critique n'est pas l'apanage de la dernière étape de réécriture, mais s'effectue au fur et à mesure du processus rédactionnel, c'est-à-dire qu'elle intervient après chaque production partielle (séquence, paragraphe, partie) au cours de l'activité d'écriture, on assiste à des retours récurrents sur les produits initiaux pour rectifier, modifier, supprimer ou ajouter des éléments. Comme les recherches récentes en didactique de production écrite ont montré que la révision n'est pas une étape spontanée, les didacticiens recommandent de développer la compétence de réécriture à travers le recours à des exercices qui incitent les élèves à revenir constamment sur leurs productions initiales pour les améliorer. Or, il serait difficile d'apprendre à l'élève de faire le recul requis vis-à-vis de son propre texte car il n'a pas les outils nécessaires à la relecture, d'une part. D'autre part, l'on sait que tout scripteur quelle que soit sa compétence peut facilement se rendre compte des erreurs des autres, mais lorsqu'il s'agit de son propre travail où il est pris par et dans le texte, il lui est difficile de repérer ses points faibles. De toute façon, une observation du texte en construction, de l'avant-texte contribue certainement à une intervention didactique efficace. Le fait d'accompagner l'élève pas à pas au cours de son texte permet de localiser la difficulté qui l'empêche de réussir la tâche de production, dans le but de proposer des stratégies et des outils didactiques pour franchir l'obstacle.

Conclusion

La mise en pratique des grammaires textuelles et discursives est certes indispensable pour construire les compétences langagières des apprenants de français langue étrangère ou seconde, mais la transmission des savoirs relatifs à ces nouveaux paradigmes théoriques exige un haut niveau d'adaptation aux caractéristiques linguistiques du milieu scolaire. L'actuelle réforme de l'enseignement secondaire procède à une modification des contenus grammaticaux sous l'influence des théories textuelles et discursives combinées à des notions de pragmatique. C'est ainsi que l'on passe de la recherche d'une maîtrise des règles de grammaticalité à la recherche d'une intériorisation des règles de textualité. Un tel passage paraît cohérent avec les objectifs pédagogiques prescrits. D'une manière générale, l'amélioration des capacités rédactionnelles est à la base de ce renouvellement.

Dans cette deuxième partie, nous avons examiné les rapports entre le volet didactique et le champ théorique à partir d'une étude de la situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire dans le secondaire, c'est-à-dire que nous avons traité, en partie, la problématique de la mise en pratique des notions textuelles et discursives. Notre étude a été essentiellement centrée sur l'analyse des contenus grammaticaux proposés par les manuels scolaires. Dans une perspective critique, nous avons montré que les nouvelles notions grammaticales enseignées, telles que la référence déictique, l'implicite ou les actes de langage posent beaucoup de problèmes d'apprentissage aux apprenants. Cela est évident dans le sens où les élèves sont habitués à mobiliser des stratégies d'apprentissage relatives aux catégories morphosyntaxiques dont la mémorisation est assez facile. Le savoir grammatical est compliqué d'autant plus que l'on a déployé une terminologie grammaticale dense et parfois non adaptée à la maturité cognitive des apprenants.

De même, la coexistence de plusieurs modèles de référence (phrase, texte, discours) diminue la capacité de l'élève à se concentrer sur les faits grammaticaux au programme. Notre analyse des attitudes des élèves et des enseignants vis-à-vis de cette nouvelle grammaire est venue corroborer les conclusions précédemment évoquées. Les enseignants, par exemple, ont avoué qu'ils souffrent d'une insuffisance cruelle dans leur formation scientifique concernant les questions de la grammaire énonciative et de la pragmatique. Les élèves ont subi les conséquences de la mise en application de la réforme radicale des contenus grammaticaux : la non-maîtrise des règles de textualité est accompagnée d'une détérioration des connaissances morphosyntaxiques.

D'ailleurs, les productions des élèves soumis à l'expérimentation ont prouvé que leurs capacités rédactionnelles restent insuffisantes par rapport à l'ampleur de la modification des contenus d'enseignement. Il convient donc de reprendre la réflexion sur cette question fondamentale de l'application des grammaires transphrastiques en tentant de dégager les divers points qu'il faut discuter et relativiser, afin de les adapter aux caractéristiques du contexte scolaire en question.

TROISIÈME PARTIE

ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE PLURIELLE ET INTÉGRÉE DE LA GRAMMAIRE EN F.L.S

Introduction

Dans la première et la seconde parties de cette thèse, nous avons analysé l'enseignement grammatical dans les collèges et les lycées tunisiens, réformé récemment sous l'influence des nouvelles avancées théoriques en sciences du langage et en didactique des langues.

En passant d'un palier à un autre, la didactique de la grammaire a franchi les limites de la phrase et des notions morphosyntaxiques pour embrasser les catégories textuelles et discursives.

Nous pouvons ainsi dire que la réforme actuelle de l'enseignement du français envisage l'apprentissage linguistique dans une perspective de complémentarité entre les deux paliers : cette approche est d'importance puisqu'elle permet à l'élève d'appréhender la différence entre théories de la phrase et théories textuelles et discursives et de comprendre que le texte n'est pas un simple assemblage de phrases, mais elle ne doit pas en faire oublier d'autres facteurs d'ordre psycholinguistique, qui concernent plus particulièrement les démarches cognitives sous-jacentes à l'apprentissage des contenus à enseigner.

Malgré cette révolution dans les théories et les approches d'enseignement de la grammaire, les difficultés des élèves en situation d'écriture n'ont pas disparu, les enseignants se sentent toujours impuissants et démunis et leur intervention ne dépasse pas le fait de relever des erreurs de conjugaison, d'orthographe, de syntaxe aux dépens de l'organisation textuelle. Cela implique qu'il ne suffit pas de déployer les théories linguistiques et les descriptions grammaticales phrastiques rénovées pour résoudre les problèmes des compétences langagières des apprenants.

Notre objectif dans cette partie est de repenser ce problème sans prétendre à l'exhaustivité ni à la relecture complète des choix didactiques mis en œuvre par les décideurs de la réforme. Il s'agit d'une démarche à la fois critique et d'action dans la mesure où elle remet en cause les contenus d'enseignement et propose des moyens pour faciliter la tâche de l'enseignement quant aux processus de transmission et d'acquisition des connaissances grammaticales et linguistiques.

Dans ce travail, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de la grammaire, nous proposons d'analyser une situation-problème liée à la recherche de la meilleure approche pour intégrer les acquis grammaticaux aux activités textuelles afin d'améliorer les productions écrites des élèves. Le choix de cet objectif nous conduira à nous interroger sur la pertinence, dans le domaine de la grammaire, de la notion controversée de « transposition didactique », qui prévaut, de nos jours, dans les opérations de renouvellement des programmes d'enseignement.

En somme, nous commencerons, dans un premier chapitre, par nous interroger sur la manière et le modèle de référence à suivre pour aborder les phénomènes linguistiques. Dans un

second chapitre, nous étudierons le problème de l'application des théories linguistiques et des descriptions grammaticales, et nous finirons, dans le troisième chapitre, par la proposition d'un modèle de séquence didactique autour de l'intégration des apprentissages grammaticaux dans l'enseignement-apprentissage de l'argumentation.

Chapitre I

Quelle(s) grammaire(s) pour l'enseignement du F.L.S en milieu scolaire ?

En passant du collège au lycée, on passe de la grammaire de phrase à la grammaire de textes et de discours. Il s'agit d'une progression puisant dans les recherches sur le développement ontogénétique. Sur ce point, didacticiens et linguistiques sont unanimes sur le fait que la connaissance des aspects morphosyntaxiques de la langue doit précéder la connaissance des aspects textuels et discursifs, c'est-à-dire que l'élève a besoin de connaissances sur la phrase et les catégories morphosyntaxiques pour pouvoir assimiler ultérieurement les notions de textes et discours. Nous reprochons à cette progression le fait qu'elle attribue exclusivement au collège l'objectif de faire apprendre aux élèves les aspects morphosyntaxiques de la langue et qu'elle assigne au lycée le rôle de compléter cette formation par l'apprentissage des catégories textuelles et discursives. Or, il n'est pas évident que les années de collège puissent amener les apprenants à une maîtrise complète et parfaite des notions de la grammaire de phrase. D'ailleurs, les productions écrites des élèves du secondaire ont prouvé qu'ils n'ont pas bien maîtrisé certaines questions fondamentales de la grammaire de phrase. C'est l'une des remarques critiques que l'on peut adresser à l'organisation des savoirs grammaticaux au collège et au lycée. De telles critiques ouvrent la voie à une réflexion sur l'enseignement de la grammaire en contexte de français langue seconde.

1. Quels modèles de référence pour l'étude de la langue : phrase ou texte/discours ?

Rappelons d'abord que le cœur de la critique réformatrice des programmes d'enseignement fondés sur la dimension phrastique de la langue concerne essentiellement l'incapacité de ce modèle théorique à répondre aux objectifs de la maîtrise de l'écrit. Selon J-F Jeandillou :

« Nous ne nous exprimons pas avec des mots ou des phrases isolées. Dans l'évènement communicatif, le texte entier apparaît comme un champ de forces où s'exerce une permanente tension, sémantique et formelle... ».¹⁰³

¹⁰³ Jeandillou, J.-F. (1997), *L'analyse textuelle*, p. 81.

Les linguistes partent de l'idée que dans sa pratique langagière quotidienne, l'utilisateur d'une langue produit des discours et des textes et non pas des phrases isolées. C'est pourquoi l'on considère le texte comme l'unité de base de l'étude linguistique.

Sur le plan empirique, les expériences de la pratique didactique en milieu scolaire ont mis en évidence le fait que l'enseignement des règles de composition des phrases ne permet pas aux élèves de produire des textes cohérents où l'on rencontre des utilisations complexes d'autant plus qu'elles n'ont pas été enseignées. Van Dijk confirme cette constatation lorsqu'il écrit :

« Puisque le sujet parlant peut produire/interpréter un nombre infini de discours différents, sa compétence est nécessairement une compétence textuelle. Il est très peu probable, et même impossible, que la production et la perception d'énoncés textuels s'opère par une concaténation non réglée de phrases isolées. »¹⁰⁴

En français langue étrangère ou seconde, la tradition scolaire veut que l'on parte de l'étude des points grammaticaux dans le cadre de la phrase pour en atteindre ultérieurement les questions de la grammaire textuelle dans une progression qui va du simple au plus complexe. Or, le texte ou le discours « n'est pas dans une relation de complexification par rapport aux phrases » dans la mesure où ils appartiennent à des univers différents. Il est certain que pour produire un texte, l'élève a besoin des connaissances morphosyntaxiques, mais il ne faut pas oublier que le texte est formé de phrases, c'est-à-dire que l'on peut partir de l'entité la plus grande (le texte) pour étudier simultanément des questions phrastiques et d'autres interphrastiques, d'autant plus que la grammaire de texte semble la plus appropriée pour répondre aux besoins des apprenants. D'ailleurs, beaucoup de linguistes insistent sur le fait que ces modèles d'étude de la langue « ne doivent pas être compris en termes d'exclusion » et recommandent de travailler sur les « interactions entre les deux domaines ». C'est ainsi que les didacticiens mettent l'accent sur la nécessité d'établir un lien permanent entre la lecture, la grammaire et l'expression écrite. Le plaidoyer en faveur d'une grammaire du texte se justifie souvent par le fait que certaines questions grammaticales ne peuvent être expliquées et comprises que dans une dimension textuelle.

¹⁰⁴ Van Dijk, T. (1973), « Grammaire textuelle et structure narrative », p. 183.

Nous pouvons citer en exemple le problème des temps qui est une question abordée ordinairement dans le cadre de la séance de conjugaison. L'expérience montre que, si les élèves assimilent assez rapidement l'emploi conjoint du passé simple et de l'imparfait, et mettent à l'imparfait les éléments liés au contexte (Cadre spatio-temporel, présentation des personnages etc.) et au passé simple ou au passé composé les événements qui appartiennent à la trame narrative, ils ne comprennent la chronologie des événements que selon un axe allant du passé au futur en passant par le présent : ils croient, en fait, à la correspondance parfaite entre le temps verbal (imparfait, présent, futur...) et le temps vécu (hier, maintenant, plus tard...). Or, d'un point de vue linguistique, il n'y a pas de règle absolue qui permette de prévoir une correspondance entre ces deux réalités. Pour résoudre ce problème, il serait utile de travailler en classe, sur la distinction entre le moment de la réalité relatée et le moment où l'on parle, c'est-à-dire le moment d'énonciation. Cela veut dire que l'on doit rendre compte des rapports entre un événement et un énonciateur. Il faudrait également étudier l'événement du point de vue de son aspect accompli / inaccompli et préciser si sa réalisation se fait au stade initial ou final, en insistant sur son extension temporelle. D'une manière générale, il serait important de relever l'ambiguïté qui entoure le mot « temps » et de déchiffrer les différentes réalités langagières qu'il dissimule.

C'est ainsi qu'une approche textuelle permet une étude plus complète de cette catégorie sémantique et qu'une approche phrastique réduite à l'analyse des simples catégories morphosyntaxiques ne peut pas clarifier cette question d'une manière suffisante. Dans cette perspective, l'on fait recours à « une grammaire du pourquoi » et non pas à « une grammaire du comment » qui met l'élève « au cœur d'un processus de découverte », en l'incitant à chercher le sens et la signification des énoncés, à relever les indices dans le texte et à vérifier des hypothèses. De même, le cas des pronoms adverbiaux *en* et *y* nous paraît significatif à ce propos car ils présentent beaucoup de difficultés d'enseignement et d'apprentissage. Les productions des élèves témoignent d'une absence totale de ces unités syntaxiques bien qu'elles aient été abordées d'une manière explicite dans les programmes du collège. Le manuel s'évertue à expliquer le fonctionnement syntaxique de ces deux pronoms (*en* = de + GN inanimé, *y* = à + GN inanimé), puis à énumérer leurs différentes fonctions illustrées dans des phrases isolées. Or, leur emploi dans une situation réelle d'écriture nécessite leur étude par rapport aux phrases qui les précèdent et/ou les suivent, dans une perspective textuelle où l'on peut découvrir le phénomène d'anaphore

ou de cataphore qui leur confère toute leur signification. D'ailleurs, l'étude des pronoms personnels comme phénomène purement syntaxique ne permet pas à l'élève de repérer assez facilement les réseaux anaphoriques et le contexte linguistique et référentiel dans les textes proposés à l'explication, ce qui empêche le développement de sa compétence de compréhension écrite. Toutes ces difficultés ne peuvent être dépassées que si l'on adopte une approche textuelle des phénomènes grammaticaux.

La contextualisation des faits linguistiques et la précision du cadre référentiel amèneront l'élève à manipuler correctement les pronoms personnels et à s'informer sur les contraintes d'emploi. Dans ce cas, la leçon pourrait se concentrer sur l'identification du référent des pronoms personnels pour montrer aux apprenants que leur utilisation n'est jamais un fait du hasard. Plus généralement, il est important de mentionner qu'en milieu scolaire, les problèmes de compréhension résident dans l'incapacité des élèves à appréhender les phénomènes de reprise, ce qui conduit à une confusion entre les protagonistes d'un même texte. Pour mieux distinguer la reprise, l'élève doit s'habituer à discerner les différentes dénominations d'un même référent.

En effet, un même substitut comme par exemple le pronom personnel *il* peut désigner alternativement deux personnages différents. Aussi, le substitut *le* peut renvoyer indifféremment à l'un ou à l'autre et la forme *l'* représente un personnage masculin ou féminin. L'amalgame entre les substituts de deux référents distincts complique de plus en plus la tâche de lecture. On doit également lui apprendre à repérer les outils linguistiques qui assurent la reprise et à analyser leur fonctionnement. De plus, parmi les cas où la grammaire de phrase paraît peu adaptée aux besoins des élèves, nous pouvons citer celui de la transformation au discours indirect.

Traditionnellement l'exercice de transformation concerne des phrases isolées de leur contexte. Nous pouvons rencontrer dans les exercices des manuels des phrases destinées à la transposition au discours indirect de type : *Mon père demandait : « qu'est-ce que vous mangez ? »*. Le passage au discours indirect sollicite des transformations dont celle des pronoms personnels. La connaissance de la syntaxe des pronoms personnels ne peut pas résoudre le problème car il s'agit de choisir celui qui convient le mieux à la situation de communication. La phrase isolée de son contexte est problématique car elle admet plusieurs interprétations. C'est ainsi qu'il n'est pas étonnant de rencontrer des réponses différentes chez les élèves d'une même classe : Mon père demandait ce qu'il mangeait, ou bien Mon père demandait ce que nous mangions.

Mais, ce qui déroute d'autant plus les élèves, c'est qu'au cours de la correction, l'enseignant retient l'une des réponses et sanctionne l'autre.

Dans une perspective de rénovation, les programmes actuels du lycée essaient d'étudier la transposition au discours indirect en intégrant les paramètres de la situation de communication. Nous pouvons, à titre d'exemple, citer l'exercice n°4 proposé aux élèves de 3^e année secondaire Section Lettres, à la page 199 de leur manuel. L'exercice consiste à rapporter, dans un premier temps, le discours de Candide en exprimant un sentiment de colère et d'indignation, et, dans un deuxième temps à rapporter une réplique de Pangloss en adoptant une attitude ironique à son égard. Il n'est plus question d'apprendre le tableau des transformations, ni d'utiliser n'importe quel verbe introducteur. L'importance d'un tel exercice réside dans le fait que l'élève va comprendre que la transposition au discours indirect dépend également du point de vue que l'on adopte à son égard qui va déterminer à la fois et le choix du verbe introducteur et les substituts lexicaux qui renvoient aux personnages. C'est ainsi que l'on peut faire apprendre aux élèves que le discours pourrait être interprété de différentes manières et que la transposition n'est pas un exercice mécanique, mais une tâche étroitement liée au contexte situationnel. En classe, le travail sur les différents types de textes permet de généraliser les observations faites sur la notion de point de vue et de mettre en évidence le fait que les substituts lexicaux changent en fonction de la typologie textuelle. A titre d'exemple, *le tigre* est repris dans un texte narratif fictionnel par (le fauve) et dans un texte informatif scientifique par (le félin, le mammifère).

De toute façon, nous pouvons nous référer à la phrase pour expliquer d'autres questions linguistiques comme les types et les formes de phrases, pour apprendre aux élèves à identifier ces catégories syntaxiques et surtout à transformer une phrase déclarative en une phrase interrogative ou une phrase active en une phrase passive tout en insistant sur les changements structurels qui affectent la phrase au cours de ces transformations. Toutefois, même dans ces cas, le texte s'impose pour expliquer le « pourquoi » du passif qui correspond à de nombreuses nuances de sens que le contexte pourrait mettre en relief. D'autres faits de langue, à savoir par exemple, la question de la transitivité des verbes sont exclusivement abordés dans le cadre de la grammaire de phrase. En effet, on se limite à la phrase pour expliquer les différences entre un verbe transitif et un verbe intransitif ou entre un verbe transitif direct et un autre transitif indirect.

En somme, nous pouvons dire que l'étude des faits grammaticaux nécessite le recours aux deux modèles de référence (la phrase, le texte/discours). La grammaire textuelle qui s'identifie à

la situation « naturelle » de production linguistique permet d'expliciter le fonctionnement réel des faits de langue considérés dans leur contexte linguistique et référentiel, où ils retrouvent toute leur justification. Cependant, le développement de la compétence langagière ne peut pas se limiter aux aspects textuels et discursifs ; une prise en compte des règles formelles et morphosyntaxiques est nécessaire et les avancées de la didactique des langues devraient être mises à profit pour « réunir » les trois types de grammaire. Il est évident que le point de départ est le texte, mais la phrase a aussi un rôle important à jouer, comme par exemple l'identification des difficultés syntaxiques ou l'explication d'un point de langue qui n'a pas de relation avec le contexte. Les linguistes et les didacticiens recommandent de ne pas privilégier un modèle de référence au profit d'un autre et de les considérer dans une perspective de complémentarité dès les premiers apprentissages.

2. Une grammaire adaptée aux caractéristiques de l'apprenant

La situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire confronte l'enseignant au dilemme posé par l'obligation de concilier prescriptions officielles et difficultés observées chez les élèves. D'ailleurs, de telles difficultés traduisent, en partie, l'inadéquation entre les besoins réels des apprenants et le curriculum prescrit. Dans son itinéraire d'apprentissage de la langue française, l'élève reçoit des connaissances grammaticales diverses sans être impliqué dans le processus de construction du savoir. Il est cantonné dans un rôle passif de réception et s'empêtré dans ce nouveau système linguistique où il rencontre des notions éparses dont il n'arrive à comprendre ni le sens ni le fonctionnement. Tout savoir grammatical transmis aux élèves s'accompagne d'un appareil métalangagier variable en fonction de l'approche didactique que l'on adopte et du modèle théorique mis en œuvre. Il n'est pas évident que ce métalangage soit clair et significatif pour un élève dont le français est une langue seconde qui se rapproche de plus en plus d'une langue étrangère.

Dans le contexte tunisien, on fait usage d'une terminologie grammaticale dense et complète, alors que les termes spécifiques employés ne signifient quasiment rien pour l'élève.

Notre étude de l'enseignement-apprentissage de la grammaire au collège et au lycée tend à montrer que la spécificité du contexte tunisien en tant que milieu bilingue où la langue maternelle occupe une place de plus en plus importante n'est pas suffisamment prise en compte. Il apparaît que la grammaire enseignée dans cet environnement bilingue s'apparente aux

grammaires élaborées dans les pays où le français est une langue maternelle dont l'apprentissage ne pose pas le même type de difficultés que l'on rencontre dans les contextes de français langue étrangère ou seconde. Cela signifie que l'on néglige la différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue seconde. Or, la grammaire destinée aux natifs ne vise pas la maîtrise ou l'apprentissage de la langue, mais le développement des capacités d'analyse, car ils ont déjà intériorisé le code linguistique du français. Dans la mesure où la réflexion des natifs est analogue à celle du linguiste, ils ont besoin de descriptions grammaticales « à base explicative scientifique » ou encore « théorisante » proposant essentiellement des modèles d'analyse et de classement des faits de langue. Dans le cas des apprenants de français langue étrangère ou seconde, le cours de grammaire a pour objectif de les amener à s'approprier le système linguistique de cette langue cible à travers le déploiement d'une description des faits de langue où les notions linguistiques proposées doivent véhiculer un certain sens afin de faciliter la pénétration dans la langue.

C'est ainsi que les défaillances répertoriées dans les productions des élèves et leur incapacité à écrire correctement nous incitent à poser le problème de l'efficacité de l'enseignement grammatical prescrit par des réformes s'inspirant des dernières avancées de la linguistique et de la didactique. En effet, la grammaire scolaire paraît peu adaptée aux problèmes repérés chez les élèves. Le contenu grammatical, conçu à l'avance, ne peut pas les aider à structurer les difficultés d'apprentissage dont nous avons parlé dans les deux premières parties de cette thèse. C'est pour cette raison qu'il faut partir des productions des élèves pour cerner avec précision les groupes de besoins, déterminer en conséquence le curriculum et les fonctionnements langagiers problématiques pour ensuite en faire un apprentissage structuré. Il ne s'agit donc pas simplement de rénover les contenus grammaticaux, ni même de les remplacer par des descriptions destinées aux apprenants de français langue étrangère ou seconde, mais d'élaborer un curriculum propre au contexte tunisien qui tienne compte du fait que la plupart des élèves ont été exposés à un enseignement du français dès les premières années de l'école primaire accompagné d'un enseignement systématique de la grammaire française sans arriver au niveau minimal de maîtrise de langue escompté par les réformes successives. Les faits de langue devraient être conçus en se référant aux textes d'auteurs et d'élèves qui leur donnent toute leur importance.

3. Une grammaire intégrée aux activités textuelles

Avec les nouveaux programmes du collège ou du lycée, la grammaire est toujours traitée comme une matière isolée. Le cloisonnement des activités (lecture, écriture, grammaire, oral) complique l'apprentissage des compétences langagières dans le sens où l'élève rencontrera une grande difficulté à faire des liens entre les différentes sous-disciplines du français. C'est pourquoi les approches didactiques les plus récentes recommandent de décroisonner les différentes activités d'un programme d'enseignement.

Cependant, certaines questions grammaticales, telles les types et les formes de phrase ou les fonctions syntaxiques, demeurent difficiles à intégrer aux pratiques contextualisées en lecture et en expression écrite. Malgré cela, les écrits didactiques en faveur de la mise en place des activités à visée intégrative foisonnent depuis plus d'une décennie. L'intégration telle qu'elle est envisagée dans ces écrits concerne davantage l'insertion des apprentissages grammaticaux dans les activités de lecture et d'écriture. Le cas de figure inverse, quoique concevable, reste négligé et insuffisamment abordé. Dans cette perspective, des didacticiens du français recommandent de recourir à deux types d'activités : des « activités de structuration » et des « activités d'expression ».

Ces deux types d'activités doivent être conçus en termes de complémentarité, c'est-à-dire que l'un doit se mettre au service de l'autre. Autrement dit, les lacunes répertoriées par l'enseignant au cours des activités d'expression serviront de repères pour programmer des activités de structuration pour que l'on puisse traiter les faits linguistiques qui posent problème. L'idée de l'intégration des activités en classe de français n'est pas récente car elle prend source dans l'ouvrage de J. Peytard et E. Genouvrier¹⁰⁵ *Linguistique et enseignement du français*, paru en 1970. Dans les méandres de cet héritage, Charmeux¹⁰⁶, Monier. Roland et Grandaty aboutissent à la constatation qu'il est nécessaire de développer la capacité de réinvestir le savoir linguistique appris dans des contextes variés pour contribuer à une maîtrise satisfaisante des compétences langagières. De même, Campana et Castinaud¹⁰⁷ empruntent la notion de « grammaire-empilement » pour remettre en cause l'apprentissage des formes grammaticales isolées et non contextualisées. Ils récusent, en fait, l'idée que les élèves peuvent réinvestir de

¹⁰⁵ Peytard, J. et Genouvrier, E. (1970), *Linguistique et enseignement de français*.

¹⁰⁶ Charmeux, E., Monier-Roland, F. et Grandaty, M. (2001), *Une grammaire d'aujourd'hui*.

¹⁰⁷ Campana, M., Castinaud, F. (1999), *Comment faire de la grammaire*.

façon autonome les notions acquises de manière isolée. D'autres chercheurs, comme Chartrand et Boivin¹⁰⁸, insistent sur les intérêts pédagogiques de l'articulation des activités qu'ils résument comme suit :

- Motiver les élèves, les encourager à s'engager dans un tel apprentissage et donner sens aux acquisitions grammaticales.
- Permettre à l'élève de se faire « une représentation plus globale de la langue en saisissant concrètement le façon dont elle s'actualise dans les pratiques langagières » des apprenants à travers l'appropriation de nouvelles connaissances sur la langue, les textes et les discours.
- Faciliter la maîtrise de la compétence langagière et développer la capacité de relecture critique de ses propres productions.

Comme toute proposition didactique, l'intégration de la grammaire aux activités textuelles ne fait pas l'unanimité absolue. Certains auteurs pensent que chaque activité de la classe de français a ses propres objectifs et qu'une articulation très forte entre activités réflexives et activités d'expression nuit à la créativité et à la production de textes riches. Ils justifient leur point de vue par le fait que certaines questions grammaticales ne peuvent pas s'intégrer dans une séquence d'apprentissage à visée communicative et constatent que certains aspects formels de la langue ne sont pas présents dans l'étude de genres textuels spécifiques et que d'autres sont communs à toute production textuelle. Schneuwly¹⁰⁹ pousse trop loin dans ce sens en défendant l'idée d'un enseignement grammatical conçu comme « mode de pensée disciplinaire autonome ». Ces objections nous rappellent les difficultés propres à la mise en œuvre de l'approche intégrée en classe de langue. En effet, au cours de l'activité d'écriture ou de lecture, les élèves peuvent produire des phrases complexes qu'ils n'arrivent pas eux-mêmes à comprendre ni à en analyser les structures grammaticales. C'est ainsi que l'« on voit mal comment l'activité grammaticale pourrait concrètement servir d'auxiliaire (...) à une libération de l'expression, voire de la communication ».¹¹⁰ Toutefois, cela n'empêche pas la mise à l'essai d'activités décloisonnées et le développement des dispositifs didactiques qui permettent aux enseignants d'en appréhender le fonctionnement.

¹⁰⁸ Chartrand, S. et Boivin, M.-C. (2004) « Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversales ? ».

¹⁰⁹ Schneuwly, B. (1998), « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français ».

