

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 54-75

10^e numéro**Lassaad KALAI - Lassaadka2016@gmail.com**Université de Carthage - Institut Supérieur des Langues de Nabeul -
Laboratoire : Langues, Discours et Cultures (LR11ES37)

Les traces de la contextualisation dans le discours des enseignants de français et dans les manuels du collège en Tunisie

Article reçu le 09.08.2022;

Accepté le 01.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : La présente réflexion s'inscrit dans une tendance générale liée aux études didactiques sur la grammaire et son enseignement, mais se resserre sur un contexte scolaire particulier, celui de la Tunisie. Nous pensons que ce contexte spécifique nécessite un traitement particulier dans la mesure où les descriptions du français se font par le biais de formes particulières dans les documents présentés ou dans le discours des enseignants. Ces différentes descriptions tendent à répondre à un principe de contextualisation des contenus grammaticaux présents dans les descriptions savantes et dans les démarches suivies par les enseignants tunisiens pour rendre ces savoirs accessibles aux apprenants non natifs. La voie de description et d'analyse de ces pratiques et activités sera privilégiée ici.

Mots clés : contextualisation, contenu grammatical, contexte, didactique, pratiques

Traces of contextualization in the discourse of French teachers and in Tunisian college textbooks

Abstract: This reflection is part of a general trend linked to didactic studies on grammar and its teaching, but is tightened on a particular school context, that of Tunisia. We believe that this specific context requires special treatment in that the descriptions of French are made through particular forms in the documents presented or in the teachers' speeches. These different descriptions tend to respond to a principle of contextualization of the grammatical contents present in the scholarly descriptions and in the steps taken by Tunisian professors to make this knowledge accessible to non-native learners. The method of description and analysis of these practices and activities will be preferred here.

Key words: contextualization, grammatical content, context, didactics, practices

Pour citer cet article :

KALAI Lassaad (2022). Les traces de la contextualisation dans le discours des enseignants de français et dans les manuels du collège en Tunisie. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 54-75. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Dans le domaine de la didactique des langues, les notions de contexte, de contextualisation, de démarche contrastive occupent une place centrale. En effet, si les questions de contextes et de contextualisations sont envisagées, c'est d'abord parce que dans le domaine de la didactique des langues,

« se développe une recherche de connaissance qualitative, c'est-à-dire orientée vers la compréhension des significations que les acteurs attribuent à l'ensemble du monde social et de ses éléments, significations par lesquelles ils interprètent les attitudes d'autrui (leurs pratiques et leurs représentations) et ajustent leurs propres attitudes aux autres, à l'environnement, en fonction de leurs objectifs de relations à eux-mêmes et aux autres. » (Blanchet et Asselah-Rahal, 2008, p. 9)

Les notions évoquées *supra* réapparaissent périodiquement, témoignant d'une présence parfois éludée mais toujours sous-jacente, qui s'impose. Partant, un grand nombre de spécialistes (Miled 2005, 2010a ; Castellotti, 2014 ; Castellotti & Moore, 2010 ; Cavalli *et al.* 2009 ; Blanchet & Chardenet. (dir.), 2011, entre autres) militent pour la prise en compte des compétences plurilingues des locuteurs et des contextes socioculturels des apprenants dans l'enseignement / apprentissage des langues, en démontrant leur utilité et leur efficacité sur les plans didactique, cognitif et pédagogique. En effet, les résultats de nombreuses études portant sur les effets du bi/plurilinguisme s'accordent pour montrer l'effet positif de ce phénomène sur l'apprentissage d'autres langues et d'autres savoirs. Ainsi, « l'objet-langue » (Beacco, 2011, p. 31) à enseigner n'est pas donné mais à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de référence situées en amont des programmes et autres orientations.

L'optique choisie dans cette réflexion est celle de la contextualisation, un choix justifié par le peu de travaux de recherches qui ont traité cette problématique. En effet, l'approche de ce domaine n'a suscité que très peu d'études malgré l'importance qu'il revêt dans l'enseignement du français en contexte tunisien. Ce concept opératoire en didactique des langues ouvre un chantier qui revisite les objectifs inhérents aux situations d'enseignement/ apprentissage linguistique.

Désormais, on sait que l'environnement dans lequel évolue l'apprenant a un impact sur ses apprentissages et que de ce fait, il peut expliquer les décalages entre les résultats escomptés et l'apprentissage réel. Il est donc

pertinent de s'interroger : quelle interaction entre le contexte et l'enseignement du français en général et des pratiques grammaticales en classe en particulier ? Quels paramètres interviennent dans le processus didactique ? Comment concevoir cette nécessaire articulation entre prise en compte du contexte et situation didactique ? Ces questions sont au cœur de notre article qui interroge les modalités d'une approche contextualisée dans le domaine de la didactique des langues en général et de la grammaire en particulier.

Notre travail, ancré dans le contexte tunisien, traite certains problèmes de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et s'appuie sur plusieurs instruments d'étude :

- une enquête réalisée auprès d'enseignants à l'aide de questionnaires visant d'une part à sonder les attitudes des acteurs de la classe de français vis-à-vis de la grammaire et d'autre part à analyser leurs pratiques grammaticales ;
- une analyse des textes officiels et des manuels scolaires du collège.

1. Une approche contextualisée

1.1. Eclairage théorique

Toute recherche implique une réflexion sur son cadre conceptuel. On ne peut donc mener une recherche sans s'interroger sur des concepts et des notions opératoires dans la problématique traitée. Il s'agit surtout de présenter des questions et définitions liées aux notions-clés de cette réflexion : contexte, contextualisation, variation, écart, adaptation. Nous resserrons par la suite notre réflexion sur les grands enjeux de la contextualisation didactique, une optique choisie qui associe linguistique et didactique.

