



République Algérienne Démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la
recherche scientifique
UNIVERSITE ABOUBEKR BELKAÏD-TLEMCEM
Faculté des lettres et des langues



Ecole doctorale de français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen

Thème

Dynamique des interactions et métalangage dans un cours de
grammaire en classe de FLE.

Etude comparative enseignant natif vs non natif

Thèse de doctorat en sciences du langage.

Présentée par :

Mme Yaalaoui Abdelkrim Wafaâ

Sous la direction de

Mr. Boumediene BENMOUSSAT Professeur, Université de Tlemcen.

Mr. Georges-Daniel VERONIQUE Professeur, Université Aix-Marseille Aix-en-Provence

Membres du jury

Mme BENMANSOUR Sabiha	Professeur	Université de Tlemcen	Présidente.
Mr BENMOUSSAT Boumediene	Professeur	Université de Tlemcen	Rapporteur1.
Mr VERONIQUE Georges-Daniel	Professeur	Université Aix-en-Provence	Rapporteur2.
Mme KLINGLER Dominique	Professeur	Université Avignon	Examinatrice.
Mr MAHIEDDINE Azzedine	MC « A »	Université de Tlemcen	Examineur.
Mr GHELLAL Abdelkader	Professeur	Université d'Oran	Examineur.

Année universitaire 2015/2016

Je remercie,

mes deux directeurs de recherche monsieur Georges-Daniel VERONIQUE et monsieur Boumediène BENMOUSSAT pour avoir accepté de suivre ce travail. Je leur exprime toute ma reconnaissance car à travers conseils, encouragements et patience ils ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet,

les enseignants et les étudiants qui ont adhéré, volontiers, aux jeux interactionnels liés à cette expérience,

les membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail,

et ma famille... plus particulièrement mon père pour ses relectures et ses remarques judicieuses.

« En matière de pensée, le hasard pur n'existe pas. Ces idées, ces formes de pensée ne sortent jamais du néant. Elles circulent dans la société comme un déjà dit qui ne cesse de se redire, bien que quelque peu transformé. Et c'est cette succession de transformations qui finit par créer, à la longue, de nouvelles idées et de nouvelles formes de pensées »

Patrick Charaudeau

Introduction

Dans *le Bourgeois gentilhomme* de Molière (1680/2000), *Monsieur Jourdain* demande au *maitre de philosophie* de « tourner quelques paroles à la mode, de bien les arranger comme il faut » (Ibid. : 41), pour qu'elles expriment, au mieux, ses sentiments. Et voilà que, plusieurs siècles avant l'avènement des approches communicatives, Molière fait référence à la primauté des intentions de communication. Le rapport au monde et les besoins du locuteur sont le moule dans lequel se construit tout discours, balisé par ce système inhérent à toute langue, qu'est la grammaire.

Ce rapport, grammaire/langue, crée toute une polémique en matière d'enseignement des langues, en général, et des langues étrangères en particulier. Même s'il y a accord sur l'importance de connaître les règles qui régissent le fonctionnement de la langue, le débat reste ouvert pour ce qui est de la manière dont ce savoir est dispensé et la place qui devrait lui être accordée dans une classe.

En effet, après avoir été la pierre angulaire de tout enseignement/apprentissage, la grammaire est devenue, entre autres, « le matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde » (P.Charaudeau1992 :4). Il est, donc, question d'intention du sujet parlant, d'enjeux communicatifs et d'effet du discours.

Théoriquement, donc, dans une classe de langue, on ne devrait plus faire de la grammaire au sens traditionnel de l'expression, c'est-à-dire, mémoriser, répéter et faire des exercices structuraux. Il s'agit, aujourd'hui, d'amener l'apprenant à construire, progressivement, à travers la communication, une grammaire qui servira ses intentions. Théoriquement !

En Algérie, le rapport à la grammaire, du français langue étrangère (désormais FLE), et à son enseignement/apprentissage, est particulier. Il implique des pratiques et des représentations qui restent tributaires d'au moins trois facteurs. Le premier, d'ordre socioculturel et linguistique, est relatif aux langues en présence et aux représentations qui s'y attachent. Le second est propre à l'histoire du pays et au processus de disciplinarisation qui a abouti à l'introduction de la langue française dans les écoles algériennes. En troisième lieu, n'oublions pas les considérations didactiques qui régissent les politiques éducatives instaurées depuis l'indépendance.

C'est là, le point de départ de notre réflexion. Nous supposons que ces composantes qui gravitent autour de la notion de FLE, en Algérie, renforcent, tacitement, le lien avec la norme et la correction. Il ne s'agit pas de maîtriser une langue étrangère, mais plutôt de se

rapprocher, le plus possible, de la compétence « parfaite » garantie par le contrôle de la grammaire.

En nous rapprochant d'une classe de FLE, en Algérie, nous avons voulu observer les pratiques d'enseignement /apprentissage de la grammaire dans des conditions construites en fonction des préoccupations et intentions de cette recherche. Il nous a semblé intéressant de travailler à la base de la variable enseignant natif/non natif.

Mais pourquoi cette variable ?

D'abord, parce qu'il n'existe, à notre connaissance, que peu d'études qui lui sont consacrées en FLE, contrairement à l'anglais, langue étrangère, où les recherches sont beaucoup plus importantes : (T.M. Paikeday 1985, P. Medgyes 1992, G. Brain 1999, A. Davies 1991,2003, N.M. Doerr 2009).

Ensuite, nous supposons, à la suite de B. Cerquiglini (2003)¹ que cette « idéologie de l'authenticité » (V. Castellotti, 2011), trouve son apogée en France et/ou dans l'apprentissage du français. Dans le contexte algérien, un effet de 'contagion linguistico-culturel'² continue d'emprisonner le français derrière des barrières grammaticales qui sont gages de recevabilité de la compétence en FLE.

Enfin, le fait de juger la compétence d'un locuteur, en FLE, à la base de ses connaissances en grammaire, place l'enseignant, natif/Français, en position de supériorité absolue. Il serait donc le modèle vers lequel tend tout apprenant et sa présence dans un contexte d'enseignement /apprentissage présente un intérêt, incontestable, pour toute recherche en FLE, spécialement en Algérie.

Notre démarche est essentiellement comparative. A la base d'une quasi-expérience³, menée dans un centre de langues, à l'université de Tlemcen, il sera question d'observation, d'analyse et de description de pratiques de classe d'un enseignant,

¹ « On comprend [...] la difficulté à toucher au dogme. La moindre réforme orthographique (depuis le XVI^e siècle [...]) déclenche une tempête ; la féminisation des noms de métier, légitime et réussie, a lancé les censeurs contre l'usage généralisé ; les termes nouveaux proposés pour remplacer des anglicismes opaques reçoivent eux-mêmes un accueil amusé au mieux, hostile souvent : le terme logiciel, qui a parfaitement supplanté *software*, fut lancé malgré l'avis des puristes... » (B. Cerquiglini 2003)

² Il ne s'agit pas de rapport à la langue étrangère seulement mais aussi de culture d'apprentissage de la langue source qui est fortement normée. (cf. note 49)

³ Cf. deuxième chapitre.

(Français), natif et d'un autre, (Algérien), non natif. Ces pratiques, concernent la gestion de l'interaction et l'utilisation du métalangage.

Dans le contexte d'enseignement/ apprentissage, de la grammaire, en Algérie, cette observation/analyse permettra de valider, ou non, une polarisation constante des compétences de chacun. Cette polarisation dresse l'enseignant natif (désormais EN) comme garant d'une compétence linguistique. L'enseignant, non natif (désormais ENN), serait plus proche des réalités sociales, culturelles et linguistiques du contexte d'apprentissage. Ce qui fait de lui le modérateur, capable de comprendre et de prévoir les difficultés des apprenants.

Une description des réactions des apprenants que nous supposons différentes, d'une situation à l'autre, se fera au fur et à mesure de cette analyse. Nous avons, d'ailleurs, choisi de mener cette recherche auprès d'apprenants demandeurs de savoir grammatical. Ceux-ci semblent présenter certaines caractéristiques favorables à l'aboutissement de ce projet.⁴

Cette recherche s'inscrit dans une perspective interactionniste, ce qui nous intéresse ce n'est pas le produit, quantifiable, de l'interaction que nous décrivons mais les différents processus dynamiques d'enseignement /apprentissage qui s'y déroulent (P. Griggs 2007). Dans ce sens, le rapport enseignant/ apprenant ne se résume pas à la simple transmission⁵ d'un savoir. Il est, plutôt, question de considérer l'acte d'enseigner, comme celui d'apprendre, comme les composantes d'un processus de socialisation, particulièrement complexe. L'enjeu est de faire accepter et comprendre une réalité étrangère (G. Zarate 2004 :37), un mode de communication différent. Cette différence étant visible, tant sur le plan de ce que peut véhiculer la langue, que, sur celui de la langue, en elle-même.

Des chercheurs comme : F.Cicurel 1984, 1994, 2002, 2011 ; P. Bange 1992, 2002, 2005 ; M. Causa 1996, 2002 ; A. Trévisé 1996, D. Véronique 1992, 1994,2009 ; M. Waendendries 1996, pour ne citer que ceux-là, penchent vers une réhabilitation des données authentiques. La recherche, en didactique, des langues étrangères, tend à

⁴ En effet, un apprenant inscrit, de manière régulière, dans une institution scolaire, obligatoire, peut se désintéresser du cours et fausser les données de notre recherche en nous poussant à nous interroger sur les raisons de cette réaction. Des raisons qui n'ont peut-être aucun rapport avec notre problématique.

⁵ Nous rejoignons ici l'idée développée par P. Bange (2005) qui considère que le verbe « transmettre » est inadéquat « s'il est interprété comme impliquant un donateur actif et un récepteur passif » (ibid. :7).

considérer la classe comme un laboratoire à ciel ouvert, dans lequel, et à partir duquel se construisent les questionnements et jaillissent les possibilités de réponses.

L'examen des interactions, en classe de grammaire en FLE, permet de disséquer le discours des enseignants et celui des apprenants pour dégager, par la suite, les caractéristiques, propres à chaque cours. Il s'agit de dresser un portrait relatif à chaque enseignant par rapport aux fonctions qu'il privilégie et qu'il assure le plus : juge, animateur, informateur (L. Dabène 1984). Les interventions des apprenants seront perçues comme autant d'indicateurs qui nous renseignent sur l'impact du profil de l'enseignant (natif/non natif), sur le processus d'apprentissage.

A cette première catégorisation, viendra se superposer une lecture du discours de l'enseignant. Celle-ci a pour objectif principal de déceler les formes qu'y revêt le métalangage. L'intérêt de cette lecture est celui d'apporter un éclairage sur le rapport de l'enseignant à la grammaire en tant que savoir. Elle permettra, également, de conforter les premières remarques formulées sur les rapports de place (F. Cicurel 1992, C. Kramch, 2002, M. Cambra Gine, 2003), dans une classe, de grammaire en FLE, en Algérie.

Ce travail est réparti en quatre chapitres.

Le premier s'articule en deux temps. Il traite, d'abord, des conditions qui ont régi l'enseignement du français, en Algérie, depuis la colonisation jusqu'aux dernières réformes de 2003. Ce parcours permet de suivre l'évolution des décisions politiques que nous supposons être à l'origine de ce que nous avons appelé, plus haut, la quête de la compétence parfaite en FLE. Doublées d'un questionnaire sur les représentations des apprenants algériens, face à la polarisation EN/ENN, les données théoriques qui ont nourri cette recherche sont présentées, par la suite. Ce deuxième pan du premier chapitre permet de légitimer les questionnements de cette recherche, et de la situer par rapport aux données antérieures, relatives à l'enseignement/apprentissage du FLE, en général, et de la grammaire, en FLE, en particulier.

Le deuxième chapitre expose les aspects méthodologiques de cette recherche. Nous y expliquons la démarche et les conditions de réalisation de la quasi-expérience. Nous y présentons, également, les différents acteurs, (enseignant /apprenants), qui ont participé à l'enquête.

Le troisième chapitre aborde le premier axe de l'analyse. Il comporte un examen de la dynamique interactionnelle dans les deux cours. Celui-ci se fera en deux mouvements :

une lecture de la continuité discursive place, l'enseignant, face à sa propre trame d'interventions. Elle est révélatrice du degré de fluidité de son discours. La continuité interdiscursive situe les interventions de l'enseignant, par rapport, à celles des apprenants. Elle offre, aussi, un éclairage sur l'articulation des rôles communicationnels dans une classe de grammaire, en FLE, en Algérie.