¹¹⁰ Léon, R. (1998), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, p. 15.

D'ailleurs, les spécialistes de la question ont développé quelques modèles d'enseignement intégré de la grammaire. Par exemple, Chabanne¹¹¹ suggère de mettre en place des tâches d'écriture à contraintes. Cette proposition a été concrétisée par Bucheton¹¹² sous forme d'un dispositif didactique accompagné d'une consigne d'écriture visant à braquer l'attention de l'élève sur les reprises des personnages d'un récit. Ce dispositif consiste en une tâche d'écriture à contrainte, une tâche de lecture d'un texte d'auteur et une tâche d'analyse des productions des élèves. Il a pour objectifs de saisir le fonctionnement des reprises anaphoriques dans la progression du récit, puis de reconnaître les typologies de reprises possibles. La focalisation de l'écriture sur une question linguistique particulière tend à favoriser une meilleure compréhension des notions à construire et à maximiser l'apport de l'approche intégrée.

D'emblée, si toutes les recherches effectuées autour de l'articulation des activités ont suffisamment insisté sur la place fondamentale de la grammaire dans la communication linguistique, elles ont montré pour autant que le réinvestissement des acquisitions grammaticales reste difficile à mettre en œuvre par l'élève. Les concepteurs des programmes doivent donc envisager une grammaire qui permette de lier des apprentissages concernant à la fois les composantes de la phrase et l'articulation de ces phrases. Une telle entreprise nécessite la précision de quelques principes fondamentaux d'un enseignement grammatical intégré. Le principe fondateur de l'intégration des activités est de mettre le texte au cœur de l'apprentissage de langue et de l'exploiter à la fois comme point de départ et comme finalité majeure de l'enseignement du français. C'est ainsi que l'analyse grammaticale peut s'emboîter dans l'étude d'un genre textuel spécifique, ce qui permet d'enraciner les notions grammaticales particulières dans les pratiques textuelles à travers la transformation des obstacles grammaticaux des élèves en problèmes de langue à résoudre.

¹¹¹ Chabanne, J.-C. (2004), « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? », pp. 125-134.

¹¹² Bucheton, D. (1994), « Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance ».

Il est également important de varier les dispositifs didactiques en exposant les élèves à des situations réelles de lecture et d'écriture et en les encourageant à une relecture critique de leurs propres textes afin de développer chez eux les capacités de découverte et de construction des procédures plus efficaces d'intégration et d'automatisation de leurs savoirs et savoir-faire. Aussi, les didacticiens insistent-ils sur l'importance des écrits intermédiaires dont le rôle est de régler les productions des apprenants, et cela permet d'assurer un aller-retour permanent entre les pratiques langagières et le développement d'une véritable connaissance métalinguistique.

Chapitre II

Théories linguistiques, descriptions grammaticales et application didactique

L'application des théories linguistiques soulève le problème de l'inadéquation entre les préoccupations du linguiste et les spécificités de l'opération d'enseignement-apprentissage. Beaucoup de pédagogues et d'enseignants pensent en effet que les descriptions des linguistes ne fournissent pas une matière immédiatement exploitable dans l'enseignement des langues. Si les grammaires traditionnelles n'ont pas contribué à des descriptions suffisamment cohérentes pour garantir un apprentissage aisé des langues étrangères et secondes, la linguistique a proposé un système de règles et d'applications doté d'un pouvoir explicatif plus intéressant. Néanmoins, les tentatives d'application de ces dernières années ont prouvé qu'un système explicatif plus cohérent ne suffit pas pour accroître les capacités d'apprentissage des apprenants. Il s'est donc avéré que l'application d'une théorie ne se limite pas uniquement à rectifier un peu un chapitre d'un ouvrage de linguistique. Sur ce point, il importe de préciser que plusieurs facteurs sont impliqués dans le processus d'apprentissage linguistique, à savoir l'attitude des élèves, leurs stratégies d'appropriation ou leurs besoins immédiats. La linguistique est certes indispensable pour l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères ou secondes, mais elle doit obligatoirement bénéficier de l'apport d'autres disciplines telles que la psycholinguistique ou la sociolinguistique. Nous discuterons dans ce chapitre les conditions, les enjeux et les difficultés de la mise en pratique des théories et des descriptions grammaticales.

1. Enjeux et difficultés de l'application des théories et des descriptions grammaticales

Il est évident que la classe de langue n'a pas pour mission de former des grammairiens, mais de faire apprendre aux élèves l'emploi correct du français à travers l'appropriation des propriétés particulières de cette langue. Ce fait implique que le savoir grammatical enseigné se doit d'être « pédagogisé » au maximum. On admet généralement que toute réforme de l'enseignement d'une langue maternelle ou étrangère ne peut se passer des apports de la linguistique contemporaine.

Cependant, depuis des années, les spécialistes ne cessent de souligner des lacunes majeures dans les différentes applications des théories linguistiques et des descriptions grammaticales. En effet, on parle souvent de l'ambiguïté et de l'étendue du terme « application » puisqu'une théorie ou une description linguistique fournit un tas de produits : des règles ou des structures, des méthodes d'analyse, une terminologie véhiculant une certaine conception de la langue. C'est pour cela qu'« il importe, pour éviter toute confusion et tout malentendu, de préciser, chaque fois qu'on parle des applications possibles de la linguistique à l'enseignement des langues, ce qu'on applique». ¹¹³

Les manuels scolaires empruntent aux théories linguistiques une métalangue et la déploient tel qu'elle et sans prendre en compte les objectifs pédagogiques fixées au préalable. Un tel emprunt est très contestable car il néglige le fait que les objectifs du linguiste sont trop différents de ceux du pédagogue et admet naïvement que l'un ou l'autre peut utiliser, avec une efficacité pareille, la même métalangue. Aussi, l'enseignant d'une langue étrangère ou seconde peut recourir à une simple technique d'analyse, comme celle de l'analyse en constituants immédiats pour expliciter une question grammaticale ambiguë ou pour identifier les structures de la langue étudiée. Dans ce cas, il n'emprunte pas une théorie ou une description grammaticale, mais se limite à l'application d'une notion qui lui paraît suffisante pour résoudre un problème didactique quelconque. Ces techniques, méthodes et contenus empruntés à la théorie linguistique véhiculent une certaine conception de l'acquisition du langage et guident, en conséquence, les démarches d'enseignement et, surtout, la façon de présenter un cours de grammaire. Or, la linguistique peut jouer un rôle important dans le choix et la description de la matière à enseigner, mais quand il s'agit du mode de présentation de cette matière, l'intervention de la psychologie de l'apprentissage et de la psycholinguistique est obligatoire. De même, les grammaires de référence proposent aux concepteurs des manuels scolaires une série de règles exposées dans un ordre bien déterminé, ce qui leur impose une certaine progression de la matière à enseigner. Néanmoins, l'hypothèse de la correspondance entre les règles d'une grammaire descriptive et les processus d'enseignement-apprentissage a été rejetée par les dernières recherches sur les mécanismes cognitifs de l'acquisition d'une langue. Ces défauts qui caractérisent les différentes

¹¹³ Roulet, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, p. 79.

applications témoignent de l'ampleur des risques que l'on court pour transposer les résultats de la recherche théorique en linguistique dans l'enseignement des langues.

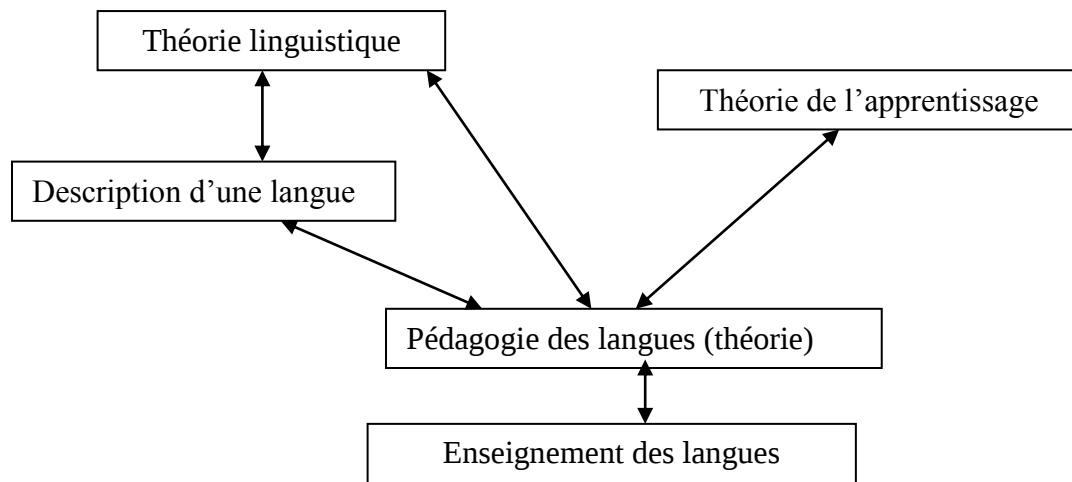
En réalité, les divers modes d'application traduisent une vision erronée de la relation entre linguistique et didactique des langues. En effet, toutes les tentatives suivent un schéma unique où l'on exploite les théories grammaticales pour élaborer des descriptions de langues particulières qui aident à la constitution de cours de grammaire. Cette situation fait que l'on obtient des descriptions linguistiques souvent jugées « incomplètes » ou « inachevées ».

P. Corder¹¹⁴ explique cet échec par le fait que le linguiste se préoccupe de la description des langues dans le but de vérifier la validité des hypothèses qu'il avance et de comprendre la nature du langage humain sans se soucier de décrire de façon complète les structures d'une langue particulière. Ainsi, le bilan des tentatives d'application aboutit à la conclusion que la relation entre linguistique et didactique des langues n'est pas aussi simple qu'on le croit et que le schéma simplifié partant des théories grammaticales pour arriver à l'élaboration des cours de grammaire n'est pas la meilleure procédure pour garantir un apprentissage efficace des régularités de la langue. D'ailleurs, les spécialistes insistent sur la relation interactive entre linguistique et didactique des langues. Celle-ci constitue un champ empirique où la linguistique peut tester théories ou descriptions. Rappelons également que d'autres disciplines comme la théorie de l'apprentissage sont impliquées dans le processus d'élaboration d'un cours de langue.

Dans cette perspective, B. Spolsky¹¹⁵ propose un schéma résumant les interactions entre les différentes disciplines concernées par l'opération d'enseignement-apprentissage de la grammaire :

¹¹⁴ Corder, P. (1971), *Applied linguistics : various interpretations and practices*, p. 16.

¹¹⁵ Spolsky, B. (1969), « Linguistics and language pedagogy. Applications or Implications », p. 147.



Le développement des recherches didactiques a permis de changer les orientations et les idées qui étaient auparavant dominantes, en l'occurrence l'hégémonie de la linguistique sur les autres domaines impliquées dans le processus d'enseignement apprentissage. Il n'est plus question de partir des résultats des recherches linguistiques pour construire un projet de renouvellement du langage, mais il s'agit de commencer par une définition précise des conditions et des objectifs de l'apprentissage linguistique.

2. À propos des grammaires phrastiques et des théories textuelles et discursives : la transposition didactique en FLS

2.1. Les théories grammaticales et linguistiques en L₂

Les savoirs grammaticaux actuels, construits au cours des siècles, constituent une mosaïque de théories dont l'origine puise dans différentes sources. Les notions purement grammaticales remontent aux Grecs tandis que les questions linguistiques prennent leur source dans les théorisations de Saussure parues dans la première moitié des 20^e siècle. D'un point de vue théorique, l'impact des premières sur l'enseignement des langues maternelles ou étrangères a été plus important que celui de la seconde. Ces connaissances accumulées au cours de l'histoire de la réflexion sur le langage se scindent en deux catégories : les grammaires phrastiques et les linguistiques transphrastiques.

2.1.1. Les grammaires phrastiques en L₂

Depuis le début de 19^e siècle, la grammaire scolaire s'est imposée dans l'enseignement du français langue maternelle. Ultérieurement, cette grammaire phrastique visant l'apprentissage de l'orthographe a exercé une grande influence dans le domaine de la didactique des langues étrangères et secondes. Même avec l'apparition des approches communicatives, la grammaire de phrase a toujours une place privilégiée dans la méthode d'enseignement des L₂. Et cette grammaire se caractérise essentiellement par les choix opérés concernant les savoirs à enseigner d'une part, les mécanismes d'enseignement-apprentissage, d'autre part.

Pour ce qui est de la matière à enseigner, on assiste actuellement à la coexistence de plusieurs approches grammaticales qui peuvent paraître contradictoires. Les manuels de grammaire en vogue aujourd'hui puisent tant dans les grammaires traditionnelles reposant sur des présupposés théoriques et méthodologiques très archaïques et véhiculant un corps de savoir qui traduit un état ancien de connaissances et d'analyses que dans les grammaires linguistiques dont la visée est de décrire de façon cohérente des régularités d'une langue en dépassant les simples remarques morphosyntaxiques qui étaient privilégiées dans les approches classiques. Cette diversité des connaissances relatives aux grammaires de phrase correspondent dans le modèle d'enseignement des langues étrangères à une mutation de taille dont le principe est fondé sur la distinction entre grammaire intuitive et grammaire réflexive. Cette évolution intervient au moment où la didactique des langues décide de mettre la grammaire au service de l'expression dans le cadre du projet de développement des activités de production, écrites et orales. La nouvelle conjoncture didactique coïncide avec la montée en flèche des théories structurales, en l'occurrence la grammaire générative et transformationnelle qui a fourni des notions pédagogiquement exploitables, à savoir la phrase de base et la transformation.

Quant au processus d'enseignement-apprentissage, ce changement didactique a permis le passage de l'approche psychologisante et du parallélisme logico-grammatical à une démarche inductive analogue à celle des sciences expérimentales. Cette orientation nouvelle est issue d'un mouvement linguistique et didactique promu par les projets de réforme et visant, au travers de l'amélioration des méthodes d'enseignement du français, à favoriser un apprentissage efficace des régularités de cette langue.

2.1.2. Les critiques adressées aux aspects morphosyntaxiques de la langue

Les critiques émises vis-à-vis des aspects formels de la langue ne concernent pas uniquement les principes généraux (la compétence métalinguistique comme objectif et l'importance des exercices structuraux), mais soulignent diverses défaillances théoriques et méthodologiques qui sont apparues dans les manuels ainsi que dans certaines pratiques d'enseignement. Les tenants de l'approche communicative ont cependant dénoncé le programme ou le cours de langue organisé exclusivement autour de notions morphosyntaxiques. Rappelons à ce propos qu'à l'époque de la méthodologie audio-orale américaine, le cours de langue était composé d'un nombre limité de structures grammaticales et de notions syntaxiques élaborées à partir des résultats d'une étude comparée de la langue source et de la langue cible.

En réaction à cette tendance purement formelle, certains spécialistes de l'approche communicative ont proposé de construire le cours de langue autour de notions telles que le temps, l'espace, la durée, autour de fonctions comme donner une information ou exprimer une émotion, autour de situations comme à l'école, au café, etc.

Les difficultés apparues en ce qui concerne la matière à enseigner ont trait tout d'abord à la nature du corpus sur lequel travaillent les grammaires formelles qui considèrent la phrase comme unité supérieure de l'analyse linguistique. Les contenus à enseigner ne sont que des connaissances souvent morcelées sur la structure de la phrase et ses constituants. Bien plus, certains manuels de grammaire se concentrent sur les aspects morphologiques au détriment de la syntaxe. S'est aussi posée la question de savoir si l'élève réussit véritablement avec ces contenus à acquérir une certaine compétence communicative. De même, les approches d'enseignement insistent sur les techniques d'analyse et négligent les activités de production et d'expression. Ainsi, le savoir transmis s'apparente plutôt à une formation scientifique qu'à une pratique effective de la langue. D'une manière générale, les critiques ne se portent pas uniquement sur les connaissances morphosyntaxiques enseignées, mais aussi sur le cadre étroit et limité de la phrase.

D'autre part, l'idée de l'apprentissage d'une langue à travers les connaissances grammaticales a été fortement critiquée. En effet, en classe de langue, on s'expose à une description/simulation relative à une théorie grammaticale ou linguistique sous-jacente. On estime qu'une telle description/simulation pourrait amener l'apprenant à intérioriser une connaissance grammaticale en vue de maîtriser parfaitement une langue. Or, il s'est avéré que

l'intériorisation du système d'une langue ne se fait qu'à travers la fréquentation permanente de locuteurs natifs et la communication quotidienne avec eux.

2.1.3. Les approches communicatives et les linguistiques transphrastiques

Les thèses de l'approche communicative attaquent essentiellement les principes de sélection de type purement linguistique. Les tenants de ce courant s'interrogent sur la validité d'un cours de langue organisé autour de notions grammaticales ou lexicales. Ils accordent en effet une place prépondérante au message ou au contenu à communiquer, ce qui rétrograde la forme linguistique au second plan. D'un point de vue épistémologique, la didactique des langues marque une évolution manifestée dans le passage d'une sélection proprement grammaticale à un enseignement fondé sur les fonctions langagières et les tâches communicatives où les éléments grammaticaux sont choisis en fonction de l'objectif expressif. Parmi les pratiques didactiques qui illustrent cette nouvelle tendance communicative, nous pouvons citer l'expérience de l'immersion. A titre d'exemple, les classes d'immersion en français destinées aux anglophones canadiens rejettent les activités portant sur la grammaire pour adopter un type d'enseignement axé uniquement sur des situations signifiantes de compréhension et de communication, et ce, à travers, la mise en place du français comme langue d'enseignement des matières scolaires (mathématiques, sciences, histoire...).

De toute façon, les approches communicatives viennent se combiner avec les résultats des travaux sur la compétence textuelle et les linguistiques transphrastiques : les cours portant sur la morphosyntaxe visant l'apprentissage des règles de grammaticalité doivent être remplacés par d'autres théories plus adéquates au principe de la cohérence des textes. Cette nécessité de changement découle assez naturellement des défaillances textuelles qui jalonnent les productions des apprenants, en l'occurrence, leur incapacité à établir des enchaînements entre les informations qu'ils livrent. Il importe, à ce propos, de remarquer que, contrairement à certaines pratiques d'enseignement, la grammaire textuelle ne signifie pas étudier les éléments grammaticaux à partir d'un texte afin de les placer dans un contexte qui assure leur concrétisation. Cette nouvelle grammaire est influencée par la linguistique textuelle qui a pu élaborer des mécanismes responsables de la structuration d'ensemble des discours. Certes, l'étude d'une notion grammaticale à partir d'un texte permet de montrer aux élèves l'intérêt pratique de la notion, mais il faut noter également que personne n'a produit un texte en pensant à

la grammaire et à ses structures. D'une manière générale, la linguistique textuelle a octroyé à la didactique des langues des connaissances plus développées sur les structures générales des textes (explicatif, narratif, argumentatif...).

D'ailleurs, ces connaissances viennent apporter des solutions concrètes aux problèmes d'écriture qui se posent aux élèves. Ce type de grammaires permet d'analyser les structures d'un texte à travers l'identification et la reconnaissance des mécanismes de textualisation (la cohérence, l'anaphore, les connecteurs, les mécanismes de reprise).

2.2. Les manuels de F.L.S en usage en Tunisie

L'étude des manuels scolaires que nous avons entreprise tente d'explicitier les mécanismes de transposition didactique ayant contribué à la constitution des objets d'enseignement. Alors nous proposons ici d'identifier les liens existant entre les notions linguistiques exposées dans les manuels et ces mêmes notions telles qu'elles figurent dans leur cadre théorique de référence.

2.2.1. L'orientation générale des manuels

Les contenus grammaticaux et les méthodes en usage dans l'enseignement du français langue seconde en Tunisie (dans les collèges et les lycées) s'inscrivent clairement dans le projet didactique privilégiant les compétences communicatives et le développement des capacités de production. Parmi les différents manuels du collège et du lycée, nous avons analysé *Pratique du français* (manuel de 9^e année : classe terminale de l'école de base) et *Le français en situation* (manuel de 2^e année secondaire).

Dans le manuel de 9^e année, les auteurs prennent position dans le débat concernant l'importance à accorder au développement de la compétence communicative en favorisant « une pratique effective de la langue française en compréhension et en production orale et écrite ». Par ailleurs, ces auteurs cautionnent le principe d'inscrire la grammaire dans des situations concrètes d'utilisation.

Dans leur avant-propos, les auteurs du manuel de 3^e année du secondaire Section Lettres (*Monde singulier, Voix plurielles*) présentent les principes didactiques qui ont orienté leur conception. Ils affirment tout d'abord :

« Chacun des modules prend en charge les trois activités principales de la classe de français : la lecture, l'oral et l'expression écrite, la langue étant envisagée comme un tremplin assurant le passage de la première activité aux autres. La mention " De la lecture à la pratique de la langue " est destinée précisément à suggérer cette orientation : l'oral et l'écrit interviendront après des moments d'acquisition linguistique et lexicales ».

Cette citation considère que l'apprentissage d'une langue se développe en deux étapes étroitement liées. Une première étape réflexive pouvant se construire par une observation du langage et une acquisition des formes linguistiques, et une deuxième étape intuitive devant se construire par la pratique langagière. Par ailleurs, les auteurs défendent l'idée d'un apprentissage par la lecture des textes et surtout des images. C'est une des idées nouvelles du manuel qui insiste sur l'importance de l'image ainsi que sur celle de la mise en place du support iconographique comme outil d'apprentissage. D'une manière générale, les manuels de l'enseignement secondaire ont une même conception de la relation entre les activités principales de la classe de français (lecture, écriture, orale) et les activités d'appui comme le vocabulaire et la grammaire. A ce propos, nous rencontrons, dans la préface du manuel de 2^e année secondaire (*Le Français en situation*), la remarque suivante:

« Entre l'explication de texte, l'expression écrite et orale, des fiches de vocabulaire et de grammaire sont conçues pour être au service de la production du discours. Outils de la pratique de la langue, leur étude est toujours fondée sur l'observation d'extraits riches en situation d'emploi de la notion abordé. »

On considère quand même que l'apprentissage d'une langue seconde consiste en l'appropriation de sa grammaire, et que les élèves ont besoin et d'un enseignement centré sur la communication et d'un enseignement de références grammaticales fiables.

C'est ainsi que l'on inscrit l'enseignement linguistique sous les rubriques « Grammaire et sens » et « Grammaire en situation ». Cependant, les auteurs qui fixent des objectifs dans une approche de type communicatif fonctionnel accordent un intérêt considérable aux échanges quotidiens entre les auteurs de la classe de langue. Dans cette perspective où l'objectif principal est de communiquer aisément dans la langue cible et d'arriver à se débrouiller dans les échanges avec les natifs, on s'interroge vraiment sur la place à accorder à la réflexion métalinguistique.

En tout cas, la place privilégiée du travail de structuration, de réflexion et d'analyse des produits langagiers est manifeste dans les introductions des différents manuels. Quant au travail sur les savoirs linguistiques, il concerne tant la grammaire de phrase que les grammaires interphrastiques.

2.2.2. La transposition didactique des catégories syntaxiques et des notions textuelles

L'enseignement des langues vivantes va de pair avec la constitution des savoirs à enseigner. La didactisation des savoirs de référence et leur adaptation à l'opération d'enseignement-apprentissage nécessite une étude approfondie et des caractéristiques de l'apprenant et des spécificités du milieu scolaire. Les savoirs grammaticaux exposés dans les manuels du collège et du lycée présentent des références explicites tant aux catégories syntaxiques qu'aux notions textuelles. Notre recherche porte ici sur les processus de transposition didactique à l'œuvre dans les manuels cités. Il s'agit de repérer les emprunts aux théories linguistiques de référence pour déterminer les transformations auxquelles les notions théoriques ont été soumises pour devenir des objets d'enseignement.

2.2.2.1. La constitution des savoirs à enseigner en grammaire de phrase

On reconnaît généralement que la transmission d'un savoir doit obligatoirement passer par une phase de transposition. Verret¹¹⁶ affirme déjà que tout acte d'enseignement d'un objet scientifique implique « une transformation préalable » pour devenir prêt à la transmission dans le cadre éducatif.

En grammaire de phrase, les théories et les descriptions de référence évoluent et se transforment constamment d'une époque à une autre. Aujourd'hui, par exemple, une même question syntaxique connaît plusieurs descriptions scientifiques selon que l'on se place dans une position conservatrice traditionnelle ou dans une perspective plus récente influencée par la linguistique. Prenant comme exemple la question du passif telle qu'elle apparaît dans le manuel de 9^e année, nous allons analyser quelles sont les théories ou les descriptions grammaticales que

¹¹⁶ Verret, M. (1975), *Le temps des études*.

les auteurs du manuel ont adoptées et ce que les transpositions didactiques proprement dites en ont retenu.

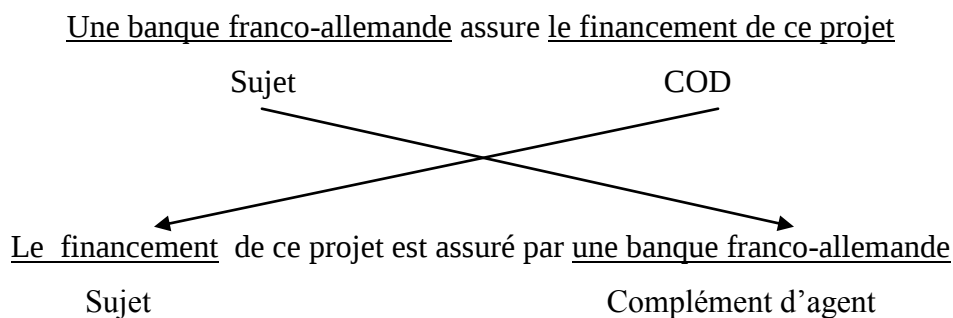
- ***Le passif : quelles théories linguistiques le manuel retient-il ?***

L'approche retenue par *Pratique du français* considère la phrase active comme phrase de base qui pourrait subir des transformations structurales pour créer une forme dérivée qui exprime autrement le contenu sémantique véhiculé. Cette approche fait référence à deux principes théoriques issus des théorisations de la linguistique moderne:

- Un principe structural résumant les opérations de commutation, de permutation, d'effacement, d'expansion qui affectent la structure de base de la phrase (GN+ GV)
- Un principe lié à une approche transformationnelle, profondément remanié rapport à la version initiale.

De même, les manuels du second cycle de l'enseignement de base (dont le manuel de 9^{ième}) inscrivent le passif sous l'intitulé « les formes de phrases ». Il s'agit d'une conception empruntée à la grammaire générative transformationnelle (GGT).

La permutation des deux groupes nominaux que concrétise le schéma suivant apparu à la page 136 du manuel de 9^e année explique la relation entre les deux structures ainsi que la modification morphologique du verbe :



Le manuel en question s'attache à une approche syntaxique d'inspiration chomskyenne faisant ainsi abstraction de la conception traditionnelle d'ordre morphologique où le passif était appréhendé comme l'une des voix verbales.

- ***Transposition didactique ou reconstitution des théories linguistiques***

La description de la langue qui ressort de l'observation des manuels du collège montre un penchant vers les approches syntaxiques sinon morphologiques. La catégorie du passif est vue sous ses aspects structural et transformationnel. La distinction déjà classique entre phrase active

et phrase passive est faite lors de l'étude des types et des formes de phrase, et ce n'est qu'ultérieurement qu'on procède à la passivation. Le problème de l'effacement de l'agent de l'action est aussi introduit, mais ce n'est que lorsqu'on discute les exceptions qui dérogent à la règle : on énumère à cette occasion les cas où le complément d'agent n'est pas exprimé (la phrase passive sans complément, la forme pronominale du verbe, la phrase active dont le sujet est le pronom indéfini *on*). Comme nous l'avons déjà mentionné au cours de notre analyse du manuel de 9^e, le métalangage utilisé est formé, dans sa majorité, de termes techniques : les auteurs des manuels parlent souvent de sujet, C.O.D, C.O.I, complément d'agent, etc. On aborde également la question de la transformation passive impossible en évoquant les cas où on ne peut pas passer à la forme passive, notamment celui de la phrase active au verbe transitif indirect ou pronominal.