Apprendre une langue étrangère est reconnu de nos jours comme un processus complexe dans lequel les facteurs sociaux, culturels, psychologiques et cognitifs sont mis en jeu. Dans cet ordre d'idées, une orientation didactique se basant sur la prise en considération du contexte est née depuis quelques années. Dans cette perspective, l'environnement d'apprentissage détermine le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans les années 90, Besse et Porquier soulignaient déjà le rôle du contexte en mentionnant que « l'apprentissage d'une nouvelle langue s'appuie sur des connaissances langagières préalablement acquises par l'apprenant. » (Besse, Porquier, 1991, p. 182).

L'idée de prendre en compte le contexte dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est reprise par d'autres spécialistes en didactique des

langues tels que Blanchet, Moore ou Asselah-Rahal (dir.) (2008), pour ne citer que ces auteurs, qui défendent avec force l'idée de prendre en considération les acquis des locuteurs et les contextes socioculturels des apprenants dans l'opération éducative, en montrant l'efficacité de cette démarche sur les plans didactique, cognitif et pédagogique. Ils ont proposé une modélisation dont l'objet est une didactique contextualisée issue d'une théorie sociolinguistique des pratiques linguistiques, où il s'agit d'interroger l'environnement, de tenter de comprendre les apprenants vivant dans des situations complexes et d'en déduire des principes didactiques prenant en considération les enjeux sociaux, culturels, affectifs et cognitifs en rapport avec l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans ce champ de réflexion, il est question de se frayer un chemin vers une didactique dont l'objet passerait par la mobilisation consciente des répertoires linguistique et culturel des apprenants, pour construire des compétences plurilingues en harmonie avec un contexte social particulier.

Les travaux sur l'importance du contexte ont laissé des portes grandes ouvertes pour un champ émergent qui serait la contextualisation didactique. Cette activité a pour but de revisiter les objectifs intrinsèques aux contextes d'enseignement/ apprentissage. Ainsi, les recherches se focalisent sur l'ajustement de l'enseignement aux spécificités de l'apprenant.

Si on se centre sur le concept opératoire de contextualisation, ce terme apparaît constamment dans différentes recherches en sociolinguistique, en acquisition du langage, mais son grand bénéficiaire est la didactique du français langue étrangère (ou des langues étrangères en général) où il fait l'objet d'une définition précise et d'une délimitation critériée de l'engagement épistémologique nécessaire à la constitution d'un savoir particulier (Blanchet *et al.*, 2008). Il en ressort que la contextualisation renvoie dans ce cas au contexte scolaire, objet d'un ensemble d'observations empiriques.

Déjà en 2011, Rispaïl et Blanchet rappellent que

« la contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 1970-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social). » (Rispaïl & Blanchet, 2011, p. 68).

La contextualisation didactique s'inscrit donc en faux contre l'universalisme méthodologique qui dominait jusqu'aux années 1970. Castellotti *et al.* (2016, p. 60) parlaient de « machine de guerre » pour qualifier cette nouvelle orientation qui prend en compte la diversité linguistique, sociale et culturelle de l'apprenant.

Partant du fait que l'usage effectif de la langue par les locuteurs et le sens qui en découle sont en rapport étroit avec le contexte, il est donc pertinent d'ancrer un enseignement dans son contexte. En effet, comme le soulignent Porquier et Py, il faut dépasser certaines oppositions :

« Tout apprentissage peut [...] être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois : on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages. Autonomie et dépendance des connaissances par rapport aux circonstances de leur ontogenèse ne seraient alors pas dissociables. » (Porquier et Py, 2004, p. 6).

1.2. Modalités

La réflexion que nous entamons est en rapport étroit avec le contexte tunisien, et pour mener à bien ce travail, nous nous sommes basé sur un matériel expérimental approprié à nos intentions. Ainsi, une enquête auprès des enseignants, sous forme de questionnaire, a été effectuée pour faire émerger leurs représentations et leurs attitudes vis-à-vis de la grammaire. Il s'agit surtout pour nous d'analyser leurs pratiques grammaticales. Un deuxième type d'instrument en rapport avec le traitement de l'information, à savoir l'analyse de contenu, a été mis en œuvre car il s'agissait pour nous de déployer « un ensemble de techniques descriptives, objectives, systématiques et quantitatives servant à « l'exploitation de documents » (Unrug, 1974, p. 9). Les documents analysés sont des textes officiels et des manuels scolaires.

Nous sommes parti du constat selon lequel l'environnement social, culturel, linguistique dans lequel évolue l'apprenant influe sur ses acquisitions. Ce même environnement peut expliquer parfois les décalages qu'on observe entre les objectifs d'enseignement visés et leurs réalisations.

La réflexion que nous proposons se veut une contribution à une approche contextualisée dans le champ de la didactique des langues et plus précisément dans celui de la didactique de la grammaire. Il s'agit de discuter les modalités d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans un contexte autre que celui dans lequel ont été produits les contenus et les démarches de l'enseignement/apprentissage de la grammaire française.

Pour mener à bien ce travail, nous nous sommes appuyé sur des situations concrètes de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, dans le contexte tunisien où le français a le statut d'une langue étrangère. Ce statut a engendré des difficultés en rapport avec la maîtrise de la norme en général, qui devient une tâche complexe, car l'exposition des apprenants à des descriptions grammaticales se passe sur un terrain déjà occupé par une autre langue, en l'occurrence l'arabe. Cette situation a donné lieu à un déficit dans les compétences des apprenants et incite à repenser les contenus grammaticaux proposés, les pratiques enseignantes et les stratégies d'enseignement/apprentissage.