Enfin, un quatrième chapitre est consacré à la description du métalangage propre à chaque cours. Le discours de l'enseignant, dans un cours de grammaire, en FLE, est le lieu de foisonnement de différents procédés métalinguistiques (H. Besse 1980, C. Fusch 1982, F. Cicurel 1984, R. Porquier 1984, C. Kramsch 1991). Ces procédés sont révélateurs du rapport au savoir et à l'apprentissage. Nous nous proposons de comparer les conduites métalinguistiques des deux enseignants par rapport aux fonctions qu'ils assurent dans leurs classes, mais, aussi, au modèle d'enseignement/apprentissage, de la grammaire, dont ils s'inspirent.

L'analyse comparative de la dynamique interactionnelle et du métalangage, dans les deux cours, est faite sur la base de deux transcriptions, (linéaire et en trois colonnes). Un inventaire de données concrètes, observables et quantifiables, permet de dresser le profil de chaque enseignant, par rapport à ses pratiques de classe et à la place qu'il accorde, dans son cours, aux interventions des apprenants.

Premier chapitre

**Considérations théoriques et
enquête de terrain.**

Dans ce chapitre, nous traiterons du rapport problématique que nous supposons entre l'enseignant /apprenant algérien, le profil natif ou non natif de l'enseignant et la norme en FLE. Nous commencerons par nous demander si ce rapport n'est pas légitimé par les circonstances historiques, sociales et politiques, liées à l'introduction du français dans la sphère socio-éducative algérienne. Un questionnaire nous permettra, par la suite, de tester l'impact de la variable enseignant natif /non natif, auprès d'apprenants algériens. Cette enquête, que nous jugeons primordiale, justifiera nos questionnements pour ce qui est de la pertinence d'une telle variable, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, en Algérie. Enfin, nous allons circonscrire, tant au niveau de l'interaction qu'à celui du métalangage, les concepts clés qui serviront à analyser notre corpus, dans le troisième et quatrième chapitre.

1.1. Le français langue étrangère en Algérie :

L'une des questions qui s'imposent dans tout travail portant sur la didactique du FLE en Algérie reste, bien entendu, celle de la place que cette langue occupe dans le paysage socioéducatif, politique et culturel du pays.

Convaincue de la nécessité d'un retour aux sources pour une meilleure approche des réalités actuelles, nous allons, par le biais d'un flash-back des plus rapides, remonter aux sources même qui ont, en quelque sorte, favorisé l' « injection » (L.J.Calvet 1974 :61) de cette langue dans une sphère qui, jusqu'à ce jour, continue à avoir quelques à priori quant à son enseignement/apprentissage.

Ce retour en arrière nous semble inévitable, puisque nous pensons que le processus d'introduction⁶ de la langue française dans le mode d'instruction des enfants algériens a, incontestablement, figé à jamais le rapport à cette langue et à sa grammaire. Plus on maîtrise la grammaire française, moins on commet d'erreurs.

⁶ Le français fut introduit en Algérie pour des besoins de colonisation, ce rapport de force entre race supposée supérieure et indigène semble s'être estompé après la première guerre mondiale, puisque on note à partir de cette date une hausse des taux de scolarisation chez la population autochtone (cf.K.Kateb 2005 et A. Queffelec 2002). Cette scolarisation se fera dans des écoles dites indigènes. L'intérêt pour l'école se fera pour des raisons sociales et économiques puisque la langue du colon permet des ouvertures dans le monde du travail et des facilités d'ordre administratif.

1.1.1. Le français langue du natif:

Dès 1843, A. Infantin, dans son traité sur les conditions qui peuvent régir la colonisation « faite par la France en Algérie » (Ibid. : 6) estime que le droit de la France à posséder l'Algérie est une question résolue pour lui, et qu'il devenait primordial de « faire vivre les uns et les autres en société » (Ibid.). Pour se faire, il aborde la question des rapports entre la langue française et la langue arabe. Tout en ne tarissant pas d'éloges sur tout ce qui fait la supériorité de la langue française, il pense tout de même qu'il pourrait « par exemple, sans exagérer d'admiration pour les Algériens, conseiller aux Français qui veulent s'établir en Algérie, d'apprendre l'arabe tout en cherchant à enseigner le français aux indigènes » (Ibid.:149).

Qu'il y ait intérêt pour la langue du colonisé ou celle du colonisateur, on comprend bien que le souci premier est d'ordre politico-économique. D'abord en inculquant aux jeunes colons les rudiments d'une langue arabe essentiellement apprise pour des besoins immédiats de communication, puis, en cherchant à introduire la langue française, « à la faveur de la conquête », (K. Kateb 2005 :19) auprès de jeunes algériens. De ce fait, les deux langues deviennent un moyen supplémentaire facilitant les rapports colonisé /colonisateur.

A. Léon (1991) évoque, néanmoins, deux des aspects qui à cette époque de l'histoire du pays ont empêché la propagation de la langue française au sein de la population. Tout d'abord, il est évident que «L'enseignement du français n'est pas toujours et partout considéré comme une exigence primordiale » (Ibid. :60), il ne concernait qu'une faible minorité, puisque les Algériens de l'époque restaient attachés à leur culture éducative, préférant ainsi diriger leurs enfants vers les zaouïas⁷ ou medersas⁸ où l'apprentissage exclusif de la langue arabe était associé à celui de la religion.

Cet état des lieux, l'auteur l'explique par un deuxième point qui nous semble primordial, puisqu'il constitue l'un des facteurs qui pourrait être à l'origine de certaines représentations de la langue française. Le fait est que cette langue est « présentée comme

⁷ « Associations religieuses qui consacraient leurs activités au culte des saints ; elles délivraient un enseignement religieux aux enfants d'âge scolaire » (k. Kateb : 2005 :20).

⁸ « Établissement d'enseignement coranique de niveau secondaire ou supérieur » (A. Queffelec : 2002 : 409).

un modèle, comme une norme, celui qui s'en approche le plus, à savoir le colonisateur, renforce son autorité sur celui qui en est le plus éloigné » (Ibid.). Apprendre la langue du colonisateur reviendrait à accepter de se voir considérer comme socialement inférieur, encore en phase de construction de son identité.

Les méthodes mises en œuvre afin de favoriser la propagation de cette langue en Algérie ont, de par leur brutalité, encouragé à la résistance et à la création d'une sorte d'instruction aux limites de la clandestinité⁹. M. Quitout (2007) explique que :

« Le pouvoir colonial aura donc à cœur de désintégrer tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne pour leur substituer les référents de l'état colonial, symbolisés par la puissance militaire, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout le pouvoir d'une langue, la langue française, devenue de fait l'instrument des institutions coloniales et le medium par lequel passe désormais la communication entre l'état et ses sujets administrés, ce qui bouleverse totalement la réalité quotidienne de l'homme algérien » (Ibid. : 40)

Cette conception va légitimer, par la suite, toutes les actions ayant pour but de « préparer les jeunes Arabes et Kabyles à recevoir toutes les autres connaissances qui peuvent leur être utiles »¹⁰ ; le français étant présenté comme la langue qui permettra de diffuser science, culture et savoir vivre. Ainsi « la langue de l'ex-colonisateur a fait le vide autour d'elle pendant plus de 130 ans. Le français, promu langue officielle d'un territoire devenu un département français, reléguait l'arabe et le berbère au rang d'idiomes indigènes » (M. Quitout 2007 : 131).

A l'école, les enfants apprenaient la langue française, mais cette dernière servait aussi à enseigner d'autres sciences comme la géographie et les mathématiques. D. Morsly (2010) précise que cet enseignement était très proche de celui proposé en France ; puisque :

⁹ « La faiblesse de la scolarisation des indigènes algériens, l'exclusion progressive de la langue arabe du système éducatif colonial ont entraîné le développement d'un enseignement parallèle au système officiel. Il comprenait les vestiges d'un système antérieur à la colonisation [...] cet enseignement a vécu à la marge de la légalité républicaine, sans subvention ni aide publique, il a dû faire face à la surveillance policière et aux tracasseries administratives » (K. Kateb 2005 :37).

¹⁰ Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger (1893-1941)

« Le programme était identique au programme français, c'est-à-dire qu'il reposait sur l'enseignement du français comme langue maternelle [...] les élèves étaient considérés comme des natifs et recevaient les mêmes cours que ceux qui l'étaient déjà » (Ibid.:117).

La langue était enseignée comme langue écrite. La primauté était accordée aux aspects grammaticaux qui permettent une reproduction correcte et garantissent, ainsi, l'accès à certains privilèges dans la classe et en dehors.

1.1.2. Le français en Algérie de 1962 à nos jours :

Après l'indépendance, l'Algérie, en tant que nation autonome, se devait de récupérer ses institutions et d'entamer ainsi, petit à petit, son retour sur la scène internationale. Nous pouvons dire qu'à ce moment-là, les conditions sociopolitiques et linguistiques dans lesquelles elle se trouvait, imposaient à l'école algérienne une certaine attitude face à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, en général, et du français en particulier.

A l'aube de son indépendance, l'Algérie se retrouve, par la force de l'histoire, prise dans un tourbillon d'incertitudes que n'arrangent pas les vestiges culturels et linguistiques de plusieurs décennies de colonisation. En effet, d'un côté, l'état ne peut imposer, faute de moyens matériels et humains, l'arabe comme langue officielle. D'un autre côté, il ne peut pas, non plus, légitimer les deux seuls enseignements existant à l'époque : le coranique et le colonial. K. Kateb (2005) pense que le premier « a été disqualifié par le contenu de son enseignement qui était jugé en complet déphasage par rapport aux besoins du nouvel Etat en construction » (Ibid.: 65). Le second, bien que répondant aux besoins de formations qu'exigeait la conjoncture économique et sociale du moment, ne pouvait continuer d'exister : « pour deux raisons au moins : tout d'abord en tant qu'héritage de l'ancien colonisateur, ensuite, il excluait, en partie, ou totalement, l'arabe » (Ibid.: 65).

C'est de cette nébuleuse qu'est née « l'école provisoire » selon les propos de (A. Chelli 2010). Celle-ci avait pour objectif premier :

« La scolarisation massive et généralisée de tous les enfants de la nation. Elle est organisée selon le modèle de l'école coloniale française plus au moins remanié et assure à tous les enfants

une scolarité de six années d'enseignement gratuit et obligatoire. Les enseignements se donnaient en français à tous les niveaux et matières du curriculum. L'arabe ne présentait qu'un tiers du volume horaire global en primaire et environ un quart au collège et au lycée étant donné que toutes les matières s'enseignaient en français » (Ibid.: 58,59)

Un peu plus tard, au début des années 80, apparaît l'école fondamentale. Celle-ci tente de réaliser les objectifs explicités dans l'ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976 en rapport avec l'organisation de l'éducation et de la formation en Algérie. Il va sans dire que l'un des objectifs fondamentaux de cette réforme est celui de revaloriser la langue officielle du pays et, d'attribuer des fonctions claires et surtout restreintes à l'enseignement des langues étrangères qui : « doivent [...] permettre d'accéder à une documentation simple, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples » (Ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976).

A. Queffelec (2002) pense que « ce texte consacre de manière officielle la rupture totale avec le système éducatif hérité de la période coloniale » (Ibid. : 52). Il est alors question de confirmer un mouvement d'arabisation¹¹ intensif et généralisé et d'assoir certaines valeurs politiques et culturelles du pays : « arabisation, démocratisation et algérianisation » (Ibid.)

Inspirés de l'ordonnance de 1976, voici, tels que cités dans le fascicule du programme, les objectifs terminaux de l'enseignement du français dans le cycle secondaire¹² :

¹¹ Bien que cela ne soit pas notre propos, nous estimons qu'il est important de dire que ce mouvement d'arabisation ne s'est pas fait sans créer un autre climat de frustrations et d'incertitudes comme le montrent certains travaux ayant traité de cette question (A. Queffelec 2002 : 48, 49), (R. Bistolfi 2003 : 41). M. Quitout (2007) pense que « la controverse et la polémique générées par la politique d'arabisation en Algérie[...] a abouti dès le départ et jusqu'à nos jours, à une véritable scission sociale entre d'une part, une intelligentsia arabisante et, d'autre part, une intelligentsia francisante : la première confère à la culture algérienne une dimension sacrée, traditionnelle unitaire et religieuse, et consacre ainsi l'arabe comme unique mode d'expression ; la seconde tient compte du caractère pluriel de la réalité culturelle et linguistique du pays et fait le choix de la modernité et de l'ouverture sur les autres cultures dans le pays et dans le monde » (Ibid. :69).