Les aspects textuels, en revanche, sont totalement négligés alors que déjà, d'un point de vue théorique, la phrase passive est impliquée dans la construction du thème de l'énoncé et de l'ensemble du texte: le recours au passif joue un rôle important dans la progression thématique. Ainsi, la transposition didactique offerte par les manuels du second cycle de l'enseignement de base apparaît insuffisante : les aspects liés au fonctionnement textuel et discursif ne sont pas traités bien que l'objectif principal de l'enseignement du français soit, en premier lieu, le développement des compétences communicatives. Une lecture profonde de ces problèmes de transposition des savoirs linguistiques a été exposée par Claude Vargas dans le propos suivant :

« Le problème se pose différemment au niveau de l'école en générale, et de la grammaire scolaire en particulier. Si l'étude de la langue et/ou du discours à l'école et au collège doit embrasser tous les niveaux de structuration linguistique, du phonème au texte, en y ajoutant l'énonciation et le discours, il convient, nous l'avons dit, que les contenus et les progressions présentent la plus grande cohérence possible. En d'autres termes, la grammaire scolaire doit se refonder en créant une cohérence entre les différents emprunts effectués dans les différents domaines plus ou moins hétérogènes de la linguistique. Ce qui constituerait une reconfiguration didactique de savoirs linguistiques. Faute de quoi, il ne s'agira que d'une recomposition didactique de savoirs hétérogènes, pouvant même, parfois, entrer en contradiction entre eux ».¹¹⁷

¹¹⁷ Vargas, C. (2004), « Création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », p.46.

2.2.2.2. Quelle transposition didactique des notions textuelles et discursives ?

Parler du développement de la compétence textuelle sans passer par une étude du texte serait une lacune injustifiable. La linguistique textuelle tâchant d'étudier le texte comme objet théorique a légué des apports théoriques importants auxquels la didactique des langues ne peut rester indifférente. D'ailleurs, l'expérience a montré que le passage de la phrase au texte ne doit pas être livré à la seule compétence de l'apprenant car il ne s'agit pas d'un don naturel, mais cette habileté résulte d'une pratique fréquente et consciente voire d'un apprentissage structuré.

C'est dans ce sens que la linguistique textuelle nous semble présenter un intérêt évident dans le domaine de l'application didactique. La volonté affichée dans les textes officiels de développer la compétence textuelle des apprenants s'est traduite, dans les manuels, par un essai de mise en œuvre des modèles théoriques fournis par la linguistique textuelle. Particulièrement, le manuel de 2^e année secondaire (*Le français en situation*) inclut presque toutes les notions appartenant à la grammaire textuelle. Il présente en effet des références explicites aux indices de la cohérence textuelle, tels les procédés de reprise nominale et pronominale, et aux types de progression thématique.

- ***Les notions textuelles : de la théorie linguistique à la transposition didactique***

Comme nous l'avons signalé dans notre analyse des contenus grammaticaux présentés par le manuel de 2^e année de l'enseignement secondaire, la notion de cohésion textuelle est manifestée essentiellement dans l'étude des procédés de reprise auxquels nous avons réservé une leçon à part entière, mais aussi dans l'analyse des connecteurs abordés dans le cadre des leçons consacrées aux relations logiques. D'un point de vue terminologique, nous remarquons que les auteurs utilisent les termes de « reprises » et de « substituts ». Or, dans plusieurs ouvrages de référence, ce phénomène textuel apparaît sous l'appellation « anaphore ». Quant aux contenus, on se limite aux reprises nominales et pronominales, alors que, dans un ouvrage de référence comme *Grammaire méthodique du français*, on parle de quatre types d'anaphores : l'anaphore nominale, pronominale, adverbiale et adjectivale.

Comme toute grammaire pédagogique, la constitution des contenus à enseigner dans le manuel en question obéit à la logique de simplification et de découpage des savoirs savants. Cependant, la leçon abordant la progression thématique propose un contenu presque conforme à ce qui figure dans les théories de référence. Il ne s'agit pas d'un changement dans la logique de construction des savoirs pédagogiques, mais c'est la nature de la leçon (la progression

thématique) elle-même qui a dicté ce calque sur les savoirs de référence : le contenu de cette leçon ne peut pas être simplifié ou découpé.

- ***La transposition didactique des théories de l'énonciation***

Le domaine plus spécifique de l'observation des processus de transposition didactique est celui des mécanismes de « prise en charge énonciative », c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes linguistiques responsables des repérages des positions de l'énonciateur dans son texte. La question des repérages de la situation d'énonciation est concrétisée, dans *Le français en situation*, dans l'opposition entre « énoncé coupé de la situation d'énonciation » et « énoncé rattaché à la situation d'énonciation ». Cette opposition elle-même renvoie à la catégorie de l'embranchement énonciatif ou plus largement à la référence déictique. Le manuel en question présente parmi les objets d'enseignement des notions énonciatives : locuteur, émetteur, énonciateur, interlocuteur, récepteur, destinataire, situation d'énonciation, ect. Dans la théorie scientifique, E. Benveniste parle de deux modes de signification distincts des énoncés selon qu'ils sont attachés à la situation d'énonciation (« le plan de discours » ou « l'énonciation discursive ») ou qu'ils sont détachés de la situation d'énonciation (« le plan de l'histoire » ou « l'énonciation historique »).

Cette opposition entre les plans de discours et les plans de l'histoire est réduite dans les manuels scolaires sous la forme de la dichotomie « récit/discours ». Cette simplification de l'opposition Benvenistienne introduit un contresens dans la mesure où ce théoricien ne vise en aucun cas un genre littéraire, mais les différentes manières de construction de la référence et du sens, et les différentes façons de mobilisation de l'appareil formel de l'énonciation dans l'activité langagière. Autrement dit, Benveniste ne s'intéresse pas particulièrement au genre « récit », mais plutôt au fait que l'énonciation historique se construit en absence d'énonciateur. Dans ce cas, les récits à la première personne que l'on demande souvent aux élèves au cours de l'activité d'expression écrite s'inscrivent assez naturellement dans le plan « discours ».

Chapitre III

Construire une séquence didactique autour de l'intégration des apprentissages grammaticaux aux activités textuelles

L'exemple du texte argumentatif

Dans les orientations actuelles de l'enseignement des langues, il n'est plus question d'emmagasinier des savoirs savants, mais il s'agit de savoir les réinvestir dans des activités pratiques. C'est dans ce sens qu'il serait intéressant d'intégrer, dans une même séquence didactique, toutes les activités de la classe de langue (oral, écrit, lecture, grammaire). Une telle démarche permet, d'une part, de décroisonner les activités, et d'autre part de mettre en valeur l'utilité des règles grammaticales abstraites et leur intérêt dans la compréhension et la production des textes. D'ailleurs, les travaux sur la linguistique textuelle et la psychologie cognitive ont contribué à l'apparition d'une pédagogie de la communication qui, elle-même, a participé à la mise en place, en classe de langue, d'une pratique régulière et significative du langage dans des situations variées et complètes. Il est vrai que l'apprentissage des règles grammaticales n'est plus un objectif majeur de l'enseignement des langues, mais la grammaire reste un passage obligé, du moins dans l'appropriation du fonctionnement d'une langue. D'une manière générale, le défi que la didactique des langues se doit de relever consiste à savoir enseigner des règles particulières en les insérant dans un processus d'enseignement qui en montre les finalités.

1. Grammaire intégrée et élaboration de séquences didactiques

Le recours à la progression par séquences pédagogiques est, sans doute, un outil permettant de lier des règles abstraites à une finalité concrète, mais le problème qui gêne les concepteurs des programmes d'enseignement est celui qui a trait à la façon de lier les règles entre elles en respectant leur ordre logique. C'est pourquoi l'élaboration de la progression à l'intérieur des séquences pédagogiques doit obéir à la fois à la logique des contenus communicatifs et à celle des règles d'écriture.

1.1. Quelques principes fondamentaux nécessaires à l'élaboration d'une séquence didactique

On définit souvent une séquence didactique comme une unité d'apprentissage qui comporte les différentes étapes de planification de l'enseignement dont, par exemple, la délimitation des objectifs et la détermination d'un contenu d'apprentissage.

La construction d'une séquence didactique présuppose trois grandes étapes :

- ❖ La détermination de l'objet d'enseignement : en s'appuyant sur les programmes officiels, les concepteurs des manuels déterminent les savoirs savants permettant aux élèves d'acquérir les compétences préalablement définies.

- ❖ La formulation des objectifs par décomposition des compétences : la sélection des savoirs contextualisés va de pair avec la détermination de la compétence de base à laquelle on veut parvenir au terme de la séquence didactique. L'analyse de la compétence retenue facilite la détermination des objectifs spécifiques qui aident à la confection des différentes activités d'apprentissage ou d'évaluation.

- ❖ La mise en œuvre d'un dispositif didactique : cette étape d'ordre empirique sollicite un choix adéquat des moyens et des supports d'enseignement, des démarches et des types de progression.

Dans son ouvrage *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, M. Miled¹¹⁸ recense un certain nombre de principes susceptibles de constituer un cadre conceptuel à la confection des programmes d'enseignement et des manuels scolaires dans le contexte du F.L.S. Nous exposons ici les principales réflexions de ce chercheur en insistant sur les idées et les remarques pertinentes qu'il a développées. En effet, l'élaboration d'une séquence didactique dont la finalité est le développement d'une compétence communicative ou expressive (produire un texte argumentatif, par exemple) nécessite la mise en place d'une stratégie fondée sur des principes méthodologiques dont nous citons les suivants :

- Pour apaiser la perturbation et l'hésitation de l'élève au cours de l'acte d'écriture, il importe de recourir à des outils pédagogiques pour le libérer de la pression et de l'angoisse et l'aider à commencer la rédaction. On estime que l'emploi du dictionnaire et des documents en relation avec le thème traité peut faciliter la tâche de l'élève en enrichissant ses connaissances

¹¹⁸ Miled. M, (1998), *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, pp. 123 – 132.

sur le texte à écrire. Dans cette perspective, l'on préconise le travail sur la consigne car cela permet d'éviter toute sorte d'incompréhension de la tâche demandée. L'explicitation de la consigne aide l'élève à comprendre ce qu'on lui demande en opérant les meilleurs choix d'information et en identifiant le type de texte et les étapes de la rédaction. Si importantes soient-elles, les stratégies d'aide risquent de bloquer la créativité des apprenants. C'est pourquoi les spécialistes recommandent de ne pas recourir excessivement à ces aides.

- En tant que savoir-faire complexe, la tâche d'écriture présuppose l'activation de plusieurs compétences à la fois. L'approche pédagogique d'inspiration traditionnelle qui fonctionne par regroupement de ces compétences a fait preuve d'insuffisance car l'expérience a montré que les textes des apprenants dégénèrent, sous l'emprise de la « surcharge cognitive », en un ensemble de phrases et de séquences morcelées ou disloquées. Pour résoudre ce problème, la didactique de l'écrit défend un apprentissage propédeutique où l'on décompose la tâche d'écriture en un certain nombre d'activités intermédiaires. Mais, ces activités intermédiaires doivent être, par la suite, reliées par des exercices intégratifs et synthétiques. Le développement de la recherche en didactique de l'écrit a contribué à l'apparition de ce qu'on appelle la technique de « facilitation procédurale ». Cette technique focalise l'attention de l'élève sur une tâche rédactionnelle au lieu de le mettre dans une situation difficile où il sera obligé de traiter l'ensemble des opérations. L'apprentissage progressif de l'écriture à travers la fragmentation de la tâche exigée prépare les apprenants à la phase d'intégration de leurs acquisitions grammaticales.

- La démarche d'intégration des activités intermédiaires ne doit pas être conçue comme une addition ou une juxtaposition d'acquisitions isolées. Cette approche considère l'apprentissage de l'écriture comme une série d'intégrations successives d'objectifs allant du simple au plus complexe. Cependant, on reproche à cette démarche d'intégration le fait qu'elle ne peut pas toujours assurer une maîtrise de l'écrit. La pédagogie par objectifs est accusée d'avoir inhibée la créativité en prévoyant le cheminement cognitif. De même, certains chercheurs tel V. Tochon, critique la fragmentation de l'enseignement en parties plus petites, car ils voient qu'une telle décomposition nuit à leur caractère fonctionnel et que la maîtrise d'une partie ne signifie pas obligatoirement la maîtrise du tout.

- D'habitude, l'enseignement de l'expression écrite ne sollicite pas le recours à un métalangage car cette activité s'intéresse à l'acquisition de savoir-faire et de pratiques liées à des situations concrètes. Le développement d'une certaine connaissance métalangagière et métatextuelle participe à la maîtrise de la structuration du texte et aide à consolider les stratégies

d'écriture. D'ailleurs, les recherches en psycholinguistique ont mis en évidence le rôle de la métacognition dans l'acquisition du langage et l'intérêt de la méta-procédure dans le contrôle de la production langagière. Comme l'acte de production écrite est considéré comme une situation de résolution de problème, l'on préconise la diffusion d'information sur le texte afin de faciliter la tâche et d'explicitier le problème qui se pose à l'élève.

- Il est évident que l'écriture d'un texte sollicite la mobilisation des connaissances linguistiques variées. Mais, ces connaissances doivent être enseignées dans une perspective qui facilite leur usage approprié. Actuellement, les enseignants dénoncent un enseignement grammatical formel, gratuit et inutile et défendent une corrélation entre les différents contenus d'enseignement de l'écrit.

1.2. Finalités communicatives et lien avec le fonctionnement langagier

La progression par objectifs exige le choix des règles linguistiques en fonction de l'objectif final de la séquence. Cependant, ces règles ont une progression interne qui ne coïncide pas avec la logique de leur organisation à l'intérieur de la séquence. On assiste, dans ce cas, à un enseignement fondé sur une vision morcelée des notions grammaticales, qui ne tient pas compte de leur hiérarchie au sein du système général de la langue et dissimule les liens logiques qu'elles entretiennent entre elles. Rappelons également, à cet égard, que de nombreux spécialistes de la didactique des langues considèrent que l'apprentissage d'une L₂ ne se limite pas à la compréhension et à la production des énoncés grammaticalement corrects conformément aux règles d'usage, mais nécessite une maîtrise des règles d'emploi qui leur garantiront un emplacement approprié par rapport à l'intention et à la situation de communication.

Dans la plupart des recherches empiriques, l'on essaie de construire un système de savoirs grammaticaux et de mettre en place un dispositif didactique au service de la pratique de la langue, afin de développer chez l'apprenant une posture réflexive sur la langue et son utilisation.

La tentative de Mackey¹¹⁹ qui cherche à associer une structure grammaticale à une tâche communicative semble prometteuse. Elle postule que l'apprenant d'une L₂ doit passer par un certain nombre de stades successifs dont chacun correspond à des structures grammaticales

¹¹⁹ Mackey, A. (1994), « Using communicative tasks to target grammatical structures: A Handbook of tasks and instructions for their use ».

particulières. Ces tâches communicatives sont élaborées dans une perspective interactive où elles seront exécutées par deux personnes (l'enseignant et un apprenant ou deux apprenants) et sont conçues pour être facilement intégrées dans n'importe quel programme grammatical. Notons aussi que l'enseignement des anaphores dans le cadre de l'étude de la cohésion textuelle admet un passage obligé par une vérification de l'acquisition préalable des procédés morphosyntaxiques de la nominalisation et de la pronominalisation. Ainsi, il importe d'expérimenter dans les classes de F.L.S toutes les propositions et les hypothèses émises par les didacticiens ou les linguistes afin de mieux en apprécier les avantages et les inconvénients ou, le cas échéant, afin de procéder aux rectifications nécessaires. La combinaison entre le choix de la progression par objectifs et la logique de progression proprement grammaticale est tout à fait possible. En effet, on peut envisager, à partir de textes au programme, en collège ou en lycée, les rapports entre la maîtrise du lexique et celle de la grammaire de phrases et des grammaires de textes, indispensables à la maîtrise de l'écrit.

1.3. A la recherche d'un curriculum facilitant l'articulation de la grammaire avec les activités textuelles

Si l'on veut faire du français une langue à la fois de communication et de culture, il est effectivement nécessaire de s'attarder sur des connaissances grammaticales et textuelles car, dans ce cas, on ne peut faire fi de comprendre son fonctionnement, ni négliger les subtilités de sa structuration syntaxique et discursive. Il est donc question de mieux réfléchir aux programmes, de les ajuster à la spécificité du contexte scolaire et de les faire correspondre aux attentes. C'est dans ce projet que pourrait s'inscrire un possible enseignement de connaissances grammaticales plus explicites, intégré à une situation de production textuelle. Dans les lignes qui suivent, nous exposerons les caractéristiques d'un « modèle » d'enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle.

1.3.1. Aperçu de quelques recherches empiriques autour de l'articulation entre grammaire et production textuelle

Actuellement, on ne saurait dissocier la question de l'enseignement de la grammaire de la question de l'apprentissage de l'écrit en L₂. C'est que l'enseignement de la grammaire est tributaire de l'objectif final que l'on assigne, non seulement à la séquence didactique, mais aussi au curriculum tout entier. C'est pourquoi nous croyons important de tenir compte des études empiriques sur la possible articulation entre les activités réflexives et les activités communicatives, susceptibles de fournir des indications quant à l'enseignement de la grammaire intégrée. Au cours des dernières années, peu d'études empiriques particulièrement audacieuses et stimulantes ont été effectuées touchant l'enseignement intégré de certains aspects grammaticaux d'une L₂, dont les répercussions didactiques sont considérables. Nous exposerons, dans ce qui suit, celles qui nous paraissent les plus intéressantes.

- La première étude à laquelle nous nous référons est celle effectuée par Bain et Canelas-Trevisi¹²⁰, intitulée « Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français ». Cette recherche part de dix-sept dispositifs d'enseignement en 8^e et 9^e, classes dont l'objet est la production d'un texte argumentatif. Elle se donne pour objectif l'analyse des métalangages employés par les enseignants et les élèves. Le bilan de ce travail aboutit à des conclusions dont la plus importante est celle qui affirme que le métalangage est effectivement utilisé par l'enseignant et que les élèves ne font pas recours à des termes métalangagiers parce qu'ils ne les maîtrisent pas ou parce qu'ils sont réticents vis-à-vis de l'emploi de ces mots techniques. D'une manière générale, cette étude a montré que l'enseignement de la grammaire se divise en deux plans parallèles, l'un au service du texte et l'autre a trait au recensement des règles de fonctionnement de la langue, ce qui veut dire qu'il n'y a pas eu une utilisation raisonnée des termes grammaticaux en vue de comprendre les pratiques langagières.

- La deuxième recherche qui a attiré notre attention est élaborée par Djebbour et Lartigue¹²¹ est parue sous le titre « Une recherche autour de la construction et le repérage de savoirs métalinguistiques par résolution de problèmes à l'école primaire : la désignation des personnages

¹²⁰ Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2009) « Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français ».

¹²¹ Djebbour, S. et Lartigue, R. « Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 ».

d'un récit ». Cette recherche s'inscrit dans les projets de l'INRP et porte sur la construction et le repérage des savoirs métalinguistiques dans des mises en texte narratives et explicatives, et concerne des observations auprès d'élèves de CM1 et CM2.

Elle demande aux apprenants de repérer des chaînes anaphoriques dans des textes d'auteurs et dans des textes d'élèves et leur propose des activités de réécriture des textes d'un pair pour éviter certains dysfonctionnements repérés. Les résultats de cette étude montrent une insuffisance dans l'emploi des substitutions dont la manifestation est essentiellement la négligence du contexte sémantique et syntaxique et le recours à un nombre limité de mots de reprise. En gros, les constats concluent en soulignant que les élèves montrent d'énormes difficultés pour établir des liens entre grammaire et activités textuelles : ils n'ont pas la capacité de mettre en œuvre la terminologie apprise de manière décontextualisée, dans des situations de lecture et d'écriture. Cette constatation permet aux auteurs de la recherche de s'interroger sur la pertinence d'une articulation grammaire-texte en se demandant si ce mouvement d'aller-retour entre discours et construction de connaissances syntaxiques ne favorise pas les activités métalinguistiques au détriment de la production langagière.

- La troisième étude à laquelle nous nous intéressons est réalisée par Allal¹²² et ses collaboratrices et aborde la question de l'apprentissage de l'orthographe en situation de production écrite. Les élèves observés ont été divisés en deux groupes : un groupe a été exposé à un enseignement spécifique de l'orthographe sous forme d'activités de mémorisation, de dictées et d'exercices isolés des situations de communication et un autre groupe a été initié à l'apprentissage de l'orthographe intégrée à des situations de production textuelle.

La remarque la plus importante qui ressort de cette recherche est que les jeunes élèves confrontés à une tâche complexe de production écrite s'intéressent plus aux problèmes orthographiques qu'aux aspects textuels. Pour améliorer ces séquences d'orthographe en production écrite, les auteurs proposent de simplifier les situations de production textuelle chez les plus jeunes élèves et de renforcer la phase des exploitations systématiques (exercices spécifiques, relecture guidée) afin d'éviter la surcharge cognitive due aux opérations multiples à mettre en œuvre lors de la production textuelle.

¹²² Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuler, E. « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle ».

Les recherches que nous avons présentées aboutissent à quelques constats intéressants quant à l'élaboration de séquences didactiques intégrant questions grammaticales et production textuelle.

En effet, le recours à des métalangages variés par les enseignants afin de présenter une meilleure analyse des pratiques langagières et de favoriser les transferts ne garantit pas toujours l'obtention de résultats satisfaisants, car les élèves ont manifesté une certaine réticence vis-à-vis de ces pratiques. D'un autre côté, la complexité des opérations nécessaires à la production d'un texte appelle à penser un enseignement intégré de manière progressive en prenant en compte les capacités cognitives, réflexives et stratégiques des apprenants.

Enfin, nous pouvons dire qu'il serait important de proposer un curriculum où l'on essaie de développer en parallèle des dispositifs aux objectifs différents où les contenus d'enseignement portent sur des genres textuels visant l'acquisition d'un savoir-faire et de connaissances métalangagières.

1.3.2. Exemple d'un modèle d'enseignement intégré de la grammaire

Peu nombreux sont les modèles d'enseignement intégré de la grammaire, et l'enseignant de français peut à bon droit décider lequel peut se révéler le plus utile pour préparer ses séquences didactiques ou pour retrouver une source d'inspiration. En fait, il ne saurait exister un curriculum convenant à toutes les situations et à tous les publics.

Nous préférons citer ici un modèle paru récemment et qui illustre des choix clairement inscrits dans la perspective d'intégration. Ce modèle élaboré par De Pietro et Wirthner¹²³ présente un curriculum fondé sur les genres textuels travaillés en classe. Le principe est de partir d'un travail sur les textes pour aboutir à l'apprentissage progressif d'objectifs de plus en plus complexes afin de garantir une meilleure maîtrise des aspects linguistiques et communicatifs. Les textes sont choisis en fonction des capacités d'apprentissages linguistiques tout en respectant les exigences d'un projet de communication.

Certains auteurs participent à cet effort en élaborant des programmes d'enseignement axés sur les genres textuels ancrés dans une progression spiralaire. Ce type de progression repose sur une présentation tout d'abord globale de l'ensemble des notions à faire apprendre, pour ensuite

¹²³ De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2004), « Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en suisse romande. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? ».

reprendre, au fil du curriculum, chacune des catégories constituant le texte. Il s'agit donc d'introduire des notions de plus en plus complexes au cours des différents cycles. Il n'est plus question d'un « simple rebrassage cyclique », mais bien d'une approche pédagogique prenant en compte à la fois les capacités des élèves, leurs différences individuelles et les objectifs présentés par le curriculum. Pour mettre en place une telle progression, l'on doit prendre en considération les trois facteurs suivants :

- L'incapacité de certains élèves à maîtriser les notions grammaticales en situation de communication.
- Le statut de ces notions grammaticales dans la langue et dans l'apprentissage de cette langue.
- La fréquence de leur présence dans les textes. Certes, le modèle de De Pietro et Withner propose un curriculum articulant de manière cohérente l'étude de genres textuels et l'apprentissage des formes grammaticales, mais il suggère aussi en parallèle d'autres activités autonomes :
 - Des activités d'expression libre (orales ou écrites) qui ne sont pas orientées vers l'apprentissage des questions linguistiques, car l'objectif primordial est de communiquer.
 - Des activités de structuration inhérentes à des connaissances orthographiques ou liées à la grammaire de la phrase, étudiées, d'une manière autonome, hors texte car elles ne peuvent être liées à un genre particulier.

D'une manière générale, ces deux auteurs veulent, à travers des activités de lecture et d'écriture conçues pour elles-mêmes à des fins de communication, favoriser une réflexion grammaticale au service du texte, en exploitant les connaissances implicites des élèves et en mettant la priorité sur la communication et l'action langagière.

2. Des aspects didactiques du texte argumentatif en F.L.S

L'une des exigences des textes officiels relatifs à l'enseignement secondaire est de développer la capacité à produire un texte argumentatif. Il s'agit peut-être de la compétence la plus importante de l'enseignement du français en milieu scolaire tunisien, car elle fait l'objet d'un travail progressif qui commence dès les premières années du collège avec une initiation à l'argumentation. En dehors de l'école, l'accès facile aux réseaux sociaux a permis de rendre de plus en plus ordinaire le fait de donner son opinion par écrit. D'ailleurs, le sens de la citoyenneté appelle tout individu appartenant à une société démocratique à défendre son point de vue en

s'appuyant sur un certain nombre d'arguments. Nous nous intéressons ici aux connaissances théoriques sur l'argumentation ainsi qu'aux aspects didactiques de cette question, qui restent des acquis indispensables à l'enseignant pour atteindre son objectif pédagogique.

2.1. L'argumentation : repères théoriques

En tant qu'activité ayant pour fonction de convaincre un potentiel interlocuteur de la justesse d'une opinion ou d'une assertion, l'argumentation n'est plus, comme dans l'antiquité, l'apanage du domaine juridique, mais concerne les différentes disciplines telles que la philosophie ou la linguistique. C'est pour cette raison que l'on assiste à une variété des études sur l'argumentation du point de vue de la perspective d'analyse. Perleman¹²⁴ met l'accent notamment sur l'importance de l'auditoire en argumentation. Grize¹²⁵ s'intéresse au fonctionnement du raisonnement en langage naturel alors que Toulmin¹²⁶ étudie le caractère vériconditionnel des énoncés argumentatifs.

Dans la tradition francophone, l'étude de l'argumentation dans une perspective linguistique nous semble la plus retentissante. Ce courant linguistique est représenté essentiellement par J-C. Anscombe et O. Ducrot¹²⁷ dans leur théorie de l'argumentation dans la langue. Pour ces deux auteurs, la structuration et la présentation des énoncés occupent une place aussi importante que leur contenu sémantique, car les outils linguistiques organisent l'argumentation et orientent le scripteur vers la conclusion désirée. A titre d'exemple, on évoque le rôle des opérateurs logiques (*mais, donc, presque, puisque, car*) dans l'orientation de l'interlocuteur vers la conclusion à inférer ou vers l'importance de certains adjectifs dans la hiérarchisation des énoncés. De même, les théoriciens du courant pragmatique de la tradition francophone considèrent l'argumentation comme une interaction discursive qui se retrouve dans la communication entre les individus.

D'une manière générale, on définit l'argumentation comme une activité linguistique-discursive où l'on :

¹²⁴ Perleman, C. (1977), *L'empire rhétorique : Rhétorique et argumentation philosophique*.

¹²⁵ Grize, J.-B.I, (1982), *De la logique à l'argumentation*.

¹²⁶ Toulmin, S. (1983), *Les usages de l'argumentation*.

¹²⁷ Anscombe, J.-M. et Ducrot, O. (1983), *L'argumentation dans la langue*.

« vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raison) ». ¹²⁸

Ainsi, le texte argumentatif obéit à un schéma ou à une structuration, dont l'on essaiera, dans cette introduction théorique, de définir les caractéristiques récurrentes à différents niveaux.

2.1.1. La macro-structure du texte argumentatif

En se référant au modèle de Toulmin, on admet que le texte argumentatif se compose au moins de deux grandes parties : la thèse (*the claim*) et les arguments (*the data*).

L'organisation de ces parties et d'autres éléments complémentaires est tributaire du contexte communicatif et de la tâche exigée, ce qui signifie que l'on ne peut pas parler d'une superstructure générale unique du texte argumentatif. D'ailleurs, plusieurs schémas ont été élaborés à ce sujet, dont nous citons les suivants :

- Le schéma le plus simple est celui proposé par Van Dijk¹²⁹ qui postule que la superstructure du texte argumentatif serait composée de deux éléments fondamentaux étroitement liés : la justification et la conclusion.