2. Quels enjeux et quelles formes de contextualisations dans le contexte tunisien ?

2.1. Quelques éléments de contexte

En 1995, Brahim, après une analyse fine des sujets d'examen en grammaire ainsi que d'un corpus de productions d'étudiants, préconisait déjà la prise en compte du contexte d'enseignement/apprentissage du français dans l'élaboration des évaluations et de l'enseignement. Il en ressort que le contexte tunisien a ses spécificités qui requièrent un travail de contextualisation de l'enseignement du français. En effet, « l'important, c'est encore une fois l'accord sur la spécificité de l'enseignement du français et de la linguistique dans notre environnement, sur la complexité des faits de langue et la possibilité de mettre la diversité des approches théoriques au service d'une pédagogie cohérente. » (Brahim, 1995, p. 153)

Le contexte tunisien tire sa spécificité d'une « quasi homogénéité linguistique » (Miled, 2010, p. 159) peu présente dans d'autres pays. Dans ce contexte, c'est l'arabe qui monopolise le statut de langue nationale et officielle comme le stipule l'article 1 de la Constitution de 2014 : « La Tunisie est un État libre, indépendant et souverain, l'Islam est sa religion, l'arabe sa langue et la République son régime. » La langue arabe coexiste avec des

variétés dialectales et le français. Dans ce cadre, le dialecte tunisien évolue en tant que langue à part entière qui a ses propres structures. « Il s'agit d'un niveau essentiellement parlé, qui représente la langue pratiquée par tout le peuple tunisien avec certes des variantes régionales aux niveaux phonologique et surtout lexical mais qui ne présentent aucun obstacle à l'intercompréhension.» (Baccouche T., 1980, p. 39, cité par Kalai, 2012, p. 27).

La langue française, quant à elle, enseignée à partir de la troisième année de l'enseignement de base, bénéficie d'un statut de « langue étrangère privilégiée. » Ainsi, « étant la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien, le français devra contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique. Il sera pour l'élève un moyen complémentaire pour : communiquer avec autrui, découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles et accéder à l'information scientifique et technique. » (*Programmes officiels de français*, 2006). Dans le cycle secondaire et à l'université, le français assure le rôle de vecteur d'enseignement des sciences et techniques. Ainsi, la maîtrise de la langue française, surtout à l'écrit, se trouve au centre de l'apprentissage des apprenants tunisiens, vu son impact sur une grande partie des disciplines scolaires ; elle détermine la réussite scolaire et la faible maîtrise de cette langue crée des situations d'échec. (Miled, 1998, Kalai, 2012)

Cependant, et malgré le statut privilégié accordé à l'enseignement du français en Tunisie et malgré l'importance de l'horaire imparti aux cours de français, plusieurs études et recherches (Miled, 2007, Marzouki, 2006, Sahnoun, 2006, etc.) s'accordent sur un constat alarmant : le niveau linguistique des apprenants tunisiens en langue française est en-deçà de ce qui est requis d'un apprenant bénéficiant de tout l'arsenal en faveur du développement d'une compétence de communication en cette langue.

Face à ce constat d'inadéquation entre les dispositifs préparés pour l'enseignement du français et les compétences langagières limitées des apprenants, il est important de s'interroger sur les origines du dysfonctionnement. Des bribes de réponses peuvent être envisagées : les programmes proposés sont ambitieux par rapport à la réalité sociolinguistique tunisienne et les démarches suivies ne sont pas non plus adaptées aux vrais profils des apprenants souffrant d'un déficit linguistique. Un travail de contextualisation s'avère plus que nécessaire.

2.2. Méthodologie

Comme nous l'avons annoncé *supra*, dans cet article, nous nous proposons d'identifier des formes de descriptions grammaticales originales, dans la mesure où ces opérations que nous désignerons par « contextualisations » émanent des savoirs et des expertises des enseignants de français tunisiens. Cette démarche est basée sur les principes méthodologiques suivants :

- repérage des contextualisations qui se manifestent souvent dans les manuels et les pratiques des enseignants. Pour ce faire, une description diachronique et synchronique des manuels de français destinés aux apprenants tunisiens s'impose. Quant au discours des enseignants, il a été collecté grâce à un sondage par questionnaire en ligne (voir annexe) et dont l'objectif était de faire émerger les représentations des enseignants à propos de l'enseignement de la grammaire en classe de français. Cette opération de mise en ligne nous a permis de faire participer un grand nombre d'enquêtés. L'enquête menée a permis de recueillir des informations auprès d'une soixantaine d'enseignants œuvrant dans des lycées et collèges tunisiens. Le questionnaire a été conçu pour laisser la possibilité aux répondants de s'exprimer librement et de faire part de leurs opinions et leurs expériences. Le questionnaire comportait une dizaine de questions concernant l'expérience professionnelle, le parcours académique, le matériel pédagogique utilisé, la place accordée à l'enseignement de la grammaire, les grammaires de référence utilisées, les démarches adoptées pour rendre le contenu grammatical accessible aux apprenants, l'éventuel recours à une démarche contrastive. Une fois le corpus recueilli, nous avons procédé à l'analyse des données en orientant notre recherche dans trois directions : la place accordée aux descriptions grammaticales par rapport aux autres composantes linguistiques, les méthodes d'enseignement et les éventuelles formes de contextualisation. Cette recherche ne prétend pas à l'exhaustivité, vu la taille de l'échantillon qui ne peut pas accéder à la représentativité, mais elle peut servir à dégager certaines tendances desquelles on peut garder les points les plus significatifs :

- analyse et catégorisation des formes de descriptions particulières ;
- travail contrastif basé sur les comparaisons entre ces contextualisations et les points de référence pour mesurer les écarts possibles ;
- explication et justification de cette opération de contextualisation, en ayant recours à la culture métalinguistique des apprenants et en nous basant sur les difficultés d'acquisition et les résistances face à certains faits de langue.