¹² Nous avons choisi de parler des objectifs terminaux du cycle secondaire plus particulièrement parce que nous les considérons comme le profil de sortie d'un apprenant algérien ayant été scolarisé de manière régulière et continue du primaire au secondaire. C'est la somme des connaissances enseignées/apprises durant ces trois cycles qui est sensée aboutir sur le profil du bachelier, futur universitaire.

« A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre :

- *D'accéder à une documentation diversifiée en langue étrangère.*
- *D'utiliser le français dans des situations d'enseignement [...] en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique.*
- *De prendre conscience, dans des situations d'interlocutions concrètes, des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux.*
- *A la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrume qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale ».*¹³

De langue d'enseignement, le français devient un instrument à mettre au service de besoins sociaux, tels que la formation supérieure, la vie professionnelle et les contraintes communicatives imposées par les entreprises utilisatrices de cette langue. N'est-ce pas là une manière de dire que le français perd du terrain et qu'il se confine désormais dans certains secteurs de la société algérienne ? L'arabe devient donc, non sans difficultés, une langue d'enseignement.

Mais, on s'est vite rendu compte que les valeurs culturelles et identitaires de la nation ne suffisent pas pour construire un système éducatif qui forme des citoyens fiers de leur histoire et maîtrisant les langues étrangères. Dès 2003, c'est une réforme totale du système éducatif algérien qui entre en vigueur. Il n'est plus question de crise identitaire ou de guerre des langues, mais plutôt d'un savoir mis au service d'un processus de socialisation et d'ouverture sur le monde.

L'enseignement du français doit donc faciliter :

- *« L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.*
- *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*

¹³ Programme de français Enseignement secondaire 1AS - 2AS - 3AS : p6.

• *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix »¹⁴*

L'approche communicative apparaît, alors, comme le maître mot de cette nouvelle structuration du système éducatif, en réaction à une conception traditionnelle de l'enseignement de la langue étrangère. L'ambition des nouvelles réformes est de former un apprenant 'communicant', capable d'assumer son discours en fonction des différentes situations de communications de la vie sociale et professionnelle.

Dans le fascicule du programme, il est dit qu'à l'issue du cycle secondaire, l'élève devrait être capable de: « Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité) » (Ibid.). Il est clair que les objectifs à long terme ont changé. L'enjeu n'est plus celui de faire resurgir des valeurs sociales et culturelles entassées sous plusieurs années de colonisation. La langue étrangère est un moyen de communication dont il faut savoir se servir intelligemment. En d'autres termes, l'apprenant algérien, aux portes de l'université, devrait savoir parler, écrire et lire correctement en langue française.

1.2. Linguistique, didactique des langues étrangères et grammaire :

La langue, « source de malentendus » selon Saint-Exupéry, continue à susciter bien des questionnements, en tant qu'objet d'étude mais, aussi et surtout, en tant que savoir à enseigner /acquérir. D'un point de vue didactique, les questionnements ne cessent d'alimenter de nouvelles pistes sur ce qui prime en matière d'enseignement des langues : l'oral, l'écrit, le lexique ou alors... la grammaire.

N'y aurait-il pas, aussi, convention sociale au sens saussurien du terme mais, cette fois, en matière de grammaire ? Celle-ci n'est-elle pas aussi importante pour le sens que

¹⁴ Français 1^{ère} année secondaire *Projet de programme* (2005 :5)

le lexique J. Courtilion (1989) ? Se faire comprendre par l'autre, c'est aussi une question de grammaire.

Le rapport grammaire et langue n'est, définitivement, pas à prouver « dans un état de langue, tout repose sur des rapports » (F. De Saussure 1994 : 197). Dans une phrase, il suffirait de déplacer ou d'effacer un mot, une virgule, pour faire pivoter le sens.

P1 : Je crains qu'il ne vienne.

P2 : Je crains qu'il ne vienne pas.

Dans la première phrase « la subordonnée a un sens positif » (M.Riegel et al 1992 :419), cela signifie que le locuteur a peur que l'action de venir se réalise de la part du sujet « il ». Dans la seconde phrase « la subordonnée a un sens négatif » (Ibid.), ce qui signifie que le locuteur veut que le sujet, « il », vienne.

Ainsi, les rapports logiques que l'énonciateur instaure, consciemment ou pas, dans un énoncé, sont responsables de la manière dont celui-ci sera interprété, puisque « tout locuteur dispose d'une grammaire intériorisée de sa langue, dont il n'a pas conscience, mais qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés et par rapport à laquelle il juge intuitivement si un énoncé est bien ou mal formé » (M.Riegel et al 1992 :13). Un locuteur use de tous procédés linguistiques, crée des rapports logiques entre les mots de son discours pour rendre compte, au mieux, de sa pensée.

Mais, avant de traiter de la place de la grammaire en didactique des langues, il serait judicieux d'aborder les différentes acceptions de ce mot. Avant tout, rappelons qu' : « en tant que savoir sur les langues et sur le langage [la grammaire] est une science comme les autres(...) elle a son objet propre (...) elle possède une théorie et la méthode qui lui est afférente (...) qui permettent la connaissance et la transformation de son objet dans une pratique scientifique » (H. Besse, R. Porquier 1984 : 29, 30). Considérer la grammaire comme une science à part entière permet de lever toute ambiguïté quant au rapport qu'elle pourrait avoir avec la linguistique :

« La visée première de la grammaire est de s'intéresser initialement à la bonne utilisation de la langue et de prescrire des règles de bon usage d'une langue donnée. A l'inverse, le linguiste ne prétend pas enseigner la meilleure langue possible à utiliser mais il se focalise sur tous les

phénomènes observables dans une langue : émission des sons, production des mots, combinaison des termes, niveau de langues, le rapport entre les utilisateurs d'une langue et le lieu de production...plus précisément, le linguiste n'édicte pas les règles, il ne prétend pas dispenser la meilleure manière de verbaliser un discours ; il observe des situations et interroge les données sans jugement de valeur » (P. Mebiane-Akono 2009 : 30)

Même si la langue est l'objet d'étude de la grammaire comme de la linguistique, tout semble être une question de point de vue. Le grammairien décrit en tant qu'utilisateur, le linguiste pour sa part décrit en observateur. J.P.Cuq et I. Gruca (2002) pensent que, « contrairement à la linguistique les préoccupations de la grammaire ont toujours été d'ordre didactique ; la description de la langue n'est pas faite pour elle-même mais dans un souci de prescription, voire d'éducation » (Ibid.: 343)

Cependant, le fait de la distinguer de la linguistique ne règle pas pour autant la problématique relative à sa définition, spécialement si celle-ci risque d'influencer la manière dont l'objet d'étude qui est la langue devra être considéré. » M.Riegel et al (1992) pensent : « qu'il ya grammaire et grammaires » tout dépend de la manière dont cette science est présentée.

Nous pouvons dire, par exemple : *J. C Chevalier et M. Arrivé sont deux spécialistes de la grammaire française*, que les deux auteurs ont élaboré une description des régularités propres à la langue française. C'est-à-dire « une théorie sur le fonctionnement interne de la langue » (J.P.Cuq 2003 :117). C'est ce que H. Besse et R. Porquier (1984 :181) appellent « grammaire pédagogique » ou, « grammaire d'enseignement » (J.P. Cuq 2003 :117). Enfin, une dernière acception indispensable dans notre travail est celle relative au « conditionnement livresque » selon les propos de M. Riegel (1998 :86) pour en citer quelques-unes : « *Grammaire Larousse du français contemporain* » de J.C. Chevalier et M. Arrivé (1964). « *Grammaire du sens et de l'expression* » de P. Charaudeau (1992), « *Grammaire méthodique du français* » M. Riegel et al (1992), « *Grammaire Larousse* » J. Dubois et R. Lagane (1995), « *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* » G-D de Salins (1996), « *Grammaire et analyse* » A. Hamon (2007).

Nous n'avons, bien sûr, pas énuméré toutes les acceptions que le mot grammaire peut avoir « les regards que l'on porte sur elles, la dotent d'identités et de statuts divers selon les représentations que l'on en a et les usages que l'on en fait » (FDLM 1989: 4).

Nous nous sommes contentée de parler de grammaires descriptives, de grammaire d'enseignement ou grammaire pédagogique et de livre(s) de grammaire(s). Beaucoup d'autres manières de l'envisager sont possibles.¹⁵

La grammaire, en tant qu'objet d'enseignement, a évolué au gré des courants en didactique des langues. D'abord considérée comme indispensable pour l'enseignement/apprentissage des langues, elle s'est vue, peu à peu, reléguée au deuxième plan puis, complètement laissée pour compte¹⁶ :

« Une première constatation qu'un regard sur le passé amène à faire, c'est que la grammaire a progressivement abandonné le devant de la scène didactique. A l'époque des premiers cours audiovisuels, c'est elle qui constituait l'épine dorsale des méthodes et jusqu'en 1972-1974 c'est à coup sûr l'entraînement grammatical qui formait la partie essentielle de la leçon » (R. Vivès 1989 :92)

En effet, depuis la fin des années 50 et jusqu'à la deuxième moitié des années 70, les méthodologies SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) prédominaient en matière de didactique des langues. Leur l'objectif était de faire acquérir des structures langagières de façon mécanique à travers l'étude d'un corpus ou document fabriqué « dosé en fonction d'une progression préétablie » (R. Galisson 1980 : 89) Des exercices structuraux, basés sur l'automatisation, la répétition et la mémorisation, permettront, par la suite, de s'entraîner pour une maîtrise optimale de la notion abordée.

Par la suite, au début des années 80, l'approche communicative propose une nouvelle ligne de conduite par rapport aux méthodologies précédentes¹⁷ « la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, et la pragmatique vont offrir de solides bases

¹⁵ Pour plus de détails sur la question des acceptions du mot grammaire, se référer à H.Besse et R.Porquier (1984) et M. Riegel et al (1992).

¹⁶ J-L Chiss (2002 :5-16) pense que cet abandon de l'enseignement grammatical est dû d'abord à la « primauté du fait oral alors que la grammaire était réputée comme centrée sur l'écrit » ensuite, à « l'assimilation ancestrale de cette discipline à la connaissance des règles et à leur verbalisation ».

¹⁷ P. Rivenc (2003) propose la succession suivante en matière de « courants majeurs d'enseignement apprentissage [...] A.la méthodologie traditionnelle B. La méthodologie directe C. La méthodologie active D. La méthodologie audio-visuelle C. Le document authentique D. L'enseignement fonctionnel du français E .L'approche communicative. » (Ibid. :53).

scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage » (J.P.Cuq et I.Gruca 2002 :244). En se libérant des stéréotypes structuraux et behavioristes, l'approche communicative redéfinit l'enseignement/ apprentissage des langues en termes de communication.

Exit les exercices d'automatisation. Il est temps de penser la grammaire comme un processus de fabrication de sens « ce retour à la priorité de la sémantique est affiché dans les méthodologies (...) qui postulent donc que la grammaire d'une langue n'est que la composante formelle d'un système de signification, » (F. Debyser 1997- 1998: 40). La grammaire n'est plus le maître mot de l'enseignement des langues.

Cette nouvelle démarche est marquée par un esprit de recherche de l'authentique. Les objectifs d'apprentissage sont clairement explicités pour un meilleur investissement de l'apprenant. Désormais, il doit prendre part activement à son apprentissage, dans le sens où il sait ce qu'il va apprendre, comment et pourquoi il va l'apprendre. Cet apprentissage «grammatical [s'opérera] à travers des interactions et discussions entre les élèves sur les règles de la langue » (J. Courtillon 1989 : 118). L'analyse continue des besoins langagiers des apprenants redéfinit la progression. Elle n'est plus linéaire mais notionnelle/fonctionnelle.