Justification —————> Conclusion

- A son tour, Boissinot¹³⁰ présente un modèle qu'il qualifie lui-même de "dynamique", qui assure le passage « d'un stade initial (thèse refusée) à un stade de pensée finale (thèse proposée) au moyen « d'un processus d'argumentation ». Ce modèle est explicité à l'aide d'un schéma :

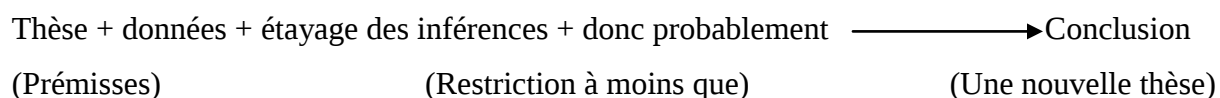
Stade de pensée 1	processus	Stade de pensée 2
Thèse refusée	processus d'argumentation	thèse proposée

¹²⁸ Adam, J.-M. (1991), « Cadre théorique d'une typologie séquentielle ».

¹²⁹ Van Dijk, T. (1972), *Some aspects of text grammar*.

¹³⁰ Boissinot, A. (1992), *Les textes argumentatifs*.

- Ce passage de la thèse refusée à la thèse proposée a été reproduit par Adam ¹³¹ sous une autre forme comme le montre le schéma qui suit:



En milieu scolaire, la structuration générale du texte argumentatif dépend du contexte culturel et académique où l'on se trouve. Dans le contexte francophone (notamment en France), on retrouve trois grandes phases : une thèse défendue se manifeste clairement dès le début, un corps argumentatif visant à prouver la justesse de la thèse défendue, une conclusion où l'on confirme la thèse présentée.

2.1.2. La micro-structure du texte argumentatif

Dès que l'on veut appréhender les caractéristiques du texte argumentatif au niveau micro-textuel, on est amené à recourir à trois types de marques : la présence explicite ou implicite des articulations logiques, les marques de modalisation et les éléments permettant d'inscrire le discours argumentatif dans un moment d'énonciation.

Pour ce qui est des connecteurs logiques, Schneuwly insiste sur le rôle capital qu'ils jouent dans l'organisation du discours argumentatif et dans l'enchaînement des énoncés. Ainsi, Brassart affirme à ce propos :

« En réception, certaines de ces marques au moins sont considérées comme des indices, voire des directions, données au destinataire pour le guider dans ses calculs interprétatifs et orienter sa compréhension. »¹³²

Cette constatation rejoint la conception d'Anscombe et Ducrot dans leur théorie de l'argumentation dans la langue, où ils indiquent que, dans les ouvrages de grammaire, on a eu

¹³¹ Adam, J.-M. (1992), *les textes : types et prototypes*.

¹³² Brassart, D.-G. (1992), « Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits », p.70.

l'habitude de classer les connecteurs logiques selon leur fonction spécifique dans un discours argumentatif et en fonction de leurs valeurs d'usage. On s'évertue, parfois, à mettre en évidence les nuances de sens entre des connecteurs exprimant une même relation logique. A titre d'exemple, à un niveau avancé, on apprend aux élèves à faire la différence entre l'emploi de *parce que* qui sert à établir une relation de dépendance très étroite entre deux énoncés A et B, et l'emploi de *puisque* qui permet de reprendre un argument déjà énoncé par l'interlocuteur et connu de lui.

Quant aux marques de modalisation, nous pouvons évoquer leur rôle dans la compréhension de l'attitude du scripteur vis-à-vis de ses énoncées et de ses potentiels interlocuteurs (certitude, doute, probabilité, etc...). Dans les situations d'enseignement-apprentissage, on essaie de montrer aux apprenants que certains mots (verbes, adverbes, adjectifs qualificatifs) participent à éclairer l'appréciation portée par le scripteur sur l'énoncé qu'il produit. Les spécialistes parlent, généralement, de deux sortes de modalités : celles qui concernent l'expression d'une émotion (modalité affective), celles qui présentent un jugement fondé soit sur une opinion subjective soit sur une connaissance objective (modalité évaluative).

Enfin, les marques linguistiques qui permettent l'ancrage du discours argumentatif dans un moment d'énonciation bien déterminé traduisent l'acte qui assure la mise en relation des différents locuteurs qui constituent la situation de communication.

Parmi les outils linguistiques qui manifestent cette situation d'énonciation il y a :

- Les pronoms personnels *je, vous, moi*, qui signalent la présence des différents locuteurs.
- Les déictiques qui ne peuvent être interprétés que par rapport à la situation d'énonciation.

C'est à partir de ces indices que l'on peut faire apprendre à l'élève que ses productions (le texte argumentatif, par exemple) relèvent d'une activité de mise en action de la langue. En français langue étrangère ou seconde, on commence, peu à peu, à introduire une orientation méthodologique qui favorise le traitement de la langue à partir de l'étude des catégories de l'énonciation.

1.1. Produire un texte argumentatif en contexte de F.L.S : difficultés et implications didactiques

Les études théoriques qui présentent l'argumentation comme une activité complexe amènent des chercheurs comme Golder et Coirier¹³³ à s'occuper des opérations cognitives à l'œuvre lors de la production du texte argumentatif. Il ne s'agit pas uniquement de pouvoir transmettre ses idées par écrit, mais aussi de pouvoir persuader l'auditoire de la justesse d'une opinion. Cependant, certains spécialistes adoptent une vision globale du texte argumentatif fondée essentiellement sur une structure minimale thèse/arguments.

Ce modèle a été appliqué à l'enseignement des langues maternelles et étrangères. Nous pouvons citer, à ce propos, l'étude élaborée par Chartrand¹³⁴ où il est question de trois conditions préalables à la production d'un texte argumentatif : le thème et l'enjeu de la conduite verbale, le destinataire et la maîtrise de certaines notions-clés relatives aux opérations de planification et de gestions discursives, l'appropriation de certains mécanismes linguistiques comme la concession, la cause ou la conséquence. Cette recherche propose un certain nombre d'activités préparatoires à la production d'un texte argumentatif, telles que la sensibilisation à la superstructure prototypique, le travail sur la textualisation, l'étude de quelques questions linguistiques.

D'une manière générale, on entrevoit que l'écriture d'un texte argumentatif met en jeu des savoirs d'ordre supérieur, qui touchent à plusieurs niveaux de l'organisation textuelle.

En effet, Thyron¹³⁵ énumère trois types de difficultés que l'apprenant peut rencontrer dans son itinéraire d'apprentissage d'une compétence textuelle argumentative : des difficultés ayant trait à l'objet du texte (rechercher les idées, verbaliser, organiser et formuler ces idées) ; des difficultés concernant l'étayage argumentatif (organisation du discours et des arguments) ; des difficultés se rapportant à la situation de communication et de référence (savoir se situer par rapport au moment de l'énonciation). Ces trois aspects cruciaux du processus d'apprentissage du texte argumentatif sont sollicités simultanément lors de la rédaction; ils témoignent de la complexité de la tâche.

¹³³ Golder, C. et Coirier, P. (1996), « The production and recognition of typological argumentative text marks ».

¹³⁴ Chartrand, S.-G. (1993), « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits. ».

¹³⁵ Thyron, F. (1997), *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*.

D'ailleurs, chacune de ces trois entités expliquent clairement les véritables difficultés des scripteurs. Pour ce qui concerne l'objet ou le contenu du texte, l'apprenant doit savoir mobiliser des connaissances stockées en mémoire et mettre en place un ensemble de concepts qui leur sont liés. Quant à l'étayage, le scripteur veille à l'articulation entre les arguments et à l'élaboration d'un raisonnement permettant d'aboutir à la conclusion.

L'articulation entre les arguments présuppose, comme le postule Prouchet¹³⁶, une capacité à classer des idées, établir des relations entre elles, les hiérarchiser. Il s'agit, en fait, de procéder à une structuration de la pensée. Ainsi, l'élève doit s'approprier des habiletés cognitives générales, telles que la comparaison, la catégorisation et l'inférence afin de pouvoir expliciter le discours argumentatif qu'il tient. Mais, les aspects pragmatiques reliés à l'implication des interlocuteurs restent les plus difficiles à maîtriser. C'est pourquoi les productions écrites des élèves nous paraissent généralement déconnectées de la situation de communication.

Face à ces difficultés, beaucoup de spécialistes ont opté pour un enseignement progressif du texte argumentatif où les contenus d'enseignement seront étalés sur plusieurs étapes. A titre d'exemple, Ntirampeba¹³⁷ conseille d'entamer le processus d'enseignement dès les premières années de l'école primaire, et propose de recourir à des activités de sensibilisation à l'argumentation, puis dans une étape ultérieure, à des activités permettant d'apprendre des formes plus élaborées du discours argumentatif.

Le développement d'une compétence argumentative écrite présuppose, en premier lieu, une maîtrise des mécanismes textuels. L'apprenant d'une L₂ doit apprendre à respecter la superstructure du texte argumentatif où les idées s'organisent autour de trois grandes parties : thèse, arguments et conclusion. Même si cette superstructure paraît évidente, les textes des élèves montrent une tendance à écrire d'une manière désorganisée. Sur ce point, l'étude de Kalinowska¹³⁸ affirme que les composantes de la superstructure argumentative ne sont pas bien articulées dans les productions des scripteurs novices. Dans une seconde étape, l'apprenant doit apprendre à organiser le texte sur le plan thématique (introduction et reprise des « acteurs » textuels en recourant à des expressions référentielles de natures grammaticale ou lexicale), sur le

¹³⁶ Prouchet, M. (2001), « D'apprendre à penser... à penser pour connaître ».

¹³⁷ Ntirampeba, P. (2003), « La progression en didactique du texte argumentatif écrit ».

¹³⁸ Kalinowska, I. (2009), « Enseigner l'argumentation dans un cours de maîtrise de la langue ? Pourquoi faire et comment ? »

plan sémantique (ce que l'on dit des acteurs), sur le plan énonciatif (la façon dont « les acteurs du discours » et l'information sont ancrés dans le contexte communicatif).

Concernant la reprise des acteurs, l'apprenant doit savoir gérer « l'ambigüe fidélité des anaphores pronominales » et « les pièges des fausses synonymies des anaphores lexicales ». On doit essayer, au maximum, d'éviter les ruptures dans la cohérence textuelle. Pour ce qui est des mécanismes linguistiques responsables de la structuration sémantique du texte, le scripteur est contraint de lier les énoncées composant la thèse, le corps argumentatif et la conclusion du texte en veillant à établir des enchainements selon les relations logiques comme c'était toujours le cas dans la culture grammaticale (cause, conséquence, but, opposition, etc...). Quant au niveau énonciatif, il est recommandé d'apprendre aux apprenants que le texte argumentatif s'inscrit dans une situation communicative bien précise. C'est pourquoi ils sont appelés à maîtriser les outils linguistiques responsables de l'ancrage du discours argumentatif dans son moment d'énonciation (maîtrise d'embrayeurs personnels, spatiaux et temporels).

De même, l'apprenant d'une L₂ doit être informé sur les différents procédés de modalisation pour qu'il puisse exprimer son attitude face à ce qu'il écrit parce que l'interlocuteur ne sera pas persuadé d'une thèse où le corps argumentatif ne sera pas suffisamment transparent. Outre les mécanismes textuels, l'enseignement de la compétence argumentative est aussi nécessaire car elle se rapporte, selon Serrano et Villalobos¹³⁹, à la capacité du scripteur à persuader l'interlocuteur de la justesse de son opinion. Le développement d'une telle compétence passe par le recours à des stratégies ponctuelles que les spécialistes divisent en deux types : celles qui font appel à la raison et celles qui font appel à la sensibilisation. Pour le premier type, on assiste à la prédominance de l'objectivité et à la coexistence de plusieurs procédés dont le recours à la voix d'une autre personne ayant l'autorité ou le prestige et à l'analogie lorsqu'on confronte plusieurs modèles pour les comparer les uns aux autres. Mais, le deuxième type de stratégie argumentative se caractérise essentiellement par la subjectivité et se manifeste surtout dans les accusations, la disqualification, l'ironie, les avertissements, etc.

¹³⁹ Serrano, M. et Villalobos, J. (2006), *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*.

2.3. Quelques principes d'une didactique du texte argumentatif écrit en F.L.S

Les difficultés que l'on peut observer dans les textes des élèves peuvent servir de support à la construction d'une séquence didactique visant la production écrite d'un texte argumentatif. Le recensement de ces défaillances textuelles aide à la hiérarchisation des contenus d'enseignement-apprentissage et à clarifier la complexité de la tâche.

Nous présenterons ici une synthèse des données concernant les principales carences textuelles observées chez les élèves apprenant le français comme langue étrangère ou seconde.

2.3.1. Les difficultés rédactionnelles

Au cours de la rédaction d'un texte argumentatif, les élèves confrontés à la nécessité d'organiser voire de hiérarchiser leurs idées peuvent rencontrer dans leur écriture de multiples obstacles. Pour commencer, l'agencement de leurs arguments : une réflexion argumentative ne peut se développer sans une disposition logique des arguments. Mais, beaucoup d'élèves peinent à présenter une argumentation bien organisée, car beaucoup d'enseignants n'accordent aucune importance à ce problème. Dans une étude réalisée auprès d'étudiants tunisiens, M. Miled¹⁴⁰ signale:

(qu') « un défaut récurrent dans plusieurs copies est l'accumulation linéaire des idées provoquant soit une juxtaposition d'énoncés dont certains sont déconnectés de la thématique générale soit une succession de phrases malhabilement coordonnées. »

Parmi les problèmes d'écriture les plus remarquables dans les copies des apprenants, figure la capacité à exprimer une relation d'exemplification. L'insertion d'un exemple dans une argumentation est une opération très importante car elle assure l'équilibre entre énoncés à tendance généralisante et énoncés à tendance particularisante. Certains élèves utilisent l'exemple à la place de l'argument dans une confusion entre la fonction généralisante et la fonction particularisante. Dans le même ordre d'idées, nous mentionnons l'existence des problèmes situés au niveau sémantico-référentiel et liées au choix des exemples.

¹⁴⁰ Miled, M. (1998), *La didactique de la production écrite en français langue, seconde*, p. 136.

Certains scripteurs appuient leurs arguments à l'aide d'exemples inadéquats au sens véhiculé et à l'information présentée. Ces difficultés renvoient aux phénomènes de gestion du contenu en relation avec la compréhension de la consigne du sujet. Ceci pose le problème de la façon de mettre en relation les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme avec l'univers informatif ciblé par le sujet. C'est peut-être à ce stade que l'on peut parler des relations lecture/écriture dans l'activité de production d'un texte argumentatif. Les dysfonctionnements rédactionnels appellent un retour sur les modèles didactiques adoptés dans l'enseignement de l'argumentation en se référant aux différentes théorisations émises récemment dans la sphère de la didactique des langues.

2.3.2. Les difficultés linguistiques

Les enseignants sont, généralement, sensibles aux problèmes linguistiques qui apparaissent dans les copies de leurs apprenants. Particulièrement, les textes argumentatifs nécessitent une maîtrise de l'emploi des connecteurs logiques et une capacité à exprimer des relations de cause, de conséquence, de but, etc, aussi bien dans la phrase simple que dans la phrase complexe. Pour un apprenant natif, l'usage des connecteurs ne constitue pas un problème d'apprentissage car il a déjà appris à manipuler ces formes dans leur contexte d'utilisation. Dans le cas d'un apprenant étranger, il est recommandé de s'exposer à une explication détaillée de leurs valeurs d'usage.

D'ailleurs, les copies d'élèves étrangers sont jalonnées d'emplois erronés des connecteurs logiques. On confond souvent l'emploi de *donc* qui introduit une conclusion fondée sur des raisons considérées comme objectives avec celui de *alors* qui introduit une relation consécutive simple, mais liée au point de vue de la personne qui l'énonce, ou avec celui de *ainsi* qui établit un lien consécutif simple, qui va de la cause à l'effet. La complexité que représente l'emploi de ces connecteurs ne tient pas uniquement à des contraintes syntaxiques, mais dépend aussi des contraintes communicatives liées au contexte d'énonciation. De même, l'expression des relations logiques (cause, conséquence, but, etc...) reste un problème qui tараude l'esprit des enseignants, surtout quand il s'agit de la phrase complexe. Il n'est pas évident qu'un élève puisse distinguer entre l'emploi de *parce que* et celui de *puisque* s'il n'a pas été suffisamment rodé à l'exercice et à l'application de ces formes dans leur situation de communication. Aussi, la question de la concordance des temps dans les subordonnées exprimant des relations logiques n'est pas facilement maîtrisable par les apprenants non natifs.

2.3.3. Quelles caractéristiques des contenus à enseigner ?

Les contenus linguistiques, au sens large du terme, ne sont pas les seuls qui interviennent dans l'élaboration d'un programme d'enseignement. Les études récentes sur l'argumentation touchent plusieurs disciplines telles que la logique, la pragmatique, la rhétorique et la grammaire. Cependant, les recherches en psychologie du langage qui ont porté essentiellement sur les typologies textuelles ont été d'un apport considérable à la didactique du français à travers la proposition de schémas argumentatifs prototypiques. Malgré l'attention intégralement portée aux différentes descriptions qui meublent l'univers théorique de l'argumentation, l'on a pu se mettre d'accord sur un certain nombre de caractéristiques qui définissent la composition du texte argumentatif :

- Des composants communicatifs qui ont trait à l'origine sociale du texte, de l'auteur et du lecteur empiriques, et du contexte spatio-temporel de sa production.

- Des composants énonciatifs : ils concernent l'énonciation et ses visées explicites et implicites ainsi que le destinataire et son point de vue vis-à-vis du discours qu'il reçoit. L'aspect énonciatif de l'argumentation s'intéresse également aux rapports symétriques ou hiérarchiques qu'entretient le locuteur avec son interlocuteur.

- Des composantes textuels : formés des notions et des propriétés qui assurent l'organisation du texte ou sa superstructure prototypique.

- Des composants argumentatifs : ce sont les outils linguistiques et rhétoriques qui permettent à l'auteur de persuader ses interlocuteurs à travers ses propres stratégies discursives. En fait, les travaux portant sur le schéma du texte argumentatif, comme ceux se rapportant aux opérations à l'œuvre lors de la production écrite, avaient déjà permis de préciser les constituants de ce que l'on appelle « la schématisation argumentative ».

- Les opérations de délimitation de l'objet : le texte argumentatif véhicule une opinion et la présente de la façon dont l'auteur conçoit les choses. La construction du contenu d'un texte argumentatif est tributaire de la référence à laquelle recourt l'auteur: une référence au vécu individuel là où le scripteur fait appel à ses expériences personnelles pour appuyer son point de vue et une référence au vécu collectif.

- Les opérations d'étayage des énoncés : ce sont celles qui permettent de soutenir les énoncés avancés et de leur donner plus de crédibilité, de vraisemblance aux yeux des destinataires. Il y a des moyens discursifs et grammaticaux pour appuyer une thèse ou une assertion: l'expression de

la causalité, la présentation d'une évidence, la comparaison de deux faits semblables ou contradictoires.

- Les opérations de modalisation : elles concernent la façon d'impliquer le scripteur dans le discours qu'il produit. Ces opérations sont fondées sur le principe considérant le texte argumentatif comme polyphonique. Il existe plusieurs marqueurs d'implication : les segments de prise en charge (selon moi, je pense que, ...), les modalisations de certitude (sans doute...) les marques de concession (il est vrai quemais ...).

La linéarisation des arguments qui s'effectue à l'aide de ces procédés textuels et linguistiques assure l'organisation et la cohérence du texte argumentatif. Dans son itinéraire d'apprentissage, l'apprenant atteint une certaine maturité cognitive lorsqu'il passe de la disposition arbitraire des arguments à l'agencement structuré de ces arguments à travers la sélection et la hiérarchisation des idées.

2.3.4. Doit-on opter pour un enseignement progressif de l'argumentation ?

Cette question soulève le problème de la dimension didactique et méthodologique d'un enseignement de l'argumentation. Cette question mérite d'être posée car les enseignants sont souvent confrontés à des productions argumentatives qui témoignent d'un apprentissage tâtonnant et qui appellent des reprises. C'est pourquoi certains didacticiens insistent sur le fait que l'argumentation pourrait être envisagée dans une perspective progressive. Beaucoup d'études se sont succédé pour consolider cette tendance et accréditer une telle approche pédagogique. Parmi les arguments avancés pour appuyer l'enseignement progressif de l'argumentation, nous retrouvons le facteur de l'âge de l'apprenant. Les recherches de Caron¹⁴¹ et François¹⁴² montrent que l'argumentation se développe très tôt chez l'apprenant notamment dans les interactions avec les adultes et les pairs. Les deux auteurs recommandent d'entamer les activités argumentatives dès la maternelle. Dans une étude menée par Kline¹⁴³ auprès d'élèves de 2^e, 4^e et 6^e année de l'école primaire, on est arrivé à la conclusion que le milieu familial participe, en grande partie, au développement de la compétence argumentative, et que les enfants

¹⁴¹ Caron, J. (1987), « Pour une approche psycho-linguistique de l'argumentation. ».

¹⁴² François, F. (1980), « Dialogue, discussion et argumentation. ».

¹⁴³ Kline, S. L. (1998), « Influence opportunities and development of argumentation competencies in childhood ».

éduqués dans un milieu où l'argumentation aurait cours acquièrent une meilleure stratégie de persuasion.

Pour des auteurs comme Florin¹⁴⁴ et Desprels-Fraysse¹⁴⁵, un apprentissage précoce de l'argumentation doit porter sur les sens et les opérations de catégorisation qui permettront à l'apprenant de mieux gérer la complexité, d'établir des hiérarchies et des relations entre les objets. Toutes ces études concordent pour dire que l'initiation à l'argumentation pourrait être programmée dès le primaire et continuerait jusqu'à la fin du secondaire en passant par un stade intermédiaire au début de l'enseignement secondaire.

L'évolution de la compétence argumentative est nettement remarquable dans la construction de l'objet du discours. En effet, un enfant du primaire n'argumente pas de la même façon qu'un élève du secondaire au niveau des contenus textuels et de la richesse du répertoire lexical et sémantique. A titre d'exemple, un élève du primaire exprimerait son opinion sur les méfaits de la télévision en utilisant les adjectifs : *mauvais, pire, dangereuse, terrible*, etc. Quant à l'élève du secondaire, il traite le même thème en employant les syntagmes comme *effets dévastateurs*.

Concernant la maîtrise de l'étayage, l'on parle également d'une évolution conditionnée par la maturité cognitive de l'apprenant. Les recherches affirment que l'apprentissage de l'étayage commence à l'âge de dix ans avec les structures minimales. Ce premier stade correspondant à la pensée opératoire permet à l'enfant d'effectuer des opérations sur les contenus et sur les raisonnements réversibles. Les opérations argumentatives fondamentales comme la justification et la contre-argumentation se développent entre 5 ans (acquisition de la justification rudimentaire) et 14 ans (installation et maîtrise de la contre-argumentation).

Particulièrement, l'utilisation des marqueurs argumentatifs obéit à une certaine progression, comme le montre les quelques études développementales menées sur ce sujet. Les travaux de Lurçat¹⁴⁶ ont abouti à des résultats intéressants : on affirme que l'enfant utilise d'abord un langage prédominé par l'énumération sans emploi de mots de liaison et à une justification caractérisée par l'emploi de *parce que*. Les argumentations des enfants sont aussi marquées par la présence de l'archiconnecteur *et* et des marqueurs qui assurent la continuité du

¹⁴⁴ Florin, A. (1997), « Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit ».

¹⁴⁵ Desprels-Fraysse, A. (1990), « Comment aider l'enfant à catégoriser ».

¹⁴⁶ Lurçat, L. (1985), *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*.

discours comme *ainsi, puis, ensuite, après*. Pour ce qui est de la cohésion textuelle, De Week¹⁴⁷ parle d'une évolution en trois étapes. Le processus d'évolution du fonctionnement anaphorique commence par la maîtrise des déictiques qui se manifeste dans l'emploi de l'adverbe *là* et le présentatif *c'est*. Dans une deuxième étape, le fonctionnement anaphorique chez l'enfant se développe vers l'usage de la définition, de la substitution lexicale et la nominalisation. La troisième étape correspond à la diversification des anaphores. La capacité à planifier est aussi progressive : on estime qu'entre 10 et 12 ans, l'argumentation de l'enfant est composée d'actes successifs et qu'à partir de 14 ans, on assiste à la mise en place d'un processus de planification respectant les contraintes de la textualisation, notamment la distinction nette entre la trame principale et les idées secondaires.

Enfin, la maîtrise des enjeux énonciatifs de l'argumentation semble aussi suivre une certaine progression. En effet, l'enfant commence par l'apprentissage des marqueurs de subjectivité manifestés essentiellement dans les première et deuxième personnes *je, tu, nous, vous*. Au cours de cette étape, les expressions argumentatives sont réduites à des assertions du type : je crois que / mon père nous a dit que, etc. Ce n'est qu'à partir de l'âge de 12 ans que le discours argumenté prend d'autres formes telles que *Le tabac nuit à la santé* ou *L'homme devrait éviter les risques de la drogue*. Mais, les premières traces du métadiscours n'apparaissent qu'à l'âge de 14 ans, ce qui donne une dimension objective au texte.

Quant aux modalités de jugement, celles qui se rapportent aux sentiments (aimer, ne pas aimer, vouloir, etc.) sont acquises en premier lieu ; puis sont maîtrisées les valeurs modales fondées sur l'observation de la réalité ou la perception qu'on en a (ex : possible/impossible, vrai/faux, permis/ interdit, etc.); et finalement, on assiste à l'installation des jugements de valeurs qui appellent une explication des critères d'adhésion ou de rejet (ex : laid/beau, bon/mauvais). On n'estime également que les enjeux énonciatifs liés à l'implication du locuteur dans son discours ne peuvent être appris qu'à la fin de l'enseignement secondaire. Il ressort de toutes ces remarques que l'on ne peut pas enseigner l'argumentation en bloc et qu'il est nécessaire de procéder à une approche progressive qui commence à l'école primaire et s'achève en classe terminale du lycée.

¹⁴⁷ De Week, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants ; Etude du développement des processus anaphoriques*.

3. La séquence didactique

Le plus souvent, on émet un jugement vague et imprécis considérant que les élèves ne savent pas écrire. Il s'agit d'un constat généralisant qui relève de l'impression. Or, la situation nécessite une solution fondée sur une action didactique consistant à circonscrire avec précision la nature de la difficulté scripturale. Les productions écrites des élèves représentent une plate-forme pour la détermination de leurs difficultés scripturales. Ainsi, une séquence didactique visant des apprentissages scripturaux serait établie sur la base des problèmes d'écriture qui sont spécifiquement liés à des aspects linguistico-textuels et morphosyntaxiques définis à partir d'une étude des textes des élèves qui restent des outils de travail indispensables.

La séquence didactique définit un objectif général duquel découlent des objectifs spécifiques qui déterminent des contenus adéquats à la situation d'enseignement-apprentissage. Une fois que le programme est conçu, l'enseignant est contraint de réfléchir aux contenus de son cours et de préciser les éléments significatifs par rapport aux objectifs qu'il veut atteindre. Il passe, dans une deuxième étape, à la définition de leur progression et de leur structuration en considérant le mode d'apprentissage de ses élèves et surtout les contraintes imposées par le milieu scolaire. Il ressort de ce qui précède qu'il n'y a pas une seule manière de concevoir la séquence didactique.

L'enseignement de l'expression écrite en 4^e année de l'enseignement secondaire Section Lettres (classe terminale du lycée) vise l'acquisition d'une seule et unique compétence : la rédaction d'un texte argumentatif cohérent. Nous allons partir de cette compétence qui nous servira de base à la construction de la séquence didactique.

- ***Comment apprendre à l'élève à rédiger une argumentation cohérente ?***

Ce qu'on demande à l'élève est assez complexe car il se trouve dans l'obligation d'accomplir plusieurs tâches en même temps. D'abord, il doit savoir rédiger un texte argumentatif en respectant les exigences de la tâche : l'organisation des idées à l'intérieur du texte, l'enchaînement entre les phrases ou les propositions puis entre les paragraphes. Il doit ensuite gérer et manipuler les relations logiques, savoir dans quelle situation employer par exemple *puisque* ou *parce que*. Enfin, il lui faut insérer des exemples dans son argumentation,

savoir à quel moment du raisonnement et par quels moyens linguistiques et lexicaux les introduire.