Il faut signaler que ces contextualisations, particulièrement celles émanant des enseignants œuvrant dans des classes de langue, sont des solutions personnelles. Elles répondent à un souci de rapprocher le savoir grammatical des apprenants en difficultés d'apprentissage.

2.3. Le discours grammatical dans les manuels tunisiens

Dans le contexte tunisien, l'enseignement/apprentissage du français passe inévitablement par le manuel¹. Ce dernier constitue le noyau dur de ce processus et le moyen par lequel les concepteurs du curriculum du français, depuis l'époque coloniale, traduisent des modèles universels en activités et en contenus, respectant des impératifs propres au contexte tunisien.

Nous supposons que ces manuels ont subi des contextualisations. Ces manuels, écrits par des auteurs français à l'époque coloniale, par des équipes mixtes la veille de l'indépendance ou par des équipes tunisiennes, sont destinés à des élèves tunisiens. Ils sont la rencontre de deux réalités : une réalité théorique fondée dans un contexte étranger, français en l'occurrence, et celle inscrite dans un contexte particulier où des impératifs politiques, linguistiques et sociaux priment. Ces manuels sont rédigés conformément aux exigences des instructions officielles du pays.

Il s'agit pour nous de nous demander si les descriptions grammaticales destinées au public tunisien diffèrent de celles présentées dans les grammaires de référence et si ces écarts observés peuvent être assimilés à des contextualisations.

Nous émettons l'hypothèse que ces « productions locales » adaptent le discours grammatical de référence à la réalité locale pour le mettre à la portée des apprenants en prenant en considération les paramètres linguistique, éducatif et culturel du contexte. Ainsi, ces grammaires se basent notamment sur la langue arabe en adoptant une démarche contrastive.

L'orientation que nous avons choisie consiste à interpeller les manuels dans leurs seuls aspects didactiques, faute d'enquêtes qui les étudieraient sur tous les plans. Il s'agit de remonter dans l'histoire de l'enseignement du français en Tunisie pour effectuer une analyse diachronique des manuels de français en nous attardant sur les contenus grammaticaux présentés. L'enquête

¹ Dans le contexte tunisien, chaque niveau d'enseignement dispose d'un seul manuel dont le contenu respecte les programmes officiels et les directives du curriculum en vigueur.

effectuée n'est pas de grande envergure et elle se revendique éclectique.

Ainsi, pendant le protectorat, les manuels de français destinés aux « indigènes » présentent des formes embryonnaires de contextualisation. Les manuels dont on parle sont l'œuvre de Louis Machuel (1848-1921), le premier directeur de l'enseignement public en Tunisie ; c'est lui qui a mis en œuvre le système éducatif dans cette ancienne colonie. L'appareil grammatical mis à la disposition de la population s'écarte nettement de la grammaire enseignée en métropole où la doctrine pédagogique mise en œuvre avait essentiellement une visée « orthographisante » caractérisée par une « montée en puissance de l'orthographe, accompagnée de son complément indispensable, la grammaire scolaire » (Chervel, 2008, p. 38), vers la fin du 19^{ème} siècle. Dans cette orientation, la langue maternelle des « indigènes », à savoir l'arabe, est mobilisée en tant que ressource pour enseigner le français. Il s'agit d'une méthodologie initiée par Machuel et qui est basée sur une pédagogie bilingue. Il faut signaler que Louis Machuel est très attaché au bilinguisme. Né en Algérie en 1848, il a œuvré pour la création des écoles franco-arabes. Il fut l'auteur de plusieurs manuels destinés aux Français et aux indigènes. Ainsi, la série des manuels *Leçons de langage* destinée aux indigènes a pour but de donner une formation rudimentaire en français pour pratiquer assez vite cette langue. Les variations relevées dans les descriptions grammaticales pour arabophones par rapport aux grammaires de référence produites en métropole peuvent être comprises comme une forme embryonnaire de contextualisation tant au niveau du contenu qu'au niveau des méthodes appliquées. La forme dominante de ces contextualisations se traduit dans la traduction du discours grammatical. En effet, l'approche suivie dans les manuels de Machuel est la prise en compte de la langue maternelle des apprenants tunisiens, notamment l'arabe dialectal comme le montre l'exemple suivant :

« *Dis en arabe café ou traduis en arabe. Traduisez tout en français (kahouâ)* (Machuel, 1896, p. 7)

« *Comment t'appelles-tu (Ach asmek) ?- Moustapha (id. p. 12)*

À la lecture des programmes destinés aux apprenants de l'école tunisienne pendant l'époque coloniale, il s'avère que les descriptions grammaticales ne constituent pas une priorité et que l'appareil descriptif de la langue est considérablement réduit. S'agit-il d'une grammaire contextualisée ? La réponse est peut-être donnée par Gérard Vigner (2014, p. 11) :

« Grammaire réduite comme nous l'avons vu, du moins en apparence,

mais sommes-nous en présence d'une grammaire adaptée ? Si adaptation il y a, il semble qu'elle se manifeste dans les décalages curriculaires que l'on peut observer entre la métropole et l'Afrique coloniale. Le fait que les élèves français soient majoritairement francophones natifs ou au moins, à quelques exceptions près, bilingues patois-français, permet d'introduire plus précocement une description grammaticale, si modeste soit-elle. En revanche, en Afrique, le cours préparatoire est exclusivement consacré à l'approche du français dans sa dimension orale (même si les énoncés proposés à la formulation des élèves s'inscrivent dans une approche particulière de la phrase de base et de ses constituants). Le cours élémentaire, à la différence de ce qui prévaut en métropole, s'en tient à un traitement implicite de la grammaire (même si en métropole, d'un auteur à l'autre, les choix ne soient pas tout à fait identiques). Une approche grammaticalisée et explicite de la langue est abordée au cours moyen et au cours supérieur. »

Il s'agissait en fait d'adapter le modèle produit en métropole pour le rendre accessible au public indigène. Ce produit adapté est réduit du moment qu'il vise une compétence restreinte.