Les exercices, activités et tâches visent une conscientisation de l'élève, et l'apprentissage progresse en fonction des besoins de la communication ; rien n'est préétabli, ce qui suppose plus d'autonomie et de liberté dans la prise de décisions pédagogiques de la part des enseignants. En effet, ils doivent être en mesure de prévoir des activités qui conviennent aux difficultés de leurs élèves, et qui auront, pour objectif principal, de les préparer à communiquer. Tout le processus d'élaboration de cette approche tend vers une revalorisation du statut de l'apprenant.

En somme, on peut dire que la problématique de la place de l'enseignement grammatical en didactique des langues peut être envisagée selon deux axes : un enseignement onomasiologique qui signifie « que la forme enseignée sera dès le départ associée à un sens » (J. Courtillon 1989 : 114) et un enseignement sémasiologique qui implique d'adopter, au départ, un point de vue morphosyntaxique et d'associer, ensuite, des valeurs sémantiques à ces formes.

1.2.1. A propos de l'enseignement de la grammaire, en FLE :

En matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la grammaire est envisagée, par l'apprenant, comme la description du fonctionnement interne de cette langue dite « étrangère » : « une langue dotée de propriétés particulières qui sont en plus ou moins grand écart avec la sienne » (G.Vigner 2009 : 17). C'est, par conséquent, un mode d'organisation du réel qui propose d'envisager les unités du discours d'une nouvelle manière. Il arrive ainsi que l'enseignement, à la lumière des nouvelles approches¹⁸, intègre d'autres aspects d'ordre culturel.

S'agissant de cette conciliation langue/ culture étrangère, J-M Defays (2003) affirme que :

« Actuellement, la partie se joue plus sereinement et équitablement entre la langue la culture et la communication [] l'enseignement des langues étrangères cherche à les associer étroitement : la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes deux sont plongées dans la communication » (Ibid. : 21)

Il n'est donc plus question que de simples choix méthodologiques ou « d'applicationnisme »¹⁹. L'enjeu, ici, est celui de « permettre à l'élève de se familiariser avec les usages et les formes de cette langue » (G.Vigner 2009 ; 17) : usages dans le sens culturel et communicatif²⁰ du terme, forme dans le sens norme.

La grammaire, en FLE, est enseignée /apprise en tant que donnée formelle ayant une incidence réelle et observable sur la communication en langue cible. Et, cela n'est pas sans poser quelques problèmes.

Etre enseignant impose, forcément, de suivre une méthode. Une trajectoire, préétablie, permet de se fixer des objectifs à partir de données de départ. Ce garde-fou

¹⁸ Nous entendons par nouvelles approches tous les courants didactiques qui prônent l'enseignement des langues-cultures étrangères notamment celles dites interculturelles (cf. C. Puren 1998)

¹⁹ C'est-à-dire « le transfert direct de procédures descriptives de la linguistique structurale et générative à l'enseignement du français (les fameuses descriptions sous forme d'«arbres» par exemple) ». (D.Chiss 2002 :7).

²⁰ R.Galissou et D.Coste (1976) définissent le mot usage comme une « langue effectivement pratiquée par la plus grande majorité des « usagers » d'une communauté linguistique correspondant à un groupe social donné » (Ibid. :582). J.P. Cuq (2003) l'envisage comme synonyme de norme ou de règle (Ibid. : 243)

qu'est la méthode, évite que les préconceptions ²¹ne prennent le dessus rendant, ainsi, l'enseignement tributaire de facteurs subjectifs.

J. Courty (2002) pense que l'intérêt de suivre une méthode est que celle-ci « permet de comprendre d'où l'on part et où on arrive, et de suivre un certain chemin plutôt que de vagabonder au risque de revenir sur ses pas » (Ibid. : 5). Cependant, ce chemin, bien que balisé au départ, nécessite une réadaptation de la part de l'enseignant qui va le « remettre au goût du jour », au sens didactique du terme.

L'enseignement de la grammaire, en FLE, ne déroge pas à cette règle. Il implique méthode et maîtrise du savoir à transmettre. Il faut, néanmoins, être capable de le façonner. Ce savoir théorique, il est nécessaire de le transformer en savoir enseignable. Pour ce faire, il faut prendre en compte certains paramètres :

1.2.1.1. Transposition didactique et grammaire pédagogique :

Les descriptions relatives à la langue française, telles que les présentent les grammaires de référence²², ne sont pas conçues dans une perspective d'enseignement/apprentissage. Elles sont, souvent, réalisées dans le but de décrire le fonctionnement de la langue.

De ce fait, la transposition didactique de ce savoir devient une nécessité. Elle permettra « le passage » de ces savoirs savants à des formulations / présentations qui les rendent utilisables à des fins d'appropriation des langues étrangères » (J.C.Beacco 2010 :142)

Ainsi, la transposition des savoirs théoriques en savoirs enseignables devient un enjeu de taille en classe de FLE. En effet, il a, longtemps, été question de restituer un savoir recueilli dans les livres de grammaire. Cet état des choses avait, le plus souvent, pour conséquence de retomber dans les classifications de modes de pensée, propres à la tradition

²¹ Dans un article de 1989, H. Besse parle de préconceptions des enseignants. Il pense que les représentations des enseignants, face à l'enseignement de la grammaire, ne sont pas délibérées. Une subjectivité qui apparaît dans les pratiques de classe et qui se nourrit de facteurs sociaux et professionnels.

²² Nous utilisons cette expression avec beaucoup de prudence car nous rejoignons J.P.CUQ à propos de la confusion qui pourrait s'installer concernant les grammaires de référence et les grammaires pédagogiques. (J.P. Cuq 1996 :105).

grammaticale scolaire. Sans doute cela est-il dû à une représentation de la grammaire en FLE qui la réduit à un ensemble de règles à mémoriser, suivies d'exercices d'automatisation. Pour JL. Chiss (2002), cette tendance n'est pas aussi dépassée qu'il n'y paraît :

« En FLE, un examen de certaines méthodes s'inspirant de l'approche communicative montre une tendance à la marginalisation de la grammaire sous la forme d'appendices grammaticaux et s'il y a « retour de la grammaire », après une phase d'abandon, il s'agit le plus souvent de retour des « règles » de la grammaire traditionnelle »²³(Ibid. : 6)

Il y va de l'enseignement de la grammaire comme de la nourriture, certains produits peuvent être consommés crus sans aucun rajout, d'autres doivent être repensés aux goûts du chef mais, aussi et surtout, celui de la personne qui va manger. Tout le problème est de savoir adapter une science aux besoins du moment, de l'enseignement et de l'apprentissage.

J.C. Beacco (2010) pense que la difficulté de passer d'un savoir théorique à un savoir didactique en matière de grammaire est due principalement à trois raisons : l'inertie des grammaires de description, les représentations sociales et l'hétérogénéité de l'apprentissage. Pour le premier point, il emprunte le terme de « manuélisation » à C. Puech (1998) :

« La manuélisation [] implique qu'on s'attache ici à un processus plutôt qu'au produit de ce processus [] il s'agit du processus par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation réinvestissement plutôt que du produit à proprement parler » (Ibid. :15)

Ces propos permettent de concevoir la transposition didactique comme un processus. Un travail qui part de l'objectif de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en FLE, vers toutes les descriptions possibles de cette langue. Cependant, l'inertie de ces descriptions empêche le bon fonctionnement du processus en question « ces savoirs s'inscrivent dans une longue chaîne d'intertextualité où l'existant se reproduit à l'identique » (J.C. Beacco 2010 : 148). Les grammaires de référence proposent les mêmes

²³ Les manuels de langues en Algérie souffrent du même mal. Censés être conçus d'après les approches dites communicatives et actionnelles, ils reprennent le plus souvent, pour traiter de quelques points de langue, la formule « batterie d'exercices structuraux » propre aux méthodologies traditionnelles.

descriptions et restent attachées, en grande partie, à l'aspect morphosyntaxique de la langue.

En effet, en consultant trois ouvrages de référence en grammaire : *Grammaire Larousse du français contemporain*²⁴, *Grammaire méthodique du français*²⁵ et *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*²⁶, nous avons constaté que pour le chapitre présent de l'indicatif, la trajectoire est presque identique : une petite introduction en guise de définition, suivie d'un passage en revue des différentes valeurs du temps en question²⁷.

Même si les trois ouvrages ne s'attardent pas sur la dimension morphosyntaxique, ils abordent pratiquement les mêmes valeurs en suivant le schéma classique du manuel de grammaire : définition et exemples. De ce fait, il semble évident qu'une tentative de transposition de ce savoir risque d'être une réplique de ce que propose les grammaires de référence.

La deuxième difficulté à laquelle le processus de transposition didactique doit faire face est, celle relative à la notion de représentation des enseignants. S. Canelas-Trevisi (2009) pense que l'enseignant est le dernier maillon de cette transposition qui commence par « une désignation sociale : des agents, mandatés par les institutions, sélectionnent les savoirs à enseigner parmi les savoirs élaborés par les spécialistes des disciplines de référence » (Ibid. :12). Ces savoirs sont ensuite « soumis à un ensemble de transformations aboutissant à la nouvelle mise en texte » (Ibid.). Enfin « l'enseignant élabore sa propre transposition « interne » mettant en œuvre, dans une classe particulière, les objets inscrits dans les documents pédagogiques » (Ibid.). Ceci signifie que l'enseignant ne réagit pas directement par rapport aux grammaires de référence pour construire le savoir à transmettre, mais qu'il travaille à partir de grammaires pédagogiques déjà élaborées par la société.

²⁴ J-C Chevalier, C-B Benveniste, M Arrivé, J Peytard. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Librairie Larousse. Paris 1964.

²⁵ M. Riegel, J-C Pellat, R Rioul. *Grammaire méthodique du français*. PUF ; 1992

²⁶ G-D De Salin. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Didier/HATIER. Paris 1996.

²⁷ Notons que pour *grammaire méthodique du français* les auteurs traitent de l'aspect morphosyntaxique du présent de l'indicatif (radical et désinences) (P248) indépendamment de ses valeurs (P297)

Considérer l'enseignant comme le dernier intervenant dans le processus de transposition didactique pourrait signifier que la manière dont il conçoit la langue influence peu son enseignement. Néanmoins, il ne faudrait pas minimiser son action. J.P.Cuq (2002) pense d'ailleurs que « du linguiste à l'apprenant, le parcours du discours grammatical n'est pas encore achevé : il faudrait voir l'écart qui existe entre le discours des manuels de grammaire et le discours réel de la classe de langue » (Ibid.: 95). En effet, que les directives officielles prévoient une méthode, que celle-ci soit clairement définie dans les manuels, à travers des exercices et des modèles de cours, ne garantit pas, forcément, son application en classe.

L'enseignant est le seul maître en classe. Il peut concevoir la grammaire et son enseignement, en fonction de son propre système de référence. « Les représentations déterminent les pratiques » (L.J.Calvet 1999 : 11), dans le sens où tout ce qui fait un individu, en l'occurrence un enseignant, peut, d'une manière ou d'une autre, avoir un impact non négligeable sur ses décisions et ses choix.

H. Besse (1989) propose trois conceptions différentes de la règle grammaticale qui, selon lui, déterminent les choix méthodologiques des enseignants : la conception juridique, la conception descriptive et la conception constructiviste.²⁸

De plus, n'hésitons pas à parler de la problématique de la formation des enseignants. Nous pensons comme R. Galisson (1980) qu'avant de mettre en œuvre une méthode, il faut former « les hommes de terrains » (Ibid. : 116), puisque ce sont eux qui sont le plus en contact avec les apprenants et ce sont eux qui aideront, plus tard, à juger de l'efficacité de ce que la société prévoit. Nous pensons que, si les enseignants sont bien formés ils arriveront à faire la part des choses, et interviendront de manière constructive dans le processus de transposition didactique.

²⁸ La « conception juridique fait de la règle grammaticale, dans l'ordre langagier, l'équivalent de ce qu'est la loi dans l'ordre moral » (H. Besse 1985 :103). Cette conception est qualifiée de descriptive ou scientifique si « la règle y est censée décrire ou constater une régularité existant indépendamment du regard du linguiste ou du grammairien » (Ibid. :104). La troisième conception dite constructiviste est celle qui « fait de la règle une hypothèse [...] elle est conçue comme le résultat non plus d'une induction généraliste, mais d'une démarche hypothético-déductive par laquelle l'observateur construit le réel pour le comprendre » (Ibid. :105).