Pour faciliter la tâche de l'élève, la séquence didactique poursuit une progression qui procède par décomposition des tâches d'écriture pour les simplifier. Afin d'éviter la surcharge cognitive, il serait donc souhaitable d'alléger la tâche de l'élève en commençant par lui apprendre à rédiger une argumentation cohérente, ensuite à exprimer des relations logiques telles que la cause, la conséquence, le but, la concession et enfin à prendre en considération les enjeux énonciatifs de l'argumentation. La première compétence que nous nous proposons de développer poursuit un objectif qui consiste à apprendre à l'élève à bien organiser une argumentation. Cette première partie comportera des activités lecturales et scripturales construites selon le principe de décroisement et consolidées par des mises au point grammaticales dans le but d'entraîner l'élève à l'organisation des arguments à l'intérieur du texte, à tirer parti de la structure de l'argumentation (le schéma argumentatif). Même si, au plan pratique, tous les textes argumentatifs ne sont pas construits de la même manière, il serait toutefois utile d'exploiter l'organisation générale de certaines argumentations pour amener l'élève à se focaliser sur les éléments importants de cette tâche, sur leur enchaînement et sur la structure du texte argumentatif ; l'apprenant pourrait se faire une représentation cohérente de l'ensemble de ces composants. Les questions sur la structure de l'argumentation permettent de suivre le déroulement du raisonnement et d'en dégager les idées essentielles.

De même, le repérage et l'utilisation des liens logiques sont également importants dans l'apprentissage des techniques de l'argumentation. Si l'élève est capable d'identifier tous les liens logiques, il n'est pas toujours évident qu'il puisse utiliser ces moyens dans ses textes. C'est pourquoi, il est nécessaire d'initier les élèves à la production de petits paragraphes cohérents.

Dans ce qui suit, nous présenterons le modèle d'une séquence didactique intégrant des apprentissages grammaticaux aux activités textuelles relatives à la maîtrise de l'argumentation.

- ***Conception et structure de la séquence didactique***

D'une manière générale, la séquence didactique s'articule autour de trois grandes parties. La première partie relative au développement de la première compétence (Apprendre à l'élève à rédiger un texte argumentatif cohérent) comporte huit séances dont cinq sont réservées aux exercices. Dans cette partie, on passe de l'étude générale d'un texte à l'étude des questions

linguistiques spécifiques telles que l'analyse des indices de cohésion ou des procédés de substitution. La deuxième partie consacrée au développement des principaux rapports logiques impliqués dans l'écriture d'un texte argumentatif tente d'approfondir les connaissances des élèves à propos de l'expression de la cause, de la conséquence et de la concession. Composée de quatre séances, cette partie se présente comme une étape importante dans l'apprentissage de la formulation des arguments puisque les élèves s'entraînent à l'emploi d'une grande variété d'expressions. La troisième partie s'intéresse à l'étude des aspects énonciatifs de l'argumentation. C'est une partie composée de trois séances où l'on essaie de faire le point tant sur l'implication du locuteur dans son argumentation que sur l'analyse des procédés de modalisation. La séquence didactique s'achève par une 16^{ième} séance consacrée à l'étude de la subordination et des mécanismes de la phrase complexe.

- **Plan de la séquence didactique**

3.1. Compétence 1: Identifier la structure de l'argumentation et en tirer parti pour rédiger un texte argumentatif cohérent	264
<u>Séance 1</u> : Etude d'un texte, deux fardeaux au lieu d'un ! Alfred Sauvy.....	265
<u>Séance 2</u> : Exercice d'écriture.....	268
<u>Séance 3</u> : Exercice de réécriture du texte d'un élève produit lors de la séance 2.....	268
<u>Séance 4</u> : Etude d'un texte, Pierre Francastel, Histoire de la peinture.....	269
<u>Séance 5</u> : Etude des indices de cohésion.....	271
<u>Séance 6</u> : Exercice d'écriture.....	272
<u>Séance 7</u> : Etude des procédés de substitution.....	272
<u>Séance 8</u> : Exercices. Evaluation.....	275
3.2 Compétence 2 : Exprimer les principaux rapports logiques impliqués dans l'écriture d'un texte argumentatif.....	279
Séance 1 : Confronter deux opinions opposées : soutenir une thèse et en réfuter une autre.....	279
Séance 2 : L'expression de la cause et de la conséquence.....	281
Séance 3 : L'expression de la concession.....	283
Séance 4 : Exercices de synthèse.....	285
3.3 Compétence 3 : Argumenter en considérant les aspects énonciatifs.....	287
Séance 1: Etude d'un texte, Ni ouvriers ni savants... Seulement des hommes, (Michel Bakoumine)...	287
Séance 2: Etude de l'implication du locuteur dans son argumentation.....	288
Séance 3: Etude des procédés de modalisation.....	289
Séance 16 : La subordination	290

Tableau de la séquence didactique

Objectif général: Apprendre à l'élève à rédiger un texte argumentatif cohérent.
Compétence 1: Identifier la structure de l'argumentation et en tirer parti pour rédiger un texte argumentatif cohérent.
Compétence 2: Exprimer les principaux rapports logiques impliqués dans l'écriture d'un texte argumentatif (cause, conséquence, but, concession).
Compétence 3: Argumenter en considérant les aspects énonciatifs.

3.1. Compétence 1: Identifier la structure de l'argumentation et en tirer parti pour rédiger un texte argumentatif cohérent :

<u>Séance 1</u> : Etude d'un texte, deux fardeaux au lieu d'un ! Alfred Sauvy.
<u>Séance 2</u> : Exercice d'écriture.
<u>Séance 3</u> : Exercice de réécriture du texte d'un élève produit lors de la séance 2.
<u>Séance 4</u> : Etude d'un texte, Pierre Francastel, Histoire de la peinture.
<u>Séance 5</u> : Etude des indices de cohésion.
<u>Séance 6</u> : Exercice d'écriture.
<u>Séance 7</u> : Etude des procédés de substitution.
<u>Séance 8</u> : Exercices. Evaluation.

Séance 1: Etude d'un texte, deux fardeaux au lieu d'un ! de Alfred Sauvy.

Objectif spécifique: Apprendre à l'élève à tirer parti de la structure de l'argumentation afin de se faire une représentation cohérente de l'ensemble du texte :

Texte

Deux fardeaux au lieu d'un !

La femme doit, affirme-t-on, être libérée de l'esclavage ménager qui se manifeste par le slogan Wilhelmien: Kinder, Kirche, Küche. Aucune voix discordante, sur ce principe. Dans l'application, il en est différemment. Les traditionalistes s'efforcent d'en rester sur le principe vague et de prolonger la soumission féminine. Les progressistes vont plus loin. La femme doit, disent-ils, exercer comme l'homme un métier rémunéré. Elle sera soulagée, sinon remplacée, dans sa tâche ménagère par tout un système de crèches, garderies et autre formes d'assistance sociale. Telles sont les intentions. En fait, dans la majorité des cas, la femme a deux fardeaux au lieu d'un. Un certain effort (modeste, du reste) a été fait par la société pour briser de tenaces préjugés et lui ouvrir certaines carrières (subalternes, le lus souvent). Mais le beau programme de crèches, etc., qui devait faire le pendant est resté en suspens. Et ceci vaut aussi bien pour les Etats-Unis ou l'Union soviétique que pour la France. Finalement, la femme est soumise à une intense suractivité.

Alfred Sauvy, *La Nature sociale*.

1. Identifier la structure de l'argumentation: déterminer les liens entre la thèse et les arguments avancés.

- a) Dégagez la thèse et repérez les arguments avancés.
- b) Retrouvez les étapes de l'argumentation à partir des liens logiques encadrés dans le texte et des mots-clés soulignés.
- c) Reconstituez la démarche de l'auteur et reformulez sa thèse.
- d) Retrouvez l'ordre logique du texte argumentatif suivant :
 - Mais, bien plus grave, les adultes se méfient presque instinctivement de tous ceux qui n'appartiennent pas à leur collectivité, entraînant rivalité de palier, discussions entre administrations, discordes entre nations, haines religieuses ou raciales.
 - Les enfants ont peur de se distinguer des autres.
 - La crainte de la différence, allant parfois jusqu'à un refus, est un réflexe largement répandu.
 - Et pourtant ce réflexe est à la fois un non-sens biologique et une erreur fondamentale sur le plan culturel [...].
 - Les adolescents sont les premiers à suivre les modes.

Jean Dausset, *Pour les droits de l'Homme*.

- e) Quelle est la thèse qui peut correspondre aux arguments suivants ?
 - En disposant à notre gré des énergies intra-atomiques, nous pourrions sans doute accroître le bien-être de l'homme.

- La puissance sous cesse accrue de l'homme ne comporte pas de dangers, à moins que celui-ci ne se limite au bon usage de la science.
- En cas de catastrophe, on ne doit pas mettre en cause la science, mais l'usage qu'en font les hommes.

f) Quels sont les arguments qui peuvent soutenir les positions suivantes ?

- « La chirurgie esthétique redonne espoir à certains et facilite leur réintégration dans la société ».
- « S'attaquer à la forme, c'est rompre l'équilibre naturel (braconnage, apprivoisement d'animaux sauvages...).
- « L'eau douce est un élément précieux qui appartient l'humanité entière. Mais certaines personnes, inconscientes, gaspillent cette eau. »
- « L'enseignement des langues étrangères nous rapproche des autres cultures et développe nos connaissances sur le monde ».

2. Chercher et hiérarchiser les arguments

Soit le sujet suivant:

« La lecture est à la fois un noyau de divertissement et une voie vers le développement de l'esprit ».

- a. Classez les arguments en faveur de cette thèse selon leur nature (argument d'autorité, argument par induction, citation).
 - Il ne lit pas beaucoup, donc il n'est pas bien cultivé.
 - On ne devrait lire que des livres qui vous mordent et vous piquent (F. Kafka).
 - Un livre doit embrouiller les idées, non les embrigader, dit Umberto Eco.
 - Sartre affirme que la fonction de l'écrivain est de relever l'ignorance.
- b. Reformulez les citations ci-dessus et présentez-les sous forme d'arguments.
- c. Cherchez d'autres arguments en faveur de la thèse avancée et classez-les en fonction de leur pertinence.

Séance 2 : Exercice d'écriture

Objectif spécifique: Tirer parti de la structure d'une argumentation pour apprendre à l'élève à organiser les idées à l'intérieur du texte.

Sujet: « En vous inspirant du schéma du texte argumentatif déjà identifié, développez une argumentation en faveur de la thèse suivante: le cinéma est un moyen de culture et de divertissement.

Pour construire votre texte, vous pouvez vous aider des étapes suivantes :

- Enoncer la thèse : présenter l'opinion ou le point de vue que l'on veut soutenir.
- Etaler les arguments en veillant à les hiérarchiser en fonction de leur importance.
- Emettre la conclusion qui soit adéquate à l'objet de l'argumentation.

Séance 3 : Exercice de réécriture du texte d'un élève.

Objectif spécifique: Apprendre à l'élève à déceler des dysfonctionnements dans ses textes ou dans les textes de ses camarades en vue d'une éventuelle correction.

Texte

« Le cinéma comme un moyen de divertissement et un moyen de culture ne peut pas être négligé. Ainsi, le cinéma donne des images pour le divertissement. Ainsi, c'est moyen que ne coûte pas beaucoup d'argent. Mais, quand je demande à ma famille de l'argent pour visiter le cinéma, ils ne sont pas d'accord à cause du fait qu'il y a une télévision à la maison. Comme même, le cinéma quand il devient une habitude, il construit une culture chez l'individu. Pour moi, au moment de voir un film, j'oublis mes problèmes. »

1. Relevez toutes les erreurs que vous aurez constatées dans ce texte et classez-les dans le tableau ci-dessous selon leur nature.

Orthographe	Conjugaison	Ponctuation	Phrases comportant une faute de construction, de temps ou une impropriété lexicale	Correction

A titre d'exemple, nous allons analyser la phrase suivante :

« Comme même, le cinéma quand il devient une habitude, il construit une culture chez l'individu. »

a. Identifiez les erreurs et classez-les selon leur nature.

2. Remarques sur l'organisation des idées à l'intérieur du texte.

a. Dégagez de ce texte les différentes étapes de l'argumentation.

- Dégager de ce texte la phrase dans laquelle l'élève présente la thèse.

- Etes-vous convaincu de la formulation de la thèse ?

- Reformulez-la.

- Relevez les arguments avancés pour soutenir la thèse. Sont-ils organisés selon leur ordre d'importance ?

- L'auteur, fait-il recourt à l'exemplification pour étayer son argumentation ? Si oui, dégager-les.

- Avez-vous l'impression que l'élève distingue entre le statut des arguments et celui des exemples

b. Les articulateurs logiques

- Par quels moyens linguistiques les arguments sont-ils liés ?

- Est-ce que l'élève a bien articulé ses idées ?

- Repérez les défaillances dans l'emploi des articulateurs logiques.

c. Réécrivez le texte en réorganisant les arguments et en corrigeant les lacunes dans l'usage des articulateurs logiques.

Séance 4 : Etude d'un texte, Pierre Francastel, Histoire de la peinture.

Objectif spécifique : Saisir l'importance de l'exemple et amener l'élève à l'insérer dans son argumentation.

Texte

L'art ne vit pas de poncifs et de répétition. Il ne semble pas davantage que les artistes se meuvent dans un univers abstrait, sans liaison étroite avec leurs contemporains. On peut parfaitement aimer Corot, David et Delacroix, se plaire à retrouver à travers leurs ouvrages la trace vivante des sentiments et des passions de leur époque, et considérer qu'il est sans objet de rêver aujourd'hui d'artistes qui nous proposeraient le même univers ... Dans les temps modernes, on est en droit de penser que les véritables artistes novateurs ont ouvert des horizons nouveaux au langage figuratif par suite de leur capacité, du reste entièrement spontanée, à coordonner des images conformément aux nouveaux pouvoirs de l'homme sur le monde extérieur et à ses formes d'intérêt pour les nouveaux pouvoirs de l'homme sur le monde extérieur et à ses formes d'intérêt pour les nouvelles activités physiques et sociales possibles. Les Manet, les Monet, les Renoir ont été les vrais peintres de la vie parisienne de la fin du siècle. C'est eux, et non les partisans de l'art traditionnel, qui ont saisi le visage de l'homme de leur temps.

Pierre Francastel, *Histoire de la peinture*.

1. Saisir l'importance de l'exemple dans une argumentation.

- Dans l'extrait ci-dessus, repérez les exemples. Quel argument chacun de ces exemples illustre-il ?
- Qu'apportent au texte ces exemples ?
- Précisez le rapport entre les exemples et les arguments qu'ils étayent.
- Identifiez les procédés d'insertion de ces exemples.

2. Insérez un exemple dans une argumentation

- Trouvez des exemples qui pourront illustrer l'idée développée dans le fragment textuel suivant:
« Les nouvelles technologies ne sont ni bonnes ni mauvaise. Tout dépend de l'usage qu'on en fait. Elles ont isolé certains hommes et en ont rapproché d'autres ».
- Enrichissez le fragment textuel qui suit en développant l'idée qu'il véhicule avec des exemples.
« La lecture des œuvres de grands écrivains est extrêmement profitable à l'esprit et à la formation d'un adolescent... »

Séance 5 : Etude des indices de cohésion.

Objectif spécifique : Apprendre à l'élève à identifier les indices de cohésion qui assurent l'enchaînement entre les idées.

Texte

« Les traversées anciennes étaient le plus souvent entreprises dans le désir de s'approprier une richesse, d'acquérir des honneurs, de maîtriser par la force ou par l'esprit un territoire encore vague. En somme, par la catalyse du risque surmonté, il s'agissait d'accéder à une existence supérieure. Le voyage est alors une quête, et, si le voyageur marche avec les mains tendues droit devant lui, c'est moins pour palper les obstacles que pour saisir.

Au contraire, le voyageur moderne est un être qui s'enfuit : pour lui, voyager n'est pas tant gagner un mieux que s'écarter d'un pire. Voyager n'est plus aller au devant d'une détresse possible, mais abandonner cette détresse derrière soi. Il semble que le voyage contemporain soit une forme déguisée de l'évasion. »

Didier Decoin, *Trois milliards de voyage*.

1. Relevez les articulateurs logiques utilisés dans ce texte.

2. Classez-les selon leur rôle, c'est-à-dire selon qu'ils sont employés pour :

- Classez les idées et les arguments.
- Développez une idée.
- Opposez des idées ou des arguments.
- Etablissez une relation de cause à conséquence.

3. Par quel articulateur l'auteur assure-t-il la transition entre les deux paragraphes ? Quel rapport logique exprime-t-il ? Par quels autres articulateurs peut-on le remplacer ?

4. Dans le fragment textuel suivant, identifiez les liens logiques implicites, puis explicitez-les en utilisant les articulateurs adéquats aux rapports en question.

« Je ne pense pas que l'importance de la science dans notre société signifie la fin de l'art et de la littérature. La science donne à l'homme un pouvoir grandissant sur le monde extérieur ; la littérature l'aide à mettre de l'ordre dans son monde intérieur. Les deux fonctions sont indispensables. »

A. Maivois

Séance 6 : Exercice d'écriture

Objectif spécifique: Apprendre à l'élève à écrire un texte argumentatif en employant correctement les articulateurs logiques.

Sujet: En reprenant les différentes étapes du raisonnement de Didier Decoin étudié au cours de la séance 5, réécrivez le texte en employant vos propres expressions et en remplaçant les articulateurs utilisés par l'auteur par d'autres qui lui sont équivalents.

Pour construire votre texte, vous pouvez vous aider des articulateurs logiques suivants: Contrairement à - En définitive- Par conséquent - En fait - En revanche - Finalement - Alors que.

Séance 7 : Etude des procédés de substitution

Objectif spécifique : Amener les élèves à la maîtrise des procédés de reprise.

Texte

La télévision et les jeunes

"Nourris de télévision, nos jeunes savent beaucoup plus de choses que nous n'en savions à leur âge ", disent les défenseurs du petit écran. Mais c'est de la nourriture mâchée d'avance, comme les aliments chimiques pour poulets aux hormones.

A la fin de 1975, on a demandé à des jeunes, sur le petit écran, les événements qui les avaient frappés durant l'année défunte. Pas un n'a cité un événement qui l'avait touché personnellement. Ils se sont bornés à dégurgiter une revue de fin d'année à la télévision.

Les ravages de la télévision sont plus effroyables chez les jeunes dont le corps, l'esprit, le cœur, l'âme sont en pleine formation et qui reçoivent de l'extérieur des empreintes ineffaçables. La télévision dispense les jeunes de penser, de chercher, d'imaginer. Elle fournit à tous les mêmes visions préfabriquées. Leurs sens et leur esprit n'ont plus à se les procurer eux-mêmes. Le petit écran les gave de nourritures toutes cuites, toutes mâchées, qui passent directement dans leur sang, comme chez les veaux nourris industriellement, encastrés dans des auges, éclairés de lumières artificielles, sans exercice, sans soleil.

Au moment où l'on casse les oreilles avec la "créativité ", la télévision aura tuée chez les jeunes l'esprit d'invention, les thèmes créateurs que jadis on engrangeait à leur âge et qui gouvernaient la vie.

Paul Guth

(Notre drôle d'époque comme si vous y étiez)

1. Compréhension du texte

- a) Dans le premier paragraphe, l'auteur présente deux thèses opposées :
 - Quelle est celle qu'il réfute ?
 - Quelle est celle qu'il défend ?
- b) Dans le deuxième paragraphe, à quoi se réfère l'auteur pour donner du poids à son argumentation ?
- c) Quels sont les arguments qu'il fait valoir dans le troisième paragraphe pour étayer la thèse qu'il défend ? Quel est l'exemple qui illustre ces arguments ?
- d) A quelle conclusion aboutit l'auteur à la fin du texte ?
- e) Quel type de prise de position non révèle-t-elle ?

2. Les substituts grammaticaux

- a) Dans le texte « la télévision et les jeunes », relevez tous les substituts grammaticaux qui désignent « les jeunes ».
- b) Evitez la répétition en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom démonstratif correspondant.
 - Ce produit n'est pas efficace. Moi, j'utilise le produit dont on fait la publicité à la télévision.
 - Je voudrais d'autres photos. Les photos qu'il m'a montrées ne sont pas récentes.
 - Vous admirez beaucoup de chanteurs. Connaissez-vous les chanteurs dont on annonce la venue au festival de Carthage ?
- c) Dans le texte qui suit, certains substituts grammaticaux ont été supprimés.
Remettez-les à leur place pour restituer au texte sa cohérence.
Liste des mots supprimés :
 - 1^è paragraphe : il, lui, elles, lui, les, celles, tout.
 - 2^è paragraphe : il, elle, le, il, celle, il, ce, la sienne.

Texte

Ombre silencieuse, il avançait de sa démarche souple et feutrée, attentif aux moindres détails de (...) ce qui (...) entourait. Environ quinze cents mètres avant la jonction des deux bras de la rivière, (...) aperçut de nouvelles empreintes exactement semblables à (...) qui (...) avaient fait rebrousser chemin le matin. Comme (...), s'éloignaient dans la même direction que (...), il (...) suivit, s'attendant à tomber d'un instant à l'autre sur l'animal qui avait ainsi marqué la neige de ses pas.

Alors qu'il franchissait un gros rocher, à un endroit où la rivière faisait une large courbe, (...) découvrit un spectacle qui (...) fit aussitôt s'aplatir sur le sol. La bête dont (...) avait suivi la piste était là, (...) était une grande femelle de lynx, allongée dans une position identique à (...) qui avait été (...) plusieurs heures auparavant, et pour la même raison : (...) surveillait une grosse boule hérissée de piquants. Plus léger qu'une ombre, (...) contourna furtivement la scène afin de se poster sous le vent des deux protagonistes immobiles et silencieux.

J. London, *Croc-Blanc*

3. Les substituts lexicaux

a) Lisez le texte suivant puis répondez aux questions ci-dessous.

Texte

Les fabricants de cosmétiques, a dit l'un d'eux, ne vendent pas de la lanoline, ils vendent de l'espoir. Pour cet espoir, pour la promesse mensongère qu'elles seront transformées, les femmes payeront dix ou vingt fois la valeur de l'émulsion que les propagandistes ont si habilement présentée, au moyen de faux symboles, à un désir profond et presque universel de la femme, celui d'être toujours plus séduisante aux yeux de l'autre sexe. Ainsi, l'Américain moyen n'a plus besoin d'exercer son jugement pour se procurer un article. Il n'achète plus des oranges, mais le symbole de la vitalité ; il n'achète plus une voiture, mais du prestige. La publicité fait appel aux craintes et aux désirs les plus profonds de l'enfant qui demeure en l'homme plutôt que de l'homme mûr. Elle emprisonne l'homme dans ses attitudes d'enfant. Si ce phénomène se limitait à la vente des cosmétiques, il ne serait pas déterminant pour la nation. Mais les techniques de la vente psychologique sont utilisées aussi bien en politique, dans les domaines culturels, dans la littérature, dans presque tout ce qui a de l'importance dans la vie américaine.

Sydney Lens, *L'homme standard* (la revue Esprit n°271)

- Quels sont les mots de reprises employés par l'auteur pour reprendre les noms « espoir », « publicité » ?
- Quel est le procédé de reprise utilisé dans chacun des deux cas ?

b)

Texte

Grand-père Stevens, assis dans un fauteuil de jardin, regardait travailler la tondeuse, tout en laissant la douce tiédeur du soleil pénétrer jusque dans ses os. La tondeuse parvint au bord de la pelouse, prit un virage impeccable et repartit tondre une nouvelle bande de gazon. Le sac où s'amassaient les brins coupés se gonflait.

Soudain, la tondeuse s'arrêta. Un panneau s'ouvrit sur son flanc et un bras en forme de grue en émergea. Des doigts d'acier raclèrent l'herbe, remontèrent en brandissant triomphalement une pierre qu'ils abandonnèrent dans un petit réceptacle, puis disparurent à nouveau dans le panneau. La tondeuse à gazon reprit son vrombissement et continua son travail.

C.D.Simak

- Quel est le terme repris dans ce texte ?
- De quelle manière est-il repris ?
- Quels sont les mots qui désignent les éléments constituant l'objet décrit ?

Séance 8 : Exercices d'évaluation

Objectif spécifique : Ces exercices permettraient de vérifier si l'élève est capable de repérer les composantes d'une argumentation ainsi que l'ordre logique des arguments. Ils initieront les élèves à se servir des articulateurs logiques pour rédiger un texte argumentatif cohérent.

Texte

Nous sommes au cinéma dans une petite ville de province. Le public est endormi. Le programme est morose. La pièce de résistance est un vague film historique. Le personnage principal est menacé par un complot. On nous montre les assassins. Nous apercevons les poignards. Le complot réussit. Nous assistons au meurtre. Vraiment, on ne nous cache rien. Voici le sang, voici les larmes et, bien entendu, les clameurs puisque le film est moderne, c'est-à-dire parlant et hurlant. Le personnage principal va mourir. On nous montre la plaie. Est-ce tout ? Non, vraiment. Voici le visage du mourant, les grimaces de l'agonie. Gros plans, face et profil.

Est-ce vraiment par décence, comme on le dit dans les manuels, que nos grands tragiques ont soigneusement évité de faire assister le spectateur à quelque scène de carnage ? C'est parce que ces artistes accomplis savaient que, pour faire naître l'émotion, la parole est souveraine. A l'inverse du cinéma, la tragédie ne montre presque rien : dès que le mouvement se précipite, dès que la péripétie se dessine, dès que les personnages, au comble de la passion, vont s'abandonner aux actes, nous voyons entrer un messager, un confident, un des spectateurs ou même un des acteurs du drame. Il est bouleversé par ce qu'il a vu, par ce qu'il sait.

N'allez pas croire qu'au siècle de Racine, la machinerie du théâtre était incapable de nous montrer un homme sur son char... le poète ne nous fait pas assister effectivement à la mort de son héros, parce qu'il sait bien que nul spectacle ne vaut le travail de l'imagination quand un bel et pathétique récit la met en branle.

Georges Duhamel

1. Quelles sont les différentes étapes du raisonnement de l'auteur ?
2. Dans ce texte, l'auteur confronte les arguments favorables et les arguments défavorables à une thèse. De quel type de raisonnement s'agit-il ?
3. La principale idée défendue par l'auteur n'est exprimée qu'à la fin du texte (phrase soulignée). Dites pourquoi.
4. Pourquoi l'auteur a-t-il consacré le premier paragraphe au cinéma et le second au théâtre ?

Exercice 2

1. Repérez dans ce texte tous les liens logiques.
2. Classez-les selon qu'ils sont utilisés pour : classer des idées, développer une idée, opposer des idées, établir une relation de cause à conséquence.

3. Substituez à chacun une articulation logique équivalente en modifiant si nécessaire la phrase.

Texte

Deux fardeaux au lieu d'un !

La femme doit, affirme-t-on, être libérée de l'esclavage ménager qui se manifeste par le slogan Wilhelmien: Kinder, Kirche, Küche. Aucune voix discordante, sur ce principe. Dans l'application, il en est différemment. Les traditionalistes s'efforcent d'en rester sur le principe vague et de prolonger la soumission féminine. Les progressistes vont plus loin. La femme doit, disent-ils, exercer comme l'homme un métier rémunéré. Elle sera soulagée, sinon remplacée, dans sa tâche ménagère par tout un système de crèches, garderies et autre formes d'assistance sociale. Telles sont les intentions. En fait, dans la majorité des cas, la femme a deux fardeaux au lieu d'un. Un certain effort (modeste, du reste) a été fait par la société pour briser de tenaces préjugés et lui ouvrir certaines carrières (subalternes, le plus souvent). Mais le beau programme de crèches, etc., qui devait faire le pendant est resté en suspens. Et ceci vaut aussi bien pour les Etats-Unis ou l'Union soviétique que pour la France. Finalement, la femme est soumise à une intense suractivité.

Alfred Sauvy, *La Nature sociale*.

Exercice 3

Dans l'extrait ci-dessous, dites comment les idées sont reliées entre elles, puis réécrivez l'extrait en utilisant d'autres outils pour assurer ces liens.

La guerre est un fruit de la dépravation des hommes; c'est une maladie conclusive et violente du corps politique; il n'est en santé, c'est-à-dire dans son état naturel, que lorsqu'il jouit de la paix; c'est elle qui donne de la vigueur aux empires; elle maintient l'ordre parmi les citoyens ; elle laisse aux lois la force qui leur est nécessaire ; elle favorise la population, l'agriculture et le commerce ; en un mot, elle procure au peuple, le bonheur qui est le but de toute société. La guerre, au contraire, dépeuple les Etats ; elle y fait régner le désordre ; les lois sont forcées de se taire à la vue de la licence qu'elle introduit.

Damilaville, *article « Paix », Encyclopédie*.

Exercice 4

Les phrases ci-dessous pourront former un texte cohérent. En vous aidant des articulateurs logiques, reconstruisez un paragraphe.

- Les bûcherons coupent les arbres à coups de hache pour exploiter le bois.