Les manuels d'après l'indépendance sont caractérisés par un souci de simplification dans les descriptions grammaticales jusqu'aux années 1970, l'objectif essentiel étant d'assurer une communication orale et écrite en langue française. À partir de 1976, les manuels commencent à se démarquer des manuels précédents. Ces nouveaux manuels tentent de rapprocher le contenu des réalités locales, ils sont des documents fabriqués sur mesure. Les apprenants sont désormais identifiés aux personnages présentés dans les manuels. Les éléments du contexte sont alors présents avec force : les prénoms et les noms arabes, les lieux, les coutumes, etc. Il s'agissait en fait, pour des exigences didactiques, d'intégrer l'acquis des apprenants dans les nouveaux enseignements. Si on se centre sur le contenu grammatical, dans ces nouveaux manuels, il y a une focalisation sur les exercices structuraux ; le contenu lexical puisait dans le français fondamental adapté au contexte tunisien. Dans ces descriptions grammaticales, au niveau des phrases, les prénoms, les noms, les lieux, etc. (*Ali, Samira, tapis, l'épicier, Zarzis*, etc.) renseignent sur l'origine arabe des personnages et des lieux, ce qui constitue à notre sens des formes de contextualisation du savoir grammatical.

À la lecture des manuels du collège, il s'avère qu'en plus d'un savoir grammatical réduit, il y a un regroupement spécifique des faits linguistiques. En effet, le choix des auteurs de manuels de regrouper d'une manière non habituelle des descriptions grammaticales constitue un écart par rapport aux grammaires éditées en France. Cette forme de contextualisation s'opère dans

une optique de décroïsonnement² dans le cadre d'une approche communicative. Il s'agit de développer chez les apprenants des compétences communicatives en mobilisant un savoir sur la langue. L'exemple du regroupement de la proposition relative, de l'adjectif et du complément du nom dans la rubrique « Les expansions du nom », programmé en 8^{ème} année de l'enseignement de base, est choisi pour favoriser un travail sur le texte descriptif.

Le travail d'analyse que nous envisageons ne prétend pas à l'exhaustivité, seule une étude de grande envergure qui toucherait tous les manuels scolaires dans le système scolaire tunisien pourrait rendre compte de la contextualisation effectuée. Dans ce cadre, nous avons choisi de centrer notre travail sur le contenu du manuel de la 9^{ème} année de base intitulé « *Pratique du français* ». Nous nous focalisons sur le contenu grammatical proposé dans le module n° 3³ où les contenus et les activités grammaticales sont intimement liés au type d'écrit programmé dans ce module, à savoir produire un texte informatif.

Les descriptions grammaticales qui font l'objet de l'analyse sont en rapport avec les procédés de reprise. Le cours proposé se déroule en deux phases : phase d'explicitation et phase d'application. La première phase s'ouvre sur une exploitation d'un support textuel (extrait de *L'exploit de Gara*, de Chantal Crétois, 1993) dont le but est d'explicitier les procédés de reprise et d'effectuer les classifications nécessaires. Cette phase est suivie d'un travail d'application, de nature à identifier les procédés de reprises dans des textes, à manipuler ces substituts et à compléter des phrases par les procédés de reprise appropriés. Les descriptions grammaticales sont limitées aux reprises nominales et pronominales avec une centration sur ces dernières. Il découle de ce qui précède que le contenu proposé est passé par une opération de contextualisation dans la mesure où la description grammaticale dans les grammaires françaises de référence en rapport avec les procédés de reprise a subi des ajustements en fonction des difficultés d'apprentissage des apprenants tunisiens. En effet, les contenus et les exercices proposés sont réduits à deux points de langue qui sont la reprise par un nom et la reprise par un pronom. Aucun signe de la reprise lexicale assurée par les termes

² Le décroïsonnement est une orientation didactique qui vise à intégrer les apprentissages en grammaire, en lecture et en écriture dans une même activité ou séquence d'apprentissage. Cette intégration permet à l'élève de faire plus de liens lors des activités d'apprentissage.

³Dans le contexte tunisien, « le travail est organisé en modules. Ce mode d'organisation permet de répartir d'une manière équilibrée les contenus et les objectifs d'apprentissage sur l'ensemble de l'année. Le module est un ensemble structuré d'activités qui s'articulent autour d'objectifs précis et mettent en œuvre des contenus culturels, thématiques, discursifs et méthodologiques. » (Instructions méthodologiques pour la 7^{ème} année de base, 2007)

génériques, les périphrases ou les synonymes, etc. dans ces activités, chose qui prive les apprenants de la richesse et la variété des procédés de reprise (Ben Ammar, 2014). Cette opération d'ajustement nous renvoie à la grammaire réduite enseignée aux indigènes pendant la colonisation. Il s'agit en fait d'un procédé facilitateur visant à rendre accessible un contenu supposé difficile à gérer par un public dont la formation linguistique est trop légère.

2.4. Le discours grammatical dans les pratiques et les verbalisations des enseignants

L'enseignement du français en Tunisie se fait en classe grâce aux activités de grammaire, entre autres, qui sont susceptibles d'assurer une fonction normative, une fonction structurante et une fonction discursive. Toutefois, les résultats des évaluations effectuées⁴ auprès des apprenants tunisiens révèlent un niveau d'acquisition du français en-deçà des attentes. Face aux difficultés d'appropriation des apprenants, les concepteurs des manuels et les enseignants ont tenté d'adapter les descriptions grammaticales provenant de l'extérieur aux besoins réels des apprenants.