Le troisième et dernier point à prendre en compte est celui de l'apprentissage. Chaque classe est un micro climat d'enseignement /apprentissage particulier où « toute proposition méthodologique ou didactique est strictement conditionnelle au contexte dans lequel et pour lequel elle a été formulée » (C. Puren 2001 :135). Ceci signifie, pour ce qui est de l'enseignement /apprentissage de la grammaire, du moins, que la formulation de grammaires pédagogiques doit, absolument, répondre aux contextes d'enseignement/apprentissage.

Chaque classe de langue est un laboratoire, grandeur nature, qui teste et atteste de l'efficacité et de la qualité du processus de transposition et du produit fini. C'est ce que D. Véronique (2002) appelle le « pari de la réflexivité ». Il pense à ce propos que

« Un relevé de la structuration progressive d'un microsysteme grammatical du français en acquisition devrait aider les auteurs de grammaires pédagogiques à évaluer, sinon à prévoir les passages obligés et les points obscurs de tout enseignement grammatical en vue de l'appropriation » (Ibid.: 342)

Ainsi, l'hétérogénéité de l'apprentissage, au lieu d'entraver une transposition qui aurait été une construction, passe-partout, des savoirs grammaticaux, va devenir une base de données à traiter, pour améliorer la qualité des grammaires pédagogiques et les façonner en fonction des besoins, représentations et attentes des enseignants et des apprenants.

1.2.1.2. Sémasiologie, onomasiologie et éclectisme méthodologique :

La grammaire, comme toute autre science, s'est vue sacrée reine puis détrônée. Les méthodes traditionnelles la considèrent comme la pierre angulaire de leur enseignement. Rien ne se fait sans ce passage obligé qu'est la grammaire « Les outils privilégiés seront le manuel ou le recueil de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue » (P. Martinez 1996 : 50). Le but étant de pouvoir réciter les tables de conjugaison, épeler correctement des mots assez longs et, surtout, respecter les règles de grammaire à l'écrit, comme à l'oral.

Même les méthodologies structurales, qui semblaient réagir face à cet abus de grammaire, n'ont pas su façonner un enseignement des langues qui puisse proposer autre chose que des exercices de langue. R. Vives (1989) souligne le fait « [qu'] à l'époque des premiers cours audiovisuels, c'est elle [la grammaire] qui constituait l'épine dorsale des méthodes et jusqu'en 1972 / 74 c'est à coup sûr l'entraînement grammatical qui formait la

partie essentielle de la leçon » (Ibid. :92). Des activités réflexives ont pour objectif d'amener l'apprenant à mémoriser la règle grammaticale. Celui-ci, va apprendre à réagir face à une situation d'évaluation, en répétant ce qu'il a appris à faire en cours.

Avec le succès du communicatif, concept introduit par les approches notionnelles / fonctionnelles, dites communicatives, la grammaire s'est vue octroyer un nouveau statut ; elle n'est plus prioritaire mais subordonnée à des intentions de communication.

Ce qui compte, ce n'est plus la maîtrise de la belle langue, mais « [la construction] par l'apprenant d'une compétence de communication ajustée à ses besoins ». (R. Vivès 1989 : 95) Une compétence communicative qui se développe à travers une gestion pragmatique de la compétence linguistique.

Il n'est nul doute que connaître les règles de conjugaison, et pouvoir les reproduire est une bonne chose, mais arriver à sélectionner un temps plutôt qu'un autre dans une situation d'énonciation donnée, est mieux. Dans ce sens H.G. Widdowson (1991) affirme :

« Que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire, et écrire des phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont ajustées à des fins de communication » (Ibid. :11).

Les didacticiens soulèvent ici le problème du statut de la grammaire et son influence sur le processus d'acquisition / apprentissage de la langue.

En l'état actuel de la recherche, nous ne pouvons absolument pas accorder une place définitive à la grammaire dans l'enseignement / apprentissage des langues, car, chaque situation d'enseignement requiert des matériaux et des approches différentes. De plus, les paramètres, exposés plus haut, (transpositions, enseignant apprenants), impliquent, forcément, l'intervention de variables individuelles non négligeables.

Cependant, nous pouvons dire, en nous basant sur les données de la recherche actuelle en didactique des langues, que l'enseignant se positionne par rapport à trois visions de l'enseignement de la grammaire : l'enseignement sémasiologique, onomasiologique ou l'éclectisme méthodologique.

Il peut opter pour *une approche sémasiologique* ou morphosyntaxique et donner la primauté à l'étude de la morphologie, c'est-à-dire « les mots selon leurs catégories

grammaticales » (R. Galisson et D. Coste 1976 : 356) et la syntaxe qui est « la manière dont les mots peuvent se combiner pour former des propositions ». (Ibid.:54) Morphologie et syntaxe sont, toutes deux, considérées comme composantes de la grammaire traditionnelle.

Cette démarche consiste à « adopter un point de vue de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes » (J. Courtilon 1989 :114). L'enseignant veillera, par exemple, à ce que l'apprenant mémorise, en un premier temps, des terminaisons verbales associées aux temps et modes de la conjugaison française, puis, une analyse des valeurs que peut avoir tel temps ou tel mode sera possible.

L'apprenant va être capable de reconnaître les formes mémorisées, puis de les reproduire correctement. L'objectif premier de cette approche est, celui, de développer chez lui une compétence linguistique.

On reproche à cette approche de l'enseignement de la grammaire cette consécration de la norme, et l'exclusion de tous les aspects psychologiques et sociaux et communicatifs du langage. Elle reste, en revanche, préconisée dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue, stades durant lesquels l'apprenant manifeste le besoin d'un recours constant à la règle grammaticale.

Si l'enseignant opte pour une approche onomasiologique, il devra aller « du signifié au signifiant » (R.Galisson, D.Coste 1976 : 485). Le sens primera, puisque la langue n'est plus envisagée comme un simple système formel. Elle est, d'abord et avant tout, le moyen d'exprimer une idée. Toutes les formes grammaticales sont investies dans un but de communication puisque « le langage verbal permet de dire quelque chose, de parler des choses et des gens, de les désigner et de les caractériser » (S. Moirand 1990 :61). A partir d'une volonté de dire qui se traduit, ensuite, à travers le choix d'une forme grammaticale.

Cette approche, préconise un enseignement grammatical qui prend comme point de départ le fait que, avant de dire quelque chose, il y a une intention de communication d'un sens et non d'une forme. Ainsi, si « j'ai l'intention de dire quelque chose, l'intention de sens est première, pas la question de savoir quelle forme syntaxique utiliser » (P. Charaudeau 1999 :sp). Si un individu demande l'heure à un passant, ce qui importe le plus pour lui c'est que son interlocuteur le comprenne. La forme de l'énoncé qu'il va formuler

n'est que secondaire, c'est le besoin de communiquer une idée qui le fait parler, et non le souci de la langue parfaite.

Sous le double impact de la pragmatique et des théories de l'énonciation, cette approche se base sur le fait que « communiquer c'est échanger du sens » (J. Courty 1989 : 113). La grammaire devient véhicule de sens au même titre que le vocabulaire. Chaque structure syntaxique doit être perçue comme une possibilité de s'exprimer autrement. La norme grammaticale, considérée comme donnée immuable, est mise de côté au profit d'une vision plus portée sur les conditions de l'énonciation.

Du côté des apprenants, il ne s'agit plus de parler pour reproduire un modèle précis mais une idée, un sens, à travers des activités de conceptualisation et d'appropriation. A ce propos, H. Besse (1985) pense que « c'est le travail d'élaboration et non la solution choisie qui, le plus souvent, est bénéfique pour l'apprentissage » (Ibid.:170). L'apprenant doit prendre conscience que s'il veut donner un ordre, par exemple, il aura à choisir entre plusieurs possibilités d'exprimer son idée, toutes en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve (face à un ami, à un inconnu, à un supérieur ou à un subordonné.).

Selon P. Charaudeau (1992), la grammaire de sens, doit :

« S'intéresser à décrire les faits de langue en fonction des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptible d'exprimer, ce qui exige que les catégories de la langue soient regroupées autour de ces intentions. Des enjeux communicatifs qu'ils révèlent ce qui exige que les différents systèmes de la langue soient traités du point de vue du sens. Des effets de discours qu'ils peuvent produire, ce qui exige que soient passé en revue les différents types d'usage vivant de la langue et pas seulement les usages littéraires » (Ibid: 4)

Ainsi, il distingue des catégories sémantiques, qui, impliquant le recours à des catégories de langue, imposent la connaissance de certaines catégories morphosyntaxiques. Un enseignant qui aborde un projet argumentatif doit proposer, aux apprenants, des notions, telles que les verbes d'opinion et l'expression de causalité et de conséquence. Cela, afin de leur permettre, non pas de maîtriser la conjugaison ou d'analyser les phrases complexes, mais d'exprimer leurs points de vue. Il met à leur disposition les moyens grammaticaux nécessaires.

Dans le tableau suivant, P. Charaudeau (1999) propose une possibilité de classer la progression grammaticale traditionnelle, en regroupant des points de langue sous des chapitres de catégories sémantiques :

Catégories sémantiques	Catégories de langue	Catégories morphologiques
Identification	Dénomination Personne Actualisation Désignation Dépendance Quantification Identité indéterminée Présentation	Noms Pronoms personnels Articles Démonstratifs Possessifs Quantificateurs Indéfinis Présentateurs
Qualification	Objectif Subjectif	Adjectifs Noms Relatives Participes
Evénements	Actants Processus Configuration	Agents / Patients Changement d'état Actif / Passif
Espace-temps	Localisation Situation	Préposition/Adverbe de lieu Temps / Aspect / Adverbe
Causalité	Causalité Finalité	Conjonctions Propositions
Point de vue	Affirmation/ Négation Modalisation	Oui / Non Modalités (verbes/adverbes)

La classification des catégories morphologiques, dans une perspective sémantique, permet de les traiter conjointement dans une optique de production de sens. Au lieu de les disposer dans plusieurs chapitres différents, comme le ferait une grammaire de type morphologique²⁹, l'auteur les réunit dans un même chapitre en les faisant obéir à des règles d'énonciation.

Enfin, un troisième choix est possible. Au lieu d'afficher leur appartenance à l'une ou à l'autre des approches citées ci-dessus, les enseignants peuvent préférer l'éclectisme. Cette tendance est renforcée par les exigences multiples et diversifiées des situations d'enseignement, en rapport direct avec le profil des apprenants et leurs besoins. V. Castelloti (1995) affirme que :

« Les enseignants, qui ne sont pas censés élaborer des théories, mais qui font face tous les jours aux problèmes concrets posés par l'enseignement et l'apprentissage, sont les premiers à se satisfaire, dans un premier temps, de l'éclectisme ambiant ». (Ibid. : 52)

L'enseignant combine les deux approches et propose, aux apprenants, plusieurs activités ou exercices. Le but étant d'élaborer une leçon qui réponde aux besoins du groupe classe.

F. Debyser (1997-1998) pense que pour ce qui est de la grammaire en FLE, l'enseignant n'a pas à choisir entre une grammaire sémantique et une grammaire formelle. Il peut tout à fait combiner les deux. L'apprenant, en langue étrangère, a besoin de développer une compétence linguistique qui sera un aspect non négligeable de la compétence communicative visée par l'enseignement / apprentissage. Il faudra aussi lui apprendre à manipuler la langue correctement, et en situation.

Cette approche, aussi séduisante soit-elle, n'empêche pas le scepticisme de ceux qui n'y voient qu'une conséquence, probable, de l'absence d'assises théoriques solides. Jean Claude Chevalier, bien que conscient de l'inévitable recours à l'éclectisme, ne manque pas d'en révéler ses dangers. Dangers dus essentiellement au fait qu' « il laisse croire qu'il y a une sorte de vérité sous-jacente à toutes les théories [ensuite, le fait] qu'il prête le flanc aux attaques de mauvaise foi (...) il y a de tout dans un assemblage, au moindre échec, c'est la machine entière qui sera mise en accusation. [Enfin] on ne peut pas se passer de

²⁹ La classification traditionnelle opère un découpage formel J.Dubois et R.Lagane (1995), par exemple, consacrent trois sous chapitres au nom, la relative n'est abordée que plus loin dans un sous chapitre indépendant.

théorisation claire ». (F. Debyser 1997-1998 :33)³⁰ Prendre de tout pour faire un cours peut conduire à une application arbitraire et aléatoire des principes de chaque méthode. De plus, nous supposons que l'enseignant ne possède pas les connaissances théoriques nécessaires à ce genre d'entreprise.