- L'homme doit cesser de détruire les arbres de peur de se détruire lui-même.
- L'homme doit respecter la nature de crainte de briser l'équilibre naturel indispensable à son sourire.
- On déboise afin de créer des plantations de thé.
- Les écrits des chercheurs pour but d'expliquer.
- Ecologistes et explorateurs luttent pour sauvegarder les forêts denses.

Exercice 5

Lisez le texte suivant puis répondez aux questions ci-dessous.

Le conducteur s'installe au volant de sa voiture et démarre à toute vitesse. Insouciant, le jeune chauffeur rit et parle avec les passagers, faisant à peine attention à la route. Soudain, il décide de dépasser la camionnette qui roule devant lui. Il réalise alors qu'un gros camion venait en sens inverse. Le chauffard a juste le temps de donner un coup de volant à droite. Le véhicule dérape sur le bas-côté et, malgré le coup de frein sec, la petite cylindrée percute un arbre.

- 1) Quels sont les deux mots repris dans le texte ?
- 2) Quels sont les mots de reprise utilisés pour chacun d'eux ?
- 3) Quelle nuance de sens apporte chaque nouveau mot ?

Exercice 6

Remplacez le groupe nominal souligné par un pronom possessif, de manière à éviter la répétition.

- Tu as perdu tes clefs ? Tu peux essayer mes clefs.
- J'ai payé mes achats. La caissière n'a pas encore enregistré tes achats.
- Ce retard ne change rien à vos projets. Mais il modifie nos projets.
- Nous avons presque la même écriture, puisque souvent ton écriture est confondue avec mon écriture.

Exercice 7

Complétez les phrases suivantes par le pronom indéfini qui convient, choisi dans la liste proposée ci-après.

Certains, d'autres, d'autres encore, quelqu'un, personne, autrui, quelque chose, n'importe quoi, les uns, les autres, tout

- C'est la période des soldes : (...) doit être vendu !
- Les voyageurs se plaignaient, (...) avaient froid, (...) avaient faim, (...) regrettaient d'être partis.
- (...) sonné à la porte, mais (...) n'a ouvert.
- Il ne faut pas convoiter le bien d'(...).
- Attention ! Tu as laissé tomber (...).
- Il aime tant lire qu'il lirait (...).
- Le chauffeur a freiné si brusquement que les voyageurs tombèrent (...) sur (...).

3.2. Compétence 2 : Exprimez les principaux rapports logiques impliqués dans l'écriture d'un texte argumentatif.

Séance 1 : Confronter deux opinions opposées : soutenir une thèse et en réfuter une autre.
Séance 2 : L'expression de la cause et de la conséquence.
Séance 3 : L'expression de la concession.
Séance 4 : Exercices de synthèse.

Séance 1 : Confronter deux opinions opposées: soutenir une thèse et en réfuter une autre.

Objectif spécifique: Apprendre à l'élève à utiliser différents types d'arguments et de contre- arguments dans un raisonnement dialectique.

Texte

Nous sommes au cinéma dans une petite ville de province. Le public est endormi. Le programme est morose. La pièce de résistance est un vague film historique. Le personnage principal est menacé par un complot. On nous montre les assassins. Nous apercevons les poignards. Le complot réussit. Nous assistons au meurtre. Vraiment, on ne nous cache rien. Voici le sang, voici les larmes et, bien entendu, les clameurs puisque le film est moderne, c'est-à-dire parlant et hurlant. Le personnage principal va mourir. On nous montre la plaie. Est-ce tout ? Non, vraiment. Voici le visage du mourant, les grimaces de l'agonie. Gros plans, face et profil.

Est-ce vraiment par décence, comme on le dit dans les manuels, que nos grands tragiques ont soigneusement évité de faire assister le spectateur à quelque scène de carnage ? C'est parce que ces artistes accomplis savaient que, pour faire naître l'émotion, la parole est souveraine. A l'inverse du cinéma, la tragédie ne montre presque rien : dès que le mouvement se précipite, dès que la péripétie se dessine, dès que les personnages, au comble de la passion, vont s'abandonner aux actes, nous voyons entrer un messager, un confident, un des spectateurs ou même un des acteurs du drame. Il est bouleversé par ce qu'il a vu, par ce qu'il sait.

N'allez pas croire qu'au siècle de Racine, la machinerie du théâtre était incapable de nous montrer un homme sur son char... le poète ne nous fait pas assister effectivement à la mort de son héros, parce qu'il sait bien que nul spectacle ne vaut le travail de l'imagination quand un bel et pathétique récit la met en branle.

Georges Duhamel

1. Saisir la structure du raisonnement dialectique

- a) Reformulez la thèse soutenue exprimée par Duhamel à la fin du texte (déjà soulignée dans le texte), et déduisez la thèse rejetée implicite.
- b) Identifiez les arguments et les contre-arguments.
- c) Relevez les procédés lexicaux et rhétoriques qui ont servi à soutenir la thèse.
- d) Montrez comment la confrontation des arguments et des contre-arguments constitue le principe de base du raisonnement dialectique.

2. Dans une rencontre entre un groupe de chirurgiens célèbres et un groupe de religieux, on a assisté à une polémique: les premiers encouragent le don des organes, les seconds dénoncent cette pratique.

Préparez la reconstitution de cette polémique en reprenant dans deux colonnes séparées:

- Les arguments élogieux des premiers,
- Les arguments critiques des seconds.

3. Vous avez essayé un engin ou un appareil quelconque (moto, bicyclette, magnétoscope, appareil photographique, ordinateur, etc)

Rédigez un paragraphe destiné à éclairer les jeunes consommateurs sur ses avantages et ses inconvénients.

4. Soit la citation suivante :

« L'automobile est un excellent et agréable engin de transport rapide d'un point à un autre, mais un détestable moyen d'investigation. »

Samivel, *l'amateur d'abîmes*.

- a. Trouvez deux arguments et deux contre-arguments pour étayer cette prise de position.
- b. Réécrivez le paragraphe en y insérant les arguments et les contre-arguments trouvés.

Séance 2 : L'expression de la cause et de la conséquence.

Objectif spécifique: Apprendre à l'élève à exprimer la cause et la conséquence en vue de présenter une explication.

Texte

Aimons-les (les bêtes) parce qu'elles sont l'ébauche, le tâtonnement, l'essai d'où nous sommes sortis, avec autre perfection relative; aimons-les, parce que, comme nous, elles naissent, souffrent et meurent; aimons-les parce qu'elles sont nos sœurs cadettes, infirmes et inachevés, sans langage pour dire les maux, sans raisonnement pour utiliser leurs dons; aimons-les, parce que nous sommes les plus intelligents, ce qui nous a rendus les plus forts; aimons-le, au nom de la fraternité et de la justice, pour honorer la création, pour respecter l'œuvre de vie et faire triompher notre sang rouge qui est le même sang dans leurs veines et dans les nôtres.

Emile Zola, *Discours à la séance annuelle de la société protectrice des animaux, 1896*.

1. Questions :

- a. Relevez, dans le texte, tous les moyens (grammaticaux ou autres) qui permettent d'introduire l'idée de cause.
- b. Dites pourquoi l'auteur fait recours à *parce que* et non pas à un autre moyen grammatical.
- c. Quelle(s) différence(s) y-a-t-il entre l'emploi de *parce que* et celui de *puisque*.
- d. En conservant le même sens, reformulez les expressions de cause présentes dans le texte, en utilisant d'autres moyens grammaticaux.
- e. En réponse à l'appel de l'auteur, rédigez un court paragraphe où vous exprimez les conséquences de la protection des animaux sur le bien-être de l'homme et l'équilibre de l'environnement.

2. Dans la phrase suivante, deux comme sont employés, lequel exprime la cause ?

« Nous plaçons les lanternes de chaque côté de la porte, et comme la maison était orientée vers l'Est, ces lanternes, accrochées, comme elles l'étaient dans le sens de la direction de la terre, prévenaient toute collision dans l'espace. »

3. A partir des deux propositions indépendantes, faites une phrase exprimant un rapport de cause.

- De nombreuses maladies ont disparu. Les enfants sont vaccinés.
- Il a profité de cette baignade. La mer était belle.
- Il n'a pas bien compris la leçon. Il a raté l'examen.
- Il pleut. La température va s'adoucir.
- La voiture dérape. Il y a du verglas.

4. Exprimez le rapport de conséquence qui relie la proposition :

« Il a réussi le concours des ingénieurs » et les propositions suivantes, de la manière qui vous paraît la meilleure.

- Il n'a plus de difficultés financières
- Il a acheté une belle voiture.
- Il se sent indépendant.
- Il a loué un appartement plus confortable.

5. En utilisant les arguments suivants comme des énoncés explicatifs, rédigez un paragraphe dans le quel vous démontrez les avantages des progrès scientifiques. Variez les procédés explicatifs.

- L'ordinateur, le téléphone et la télévision procurent des joies fortes.
- Les merveilleuses inventions de la science facilitent la vie.
- Le téléphone rend la communication rapide et facile.
- La télévision est devenue un moyen de loisir indispensable.

Séance 3 : L'expression de la concession

Objectif spécifique: Apprendre à l'élève à exprimer une concession afin de réfuter un argument.

Texte

Quoique les routes militaires fussent excellentes, les logements qu'on trouvait étaient si peu commodes qu'on en considérait l'accomplissement comme une petite aventure menée à fin. D'ailleurs quoique les Highlands fussent aussi paisibles maintenant qu'aucune autre partie des données de roi Georges, ce mot de Highlands avait un son qui continuait de répondre la terreur. Pour moi, je descends d'une race peu sujette aux appréhensions qui naissent uniquement de l'imagination. J'avais quelques montagnards pour parents, je connais plusieurs de leurs familles de distinction, et, n'étant accompagnée que de ma femme de chambre, je partis pour mon voyage sans crainte, quoique sans escorte.

Walter Scott, *la veuve des Hautes-terres*.

1. Questions

- a. Dégagez les rapports logiques exprimés dans ce texte.
- b. Dans ce texte, trois *quoique* sont employés, relevez-les, puis distinguez-leur différence de construction.
- c. En conservant le même sens, reformulez les expressions de concession de deux manières différentes.

2. En utilisant les arguments suivants comme des énoncés concessifs, rédigez un paragraphe

dans lequel vous démontrez les dangers du progrès scientifique.

- L'ordinateur restreint la liberté individuelle.
- Le téléphone rend la communication superficielle.
- La télévision rend l'individu passif et tue l'échange.

3. Soit les propositions suivantes :

- C'est un professeur compétent.
- J'ai lu beaucoup de revues scientifiques.
- Elle a beaucoup de respect pour lui.

Complétez-les de manière à exprimer la concession. Pour cela, suivez la démarche suivante :

- Trouvez, pour chacune de ces propositions, une conséquence logique (attendre),
- Ecrivez cette conséquence à la forme négative.
- Reliez-la à la proposition donnée au moyen d'un articulateur logique approprié.

4. Reliez les propositions indépendantes suivantes de façon à obtenir des énoncés concessifs :

- Les énormes progrès de la médecine. Certaines maladies sont encore incurables.
- Les efforts énormes fournis par les écologistes. La planète est encore menacée.
- Les scientifiques s'évertuent à trouver un vaccin contre le sida. Ils n'y sont pas encore parvenus.
- De nombreux cosmonautes sont morts au cours de voyages dans l'espace. Les expéditions spatiales contiennent.

5. En utilisant différents moyens d'expression de la concession, reliez les propositions indépendantes suivantes :

- Ce réalisateur inconnu n'est pas un génie. Il reste un bon cinéaste.
- L'éponge n'est une plante. C'est un animal marin.
- New York n'est une ville européenne. C'est une ville américaine.

6. Suite à une expérience que vous avez vécue, vous avez pris position contre les jeux électroniques.

- Résumez les arguments qui vous permettent d'étayer votre point de vue.
- Rédigez un paragraphe où vous reprenez ces arguments sous forme de concession.

Séance 4 : Exercices de synthèse.

Objectif spécifique: Ces exercices permettraient de consolider les acquis des séances antérieures.

Exercice 1

Texte

La résonnance mondiale des jeux Olympiques (gros titres dans les journaux, émissions télévisées, etc.) montre l'importance démesurée qu'ont prise les spectacles sportifs dans la mentalité contemporaine. La littérature, l'art, la science et jusqu'à la politique pâlisent devant les exploits des « dieux du stade ». Je ne méconnaissais pas la valeur humaine du sport. Sa pratique exige de solides vertus de l'éprit : maîtrise de soi, rigueur, discipline, loyauté. La compétition sportive est une école de vérité : la toise, le chronomètre, le poids du disque ou de l'haltère éliminent d'avance toute possibilité de fraude et toute solution de facilité. Aussi, une faible marge de contingence mise à part (indisposition passagère ou influence du climat), la victoire y va-t-elle infailliblement au meilleur.

Cela dit, je vois dans cet engouement exagéré pour le sport le signe d'une dangereuse régression vers le matérialisme [...]

Je disais que le sport exclut la fraude. Ce n'est pas tout à fait vrai. La fièvre malsaine du record dicte souvent l'emploi d'artifices malhonnêtes. Est-il besoin d'évoquer les scandales du « doping » ? Et nous avons appris la disqualification de deux championnes olympiques à qui, pour augmenter le tonus musculaire, on avait injecté des hormones mâles. Tout cela procède d'une barbarie technologique qui sacrifie les deux fins normales du sport (la santé du corps et la beauté du geste) à l'obsession de la performance.

Gustave Thibon, *L'Equilibre et l'Harmonie*, 1976.

1. Dégagez le plan de ce texte sachant qu'il s'agit d'un discours polémique.

2. Relevez :

- L'argument utilisé soutenir l'importance démesurée accordée au sport.
- L'argument et l'exemple utilisés pour évoquer les inconvénients du sport.

3. En restant sur la même position que l'auteur, rédigez un texte où vous développez un nombre plus important d'arguments et de contre-arguments.

4. Dites en quoi consiste la difficulté à rédiger une argumentation où l'on confronte deux opinions opposées.

Exercice 2 :

Réécrivez les phrases suivantes en transformant l'idée de cause en idée de conséquence et en conservant le même sens.

- « Parce que la route qui menait chez eux s'arrêtait sur le boulevard, on n'y voyait qu'assez rarement des « étrangers » et parce qu'ils étaient satisfaits de leur sort ils ne descendaient à Aubagne que pour porter leurs légumes au marché. » (M. Pagnol)

- « La mère de Saïd aimait tout conserver... justement parce que ce cadre de vélo avait appartenir à la première bicyclette de Bouzid, parce que justement ce vieux Kanoun appartient à Leila quand, gamine, elle voulait comme sa mère faire de la galette. » (M. Haddad)

- « Comme il était moins avare et moins cachotier que les autres, les anciens le considéraient comme une tête brûlée. » (M. Pagnol).

Exercice 3

Soit le texte suivant :

« La vie était déjà présente sur Mars il y a 3,6 millions d'années ». Cette déclaration, faite par des chercheurs américains en 1996, a mis la communauté scientifique en émoi. Bien que leurs travaux soient très contestés, il y a de fortes probabilités que la vie soit apparue d'abord sur Mars, puis sur la terre. En effet, tout porte à croire que les conditions étaient réunies pour permettre cette apparition. Dès lors, on peut raisonnablement supposer que la Terre a été «ensemencée» par des matériaux organiques martiens apportés par un impact météorite.

« Actuellement, je ne crois pas à l'existence de la vie en Mars » affirme l'exobiologiste François Raulin. « Si elle existait, on devait en trouver une signature dans l'atmosphère, si minime qu'elle soit ... »

Science et vie, mars 1998

1. Reformulez la thèse rejetée et la thèse soutenue.
2. Quels sont les arguments présentés pour soutenir l'une et l'autre ?
3. Identifiez les liens logiques reliant ces arguments aux thèses avancées, puis déterminez leur classe grammaticale.
4. Quelle relation logique y-a-t-il entre la déclaration des chercheurs américains et l'opinion de François Raulin ?
5. Réécrivez les deux déclarations en les reliant par le lien logique qui exprime le mieux cette relation.

3.3. Compétence 3 : Argumenter en considérant les aspects énonciatifs.

Séance 1: Etude d'un texte, Ni ouvriers ni savants... Seulement des hommes, (Michel Bakoumine).
Séance 2: Etude de l'implication du locuteur dans son argumentation.
Séance 3: Etude des procédés de modalisation.

Séance 1: Etude d'un texte, Ni ouvriers Ni savants Seulement des hommes. Michel Bakoumine

Objectif spécifique : Apprendre à l'élève à analyser une argumentation en tenant compte des marques de la situation d'énonciation.

Texte

Ni ouvriers ni savants.... Seulement des hommes

...Mais si tout le monde est instruit, qui voudra travailler ? demande-t-on. Notre réponse est simple : tout le monde doit travailler et tout le monde doit être instruit. A ceci on répond fort souvent que ce mélange du travail industriel avec le travail intellectuel ne pourra avoir lieu qu'au détriment de l'un et de l'autre ; les travailleurs feront de mauvais savants et les savants ne seront jamais que de bien tristes ouvriers. Oui, dans la société actuelle, où le travail manuel aussi bien que le travail de l'intelligence sont également faussés par l'isolement tout artificiel auquel on les a condamnés tous les deux. Mais nous sommes convaincus que, dans l'homme vivant et complet, chacune de ces deux activités, musculaire et nerveuse, doit être également développée, et que loin de se nuire mutuellement, chacune doit appuyer, élargir et renforcer l'autre, le savant n'ignorera plus le travail manuel, et le travail de l'ouvrier instruit sera plus intelligent et par conséquent plus productif que celui de l'ouvrier ignorant.

... D'où il suit que, dans l'intérêt même du travail aussi bien que dans celui de la science, il faut qu'il n'y ait plus ni ouvriers ni savants, mais seulement des hommes....

Michel Bakoumine (1814-1876)

Questions

1. Dans son argumentation, Michel Bakoumine fait recours au faux dialogue. Ce procédé est facile à repérer grâce, justement, aux termes de reprises soulignés dans le texte.

Montrez qu'aucune reprise ne comporte de jugement de valeur.

2. Que désignent les pronoms *nous* et *On* ? A qui l'auteur s'adresse-t-il en réalité ?

3. Relevez les arguments de la thèse adverse et ceux de la thèse défendue.

4. Montrez que le plan adopté par l'auteur est un plan dialectique.

Séance 2 : Etude de l'implication de l'auteur dans son argumentation

Objectif spécifique : Apprendre à l'élève à repérer les indices de l'implication de l'auteur dans son argumentation et à sélectionner des arguments en fonction du statut des destinataires.

1. En revenant au texte de la séance 1, relevez les indices qui montrent que l'auteur s'implique dans son argumentation. Trouvez trois autres arguments en faveur de la thèse adverse.

2. Vous voulez convaincre séparément les personnes suivantes de l'importance de l'agriculture biologique; choisissez pour chacune d'elles un argument approprié:

- Un scientifique spécialiste des OGM.
- Un agriculteur soucieux de la production massive.
- Un citoyen cherchant le produit le moins cher.

Séance 3 : Etude des procédés de modalisation

Objectif spécifique : Initier l'élève à l'emploi des procédés de modalisation.

1. a) Lesquels de ces verbes, adverbess et adjectifs servent à modaliser le discours dans le sens de l'adhésion ou la non adhésion à une opinion ?

b) Lesquels atténuent l'expression d'une idée ?

Verbes : croire, douter, prétendre, supposer, déclarer, nier, soutenir.

Adverbes : peut-être, sans doute, sans aucun doute, certes, vraisemblablement.

Adjectifs : probable, douteux, indéniable, inconcevable, incroyable.

2. a) Dites comment Rousseau a modalisé son discours dans ces deux phrases :

- « Je ne conçois qu'une manière de voyager plus agréable que d'aller à cheval, c'est d'aller à pied. »
- J'ai peine à comprendre comment un philosophe peut se résoudre à voyager autrement, et s'arracher à l'examen des richesses qu'il foule aux pieds et que la terre prodigue à sa vue. »

b) Réécrivez ces phrases en les commençant respectivement par la forme impersonnelle : il est inconcevable / il est incompréhensible. Faites attention à la nouvelle construction de chacune des phrases ainsi qu'à l'emploi du mode.

3. Dans un court paragraphe argumentatif, vous exprimerez un point de vue, au sujet du voyage, opposé à celui de Rousseau. Vous modaliserez votre discours de façon à le rendre convaincant.

4. Dans l'extrait suivant, identifiez les éléments modalisateurs et classez-les dans le tableau ci-dessous.

Sous le regard amusé de Sganarelle, Dom Juan est surpris par Mathurine, à qui il aurait promis le mariage, en train de s'entretenir avec Charlotte. Mathurine croit, tout de suite, que Dom Juan est en train de faire une déclaration d'amour à Charlotte comme il l'a faite à elle auparavant. Dom Juan tente de s'expliquer en chuchotant à l'oreille de Mathurine cette confidence : « c'est elle, au contraire, qui me déclare son désir d'être ma femme, désir auquel j'ai opposé naturellement mon refus ; je lui ai dit que c'est avec vous que je suis sincèrement engagé, depuis longtemps ». Ne comprenant rien à cet aparté, Charlotte cherche avec empressement à en connaître le motif. En colère, elle interroge Dom Juan.

	Adverbes	Indices temporels	Conditionnel	Adjectifs	Autres
Dans le récit					
Dans le discours					

Parallèlement aux contenus grammaticaux intégrés aux activités textuelles, il serait important de programmer des séances de grammaire autonomes abordant des questions cruciales, à savoir la subordination. L'étude du processus de subordination initiera les élèves à l'expression des relations logiques dans la phrase complexe. C'est pourquoi nous nous proposons de compléter la conception de la séquence didactique par un chapitre sur la subordination.

Séance 16 : La subordination

Objectif spécifique : Apprendre aux élèves à exprimer les relations logiques dans la phrase complexe.

I. Etude du processus de subordination

Texte

À la mort de leur père Melchior qui s'est noyé, ses fils aînés, Rodolphe et Ernest quittent la maison en deuil. Seul Christophe, encore adolescent, reste auprès de sa mère, Louise, brisée par la solitude.

À partir de ce jour, il s'obligea à rester davantage avec elle. Dès qu'il avait fini sa tâche, au lieu de s'enfermer chez lui, il venait la rejoindre. Il sentait combien elle était seule, et qu'elle n'était pas assez forte pour l'être : il y avait danger à la laisser.

Il s'asseyait à côté d'elle, le soir, près de la fenêtre ouverte qui donnait sur la route. La campagne s'éteignait peu à peu. Les gens rentraient à leur foyer. Les petites lumières s'allumaient dans les maisons, au loin. Ils avaient vu cela mille fois. Mais bientôt, ils ne le verraient plus. Ils échangeaient des mots entrecoupés. Ils se faisaient mutuellement remarquer les moindres incidents connus, prévus de la soirée, avec un intérêt toujours renouvelé. Ils se taisaient longuement, Louisa rappelait, sans raison apparente, un souvenir, une histoire décousue, qui lui passait par la tête. Sa langue se déliait un peu, maintenant qu'elle sentait auprès d'elle un cœur aimant. Elle faisait effort pour parler. Cela lui était difficile ; car elle avait pris l'habitude de rester à l'écart des siens ; elle regardait ses fils et son mari comme trop intelligents pour causer avec elle ; elle n'osait pas se mêler à leur conversation. La pieuse sollicitude de Christophe lui était chose nouvelle et infiniment douce, mais qui l'intimidait. Elle cherchait ses mots, elle avait peine à s'exprimer ; ses phrases restaient inachevées, obscures. Parfois, elle avait honte de ce qu'elle disait ; elle regardait son fils, et s'arrêtait au milieu d'une histoire. Mais il lui serrait la main : elle se sentait rassuré. Il était pénétré d'amour et de pitié pour cette âme enfantine et maternelle, où il s'était blotti, quand il était enfant, et qui cherchait en lui maintenant un appui. Et il prenait un plaisir mélancolique à ces petits bavardages sans intérêt pour tout autre que pour lui, à ces souvenirs insignifiants d'une vie toujours médiocre et sans joie, mais qui semblaient à Louisa d'un prix infini. Il cherchait quelque fois à l'interrompre ; il craignait que ces souvenirs ne l'attristassent encore, il l'engageait à se coucher. Elle comprenait son intention, et elle lui disait, avec des yeux reconnaissants :

- Non, je t'assure, cela me fait du bien ; restons encore un peu.

Ils restaient jusqu'à ce la nuit fût avancée, et le quartier endormi.

Alors, ils se disaient bonsoir, elle, un peu soulagée de s'être déchargée d'une partie de ses pensées, lui, le cœur gros de ce fardeau nouveau.

Romain Rolland, *Jean-Christophe*.

2. La mère est intimidée devant son fils. Quels effets a cette timidité sur son comportement ? Répondez en utilisant la conséquence liée à un degré d'intensité.

3. « Mais il lui serrait la main : elle se sentait rassurée ».

Remplacez les deux points par un connecteur logique explicite.

4. Réécrivez la dernière phrase du texte en y introduisant "tandis que".

5. "Et " a-t-il dans ces phrases, le sens de l'addition? Remplacez-le par une locution conjonctive qui rendrait son sens plus explicite.

- « Tu crois être le doute et tu n'es que raison ». (Eluard)
- « On chante, on rit toute la journée, et le travail n'en va que mieux » (Rousseau)

6. Après avoir repéré, dans cet extrait, les expressions de concession et d'apposition, remplacez celles qui sont utilisées dans les phrases simples par des subordonnants.

Mon enfant,

Bien que je te demande toujours de lire, et malgré la beauté et la profondeur des textes que tu abordes avec ferveur, ne te contente pas des livres. On aura beau dire, l'expérience d'autrui, si riche qu'elle soit, ne pourra jamais te suffire. Elle peut te proposer une perspective, une vérité, mais enfin de compte, c'est à toi de chercher ta propre voie, de te forger ta propre vérité. Quoique très jeune encore, et en dépit des obstacles souvent exaspérants qui ne manqueront pas de redresser devant toi, dis-toi bien qu'il n'y a que l'expérience personnelle qui prévaut, et que la vraie vie est à ce prix.

André Gide, *Les nourritures terrestres*.

II. Les relations logiques dans la phrase complexe

1. Lisez cet extrait de l'interview d'une archéologue :

Pourquoi avez-vous choisi le métier d'archéologue ?

C'est pour moi un métier de rêve parce que l'on voyage beaucoup à la recherche de traces de populations inconnues et disparues. On peut toujours découvrir de nouvelles choses puisqu'on ne cesse de chercher.

Quelles conditions faut-il remplir pour exercer votre métier ?

Il faut avoir bien évidemment de la rigueur scientifique et un esprit d'aventures. Sur le terrain, les conditions sont parfois si difficiles que plusieurs jeunes étudiants finissent par repartir au bout de deux ou trois jours.

D'après Le Journal des femmes.

- a) Délimitez les propositions subordonnées de cause dans les réponses à la première question.
- b) Par quelle locution conjonctive est introduite chacune d'elles ? Quelle différence de sens distinguez-vous entre ces deux subordonnées ?
- c) Quelle locution conjonctive a été employée pour introduire la proposition subordonnée de conséquence dans la réponse à la deuxième question ? Reliez la phrase en introduisant la subordonnée de conséquence par une autre locution conjonctive.

2. Complétez les phrases suivantes en employant « puisque », « parce que » ou « sous prétexte que » et justifiez à chaque fois votre choix.

- Tu ne peux pas exercer le métier de guidetu n'as pas réussi tous les tests.
- Pascal a décidé de devenir bergeril aime les brebis et ne supporte pas les contraintes horaires et sociales.
- Il est certainement content de sa viec'est lui qui le dit.
- Il n'abandonnera pas son métier Le salaire est insuffisant.

3. « Le pris des œillets était fort intéressant. Le vieux paysan a cessé de contester la culture des fleurs »

- a) Construisez à partir de ces deux propositions indépendantes une phrase complexe contenant une subordonnée circonstancielle de conséquence introduite par « si bien que ».
- b) Réécrivez la phrase que vous avez obtenue en mettant l'accent sur le degré d'intensité de la cause.

4. Distinguez dans les phrases suivantes, les compléments circonstanciels de cause et les compléments circonstanciels de conséquence.

- Indiquez à chaque fois l'outil grammatical employé et précisez sa nature.
- Réécrivez ces phrases en remplaçant l'outil grammatical employé pour exprimer la cause ou la conséquence par un mot subordonnant.

- « L'eau m'est entrée sous la peau à force d'être arrosé dans les tailles. » (Zola, *Germinal*).
- « Tous les ans, des guides meurent à cause de chutes de pierres. » (Anne-Marie Thomazeau)- Magazine PiF).
- Grâce à son sérieux, il réussit bien dans son travail.
- Il s'est démené dans la tâche au point de perdre le souffle.
- Bonnemort est trop malade pour pouvoir continuer à travailler dans le puits de la mine.