Ces formes d'adaptation ne se contentent pas de puiser dans des formes classiques comme la transposition didactique, la brièveté, la simplification au niveau de la terminologie, l'exemplification, etc. Elles dépassent ce cadre restreint pour s'étendre vers d'autres formes émanant surtout des enseignants partageant la même langue que leurs apprenants, en l'occurrence l'arabe, et ressentant le besoin de remédier aux lacunes constatées dans leurs pratiques de classe. Conscients des difficultés rencontrées par leurs apprenants, ces enseignants militent pour rendre le discours grammatical accessible et opératoire, et ce en apportant les adaptations nécessaires à des descriptions traditionnelles aux besoins réels de leurs apprenants :

« Ces « altérations » (pour reprendre un terme de J. Peytard) ont pour fonction essentielle d'adapter les descriptions ordinaires au contexte éducatif des utilisateurs/apprenants concernés, c'est-à-dire à leur culture métalinguistique et grammaticale, telle que construite par leur grammatisation en langue « maternelle » ou langue de scolarisation

⁴Il s'agit d'une évaluation effectuée par un groupe d'experts dont on trouve les résultats dans le rapport : Frantz P., Harmegnies, B., Khémiri, M., Ksouri, M., Martinez, P. et Miled, M. (2003). *Rapport des experts sur les Journées de réflexion sur : « L'enseignement du français et en français, dans les universités tunisiennes : état des lieux et perspectives »*. Tunis, les 17 et 18 octobre 2003.

principale. » (Beacco *et al.*, 2014, p. 6)

Notre hypothèse de départ est qu'une grammaire contextualisée est mise en œuvre, en ce sens qu'il s'opère une variation ou un écart de la grammaire de référence pour s'adapter à la culture métalinguistique des apprenants tunisiens. Nous nous alignons sur les recherches du groupe GRAC⁵ qui supposent

« qu'il est possible d'identifier des formes d'adaptation des grammaires du français produites « sur place » aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants, telles que médiées par l'expérience contrastive des enseignants, qui se sont constitué un savoir de cette nature au fil de leur pratique professionnelle et qu'ils peuvent réinvestir dans le discours grammatical que certains ont été amenés à produire dans des ouvrages de grammaire édités. » (GRAC, 2011, p. 8)

Dans le cadre d'un projet de recherche mené par quatre laboratoires⁶ et dont l'objet est de mener une réflexion sur la place et le rôle des langues premières (maternelles) dans l'enseignement et l'apprentissage en général, nous avons mené, en tant que membre du laboratoire LDC, une enquête visant à sonder les représentations des enseignants qui sont confrontés à des situations dans un contexte de bilinguisme, enquête effectuée en 2018.

Face à une situation où cohabitent deux langues et plus, les enseignants contextualisent leurs enseignements. C'est ce constat qui nous conduit à nous interroger sur les formes de contextualisation pouvant être mises en œuvre par ces enseignants dans leur classe de langue et à nous demander si ces pratiques pourraient nous orienter vers de nouvelles dynamiques d'apprentissage dans un environnement bilingue.

Notre étude s'intéresse au discours grammatical élaboré par un grand nombre d'enseignants de français tunisiens et veut pointer les signes de contextualisation que renferme leur discours. Dans ce sens, le discours grammatical est compris ici comme l'ensemble « des énoncés (écrits ou

⁵ « Le projet du groupe GRAC (DILTEC, Paris 3-Sorbonne Nouvelle) est d'organiser et de mener à bien des études systématiques des formes de « contextualisation » de la grammaire du français (comme description de la langue) dans des « ouvrages de grammaire française » produits « hors de France » et qui peuvent être adaptés aux utilisateurs concernés. » (GRAC, 2011, p. 2)

⁶ Les laboratoires concernés sont : LISEC (Université de Haute Alsace, France), LERIC (Université Aljadida, Maroc), LDC (Université de Jendouba, Tunisie), LIPED (Université de Baji Mokhtar, Annaba, Algérie).

oraux, isolés ou présentés de manière systématique) portant sur la morphosyntaxe, qui circulent dans les manuels d'enseignement ou qui sont énoncés par l'enseignant à destination des apprenants. » (Beacco, 2010, p. 16)

Dans cette opération de contextualisation, plusieurs facteurs interviennent : les acquis métalinguistiques en langue première, l'expertise professionnelle des enseignants et la réflexivité des apprenants. Dans ce processus,

« les enseignants inventent des solutions/réponses créées « sur place » pour leurs apprenants et souvent avec eux : exemples, schémas, formules ou même descriptions *ad hoc*, en particulier dans des activités de mise en regard des deux langues (dans une perspective contrastive). Ces descriptions « alternatives » du français s'écartent, à des degrés variables, de la description traditionnelle de la grammaire du français et se caractérisent par le fait qu'elles ont souvent recours à des catégories ou à la terminologie de la langue première des apprenants. On considère qu'elles sont le produit du contexte linguistique où le français est enseigné. C'est pour cette raison qu'elles sont nommées contextualisations de la description du français. » (Beacco et Kalmbach, 2017, p. 3)

L'enquête que nous avons réalisée auprès d'un échantillon d'enseignants et qui a touché, comme nous l'avons mentionné *supra*, une soixantaine d'enseignants, a confirmé notre hypothèse de départ, en ce sens que les enseignants interrogés utilisent la langue première de l'apprenant comme un tremplin pour rendre accessible le savoir grammatical français aux apprenants tunisiens. Ces enseignants contextualisent donc leur enseignement. Cette opération se passe même à leur insu. Ils n'évoquent pas explicitement le terme contextualisation, mais ils parlent d'adaptation du cours aux capacités réelles des apprenants.