Malgré les critiques faites à l'encontre de l'éclectisme, il reste préférable à un dogmatisme méthodologique qui plongerait la classe de langue dans la monotonie des exercices structuraux et de la mémorisation. Si l'approche communicative a permis aux méthodes de l'enseignement / apprentissage du F.L.E d'avancer, l'éclectisme, lui, permet, probablement, de contenir encore plus de situations d'apprentissage et offre, de ce fait, plus d'options théoriques, pratiques et techniques aux enseignants.

La manière de présenter une langue, ou de la décrire, doit être pensée par l'enseignant en fonction, non pas de ses convictions théoriques ou méthodologiques, mais surtout par rapport au public qu'il a en face de lui. Ce n'est que de cette façon qu'on pourra permettre à l'apprenant de développer des connaissances nouvelles en langue cible.

L'enseignant de langue se trouve perplexe face à ces choix: quelle approche adopter ? Quels exercices choisir ? Quelle grammaire enseigner ? Pour les didacticiens, il n'y a pas de réponse toute faite, car chaque situation d'enseignement / apprentissage est différente. Il s'agit de prendre en compte les représentations de l'enseignant et celles des apprenants.

Les enseignants essaient de concevoir des approches correspondant à des besoins spécifiques chez leurs apprenants. Mémoriser les formes, permet de les reproduire aisément. La conceptualisation permet de construire une réflexion grammaticale, qui facilitera, à son tour, la découverte de possibilités de sens. Une forme grammaticale donnée peut servir d'assise à la fabrication d'un sens qui correspond à une intention de communication et pas à une autre.

L'objectif est ambitieux. Il faut mener l'apprenant à sélectionner les formes, pour répondre aux conditions de communication puisque :

«Ce qui importe ce n'est pas qu'une description soit meilleure qu'une autre, mais plutôt qu'à tel moment de l'enseignement / apprentissage de la langue, une description soit perçue par

³⁰ Passage d'un entretien accordé au F.D.L.M. en 1977 par J.C. Chevalier, rapporté par F. Debyser (1997-1998).

les auteurs présents comme étant meilleure qu'une autre. Ce qui n'est pas tout à fait la même chose». (M. Santacroce 1998-1999 :8)

Selon que l'on se positionne dans une perspective ou une autre de l'enseignement, on s'inscrit forcément dans un contexte particulier qui va favoriser certains choix d'ordre méthodologique.

1.2.1.3. Qu'en est-il des représentations des enseignants ?

La question des représentations des enseignants est omniprésente, spécialement s'il est question de langue étrangère (G.Zarate 2004), (V.Castellotti 2001), encore plus si le savoir à transmettre est d'ordre grammatical. Nous avons évoqué, plus haut, l'impact que peuvent avoir les représentations sur le processus de transposition didactique. Nous nous interrogeons, à présent, sur les conséquences réelles qu'elles peuvent avoir sur la pratique effective de l'enseignement grammatical.

J.P.Cuq et I. Gruca (2002) pensent que « la nature des représentations » est l'un des facteurs déterminants de « la posture d'enseignants » (Ibid.:139). De notre côté, nous sommes convaincue que le poids d'une conception particulière de la langue étrangère, chez un enseignant se fera certainement sentir dans son action pédagogique. La manière dont il se représente la langue guide ces choix.

C. Puren (2001) propose deux conceptions de la langue qui auront un impact certain sur la manière d'enseigner la grammaire : la langue objet et la langue sujet /natif. Ainsi, il explique que pour un enseignant qui considère la langue comme un objet à enseigner, il est question de méthodologies traditionnelles (grammaire/ traduction, méthodologies audio-orales et audio visuelles). Les activités d'apprentissage suivront le mouvement, et la classe sera le théâtre d'entraînements, de mémorisations et de répétitions.

La grammaire devient le moyen de décrire et, par conséquent, d'apprendre à parler correctement la langue étrangère. Dans cette optique, tout l'enseignement aura un arrière-gout de grammaire, de planification, de progression, du plus simple au plus complexe, puisque maîtriser les règles régissant la langue revient à maîtriser la langue elle-même.

D'un autre côté la conception « langue sujet/ natif » privilégie la prise en compte de facteurs relatifs à la situation de communication (qui parle ? avec qui ? pourquoi ? où ? quand ?). Le produit fini de l'acte de communication ne sera pas traité en fonction des

régularités morphosyntaxiques qu'il contient, mais plutôt, par rapport à l'intention du locuteur et de la situation de communication dans laquelle il évolue. En conséquence, plus d'exercices d'automatisation, place à une grammaire de sens qui aura, pour seul intérêt, de faire comprendre, aux apprenants, qu'elle est au service de leur « vouloir dire ».

Le rapport à l'apprenant peut, aussi, être fortement influencé par ce que V. Castellotti (2001) appelle « le style de l'enseignant. » :

« Il va de soi, qu'un tenant de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, par exemple, n'aura pas le même degré de tolérance vis-à-vis de l'emploi de la langue première dans sa classe qu'un praticien de l'approche communicative, ou, a fortiori, qu'un défenseur de la méthode traditionnelle » (Ibid. :21)

De la transposition didactique, au rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, les représentations, comme le souligne L. Porcher (1997), « ne se situent nulle part à coup sûr, mais se trouvent au cœur de plusieurs chemins » (Ibid. :14). Elles ajoutent au tableau qu'est la classe de langue étrangère un paramètre autre que celui que compte le triangle didactique. Elle « problématise » (G. Zarate 2004 : 36) tous les rapports qui existent entre enseignant et savoir à enseigner, entre apprenant et savoir à apprendre, faisant surgir d'autres possibilités et d'autres réponses.

Même s'il est vrai, comme nous l'avons expliqué plus haut, que l'enseignant ne fait qu'appliquer des méthodes dictées par les directives, il y aura toujours dans son enseignement une trace, aussi infime soit elle, révélatrice de sa conception personnelle de la grammaire de la langue française. Ces traces seront d'autant plus perceptibles si les concepteurs, eux-mêmes, n'intègrent pas dans leur processus de construction des programmes, la donnée relative aux représentations de l'enseignant et de l'apprenant. Comme c'est le cas en Algérie³¹.

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de magistère, nous avons effectué une enquête qui avait pour objet de croiser les représentations des enseignants avec leurs pratiques de classe. Nous avons pu interroger 64 enseignants du secondaire algérien sur

³¹ Dans son article « de la grammaire encore et toujours ... qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? N. Bahloul (2008) note que « les programmes officiels emblématiques, d'une ambition démesurée [...] rencontrent une résistance sur le terrain ». Pour notre part, nous avons constaté que cette résistance était en grande partie due au fait que les nouveaux programmes, dans le but de promouvoir « le communicatif », ont banni l'enseignement de la grammaire le confinant à de simples remarques faites au gré des textes et ayant pour seul but d'expliquer les intentions de l'auteur.

leur manière de concevoir la grammaire en FLE et sur la place que les directives officielles prenaient dans leur action didactique.

Notre enquête avait révélé un fait qui, cela dit, est plus un « secret de polichinelle » qu'une découverte en soit. Les enquêtés enseignent la grammaire comme ils se la représentent, c'est-à-dire comme une description scientifique de la langue. Ils restent, pour ainsi dire, fidèles à leur biographie d'apprentissage et répètent des pratiques qu'ils ont héritées de leurs propres enseignants en refusant toute forme de « modernisation naïve » d'une discipline qui ne peut, à leurs yeux, qu'être prescriptive.

A ce propos M.Cambra Giné (2003) croit qu'

« Il existe un fossé entre la pratique des enseignants et la recherche traditionnelle en éducation, trop éloignée des problématiques quotidiennes. Pour aborder la complexité de leur métier, ceux-ci s'appuient moins sur des modèles théoriques développés par la recherche que sur des cadres de référence propres et éclectiques[...] les décisions que prennent les enseignants sont en relation avec un système de savoir, de croyances et de représentations [...] il ya une relation directe entre leur actions et leurs pensées » (Ibid. :204)

La place que tiennent les représentations dans les pratiques d'enseignement n'est plus à débattre. Il s'agit à présent de gérer cet impact au profit d'une action didactique sereine et réfléchie, loin de tous conflits idéologiques. R.Galissou (1980) propose de « faire quelque chose pour l'enseignant [...] il est tout à fait inconvenant de détruire ses certitudes et de le laisser sans ressources, au milieu des ruines de son passé (Ibid.:116). Alors, pourquoi ne pas voir en lui l'architecte spécialiste qu'il vaut mieux consulter avant de construire, afin d'éviter d'éventuelles mauvaises surprises.

1.2.2. A propos de l'apprentissage de la grammaire, en FLE :

Avant de traiter du rapport qui existe entre la grammaire d'apprentissage et la grammaire pédagogique, il serait judicieux de commencer par définir la première. Cependant, comme il est de coutume à chaque fois qu'il faut définir une grammaire, plusieurs acceptions sont envisageables.

Ainsi, une grammaire d'apprentissage peut être définie comme la somme de connaissances sur le fonctionnement de la langue, intériorisée³² par l'apprenant, se manifestant à travers « des raisonnements grammaticaux transitoires » (M.Santacroce 2000 :438) qui reflètent, par leurs manifestations « ponctuelles » (Ibid.), en classe de langue, une étape relative au degré d'acquisition d'une langue.

Elle peut aussi être qualifiée d'interlangue « [contenant] la connaissance en évolution de la langue-cible de l'apprenant (...) un système spécifique qui diffère du système de la langue première et du système de la langue première apprise » (M-E Damar 2009: 24). Cette grammaire évolutive se caractérise par son aspect individuel. Chaque apprenant la développe à sa manière, et selon les processus d'acquisition apprentissage qu'il met en œuvre au contact d'une langue étrangère. M-E.Damar (2009) la juge perméable, systématique et instable. Ce qui ne facilite pas les projets de recherche sur les modes d'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère.

Une dernière acception est celle relative à la notion de manuélistique. Comme définie plus haut (*cf. Supra 1.2.1.1*), cette mise en texte de la grammaire de la langue cible vise, essentiellement, le développement de la connaissance du fonctionnement de cette langue, chez l'apprenant. Elle peut avoir la forme d'exercices structuraux ou de cours suivis d'applications.

1.2.2.1. De la grammaire pédagogique à la grammaire d'apprentissage :

Dès qu'il est question d'apprentissage de la grammaire, un basculement s'opère au sein de ce qui, jusqu'à présent, semblait pouvoir être maîtrisable, c'est-à-dire l'enseignement.