5. Complétez les phrases suivantes par un but approprié en utilisant « pour que », « afin que », « de peur que », « de crainte que » :

- Le professeur de musique est obligé de multiplier les exercices
- Le sponsor a mis des affiches partout
- Ce pianiste joue la tête baissée.....
- Elle remet vite sa guitare dans sa housse.....

6. Remplacez dans les phrases suivantes le complément circonstanciel souligné par une proposition subordonnée circonstancielle de but :

- Paul a craqué en vain toutes ses allumettes pour éloigner le loup.
- Pierre tend la main à Jane pour l'aider à gravir les marches.
- Les parents de Christophe l'ont laissé seul dans sa chambre pour lui permettre de se concentrer sur le concert de demain.
- Il s'est assis tout près de Cécile pour lui permettre de le regarder en face.
- Paul presse le pas de peur d'être attaqué par une bête sauvage.

III. La concordance des temps

1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps et aux modes qui conviennent :

- Il a profité de cette baignade, d'autant que la mer (être) particulièrement belle.

- Je ne partirai pas, non que je n'en (avoir) pas envie, mais parce que je (avoir) beaucoup de travail.
- La séance de projection est annulée parce qu'il (avoir) une panne technique.
- Soit qu'on l' (prévenir), soit qu'il le (faire) à l'improviste, il viendra.
- L'homme, qui ne (cesser) d'agresser la nature, est le pire ennemi de la planète Terre.

2. Réécrivez les phrases suivantes de façon à mettre l'accent sur la cause. Utilisez à chaque fois la conjonction ou la locution conjonctive qui convient.

- L'équipement industriel de ce pays est vétuste si bien que la pollution menace l'environnement.
- Nous avons fait poser des doubles-vitrages de sorte qu'on n'entend plus aucun bruit.
- Les tableaux de Renoir ont atteint une valeur trop élevée pour qu'on puisse en fixer le prix.
- Le silence était si profond qu'ils entendirent un appel de perdrix.

3. Selon le cas, mettez les verbes entre parenthèses à l'indicatif ou au subjonctif présent puis justifiez votre choix :

- Nous pensons que les métiers de nos ancêtres (faire) partie de notre patrimoine culturel.
- Il est indispensable que vous (réussir) dans vos études pour pouvoir exercer le métier de vos rêves.
- Je ne crois pas que le travail manuel (être) plus avantageux que le prix des pommes de terre.
- Nous terminerons le travail avant que tu ne (revenir).

4. Réécrivez les phrases suivantes en remplaçant "cause de ", "grâce à ", "car " par des mots subordonnants :

- Je n'ai pas pu faire ce travail à cause de l'absence d'outils.
- Martine est devenue guide grâce à l'encouragement de son mari.
- On ne devient pas facilement guide de haute montagne car les qualités physiques qu'exige ce métiers sont très nombreuses.

5. Complétez les phrases suivantes par « de façon que », au point que » ou « trop ... peu que »

- Le jeune paysan a concrètement prouvé la rentabilité de la culture des fleurs vaincre la résistance de son oncle.
- La culture des fleurs estrentableêtre abandonnée.
- Pascal a beaucoup aimé la vie avec les troupeaux en faire sa carrière.

6. CHIMENE

Ah ! Rodrigue, il est vrai, quoique ton ennemie,
Je ne puis te blâmer d'avoir fini l'infamie;
Et, de quelque façon qu'éclatent mes douleurs,
Je ne t'accuse point, je pleure mes malheurs:
Tu n'as fait le devoir que d'un homme de bien ;
Mais aussi, le faisant, tu m'as appris le mien.
Corneille, Le Cd, Acte III, scène 4.

- a) Observez les deux premiers vers et retrouvez le verbe de la subordonnée concessive.
 - b) - Comment est exprimée la concession dans les vers 3 et 4 ?
 - A quel temps et à quel mode est le verbe « éclater » ?
 - Par quel autre moyen équivalent pourrait-on l'exprimer ?
 - c) Dans le dernier vers, il y a à la fois expression de l'opposition, de la cause et de la conséquence. Distinguez-les.
- 7) En vous inspirant des textes étudiés au cours de cette séquence, construisez trois phrases complexes contenant des subordonnées circonstancielles de conséquence introduites par des moyens grammaticaux variés.

Conclusion

Dans la présente partie, la question fondamentale de la réflexion didactique sur le cadre conceptuel d'une grammaire plurielle et intégrée aux activités textuelles est abordée en se référant aussi bien aux différentes recherches empiriques qu'aux remarques critiques tirées des deux premières parties de notre thèse. Cette réflexion nous a amené à nous interroger sur les caractéristiques d'une grammaire pédagogique pouvant contribuer à l'amélioration de la situation d'enseignement-apprentissage de la langue seconde.

Il va de soi, pour beaucoup de spécialistes, que l'apprentissage d'une L₂ doit obligatoirement passer par l'apprentissage de sa grammaire, mais la question est de savoir déterminer les modalités de l'enseignement grammatical: place et rôle de la grammaire dans un programme de L₂ ou en salle de classe. Or, si l'on dispose, actuellement, de nombreuses théories et de quelques données sur l'apprentissage des langues et de la grammaire d'une L₂, et si l'on dispose également d'un certain nombre de descriptions grammaticales, on manque d'une véritable théorie de l'enseignement des langues étrangères.

C'est ainsi que l'on est toujours en quête du modèle adéquat à chaque situation d'enseignement-apprentissage. D'abord, il s'est avéré que la grammaire de la phrase que l'on adopte encore et toujours dans nos classes est contradictoire avec l'écriture des textes, et n'est d'aucune aide à l'amélioration de la capacité de l'apprenant à s'exprimer correctement.

Ensuite, la grammaire textuelle permettant de rendre compte du fonctionnement réel des faits de langue étudiés en relation avec le contexte linguistique et référentiel proposé par le texte, semble plus adéquate aux besoins de communication.

Enfin, les études empiriques ont montré que les deux modèles de référence sont complémentaires et doivent être pris en compte dès les premières étapes de l'apprentissage.

C'est à partir de ce qui précède que l'on peut parler de la nécessité d'une approche plurielle de l'enseignement grammatical où se mêlent les différentes unités constitutives du discours (phrases, texte). Mais, il ne suffit pas de mettre en œuvre simultanément des théories phrastiques, textuelles et discursives, car les savoirs qu'elles nous lèguent ne peuvent être bénéfiques que s'ils

sont utilisés à bon escient. Par ailleurs, généralement, si l'élève ne parvient pas à acquérir une compétence langagière satisfaisante en langue seconde, c'est parce qu'il est exposé à un enseignement cloisonné où les différentes activités sont abordées séparément. D'où l'importance d'une approche intégrée de la grammaire aux activités textuelles.

La prise en considération de tous ces éléments nous a permis d'élaborer cette troisième partie, dans laquelle nous avons cherché à construire une séquence didactique précédée d'un cadre conceptuel qui la prépare. Un tel effort de réflexion se veut une contribution, si minime qu'elle soit, à la didactique de la grammaire en contexte de F.L.S.

Conclusion générale

Tout au long de cette thèse, notre objectif était de décrire les théories et les descriptions qui fondent actuellement la didactique de la grammaire et les apports pédagogiques convergents qui contribuent à sa constitution. Ce travail articule les considérations théoriques aux implications pratiques afin de relier les contributions des linguistes aux efforts des didacticiens sans pour autant nuire à l'autonomie des uns ou des autres. C'est en nous référant au contexte d'enseignement de la grammaire en F.L.S, au collège et au lycée en Tunisie, que nous avons testé ou validé la plupart des hypothèses avancées. Toutes les articulations de notre recherche ont été puisées dans des problématiques récentes qui traitent des conditions de l'enseignement de la grammaire et des processus qui lui servent de soubassement.

D'un point de vue théorique, les situations d'enseignement de la grammaire auxquelles nous nous sommes référé intègrent pratiquement toutes les théories grammaticales et linguistiques qui constituent actuellement le domaine des sciences du langage : les théories syntaxiques, textuelles, discursives et énonciatives.

La grammaire que l'on enseigne dans les collèges en Tunisie est contradictoire avec les finalités et les objectifs de l'enseignement du français fixés par les textes officiels. En effet, même si l'on préconise un enseignement de la grammaire de phrase sous une approche intégrée, elle reste peu efficace à l'amélioration de la capacité de l'apprenant à écrire et à communiquer aisément : bon nombre de questions se rapportant au domaine de la syntaxe semblent résistibles à l'opération de contextualisation et à la mise en œuvre d'un enseignement grammatical intégré aux activités textuelles. Les copies d'examens de langue que nous avons analysées ont montré que la plupart des élèves sont capables d'identifier des catégories grammaticales, un nombre

moins important mais non négligeable d'entre eux peut réaliser avec succès les différentes transformations que peut subir la structure de la phrase simple, mais seule une élite est apte à réussir des opérations grammaticales complexes. Néanmoins, franchi le cadre de la phrase, leurs productions écrites témoignent d'une carence cruelle de la maîtrise de ces mêmes questions grammaticales. Leur incapacité à transférer les acquisitions grammaticales dans leurs textes tient principalement à certains facteurs liés au contexte et à la pratique de la grammaire en classe de français. Cette situation est la résultante de l'ensemble des pratiques grammaticales de l'enseignant et du maintien d'une technique classique et archaïque de l'enseignement de la grammaire. Bien que les recommandations officielles exigent l'intégration des questions syntaxiques, les enseignants conçoivent le cours de grammaire comme un ensemble de sous-habiletés que l'on enseigne les unes après les autres de façon hiérarchique.

Un survol rapide des objectifs généraux et spécifiques des modules d'apprentissage et des contenus d'enseignement qui en découlent permet de constater un cloisonnement des différentes activités. Cela ne permet pas à l'élève de saisir l'importance de l'enseignement grammatical dans la construction des compétences transversales. Il ne faut pas oublier de noter également que les représentations grammaticales de l'enseignant transmises à l'apprenant à travers l'enseignement sont à l'origine de cette conception cloisonnée de l'enseignement et du maintien de l'autonomie de la grammaire : l'enseignant persiste à croire que la maîtrise d'une langue seconde et que l'appropriation d'une expression écrite et orale passent par l'apprentissage des sous-systèmes de la langue.

En revanche, la grammaire enseignée dans les lycées prend appui essentiellement sur les apports de la linguistique textuelle et énonciative sans éradiquer complètement la grammaire phrastique. Cette grammaire transphrastique semble la plus appropriée pour combler les lacunes des élèves quant à la compétence textuelle et communicative, puisqu'elle prend en compte le fonctionnement réel des faits de langue étudiés dans leur relation au contexte linguistique et référentiel. C'est une grammaire qui oriente l'élève vers la recherche du sens et de la signification des formes linguistiques, afin qu'il saisisse mieux l'importance de leur mise en texte qui demeure nécessaire à la construction de l'architecture textuelle. Cependant, la mise en application de ces théories récemment élaborées pose un certain nombre de problèmes, particulièrement quand il s'agit d'un contexte de français langue seconde. D'ailleurs, notre étude de la situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les lycées tunisiens nous a permis de comprendre et de préciser certains éléments impliqués dans la réussite ou l'échec d'un

programme de grammaire construit sur la base des théories textuelles et discursives. En effet, les contenus grammaticaux proposés par les manuels du secondaire semblent au-dessus du niveau des élèves : ces contenus sont tout simplement peu adaptés au contexte d'une langue seconde qui s'apparente davantage à celui d'une langue étrangère. Il apparaît donc que la première difficulté d'application des théories transphrastiques est étroitement liée à la fameuse notion de « transposition didactique ». Il est certain que les concepteurs des manuels n'ont pas accordé un intérêt suffisant au passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner. Le recours à l'enseignement explicite de plusieurs modèles de référence et leur coexistence dans un même programme d'enseignement ont compliqué d'autant plus la situation.

L'analyse des questionnaires destinés à sonder les attitudes des élèves et des enseignants vis-à-vis de la nouvelle grammaire est venue corroborer les constatations précédentes : les enseignants souffrent de quelques défaillances dans leur formation académique en ce qui concerne particulièrement les théories linguistiques interphrastiques et les élèves avouent qu'ils n'ont pas bien assimilé la part majeure du programme de grammaire. Leurs productions écrites prouvent qu'ils n'ont pas tiré suffisamment de profit des théories et des notions textuelles et discursives auxquelles ils ont été exposés.

Un regard critique sur les situations d'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les collèges et les lycées tunisiens, où sont abordées presque toutes les questions grammaticales et linguistiques, nous a permis de formuler quelques réflexions sur le projet d'une didactique de la grammaire en contexte de F.L.S. Ces réflexions ont servi de plate-forme à la proposition d'une séquence didactique intégrant des notions grammaticales issues de l'ensemble des théories formant le champ des sciences du langage dans l'enseignement d'une compétence textuelle : l'argumentation.

Bibliographie

- Adam J.-M. (1990), *Eléments d'analyse textuelle*, Liège : Mardaga.
- Adam J.-M. (1991), « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », *Revue ELA*, n°83.
- Adam J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes*, Nathan.
- Adam J.-M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan.
- Allal L. (2007), « Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », in L. Mottier Lopez, & L. Allal (Éds). Bruxelles : De Boek.
- Allal L., Rouiller Y., Saada-Robert M, Wegmuler E. (1999), « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle », *Revue française de pédagogie*, 126.
- Anscombre J.-C., Ducrot O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Liège : Mardaga.
- Anscombre J.-C. (1995), *Théorie des Topoi*, Kimé.
- Austin J.-L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Seuil.
- Austin J.-L. (1994), *Écrits philosophiques*, Seuil.
- Bain D., Canelas -Trevisi S. (2009), « Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français », in B. Schneuwly, J. Dolz (Éds). Rennes : PU Rennes.
- Bally C. (1909), *Traité de stylistique française*, Genève : Librairie de l'Université et Georg & Cie.
- Beacco J. – C. (1995), « La méthode circulante et les méthodologies constituées », *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Paris : Hachette – Larousse.
- Benjelloun Saïd (2005), « Un bilinguisme particulier : les langues arabes », in J. Feuillet (coord.), *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Nantes : CRINI, 71-80.
- Benveniste E. (1996), *Problème de linguistique générale*, Gallimard.
- Besse H., Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Hatier, coll. LAL.
- Besse H. (1980), « Le discours métalinguistique de la classe », *Encrages, Acquisition d'une étrangère*.
- Besse H. (1991), « (Pré) Conception et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère », *Triangle*, 8.
- Besse H. (2000), « Enseigner la grammaire d'une langue étrangère », in *Propositions pour une typologie des méthodes de langue*, Tome II, Thèse de doctorat, Université de Paris VIII, mult.

- Besse H. (2001), « Peut-on neutraliser l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier ? », in Simon Bouquet (Coord), *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones*, in *Le français dans le monde, Recherches et application*, CLÉ international.
- Boissinot A. (1992), *Les textes argumentatifs*, Toulouse : Bertrand – Lacoste.
- Boukra Mourad (2002), *Entre l'arabisation et la langue française : la question de l'école et les langues en Algérie. Aspects sociolinguistiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage du français*, Thèse en Sciences du langage (Didactique des langues), Université de Nantes, sous la dir. de Jacqueline Feuillet.
- Bourdet J.-F. (1993), « Grammaire et compétence textuelle en français langue étrangère », *Travaux de didactique du FLE*, 31.
- Brahim Ahmed, (1994), *Linguistique contrastive et fautes de Français*, Tunis : pub. De la faculté des Lettres de Mannouba.
- Brassart D. (1990), « Une didactique cognitive du français langue maternelle et des textes écrits particuliers », *Perspectives didactiques en français*, Metz : CASUM.
- Brassart D. (1990), « Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans », *Revue française de pédagogie*, 90.
- Brassart D. (1992), « Connecteurs organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits », Lille : *Recherches*, 15.
- Bronckart J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart J.-P. (1996), « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Enjeux*, 37 /38, pp. 31-47.
- Bronckart J.-P. (1998), « La transposition didactique ; Histoire et perspective d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 97 – 98, pp. 35-58.
- Bucheton D. (1994), « Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance », *Le français aujourd'hui*, 107.
- Caron J. (1987), « Pour une approche psycho-linguistique de l'argumentation », in G. Piérault – Le Bonniec (réd), *Le connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.
- Celce-Murcia M. (1985), « Making informed decisions about the role of grammar in language teaching », *Foreign language Annals*, 18. 4.

- Celce-Murcia M., Hilles S. (1988), *Techniques and Resources in Teaching grammar*, Oxford : Oxford University Press.
- Chabanne J.-C. (2004), « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? », in C. Vargas (Éd), *langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence : PU Provence.
- Campana, M., Castinaud, F. (1999), *Comment faire de la grammaire*, Paris : ESF.
- Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.
- Charmeux E., Monier-Roland F., Grandaty M. (2001), *Une grammaire d'aujourd'hui*, Toulouse : SEDRAP.
- Chartrand S. (1993), « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits », *Revue de l'ACLA*, Vol. 15, n°1.
- Chartrand S. (1996), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*, (2^e éd.), Montréal : logiques.
- Chartrand S., Boivin M.-C. (2004), « Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Le français : discipline singulière, plurielle, transversale ? » *Actes du 9^e colloque de l'Association International pour la Recherche en Didactique du français (AIRDF)*.
- Chomsky N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Le seuil.
- Cicurel F. (1985), *Parole sur parole : Le métalangage en classe de langue*, Paris : CLE international.
- Coirier P., Gaonac'h D., Passerault J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris : Armand. Colin.
- Corder P. (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants », *Langage*, 57.
- Corder P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, London: Pinguin.
- Courtillon J. (1989), « La grammaire sémantique et l'approche communicative », *Le français dans le monde*, numéro spécial, Paris : Hachette.
- Culioli A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation ; opérations et représentations*, Ophrys.
- Cuq Jean-Pierre (1991), *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, coll. « Références ».
- Cuq J. - P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier.

- Debanc C.G. (1995), « Le lire dans l'écrire », *Pratique d'évaluation*, 86.
- Délerablée Céline (2005), *La langue scolaire : quel enjeu pour l'intégration scolaire des enfants de migrants d'origine non francophone ?*, Université de Nantes, Thèse en Sciences du langage (Didactique des langues), sous la dir. Jacqueline Feuillet.
- De Pietro J.-F., Wirthner M. (2004), « Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse normande. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? » *Actes du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du français*.
- Desprels-Fraysse A. (1990), « Comment aider l'enfant à catégoriser », *Revue française de pédagogie*, n°90.
- De Week G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfant : Etude du développement des processus anaphoriques*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Djebbour S., Lartigue R. (1994), « Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 », *Repères*, 9.
- Dolz J. (1999), « Comment articuler l'enseignement grammatical et celui de l'expression », *Résonnances*.
- Dubois J. (1967), *Grammaire structurale du français*, Larousse.
- Ducrot O. (1968), *Le structuralisme en linguistique*, Seuil.
- Ducrot O. (1972), *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*, Hermann.
- Ducrot O. (1980), *Les mots du discours*, Minuit.
- Ducrot O., Todorov. T (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil.
- Ettajani-Jabert Asma (2007), *L'arabisation et le français au Maroc : représentations et attitudes d'une population d'étudiants à l'égard des langues de l'échiquier national et analyse de manuels scolaires*, Thèse en Sciences du langage (Didactique des langues), Université de Nantes, sous la dir. de Jacqueline Feuillet.
- Florin A. (1997), « Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit », *Revue française de pédagogie*, n°119.
- François F. (1980), « Dialogue, discussion et argumentation », *Le connaître et le dire*, n°28.
- Fries C.C. (1945), *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Germain C., Seguin H. (1998), *Le point sur la grammaire*, CLE International.

Golder C., Coirier P. (1996), « The production and recognition of typological argumentative text markers. » *Argumentation*, vol. 10, n°2.

Grévisse M. (1993), *Le bon usage*, 13^e édition refondue par A. Goosse, Duculot.

Grize J.-B. (1982), *De la logique à l'argumentation*, Genève : Droz.

Hubut A.M. (1989), « Les difficultés grammaticales des lycéens : problèmes linguistiques? »

Huyes J.R., Flower L.S.F. (1980), *Identifying the organization of writing process*. Problèmes essentiels ? », *Le français aujourd'hui*, 86.

Hymes D. (1984), *Vers la compétence communicative*, Paris : Hatier Crédif.

Jeandillou J.-F. (1997), *L'analyse textuelle*, Paris : Armand Colin.

Kalinowska I. (2009), « Enseigner l'argumentation dans un cours de maîtrise de la langue ? Pourquoi faire et comment ? », *Enjeux*, n°76.

Kerbrat-Orecchioni C. (1998), *L'implicite*, Paris : Armand Colin.

Kline S. L. (1998), « Influence opportunities and development of argumentation competencies in childhood », *Argumentation*, Vol. 12, n°3.

Krashen S. (1985), *The Input hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

Le Goffic P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Hachette.

Léon R. (1998), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Paris : Hachette.

Lindquist L. (1980), *La cohérence textuelle*, Kobenbaum, Nyt, Nordisk, Forlag, Ar. Busk.

Lindquist L. (1983), *L'analyse textuelle*, CEDIC.

Lurçat L. (1985), *L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire*, Paris : E.S.F.

Lyons L. (1970), *Linguistique générale*, Larousse.

Makey A. (1994), *Using communicative tasks to target grammatical structures: a handbook of tasks and instructions for their use*, Sydney: University of Sydney, language Acquisition Research Center.

Makay W.F (1972), *Principes de didactique analytique*, Laforge, L. (trad), Paris : Didier.

Martinet A. (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris : Didier/ Crédif.

Messaoudi Alain (2006), « Langue de la cité ou langue de l'étranger ? L'enseignement de la langue arabe entre Algérie française et France contemporaine », [version originale française de « The Teaching of Arabic in French Algeria and Contemporary France », French History – Oxford–, sept. 2006, 20, 297-317].

- Miled M. (1998), *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris : Didier Érudition.
- Mounin G. (1970), *Histoire de la linguistique des origines à 1990*, PUF.
- Mounin G. (1972), *La linguistique au 20^{ème} siècle*, PUF.
- Ntirampeba, P. (2003), « La progression en didactique du texte argumentatif écrit » *Revue canadienne de Linguistique Appliquées*, n°6(2), pp. 159-169.
- Peck A. (1988), *Language teachers at work: A description of methods*, New York: Prentice Hall.
- Perleman C. (1977), *L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation philosophique*, Paris : Vrin.
- Petiot G. (2000), *Grammaire et linguistique*, Armand Colin.
- Peytard J., Genouvrier E. (1970), *Linguistique et enseignement du français*, Larousse.
- Pienemann M. (1984), « Psychological constraints on the teachability of languages », *Studies in second language acquisition*, 6. 2, p. 186-214.
- Pienemann M. (1989), « Is language teachable? Psycholinguistics experiments and hypotheses », *Applied linguistics*, 10.1.
- Prouchet M. (2001), « D'apprendre à penser ... à penser pour connaître : regard critique sur l'éducation cognitive à l'école », *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 666, n°1.
- Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan / CLE International.
- Puren C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : CREDIF / Didier.
- Py B. (1980), « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », in *Travaux Neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n°1.
- Rachidi Amal (2011), *La valorisation du bilinguisme franco-arabe : un avantage pour la réussite scolaire ?*, Thèse en Psychologie, Université de Nantes, sous la dir. d'Agnès Florin et de Jacqueline Feuillet et le co-encadrement d'Isabelle Nocus.
- Reuter Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris : E.S.F.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (1994), *La grammaire méthodique du français*, PUF.
- Roulet E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris : Nathan.

- Roulet E. (1979), « Vers une pédagogie intégrée du français langue maternelle et des langues secondes », dans *B. R. E. F.*, n°17.
- Roulet E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, LAL, crédif-Hatier.
- Saussure F. (DE). , *Cours de linguistique générale*, éd, S. Bouquet et R. Engler, Gallimard.
- Searle J.-R. (1972), *Les actes de langage*, Hermann.
- Searle J.-R. (1980), *Sens et expression*, Minuit.
- Searle J.-R. (1985), *Du cerveau au savoir*, Hermann.
- Searle J.-R. (1985), *L'intentionnalité*, Minuit.
- Selimker L. (1972), « Inter language », *IRAL*, Vol W/3.
- Schneuwly B. (1986), « Narration et description scolaires. Pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition ? » *Education et Recherche*, 8.
- Schneuwly B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly B. (1998), « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », in J. Dolz, J.-C. Meyer (Eds), *Activités métalangagières et enseignant du français : actes des journées d'étude en didactique du français*, Berne : Lang.
- Schneuwly B. (2004), « Plaidoyer par le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*.
- Serrano M., Villalobos J. (2006), *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*, Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Spolsky B. (1969), « Linguistics and language pedagogy applications or implications », in *Monograph series on languages and linguistics*, 22.
- Tabouret - Keller A. (1970), « L'enseignement du français langue seconde par l'enseignement en français à l'école maternelle », in *Les sciences de l'Education*, n°2.
- Tesnière L. (1988), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck.
- Thyrion F. (1996), *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*, Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Tomassone R. (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave.
- Toulmin S. (1993), *Les usages de l'argumentation*, Paris : PUF.
- Van Dijk T.A. (1972), *Some aspects text grammar*, La Haye : Mouton.

- Van Dijk T.A. (1973), « Grammaire textuelle et structure narrative », in *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse.
- Vargas C. (2004), « Création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques, Actes du colloque international de Marseille*, 4 - 6 juin 2003.
- Verret M. (1975), *Le temps des études*, Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vigner G. (1984), *L'exercice en classe de français*, Hachette, F.
- Vigner G. (2004), *La grammaire en FLE*, Hachette, F.
- Vygotski L. (1997), *Pensée et langage*, Paris : La dispute.
- Weinreich U. (1964), *Language in contact*, La Haye : Mouton.
- Weinrich H. (1973), *Le temps*, Paris : Seuil.
- Weinrich H. (1989), *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier Hatier.
- Widdowson H. G. (1991), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, (traduction de Katsy et Gérard Blamont), éd. CRÉDIF, Hatier-Didier, Paris : LAL, Paris.
- Wirthner M. (2005), «Articuler le travail sur les textes et réflexion sur la langue », *Résonnances*, 6

Programmes et documents officiels

- Ministère de l'Education, Direction du programme. Programmes Officiels du second cycle de l'enseignement de base. 1997.
- Ministère de l'Education et de la formation, Direction des programmes. Programmes Officiels du second cycle de l'enseignement de base. 2008 – 2009.
- Ministère de l'Education et de la formation, Direction des programmes. Instructions méthodologiques du second cycle de l'enseignement de base 2008-2009.
- Ministère de l'Education et de la formation, Direction des programmes. Programmes officiels de l'enseignement secondaire. 2006.
- Ministère de l'éducation et de la formation, Manuel de 9^e année de l'enseignement de base (*Pratique du français*), Centre national Pédagogique (CNP), 2008.
- Ministère de l'Education et de la formation, Manuel de 1^e année de l'enseignement secondaire (*Communiquer en français*), Centre national Pédagogique (CNP), 2004.

- Ministère de l'Education et de la Formation, Manuel de 2^e année de l'enseignement secondaire, Centre National Pédagogique (CNP). 2006.
- Ministère de l'Education et de la formation, Manuel de 3^e année de l'enseignement secondaire Section Lettres (*Monde singulier, voix plurielles*), Centre national Pédagogique (CNP), 2006.
- Ministère de l'Education et de la formation, Manuel de 4^e année de l'enseignement secondaire Section Lettres (*Partage*), Centre national Pédagogique (CNP), 2007.

Annexes

Annexe 1

Questionnaire destiné aux enseignants de collège

(La première partie de ce questionnaire a été empruntée intégralement à l'enquête de Besse)

I. Formation initiale (Cochez les cases qui correspondent à votre cas)

➤ Formation initiale :

Lettre françaises ☐

F.L.E ☐

Autres spécialités ☐

➤ Expérience dans l'enseignement du français :

Moins de 5 ans ☐

de 5 à 10 ans ☐

plus de 10 ans ☐

➤ Exercez- vous toujours en classe ?

Oui ☐

Non ☐

II. Conception de la grammaire :

1. *Que représente pour vous la règle grammaticale ? (Cochez les cases- pas plus de deux qui correspondent le mieux à votre conception)*

☐ C'est la description d'une régularité interne de la langue.

☐ C'est une représentation explicitée de la manière dont on suppose que
fonctionnement certains éléments de la langue.