La première forme de contextualisation qui revient sans cesse dans leurs verbalisations concerne la comparaison entre la langue arabe et la langue française. Il s'agit d'un traitement contrastif dans lequel reviennent des formules du type : « contrairement à la langue française... » ou « en arabe on n'a pas la même structure... », etc. L'exemple d'approche contrastive le plus cité est en relation avec l'utilisation du pronom personnel tonique ou atone qui constitue une source d'erreur pour les apprenants tunisiens. En effet, la place du pronom dans la phrase française n'est pas la même qu'en langue arabe, chose qui induit les apprenants en erreur. Face aux situations vécues par les enseignants, la comparaison avec les descriptions en langue arabe s'impose pour dissiper tout malentendu et prévenir des interférences.

Un autre fait récurrent, signalé par un grand nombre d'enquêtés, est en rapport avec l'omission de « être » dans les productions des apprenants. Face à ce dysfonctionnement, les enseignants recourent le plus souvent à un travail contrastif. Ainsi, comme l'explique Kalai (2019, p. 234) :

« L'omission de « être » que l'on a dans les constructions relevées s'explique principalement par l'opposition entre le système de l'arabe et celui du français quant à la structure prédicative : juxtaposition sujet-prédicat dans le premier cas/expression de la relation de prédication grâce à un verbe copule dans le second. Tandis qu'en français l'emploi de la copule est obligatoire dans tous les cas où le prédicat est un groupe nominal, adjectival ou prépositionnel, la non-apparition de *kana* est de règle en arabe dans tous les cas où l'aspect temps n'est pas (ou plutôt n'a pas besoin d'être) spécifié. Quand le contexte ne suffit pas pour spécifier le temps, le verbe *kana/yakunu* peut apparaître. »

Interrogés sur la place qu'ils accordent à la grammaire dans leurs enseignements, les enseignants soulignent que les activités grammaticales sont réduites à être un auxiliaire pour développer les compétences communicatives des apprenants depuis l'avènement de l'approche communicative, mais ils avouent donner une grande importance à ces activités. Cependant, les activités sont présentées d'une façon « particulière ». En effet, en parallèle avec un « conservatisme grammatical », les enseignants usent d'une certaine capacité d'innovation dans la description des faits grammaticaux. Il s'agit en fait d'un processus dans lequel les enseignants rendent les descriptions grammaticales traditionnelles accessibles à un public spécifique en prenant en considération les facteurs causant des difficultés dans l'acquisition des faits grammaticaux. Dans le contexte tunisien, la contextualisation grammaticale se fait à la lumière des spécificités de la langue arabe. Ces contextualisations se présentent surtout pour les points grammaticaux les plus difficiles et à l'égard desquels les apprenants tunisiens manifestent des résistances.

Nous avons mentionné *supra* une forme de contextualisation très utilisée. D'autres formes d'écarts, relevées entre les descriptions grammaticales présentées aux natifs et d'autres produites pour répondre aux besoins du public tunisien, sont évoquées par les enseignants. Nous pouvons évoquer, par exemple la production des « règles d'équivalence » (GRAC, 2011), la production de schémas et des tableaux, les « surdescriptions » qui sont nettement plus détaillées et plus longues que des descriptions grammaticales dans les grammaires de référence. S'ajoutent à cela des modifications des descriptions présentées dans les grammaires traditionnelles en y apportant

des changements terminologiques.

Une autre forme que nous considérons comme une contextualisation concerne la traduction ou la présentation de l'élément grammatical, décrit dans la langue première de l'apprenant, utilisée fréquemment par les enseignants pour rapprocher le savoir métalinguistique des apprenants de la langue française. Dans le contexte tunisien, plusieurs enseignants font usage du répertoire métalangagier des élèves en langue arabe pour mieux saisir la terminologie en français. L'exemple de la nominalisation dont l'équivalent en arabe est *almazdar* المصدر est un exemple évoqué par quelques enseignants qui défendent cette opération par le fait que les apprenants la maîtrisent depuis le primaire.

Cette opération n'est pas sans fondement, car dans le domaine de la psycholinguistique, en se basant sur un principe constructiviste, on recommande de partir de l'acquis de l'apprenant pour développer de nouvelles compétences. Ce qui est mis en œuvre est une approche psycholinguistique de la contrastivité, basée sur des «stratégies d'exploration interlinguistique » et non sur la « juxtaposition mécanique des systèmes de fonctionnement » des langues en présence. Dans cette orientation, « ce n'est pas l'apprentissage qui 'guérit' l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage » (Giacobbe 1990, p. 122, cité par Starosciak, 2021). Ainsi l'enseignant se base sur les acquis et le répertoire langagier, culturel et cognitif de l'apprenant en arabe. De ce fait, le savoir grammatical déjà intériorisé en arabe peut servir de tremplin pour accéder à un savoir grammatical dans la langue cible.

La modification de la catégorie grammaticale constitue une autre forme de contextualisation. Ainsi, tout en gardant le même contenu, l'appellation de la catégorie grammaticale se voit parfois modifiée. Un des exemples évoqués concerne la notion d'adverbe qui a pour équivalent en arabe *ilhāl* الحال. Cette notion décrit la manière du déroulement de l'action. Cependant, cette opération constitue un écart par rapport aux grammaires de référence telles que *Bescherelle* ou *La Grammaire de l'Académie* où sept classes d'adverbes sont répertoriées : manière, quantité [ou intensité], temps, lieu, affirmation, négation, doute.

Conclusion

Le travail sur la contextualisation dans la situation tunisienne essaie de répondre à certains besoins chez les élèves tunisiens et met en avant la prise en considération de la réalité linguistique particulière d'un pays avant d'entamer toute action pédagogique. Ce que nous proposons est une approche conceptuelle se basant sur une didactique contextualisée concordant avec les recherches commencées depuis plus d'une dizaine d'années (Blanchet et Chardenet, 2011 ; Blanchet, 2009, etc.).