Toutes les méthodes et approches construites autour de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère semblent, de prime abord, bien ficelées harmonieusement modelées. Cependant, confrontées à leur public (apprenants) elles se découvrent des lacunes et des failles. Ainsi, un cours de grammaire, aussi bien pensé qu'il

³² La notion de grammaire intériorisée, dont il est question ici diffère de celle envisagée par N.Chomsky et qui relève plus de la compétence langagière. « Un ensemble d'aptitudes langagières ce que la grammaire générative a appelé [la] compétence linguistique » (A. Zribi-Hertz 1996 :10) permettant de porter un certain nombre de jugement sur la phrase d'une langue (acceptabilité, grammaticalité/agrammaticalité).

soit, ne sera jugé comme tel que si, dans une situation d'apprentissage donnée, il réussit de par son articulation à favoriser l'appropriation :

« Dans une méthode à la progression la plus minutieuse, dont la grammaire pédagogique serait agencée dans le détail sur la base de descriptions adaptées, le déroulement de l'apprentissage redessinerait inévitablement les contours et le contenu de cette grammaire initiale : soit que les tentatives d'expression s'écartent des réalisations prévues, soit que l'assimilation se heurte, de façon tacite ou exprimée, à des obstacles, cette grammaire pédagogique se verra interrogée, mise en question, détournée ou subvertie, déconstruite ou reconstruite autrement » (H. Besse et R. Porquier 1984 :195)

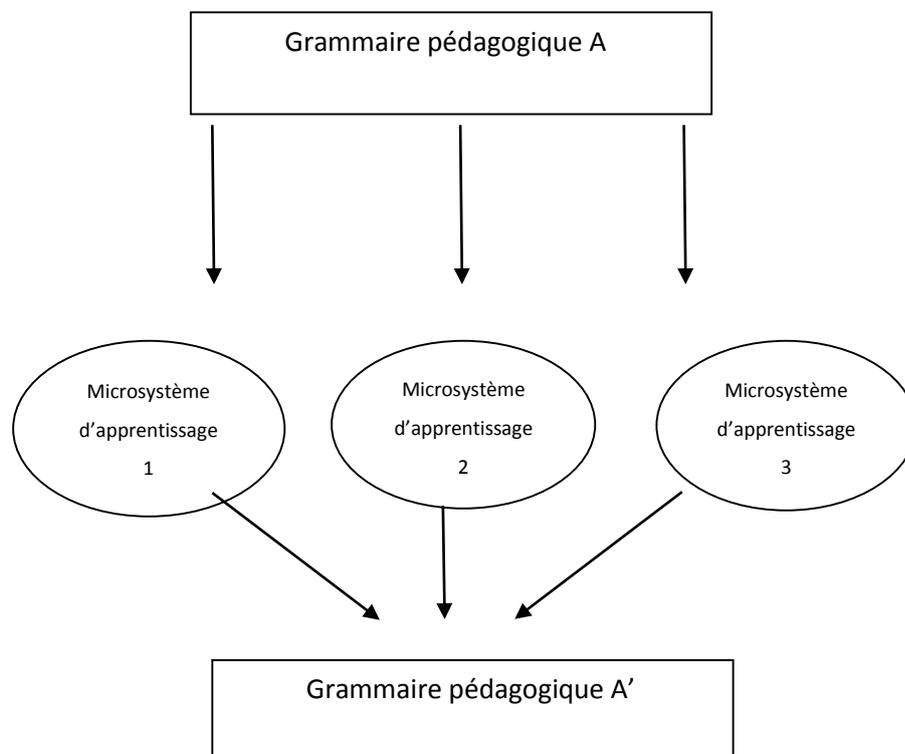
Il devient nécessaire de s'interroger sur le rapport entre grammaire pédagogique et grammaire d'apprentissage³³, dans le sens où c'est la première qui « a informé » la seconde. Une grammaire d'apprentissage se construit à l'école³⁴, dans un cadre institutionnel et sous l'influence d'approches et de méthodes ayant servi à construire l'enseignement. Dans notre cas, il pourrait s'agir de grammaires descriptives ou de grammaire de référence. Ainsi, les grammaires pédagogiques sont élaborées, en premier lieu, de manières approximatives. Elles répondent à des conditions spécifiques d'enseignement/apprentissage de la langue mais ne garantissent ni l'apprentissage ni l'acquisition.

De leur côté, les grammaires d'apprentissages peuvent constituer un éclairage sur ce qui peut entraver le processus de mise en application des grammaires pédagogiques. A ce propos J.P. Cuq (1996) pense qu' : « une perception claire des freins qui ont pu retarder l'appropriation totale d'une notion, d'une structure ou de tout autre élément de la langue étrangère, permettent de cibler plus précisément les exercices ou de recentrer une stratégie correcte » (Ibid. :58). La classe de langue peut donc être, à juste titre, considérée comme un laboratoire de recherche sur les conditions d'enseignement/apprentissage de la

³³ Nous entendons par grammaire d'apprentissage : « des savoirs et savoirs faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène » (J.P.Cuq 2003 : 117) il ne s'agit donc pas de manuels de grammaire destinés aux apprenants.

³⁴ Même si l'apprenant peut avoir une certaine maîtrise de la langue cible, acquise en dehors de l'école et dans ce cas il ne s'interroge pas sur ses erreurs, nous pensons comme H. Besse et R. Porquier (1984) que la nature des grammaires d'apprentissages résulte en parti de la nature des grammaires pédagogiques auxquelles l'apprenant a été confronté.

grammaire en FLE. Chaque microsystème d'apprentissage peut constituer une base de données non négligeable



Ce schéma montre bien qu'une grammaire « A », mise en œuvre dans différents contextes d'apprentissages, peut générer des expériences diverses. Ce sont les microsystèmes d'apprentissage qui, à leur tour, enrichiront cette première version. La diversité des expériences d'apprentissage permet à la grammaire de justifier son action par la réaction de l'apprenant. Elle n'est plus une tentative utopique envisagée comme reproduction d'une méthode ou d'une autre. Ainsi la grammaire pédagogique « A' » est une version de « A » mais remodelée en fonction de ce que la variable apprentissage a apporté à cette adéquation.

1.2.2.2. Faut-il parler des représentations des apprenants ?

La place qu'occupe l'apprenant dans le processus d'élaboration et de transmission des savoir n'est plus à discuter, elle est devenue impérative. Envisager des approches

spécifiques, pour l'enseignement du FLE, en est la preuve irréfutable. Un apprenant du FLM n'a pas les mêmes besoins langagiers et les mêmes réactions qu'un apprenant en FLE.

Apprendre une langue étrangère est une aventure, un pas vers l'autre, qu'on croit être une version différente de nous. En conséquence, toute action didactique se doit de partir d'un vécu, celui de l'apprenant. Elle prendra ainsi en compte la personne de l'apprenant ou, plus généralement, les caractéristiques du groupe auquel elle est destinée, puisque comme le souligne R. Delamotte-Legrand (1997):

« Les savoirs s'acquièrent dans un mouvement continu qui va du sujet au monde et dont l'école n'est ni la source unique et ni la plus décisive. Dans ce mouvement, les représentations et les connaissances se modifient, évoluent, se construisent, se déconstruisent. Apprendre c'est aussi inévitablement désapprendre et réapprendre. Une didactique centrée sur l'apprenant doit nécessairement tenir compte du fait que celui-ci n'est jamais totalement démuné : il a et sur l'objet d'apprentissage et sur la situation d'apprentissage un certain nombre d'idées (à la fois des connaissances et des représentations, la frontière entre les deux étant passablement floue). Sans cette « appréhension première » des choses, il serait difficile de construire quoi que ce soit. L'élève porte donc « son » sens des réalités et c'est de là qu'il faut partir » (Ibid.:99)

En effet, l'apprenant ne part pas de rien. Pour appréhender une nouvelle langue, il la compare, nécessairement, à ce qu'il connaît déjà de sa propre langue « il faut garder à l'esprit que la représentation dominante des élèves est que les autres langues ne sont que des traductions de la sienne propre » (A. Cain 1997:40). Il s'attend à retrouver les caractéristiques syntaxiques, sémantiques et lexicales de sa langue maternelle, dans cette langue étrangère.

Bien qu'il soit difficile de dresser une liste des différentes attitudes liées aux représentations que se fait un apprenant, ou son entourage, à propos d'une langue étrangère (P. Bogaards 1988)³⁵, il convient, tout de même, de s'interroger sur son « profil »³⁶ (M.

³⁵ En se basant sur les théories de l'attitude de M. Fishbein et I. Ajzen (1975) P. Bogaards (1988) affirme que « tout importante qu'elle puisse être une attitude ne détermine que très partiellement un comportement spécifique et il sera clair qu'il est impossible de déduire les attitudes des conduites réelles » (Ibid.: 50). De leur côté, R. Galisson et D. Coste (1976) soulignent « l'importance des attitudes des élèves, de leurs familles, de leurs milieux, dans l'apprentissage d'une langue étrangère » considérant qu'« elles ne peuvent être mesurées et évaluées qu'indirectement [à travers] un ensemble de comportements » (Ibid.:54).

³⁶ Selon J.C. Pochard (1993), l'une des extensions de la notion de profil implique les représentations.

Lambert 1994), (J.C.Porcher, L. Mondada, B. Py, R. Bouchard, D. Coste, D. Moore 1993), (D.Véronique 2005).

M. Lambert (1994) pense que « si on veut un jour pouvoir modéliser le sujet apprenant, il faut multiplier les recherches qui intègrent les dimensions linguistiques, stratégiques et socio-biographiques et permettent d'en saisir l'articulation » (Ibid. : 14), elle ajoute qu'à son sens « la méthodologie fondée sur le profil d'apprenant est une voie d'accès prometteuse pour arriver à ce but » (Ibid.) et pouvoir mieux adapter les enseignements.

L'auteure pense que le fait de construire le profil d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants est une entreprise à envisager selon trois axes. Selon qu'il soit mis en rapport avec les stratégies déployées pour faire face aux données relatives à la LE, le caractère socio-biographique de l'apprenant, ou, les états successifs des connaissances des apprenants. Le croisement de ces données peut aboutir à « des constantes différentielles interindividuelles » (D. Véronique 1994). Des constantes qui peuvent servir de point de départ à une description, certainement partielle, des profils d'apprenants appartenant aux mêmes groupes sociaux.

1.2.3. Et la langue maternelle!

La question du recours à la langue maternelle (Désormais LM) semble³⁷ être résolue. La prise en compte de facteurs extrascolaires, dans l'élaboration des curriculums, suppose de considérer l'apprenant, avant tout, comme une entité socialement, culturellement et linguistiquement définie, au préalable, de toute intervention visant à lui faire acquérir un savoir.

Il faudrait, en conséquence, toujours prendre en compte les acquis de l'apprenant et comme le pense D.Moore (2001) :

« S'appuyer sur le système linguistique dont dispose déjà l'apprenant, partir du connu et profiter de son expertise linguistique, nouvelle et encore dans ses phases de construction,

³⁷ En effet, bien que les travaux en didactique des langues montrent que le recours à la langue maternelle peut être une stratégie d'enseignement aux bénéfices incontestables. Beaucoup d'enseignants du FLE restent convaincus que cette stratégie ne peut que nuire à l'apprentissage et encourager les élèves à recourir aux « solutions de facilité ». C'est le cas notamment d'enseignants du secondaire, interrogés en 2011 dans le cadre d'un projet de recherche CNEPRU et qui avait pour but de déterminer l'impact de la langue arabe sur l'enseignement du Français en Algérie.

pour amener celui-ci à réfléchir sur le langage et son fonctionnement, de manière à affiner, polir et complexifier les stratégies d'apprentissage à sa disposition » (Ibid : 71).

Au-delà des considérations propres à l'enseignement/apprentissage d'une LE, on ne peut, certainement pas, demander à un apprenant de devenir un autre, une fois le seuil de la classe franchi.

Beaucoup d'enseignants et de théoriciens pensent qu'il faut éviter le recours à la LM en classe de langue étrangère. Cette alternance étant « considérée comme responsable des fautes interférentielles (ou interlinguales)³⁸ » (R.Galissou ; 1980 :64) La LM se retrouve donc confinée au simple rôle de détectrice d'éventuelles fautes ou erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère.

Les mécanistes³⁹ y ont recours au niveau pré-méthodologique, au moment de l'élaboration des matériaux d'enseignement, « pour repérer les lieux d'interférences et prévenir les fautes. » (Ibid.:66). Ces fautes en question sont, en partie, le résultat de transfert des données relatives au système de fonctionnement de la LM, vers la langue cible (Désormais L.C). Pour empêcher ce transfert, la méthode directe préconise « dès la première leçon l'utilisation de la seule L2 en interdisant d'avoir recours à la L1 » (H. Besse 1995 :31). Ainsi l'apprenant se représentera la langue qu'il est en train d'acquérir comme n'ayant rien à voir avec sa LM.

Cependant, beaucoup de travaux appuyés par des expériences de terrain (M. Causa 1996), (V. Castellotti et D.Moore 1999), (V.Castellotti 2001), (M.Lahlah 2006), montrent que le recours à la LM en classe de langue étrangère est au moins un fait, au plus une stratégie. Cette stratégie contrastive (M. Causa 2002 :71) est qualifiée de communicative, puisqu'elle se manifeste à travers « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final » (M. Causa 2002 :56) mais, « l'emploi de deux codes ne peut être limité à une stratégie d'enseignement, [...] il doit être analysé avant tout comme une stratégie communicative à part entière » (M.Causa1996 :111). Cette option

³⁸« L'inter langue est une variété de langue d'un bilinguisme non encore équilibré » (J.Selinker, cité in J-P. Cuq et I. Gruca 2002 :111).