☐ Ce sont des faits observés et généralisés.

☐ C'est une hypothèse proposée par les grammairiens au sujet d'un mécanisme de la
langue.

☐ C'est un précepte pour bien parler ou bien écrire.

☐ C'est une formule qui prescrit comment on doit orthographier la langue.

☐ C'est ce qui gouverne nos comportements langagiers.

2. Les propositions ci-dessous exposées constituent autant d'affirmations sur le pourquoi de l'enseignement des règles grammaticales en classe de langue seconde.

Cochez - pas plus de deux propositions-avec lesquelles vous êtes le plus d'accord.

- ☐ Elles permettent de parler et d'écrire correctement
- ☐ En début d'apprentissage, elles ne facilitent guère l'acquisition de la langue seconde.
- ☐ Elles développent l'intelligence ou la rigueur de raisonnement des élèves.
- ☐ Elles permettent de sensibiliser les élèves aux différences linguistiques et culturelles.
- ☐ A travers elles, les élèves prennent mieux connaissance de la langue qu'ils apprennent et de celle (s) qu'ils savent déjà.
- ☐ Elles servent à enseigner l'orthographe.

III. Pratique personnelle de la grammaire

1. Avez-vous l'habitude de consulter ou de lire des grammaires de référence ?

Oui ☐ Non ☐

2. Si oui

Très souvent ☐ Souvent ☐ Rarement ☐

3. Considérez-vous que le recours à ces grammaires est indispensable pour l'enseignement ?

Oui ☐ Non ☐

4. Quel type de grammaire de référence préférez-vous ?

Les grammaires traditionnelles ☐ Les grammaires linguistiques ☐

IV. Pratique scolaire de la grammaire

1. Pourquoi d'après vous, les élèves ne réinvestissent pas les acquis grammaticaux dans leurs productions écrites ?

☐ Problèmes liés aux choix pédagogiques (l'enseignement cloisonné)

☐ Problèmes liés au processus d'apprentissage lui-même (à cet âge, l'élève ne dispose pas de moyens cognitifs lui permettant d'opérer un tel transfert)

Autres difficultés :

.....

.....

.....

Annexe 2

Ecole préparatoire : Boumerdes Année scolaire : 2008/2009	DEVOIR DE SYNTHÈSE N° 3	Nom : Prénom :
---	-----------------------------------	----------------------------------

Pasteur contre la rage

Un lundi matin, le 16 juillet 1855, pasteur vit arriver à son laboratoire un Alsacien, âgé de neuf ans, Joseph Meister. Sa mère l'accompagnait. Elle raconte que l'avant-veille, son enfant, se rendant à l'école, avait été attaqué par un chien enragé (1). Incapable de se défendre, il n'avait songé qu'à couvrir son visage de ses mains...

A la vue des quatorze blessures du petit Meister qui marchait difficilement tant il souffrait, l'émotion (2) de Pasteur fut profonde. Qu'allait-il faire pour cet enfant ? Pouvait-il risquer le traitement préventif qui avait réussi constamment sur les chiens ? Le professeur Vulpian qu'il consulta déclara que l'enfant devait à peu près sûrement mourir de rage et que c'était un devoir pour Pasteur de tout essayer pour le sauver.

Pasteur décida de faire, le soir même, la même pique. Le petit Meister pleurait d'avance. Il fut vite consolé, tant la pique était légère.

Le traitement (3) devait durer dix jours. A mesure que la fin s'approchait, l'inquiétude de pasteur augmentait. Il ne pouvait plus travailler. Toutes les nuits, il avait la fièvre ...

Le traitement achevé, pasteur consentit à prendre quelque repos. Il alla rejoindre sa fille dans un coin de Bourgogne. Mais le savant restait préoccupé. Il était toujours dans l'attente fiévreuse d'une lettre, d'un télégramme, lui donnant des bonnes nouvelles du petit Meister.

Les jours coulèrent. L'enfant continuait à se bien porter. Bientôt, il apparut clairement que le petit malade était hors de danger. La rage était vaincue (4).

D'après Vallery-Radot (La vie de Pasteur)

Mots difficiles :

1. Chien enragé : qui est atteint de maladie de la rage.
2. L'émotion : l'état passager de peur ou de vive inquiétude.
3. Le traitement : ensemble de soins destinés à guérir ou à prévenir.
4. La rage vaincue : la rage est évitée, chassée.

I. Compréhension : (7 pts)

1. Joseph Meister avait été sauvagement attaqué par un chien. Relève du texte un indice qui le montre. (1pt)

.....
.....

2. Qu'est ce que Pasteur a fait en voyant l'état grave du petit garçon ? (1pt)

.....
.....

3. Combien de temps a duré le traitement du petit garçon ? (0.5)

.....
.....

4. Quel était le sentiment de Pasteur pendant la période du traitement de l'enfant ? Relève du texte une phrase qui justifie ta réponse (1.5 pts)

Réponse :

Justification :
.....

5. Quel est le vrai exploit réalisé par Pasteur ? (1pt)

.....

Vocabulaire : (1pt)

1) Trouve dans le texte les synonymes pour les mots suivants :

Terminé : / passèrent

2) Trouve dans le texte les antonymes des mots suivants :

Attaquer : / aisément :

II. Langue : (7pts)

A) Syntaxe :

1) Remplace les COD et les COI soulignés par les pronoms personnels qui convient (1pt)

- Pasteur perlera de sa découverte.

.....

- Pasteur a recueilli l'enfant et sa mère.

.....

- On s'intéresse toujours à l'exploit réalisé par Pasteur.

.....

2) Remplace le pronom souligné par un groupe nominal de ton choix (1p)

Il leur demande de faire attention.

.....

Quand j'y pense, je souris.

.....

3) Transforme les phrases suivantes à la formes passive quand cela est possible (2pts)

Le savant décida de s'occuper de l'enfant.

.....

Pasteur l'a consultée.

.....

Un chien enragé attaqua cette gamine.

.....

Le médecin doit aider cet enfant malade.

.....

B) Conjugaison :

Mets le verbe entre parenthèses au futur simple ou au futur antérieur.(2 pts)

- Quand il (venir)au laboratoire de Pasteur, ce dernier le (vacciner).....
- La mère de l'enfant (être) contente dès qu'elle (savoir)la bonne nouvelle.

C) Orthographe :

Complète par « quand » « quant » ou « qu'en » (1pt)

Meister est consolé Il a eu des piqures,au professeur
Vulpian, il pensait que l'enfant aller mourir. Pasteurà lui, il est plus doué
en actionparoles.

III. Essai : (6 pts)

Tu es journaliste, ton chef te demande d'écrire un article de presse pour parler d'un grand exploit (médical/ sportif / scientifique...) réalisé dans ta région ou dans ton pays. Rédige cet article.

Annexe 3

Ecole préparatoire : Boumerdes Année scolaire : 2008/2009	DEVOIR DE SYNTHÈSE N° 3	Nom : Prénom :
---	--	----------------------------------

(Par une nuit froide, une pauvre femme, misérablement vêtue, était assise auprès du lit de son enfant malade).

Elle était là, les yeux rougis par les veilles et les larmes, regardant sa fille rongée par la fièvre, cherchant en vain dans sa pensée comment elle trouverait pour le lendemain du travail et du pain, quand une main hardie tourna la clef de la porte et fit tressaillir la mère et l'enfant.

La personne qui entra était une femme de chambre mise de la façon la plus élégante... Elle approcha d'un air dégagé et ouvrant sa main, dans laquelle il y avait une pièce d'or :

« Tenez, bonne femme, dit-elle à Madeleine, voilà ce que Madame m'a chargé de vous remettre.

- Qu'est-ce que cet argent ? Qui me l'envoie ? demanda Madeleine en ouvrant des yeux étonnés.

- C'est Madame, c'est la propriétaire, répondit la femme de chambre, en tendant du bout des doigts la pièce d'or, que Madeleine ne regarda même pas.

- Votre maîtresse ne me doit rien, que je sache ; je n'ai pas travaillé pour elle.

- Sans doute ; mais Mme Remy, la concierge, a dit à Madame que vous n'aviez pas payé votre loyer et que vous aviez un enfant malade ; et comme Madame est très charitable, elle m'a dit : « Rose, montez auprès de cette bonne femme, qui loge au grenier, et porte-lui cette aumône. » Tenez, voilà l'argent, il faut que je descende.

Et Mlle Rose jeta la pièce d'or sur une chaise, le seul meuble à peu près qu'il y eût dans cette chambre désolée.

« Arrêtez, Mademoiselle, dit Madeleine, je ne suis pas une mendiante, je ne demande l'aumône à personne. Mon terme, je le paierai ; il ne me faut pour cela qu'une semaine de travail. Rempportez cet argent, ajouta-t-elle avec une certaine impatience, encore une fois, je n'en veux pas ; je ne tends pas la main.

Madeleine était à la porte avant la femme de chambre.

« Reprenez cet or, cria-t-elle d'un ton impérieux ; reprenez cet or et sortez d'ici... »

Madeleine se promenait à grands pas dans la chambre, les yeux hagards... Elle prit son enfant dans ses bras, l'embrassa convulsivement, et enfin se mit à pleurer.

« Qu'as-tu, maman ? disait la petite fille. Pourquoi refuses-tu l'argent que t'envoie cette bonne dame ? Tu te plaignais hier de n'avoir pas un peu de bouillon pour moi, tu m'en aurais acheté !

- Tais-toi, tais-toi, Julie, reprit Madeleine ; du bouillon, tu en auras ; je suis plus riche que tu ne crois ».

Elle ouvrit une malle jetée dans un coin de la chambre, remua quelques restes de vieux linge, et chercha comme si elle pouvait trouver quelque chose. Mais depuis longtemps tout était vendu, jusqu'à l'anneau de mariage ; il n'y avait plus rien que des chiffons sans valeur.

Édouard LABOULAYE,

Aumône : Ce qu'on donne aux pauvres pour les soulager.

Le mendiant : celui qui demande de l'argent aux autres, celui qui frappe aux portes des autres pour demander quelque chose (de l'argent, à manger, ... des vêtements...)

I. Compréhension : (7 pts)

1. Cette femme mène une vie misérable. Relève du texte deux expressions qui le montrent.

(1pt)

a)

b)

2. a/ Pourquoi la femme de chambre visite-t-elle Madeleine ? (0.5pt)

.....

.....

b/ Quelle était la réaction de cette dernière (Madeleine) ? (1.5pts)

.....

.....

3. La fille est-elle d'accord avec la décision de sa mère ? Justifie ta réponse. (1 pts)

.....

.....

.....

4. Cette femme se montre fière et orgueilleuse malgré sa pauvreté. Relève deux indices textuels pour le prouver. (1pt)

Indice 1 :

Indice 2 :

Vocabulaire :

a) Donne un synonyme pour le mot souligné

Madame est très charitable, Madame est très

b) Donne l'antonyme du mot souligné

Pourquoi refuses-tu l'argent, Pourquoi.....-tu l'argent,

II. Langue : (7pts)

1) Remplace le complément circonstanciel de temps par une subordonnée circonstancielle de même sens (1pt)

- Dès son retour à la maison, la mère se plaint à sa fille.

.....

- Elle voit des cauchemars pendant son sommeil.

.....

2) *Souligne l'expansion du groupe nominal et indique sa classe grammaticale (1.5pts)*

Madeleine, une femme pauvre, n'a pas payé son loyer.

Classe grammaticale :

Madeleine a giflé sa petite fille.

Classe grammaticale :

Le loyer dont la femme de chambre parle est insignifiant.

Classe grammaticale :

3) *Remplace l'adjectif par une relative de même sens (1pt)*

J'aime cette femme tendre.

.....

C'est une femme élégante.

.....

4) *Complète par une subordonnée relative (1pt)*

Je ne suis pas une mendiante

La chambreest très misérable.

5) *Mets le verbe entre à l'imparfait ou au passé simple (2pts)*

Chaque jour, cette femme ne (trouver)rien à préparer, car elle

(être)Sans travail et ne (avoir) Aucun sou. Un

jour, elle (décider)de changer sa situation.

6) *Complète par « qu'elle » ou « quel » que tu accorderas (1pt)*

.....courage dans cefait.

.....est charitable cette femme qui a envoyé l'aumône ! C'est sur

.....est très riche.

c) Essai : (6 pts)

Un jour, une mendiante a frappé à votre porte. Ton petit frère l'a renvoyée avec méchanceté. Décris cette femme et dis comment tu as réagi.

Annexe 4

Questionnaire destiné aux enseignants de secondaire

(Q1) Que représente pour vous la langue que vous enseignez ?

.....

(Q2) Est-ce que la grammaire vous apparaît comme primordiale dans l'enseignement-apprentissage du F.L.S

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

.....

(Q3) Pensez-vous que la grammaire de la phrase et les aspects morphosyntaxiques de la langue suffisent pour apprendre le français ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

(Q4) Dans l'actuelle réforme du système éducatif, les programmes de grammaire fournissent un cadre d'analyse élargi pour traiter de questions que la phrase ne permet pas d'aborder. Pensez-vous que l'ouverture sur la grammaire de texte et de discours est indispensable pour garantir un meilleur enseignement de la langue ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

(Q5) Selon vous, la pluralité ou la coexistence des différents modèles de référence est-elle bénéfique pour l'apprentissage de la langue sans entraîner de confusions dans l'esprit de l'apprenant ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

(Q6) Ces théories grammaticales et linguistiques sont-elles compatibles entre elles ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

(Q7) D'après votre courte expérience dans l'enseignement des phénomènes textuels et discursifs, quelle influence a eu le déploiement d'un nouveau métalangage grammatical (situation d'énonciation, actes de parole, progression thématique, thème, propos...) sur les stratégies d'apprentissage mobilisées par des élèves habitués à une grammaire de la phrase ? La confrontation entre le répertoire métalinguistique des élèves et ce nouveau métalangage grammatical contribue-t-il à compliquer l'apprentissage des nouvelles notions grammaticales ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

(Q8) Est-il facile d'enseigner la grammaire du français tout en tenant compte des différents niveaux de la langue (la phrase, le texte, le discours) ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :

.....

(Q9) Si, dans l'actuelle réforme, l'intégration de la grammaire aux autres activités est explicitement revendiquée et en l'absence d'un texte officiel expliquant en détail cette

approche didactique, est-il possible que l'enseignant forge sa propre définition de la grammaire intégrée ?

OUI : ☐

NON : ☐

Justifiez :.....
.....

(Q10) Selon vous, comment faut-il faire pour enseigner et faire apprendre la grammaire en F.L.S ?

.....
.....
.....
.....

Annexe 5

Questionnaire destiné aux élèves de 2^e année du secondaire

(Q1) Accordez-vous une grande importance à ?

- ☐ La grammaire
- ☐ L'explication de textes
- ☐ L'expression écrite
- ☐ L'expression orale

Justifiez :

.....

(Q2) Selon vous, on apprend la grammaire d'une langue pour :

- ☐ Améliorer les compétences de production (à l'écrit ou à l'oral).
- ☐ Maîtriser le fonctionnement de certains faits de langue.
- ☐ Devenir grammairien.

(Q3) Ce qui est très important pour apprendre la grammaire, ce sont :

- ☐ Les règles
- ☐ Les exemples
- ☐ Les explications du professeur
- ☐ Les exercices

Justifiez :

.....

(Q4) Pendant vos années de collège, vous avez abordé des questions comme les types et les formes de phrase, les compléments circonstanciels, les expressions du GN, ect...

Au cours de cette année, vous avez étudié des notions comme la progression thématique, le repérage de la situation d'énonciation, les actes de paroles etc....

Quel est le programme qui vous paraît le plus facile à apprendre ?

☐ Celui du collège

☐ Celui du lycée

Justifiez :.....
.....

(Q5) Avez-vous bien assimilé tous les contenus de grammaire au cours de cette année ?

☐ Oui

☐ Non

Si non

Lesquels vous ont posé le plus de problèmes.

.....

(Q6) Avez-vous bénéficié de ces contenus grammaticaux lors de l'écriture des textes ?

☐ Oui

☐ Non

Justifiez :.....
.....

(Q7) Etes-vous satisfait des contenus grammaticaux qui vous ont été proposés au cours de cette année?

☐ Oui

☐ Non

Justifiez :.....
.....

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	5
PREMIÈRE PARTIE GRAMMAIRE DE LA PHRASE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	
DU FRANÇAIS AU SECOND CYCLE DE L'ÉCOLE DE BASE	9
<i>Introduction</i>	10
<i>Chapitre I Renouveau de l'enseignement du français : La grammaire en question</i>	12
1. <i>Le statut de la grammaire : Remise en cause d'un enseignement systématique</i>	12
2. <i>La restructuration du contenu grammatical</i>	17
3. <i>Grammaire de l'écrit et émergence d'une didactique de l'oral</i>	20
4. <i>La corrélation entre la grammaire et la production écrite</i>	24
4.1. Aperçu sur l'enseignement du français au second cycle de l'école de base	25
4.1.1. Organisation de l'enseignement grammatical.....	25
4.1.2. Configuration de la séance d'expression écrite.....	26
4.2. L'articulation des activités dans les textes officiels.....	27
4.3. Les objectifs discursifs et les objectifs spécifiques	28
<i>Chapitre II La pratique de la grammaire dans le contexte du FLS</i>	33
1. <i>La grammaire dans les manuels scolaires : le cas du manuel de 9^e année</i>	34
1.1. Présentation du manuel.....	35
1.1.1. Présentation matérielle	35
1.1.2. Public visé	35
1.1.3. Description grammaticale du programme proposé	35
1.2. Analyse de la matière grammaticale et pédagogique.....	36
1.2.1. Etude de la terminologie grammaticale.....	37
1.2.2. Savoirs scolaires et Grammaires de référence.....	38
1.2.3. Remarques sur les exercices de grammaire.....	53
2. <i>Observation d'une séance de grammaire: les pratiques grammaticales en classe de F.L.S</i>	59
2.1. Présentation de la séance	60
2.2. Remarques préliminaires	61
2.3. La démarche	61
2.4. L'interaction	64
2.4.1. Les problèmes rencontrés par les élèves	65
2.4.2. Techniques d'enseignement et discours grammatical de l'enseignant.....	69

2.5. Recherches en didactique des langues et propositions de pratiques grammaticales.....	73
3. Les représentations grammaticales des enseignants.....	75
3.1. Conception de la grammaire.....	76
3.1.1. La règle grammaticale.....	76
3.1.2. Les finalités de l'enseignement de la grammaire.....	79
3.2. Pratiques personnelle et scolaire de la grammaire.....	82
4. Remarques conclusives	84
Chapitre III La grammaire dans l'apprentissage du français langue seconde	86
1. Apprentissage des formes grammaticales isolées.....	87
2. Grammaire de la phrase et production d'écrits.....	92
2.1. Production d'écrits et production d'erreurs	92
2.2. Linguistique contrastive et erreurs syntaxiques.....	95
2.2.1. La linguistique contrastive	96
2.2.2. L'analyse des erreurs	97
2.2.3. L'interlangue.....	98
2.3. Quelques erreurs syntaxiques fréquentes.....	98
2.3.1. Erreurs sur les pronoms compléments essentiels	99
2.3.2. Erreur sur l'adjectif épithète.....	101
2.3.3. Erreur sur l'expression de la cause : non respect de la contrainte sémantique relative à la cause positive.....	101
2.3.4. Erreurs sur les déterminants	102
2.3.5. Erreurs sur les prépositions	102
2.3.6. Erreur sur le sujet : non emploi du sujet impersonnel.....	103
2.3.7. Erreur sur le comparatif	104
2.3.8. Erreurs sur le choix du verbe	104
3. La compétence grammaticale et la compétence scripturale	104
4. Approche communicative en didactique des langues et compétences requises pour le cadre officiel : analyse critique de l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives.....	108
4.1. L'approche communicative	109
4.2. Les questions didactiques à l'épreuve de l'approche communicative	111
4.3. Les questions didactiques entre usage et emploi	113
4.4. Les exercices de grammaire et la valeur communicative de la langue	115
Conclusion.....	117

DEUXIÈME PARTIE LINGUISTIQUES TRANSPHRASTIQUES, ENSEIGNEMENT

GRAMMATICAL ET COMPÉTENCE TEXTUELLE AU LYCÉE	119
Introduction.....	120
Chapitre I L'enseignement grammatical au lycée vu à travers les manuels scolaires	122
1. Evolution de la théorie linguistique et son impact sur l'étude du fait grammatical.....	122
1.1. La grammaire traditionnelle : des préoccupations essentiellement morphosyntaxiques	123
1.2. Grammaire et linguistique : de la morphosyntaxe au discours	124
1.2.1. Saussure et l'essor du structuralisme	124
1.2.2. La grammaire structurale	125
1.2.3. L'héritage saussurien et les germes d'une linguistique transphrastique	126
1.2.4. Elaboration des théories textuelles et discursives	127
1.3. Quel impact de la linguistique sur l'élaboration des grammaires de référence ?	131
2. Aperçu sur la grammaire dans les manuels de l'enseignement secondaire.....	135
3. Etude détaillée de la grammaire dans le manuel de 2^e année secondaire.....	140
3.1. Quelques réflexions préliminaires	141
3.1.1. La terminologie	142
3.1.2. Le plan d'un manuel	143
3.1.3. Le schéma d'une leçon.....	146
3.2. Les contenus grammaticaux	147
3.2.1. Les théories d'énonciation et de discours	148
3.2.2. La grammaire textuelle	157
3.2.3. Les théories pragmatiques.....	161
3.2.3.3. Les relations logiques au service de la production écrite.....	165
4. Remarques conclusives	168
Chapitre II Attitudes des élèves et des enseignants de secondaire vis-à-vis de la nouvelle grammaire	169
1. Présentation des questionnaires	170
2. Analyse des résultats	173
2.1. Le questionnaire destiné aux enseignants.....	173
2.2. Le questionnaire destiné aux élèves	178
3. Interprétation des résultats	182
3.1. Le questionnaire destiné aux enseignants.....	182
3.2. Le questionnaire destiné aux élèves	184
3.3. Synthèse.....	185

Chapitre III Compétence textuelle et difficultés d'ordres divers à l'écrit	187
1. Acquisition linguistique et difficultés d'apprentissage de l'écrit.....	188
1.1. Connaissance et maîtrise des règles de textualité	189
1.1.1. Reconnaissance de quelques procédés de reprise	189
1.1.2. Conditions d'emploi de certains connecteurs logiques	192
1.1.3. Reconnaissance des temps verbaux et dichotomie récit/discours	194
1.2. Actualisation des règles de textualité dans les productions écrites des élèves	197
1.2.1. Critères d'évaluation des productions textuelles.....	197
1.2.2. Problèmes généraux.....	198
1.2.3. Productions écrites et problèmes liés à l'intériorisation des règles de textualité	199
2. Compétence textuelle et pratiques d'enseignement en classe de FLS.....	205
3. Pratiques scolaires de l'écriture et processus rédactionnel	210
Conclusion.....	214
TROISIÈME PARTIE ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE PLURIELLE ET INTÉGRÉE DE	
LA GRAMMAIRE EN F.L.S.....	216
Introduction.....	217
Chapitre I Quelle(s) grammaire(s) pour l'enseignement du F.L.S en milieu scolaire ?	219
1. Quels modèles de référence pour l'étude de la langue : phrase ou texte/discours ?	219
2. Une grammaire adaptée aux caractéristiques de l'apprenant.....	224
3. Une grammaire intégrée aux activités textuelles	226
Chapitre II Théories linguistiques, descriptions grammaticales et application didactique.....	230
1. Enjeux et difficultés de l'application des théories et des descriptions grammaticales.....	230
2.1. Les théories grammaticales et linguistiques en L ₂	233
2.1.1. Les grammaires phrastiques en L ₂	234
2.1.2. Les critiques adressées aux aspects morphosyntaxiques de la langue	235
2.1.3. Les approches communicatives et les linguistiques transphrastiques	236
2.2. Les manuels de F.L.S en usage en Tunisie.....	237
2.2.1. L'orientation générale des manuels	237
2.2.2. La transposition didactique des catégories syntaxiques et des notions textuelles.....	239
Chapitre III Construire une séquence didactique autour de l'intégration des apprentissages	
grammaticaux aux activités textuelles L'exemple du texte argumentatif.....	244
1. Grammaire intégrée et élaboration de séquences didactiques.....	244
1.1. Quelques principes fondamentaux nécessaires à l'élaboration d'une séquence didactique	245

1.2. Finalités communicatives et lien avec le fonctionnement langagier	247
1.3. A la recherche d'un curriculum facilitant l'articulation de la grammaire avec les activités textuelles	248
1.3.1. Aperçu de quelques recherches empiriques autour de l'articulation entre grammaire et production textuelle.....	249
1.3.2. Exemple d'un modèle d'enseignement intégré de la grammaire	251
2. Des aspects didactiques du texte argumentatif en F.L.S	252
2.1. L'argumentation : repères théoriques	253
2.1.1. La macro-structure du texte argumentatif	254
2.1.2. La micro-structure du texte argumentatif.....	255
1.1. Produire un texte argumentatif en contexte de F.L.S : difficultés et implications didactiques	257
2.3. Quelques principes d'une didactique du texte argumentatif écrit en F.L.S	260
2.3.1. Les difficultés rédactionnelles.....	260
2.3.2. Les difficultés linguistiques	261
2.3.3. Quelles caractéristiques des contenus à enseigner ?	262
2.3.4. Doit-on opter pour un enseignement progressif de l'argumentation ?.....	263
3. La séquence didactique	266
3.1. Compétence 1: Identifier la structure de l'argumentation et en tirer parti pour rédiger un texte argumentatif cohérent :.....	269
3.2. Compétence 2 : Exprimez les principaux rapports logiques impliqués dans l'écriture d'un texte argumentatif.	283
3.3. Compétence 3 : Argumenter en considérant les aspects énonciatifs.	291
Conclusion.....	301
Conclusion générale.....	303
Bibliographie	306
Annexes.....	315

Thèse de Doctorat

Mohamed Ben Ammar

Une didactique de la grammaire dans un contexte de français langue seconde

L'exemple tunisien (Du second cycle de l'école de base au lycée)

A didactics of grammar in a context of French as a second language

The Tunisian exemple (from the second cycle of the basic school to the high school)

RÉSUMÉ

À partir de situations concrètes d'enseignement-apprentissage de la grammaire en contexte de français langue seconde, cette thèse tente d'analyser les difficultés de la mise en application des différentes théories grammaticales et linguistiques et des approches didactiques les plus récentes. Elle se propose d'articuler pratique de terrain et réflexion théorique présentant par là même un intérêt considérable pour les enseignants de français langue étrangère et seconde, car elle aide à la recherche des solutions pédagogiques pertinentes à la variété des situations d'enseignement de la grammaire. Prenant en compte la réorganisation des apprentissages de ces trente dernières années, ce travail aborde les nouvelles problématiques de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage du FLS : si l'étude des structures morphosyntaxiques n'est plus au centre des préoccupations comme autrefois, les linguistiques interphrastiques sont, aujourd'hui, en vogue dans les méthodes d'enseignement des langues. Sans dénier les mérites des grammaires phrastiques, cette thèse se présente comme une sorte d'invitation propédeutique à la mise en œuvre de la linguistique textuelle et énonciative dans les classes de langue seconde et particulièrement dans le contexte tunisien.

Mots-clés

Didactique de la grammaire, français langue seconde, descriptions grammaticales, théories linguistiques, grammaire de la phrase, grammaire textuelle et discursive, enseignement, apprentissage, contexte tunisien.

ABSTRACT

Through concrete situations of grammar teaching/learning in a context of French as a Second Language, this thesis attempts to analyze the difficulties in implementing the different grammatical and linguistic theories and the most recent didactic approaches. It proposes to articulate field practice with theoretical reflection, thus giving considerable interest to the teachers of French as a Foreign or Second Language because it helps in finding relevant pedagogical solutions to the variety of grammar teaching situations. Taking into consideration the learning reorganization of the last thirty years, this work addresses the new issues in grammar in the teaching/learning of French as a Second Language: If the study of morpho-syntactic structures is no longer a major concern as before, inter-sentential linguistics is in vogue nowadays in the methods of teaching languages. Without denying the merits of sentence grammars, this thesis presents itself as a kind of a propaedeutic invitation to the implementation of textual and enunciative linguistics in the second language classrooms and particularly in the Tunisian context.

Key words

Grammar didactics, French as a Second Language, grammatical descriptions, linguistic theories, sentence grammar, textual and discursive grammar, teaching, learning, Tunisian context.

L'UNIVERSITE NANTES-ANGERS-LE MANS