Cependant, si les différentes formes de contextualisation que nous avons relevées *supra* répondent à un besoin immédiat des apprenants pour accéder à un savoir qui semble inaccessible, le risque est que ces différentes pratiques deviennent un prétexte pour passer systématiquement à la langue arabe, et que ces démarches contrastives se transforment en stratégies d'évitement chaque fois qu'une difficulté d'assimilation d'un fait linguistique est ressentie. Nous nous inscrivons dans une optique de confrontation positive de l'arabe et du français où l'alternance des langues en présence se réduit uniquement aux faits grammaticaux nécessitant une réflexion métalinguistique se voulant comparative.

Références bibliographiques

- Baccouche, T. (1980). *L'emprunt en arabe moderne*, Beit Al -Hikma- Carthage, I.B.L.V Université de Tunis I.
- Beacco, J.C. et Kalmbach, J.-M. (2017). La Grammaire actuelle et contextualisée : une grammaire pédagogique d'un nouveau type. *Le français à l'université*, 22-03 | 2017 Mise en ligne le : 27 septembre 2017, consulté le : 17 juillet 2022
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M. et Lopez, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. *Langue Française*, n° 181, 3 - 17. Paris : Larousse.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Ben Ammar, M. (2014). *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)*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Université de Nantes.
- Bérard, E. (1995). Faut-il contextualiser les manuels ? *Le Français dans le*

- Monde. Recherches et Applications Méthodes et méthodologies*, Numéro Spécial, 21-24.
- Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, n°14, Mise en ligne le : 15 mars 2012, consulté le : 11 février 2022.
- Blanchet, P. ; Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.). (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et Asselah Rahal, S. (2008). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? Dans Blanchet, P. ; Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 9-16.
- Brahim, A. (1995). Nos étudiants, la grammaire et nous : notes (auto-) critiques. *Revue tunisienne des Langues Vivantes*, n°8, 15-30.
- Castellotti, V. ; Debono, M. et Huver E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Dans Babault, S., Bento, M. et Spaeth, V. (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Bern : Peter Lang, coll. Gram-R - *Etudes de linguistique française*, 49-76.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 111-124.
- Cherrel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école*. Paris : Retz.
- Coste, D. (2006). *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Gaonac'h, D. (Coord.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première : une approche cognitive, dans Gaonac'h, D. (coord.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, 115-123. Paris : Hachette.
- Groupe de recherche du DILTEC. (2011). *Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou*

- seconde*. Université Paris III- Sorbonne nouvelle. Disponible sur le site : <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf>. Consulté le 17/07/2022.
- Kalai, L. (2019). Pour une parenthèse contrastive en classe de français. *Les cahiers de Friga : Revue Scientifique de l'Institut Supérieur des Sciences Humaines de Jendouba*, N° 1, Communication présentée au Colloque international *Autour de la parenthèse, Jendouba* le 03 et 04 mars 2016. Tunis : Latrach Edition, pp.227-241.
- Kalai, L. (2012). *L'obstacle orthographique dans un contexte de français langue seconde, le cas des élèves tunisiens*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes. ISBN : 978-3-8381-8731-0.
- Machuel, L. (1896). *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies (Première année)*, Paris : A. Colin, XI 88
- Marzouki, S. (2006). *Le français dans le monde*, n° 343, 2006, entretien recueilli par Dominique Rolland sur le site : <http://www.fdlm.org/fle/article/343/marzouki.php>. Consulté le 30/06/2022
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le Français dans le monde. Recherches et application*. n°49, 64-75.
- Miled, M. (2010). Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? *Langue française*, n° 167, 159-171.
- Miled, M. (2007). Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique. *Le Français aujourd'hui*, n° 156, 79-86.
- Miled, M. (2001). Variation sociolinguistique, contextualisation didactique. *Dialogue et culture*, n° 54.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. coll. Essais. Paris : Didier.
- Peytard, J. (1984). Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. *Langue française*, n° 64, 17-28.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, 65-69.
- Starosciak, K. (2021). L'approche psycholinguistique de la contrastivité à

travers le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 16 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 2 aout 2022. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5651>

Sahnoun, M. (2006). Didactique de l'oral : articulation et harmonisation. *Le Français aujourd'hui*, n° 154, 45-56. Paris : Armand Colin,

Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.

Annexe

Questionnaire

Ce questionnaire fait partie d'une enquête portant sur la contextualisation de l'enseignement de la grammaire française en Tunisie. Nous vous remercions de bien vouloir contribuer à la réussite de ce travail par vos réponses qui resteront anonymes.

1. **Identité** : Âge :

2. **Formation / expérience**

Nombre d'années d'enseignement :Niveaux enseignés :

3. En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants ?

- le lexique la civilisation la phonétique

la grammaire la littérature

-autre :

4. Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ?

- traditionnelle (morphosyntaxique) textuelle

- notionnelle/fonctionnelle

- autre :

5. Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

.....

6. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ? Pourquoi ?

.....

7. Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

.....

8. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

.....

9. Etes -vous pour un enseignement contextualisé de la grammaire ?

oui non

Dites pourquoi :

.....

.....

 10. Face aux difficultés d'assimilation des notions grammaticales par vos élèves, avez-vous recours à des formes de contextualisation ?

oui non

Lesquelles ?.....

AUTEUR

Lassaad KALAI est docteur en sciences du langage, enseignant-chercheur à l'Université de Carthage (Tunisie) et membre du laboratoire de recherche *Langues, Discours et Cultures (LDC)*. Il effectue des recherches en linguistique et en didactique du français langue étrangère. Il travaille plus précisément sur la question de la contextualisation de la grammaire française.