³⁹ « En linguistique, le distributionnalisme de Bloomfield, sous l'influence du behaviorisme, pose que la langue est un comportement analysable à partir de la combinatoire de ses unités, de ses mécanismes. » (J.P Cuq 2003 :160)

permet d'étudier les interactions, en classe de LE, par rapport au rôle qu'y tiendrait la langue source.

Ainsi, la LM, souvent chassée de la classe de langue étrangère, se trouve réhabilitée et constitue même un moyen de pallier à certaines difficultés relatives à l'enseignement / apprentissage. Un processus de réconciliation avec la langue maternelle est mis en place. Au lieu de la rejeter il est plutôt question de s'interroger sur l'impact qu'elle pourrait avoir sur l'enseignement des langues étrangères.

Sans aller jusqu'à dresser une typologie des stratégies d'apprentissage en rapport avec la nature de la LM, certains travaux (J.P.Cuq 1986), (M. Kihlstedt 1998, C. Granget 2005 et M. Agren 2005 cités in D. Véronique 2009) montrent bien que l'acquisition de la grammaire, en FLE, peut être sous l'influence des propriétés et spécificités grammaticales de la langue maternelle. Ces spécificités peuvent générer, chez l'apprenant, des habitudes de raisonnement qui influenceront sa manière de s'approprier la grammaire d'une langue différente de la sienne.

Ainsi, D. Véronique (2009) affirme que la morphologie verbale en français langue étrangère est : « un processus variable selon la langue première des apprenants » (Ibid. :194). Il se réfère, pour cela, à des expériences menées auprès d'apprenants suédophones, germanophones et arabophones.

L'auteur note que la nature de la langue première a des conséquences directes sur les énoncés produits en FLE. Les apprenants suédophones, par exemple, ne marquent pas l'accord, sujet-verbe, dans les stades débutants de l'apprentissage. Ceci peut s'expliquer par le fait que leur langue première ne le fait pas.

De son côté, J.P. Cuq (1996) affirme que : « les difficultés du dire en langue étrangère sont soumises à la difficulté du changement d'habitudes mentales créées par l'habitude de dire en langue première » (Ibid. :52). Pour l'expression de l'hypothèse, il note que des apprenants marocains ont des difficultés à intégrer certaines particularités de la règle grammaticale, relative à l'emploi de la conjonction 'si'. L'auteur explique ce fait par la nature même du système verbal de l'arabe. Celui-ci est totalement différent du système français, puisqu'il ne comporte que deux aspects parmi lesquels on ne compte pas de conditionnel « passer d'un système à deux aspects à un système multi temporel

représente sans doute un des efforts les plus grands que doivent fournir les élèves marocains » (Ibid. :54)

L'apprentissage d'une langue étrangère, d'une grammaire autre, ne se fera pas sans l'omniprésence de la langue maternelle et des conditions liées à son apprentissage. G.Vigner (2009) pense qu'

« Il existe autant de grammaires du français que de point de vue, que ce point de vue résulte de différents facteurs liés à la personne de l'apprenant, à sa langue d'origine, aux traditions scolaires dans lesquels il a entrepris ses premiers apprentissages langagier » (Ibid. : 33).

La langue source de l'apprenant est, selon l'auteur, un élément fondamental que tout enseignant, en FLE, doit prendre en compte, lors de l'élaboration et la transmission des savoirs. L'enjeu est celui de faire prendre conscience à l'apprenant de la particularité de l'organisation d'une langue et, par conséquent, d'un mode de pensée qui se structure différemment, mais qui ne s'oppose, en aucun cas, à celui de sa langue première.

1.3. Polarisation EN/ENN et enseignement des LE :

Avant de traiter de cette dichotomie du point de vue enseignement /apprentissage, il faut passer par un éclairage terminologique qui, en plus de servir à lever les éventuelles ambiguïtés, permettra de dresser un portrait du natif et du non natif. Ce portrait, bien que théorique, reste fiable, d'un point de vue scientifique.

1.3.1. De la compétence...

La notion de locuteur natif nous plonge momentanément dans le champ de la linguistique. En effet, N. Chomsky (1971) en propose une définition fortement idéalisée, c'est un « locuteur- auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène » (Ibid.:12). Ce locuteur possède un savoir implicite de sa langue, c'est sa compétence. Elle lui permet de discriminer entre ce qui est grammatical et ce qui ne l'est pas et se reflète dans des situations concrètes de communication, à travers sa performance.

Dans ce sens, tout enseignement / apprentissage d'une langue donnera la priorité à la maîtrise de la grammaire et visera, essentiellement, le développement de la compétence linguistique.

En séparant les connaissances sur la langue maternelle en deux blocs distincts, N. Chomsky mythifie la compétence du locuteur natif en l'érigeant comme une représentation éthérée de la langue. Elle permet la performance mais ne s'y reflète pas totalement. De ce fait, toute catégorisation de ce locuteur, dit « natif », ne pourra se faire qu'à la base d'une forme de performance ou, à partir d'une redéfinition de la notion de compétence.

C'est justement ce que fait D. Hymes en 1972. L'auteur propose une définition moins homogénéisante et plus communicative de la compétence. Celle-ci ne dépend plus de la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue puisqu'il pense qu'

« Il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles [...] ainsi les règles des actes de parole interviennent également comme facteur de contrôle pour la forme linguistique dans son ensemble » (Ibid. :278).

Il n'est plus question d'imposer une norme, mais de choisir, dans le répertoire intériorisé, les formes qui correspondent le mieux à l'acte que le locuteur désire accomplir.

Selon le CECR (2001), la compétence communicative comprend trois composantes :

- Linguistique, « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. » (Ibid. :17)

- Sociolinguistique, celle qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [...] [celle-ci] affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. » (Ibid. :18)

- Pragmatique, celle qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue [...]. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. » (Ibid.)

Pour interagir dans un contexte donné, la conjonction de ces trois composantes est primordiale. Nous prenons la parole en usant de règles linguistiques qui assurent la fluidité de notre discours, certes, mais nous veillons, aussi, à ce que nos propos soient contextualisés et compréhensibles.

A la lumière de cette catégorisation, il pourrait s'agir, pour décrire les compétences du locuteur natif ou du non natif, de dresser un « inventaire » des points forts de chacun. Cette catégorisation reste tributaire de plusieurs facteurs, tels que le statut de la langue en question et les conditions d'appropriation. Elle ne peut donc être que très générale.

1.3.2....du locuteur natif/non natif :

Qui est donc le natif ? Pour A. Davies (2003) :

« Le concept de locuteur natif semble suffisamment clair [...] c'est l'idée communément reconnue de personnes qui possèdent une maîtrise particulière de la langue. Des connaissances internes sur celle-ci qui peuvent être un modèle de 'vérité' sur son fonctionnement. Ils sont de ce fait capables de dire ce que cette langue est (oui, on peut dire cela) et ce qu'elle n'est pas (non, c'est de l'anglais, du japonais, du swahili...). Ils sont les locuteur/tuteurs qui veillent sur la langue et matérialisent les conditions effectives de son utilisation »⁴⁰ (Ibid. : 1)

De cette définition, on ne peut plus simple, nous retiendrons l'adjectif « clair » et l'expression « communément reconnue ». L'auteur intègre ces deux termes dans son explication, afin de démystifier le concept du locuteur natif et le rapprocher, le plus possible, de l'imaginaire collectif qui voit en lui 'LA' référence en matière de « vérités » sur la langue.

A.Davies (2003 :210-211) caractérise le locuteur natif ainsi :

- *« Le natif a acquis sa langue durant son enfance ;*
- *Intuitivement, il sait ce qui est acceptable et correct en termes grammaticaux ;*
- *Il sait différencier les aspects grammaticaux de sa LI de ceux d'une autre langue ;*
- *Il est capable de produire des discours spontanés et fluides, sa compétence communicative (production et compréhension) est variée ;*
- *Il sait être créatif en écriture (littérature métaphore...);*
- *Il a la capacité unique d'interpréter et de traduire dans sa propre langue. » (Ibid. in*

F. Dervin et V. Badrinathan 2011 :10)

⁴⁰ Passage traduit par nous dont voici le texte original: «The concept of native speaker seems clear enough, doesn't it? It is surely a common sense idea, referring to people who have a special control over a language, insider knowledge about 'their' language. They are the models we appeal to for the 'truth' about the language, they know what the language is ('yes, you can say that') and what the language isn't ('No, that's English, Japanese, Swahili...'). They are the stakeholders of the language they control its maintenance and shape its direction.» (A. Davies 2003:1)

Dans une même perspective, JP. Cuq (2003) définit le locuteur natif:

« En tant que personne parlant une langue acquise dans sa première enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle » (Ibid. :160)

Ainsi, pour reprendre les propos des deux auteurs, nous dirons que le locuteur natif disposerait de toutes les composantes de la compétence communicative. Il peut discriminer, grâce à sa compétence linguistique, entre phrases grammaticales et phrases agrammaticales et différencier entre ce qui est acceptable et correct et ce qui ne l'est pas. Il est capable de comprendre des discours façonnés en fonction des contraintes d'une situation d'interaction. Ses compétences, pragmatique et culturelle, font que ses propos sont contextualisés et répondent parfaitement à la situation de communication dans laquelle il évolue.

A la suite d'A. Davies (2003), O. Galatanu et M. Pierrard (2009) évoquent la notion « de mythe » du locuteur natif. En effet, pour les deux auteurs cette notion :

« Sert de standard de référence [...] standard idéalisé mais rarement atteint, par rapport auquel s'autoévaluent les apprenants, par rapport auquel s'orientent les échelles d'évaluation, par rapport auquel s'articulent les appréciations scientifiques de compétence en langue » (Ibid. : 28)

Si on superpose ces caractéristiques pour dresser un portrait du locuteur natif : il serait compétent linguistiquement et culturellement, ce qui fait de lui « un idéal à atteindre » pour le non natif qui prétend à une bonne maîtrise de la langue étrangère.

Le locuteur non natif, pour A. Davies (2003), n'est différent du natif que par rapport au fait qu'il n'ait pas appris la langue dans sa première enfance. Pour le reste, l'auteur considère que le non natif peut prétendre aux mêmes compétences concernant la maîtrise des aspects syntaxiques, lexicaux et pragmatiques relatifs aux différentes utilisations de la langue.

On peut supposer que le fait de discriminer entre ce qui est correct et acceptable se fait plus, par raisonnement et maîtrise progressive de la langue, que par simple intuition, comme c'est le cas pour le natif.

1.3.3. EN/ENN : est-il question de répartir les compétences ?

Cette dichotomie, pour ne pas dire distinction, natif/non natif, devient plus problématique lorsqu'il s'agit de la traiter du point de vue de l'enseignement apprentissage de la langue étrangère. Pouvons-nous accorder plus de crédit au natif juste parce qu'il bénéficie de ce que P. Renaud (1998) appelle « l'authenticité⁴¹ du locuteur natif » cette caractéristique qui « garantit l'authenticité des données qu'il produit » (Ibid. : sp). Le locuteur natif, ayant appris sa langue maternelle durant sa première enfance peut prétendre à une compétence authentique qui fait de lui le représentant légitime de son groupe.

Sans revenir sur les particularités du natif, exposées plus haut, disons que ses jugements à propos de la langue et de son fonctionnement sont, pour ainsi dire, plus « fiables ». J.P. Cuq (2003) met justement en garde contre cette supériorité, supposée innée, du natif qui perd toute crédibilité s'il est question d'enseignement des langues. Il pense d'ailleurs que

« La qualité de locuteur natif ne doit pas se substituer à la fonction d'enseignant qui nécessite une formation professionnelle. Il vaut mieux le considérer comme un informateur et comme une source d'apprentissage (partenaire communicatif pour un travail en expression et en compréhension) » (Ibid. : 160)

Nous pouvons donc affirmer, suite aux propos de l'auteur, que les préoccupations évoluent et ne se limitent pas à la simple discussion à propos des origines ethniques de celui qui enseigne.

⁴¹ L'auteur met en relation l'authenticité avec le concept de première socialisation : « L'authenticité conférée à une "réalité" attesterait qu'elle a été produite à l'intérieur [d'un] espace clos, de façon endogène nécessairement, sans l'intervention de quelque agent extérieur que ce soit, l'observateur notamment. Tout trait déclaré authentique impliquerait sa production endogène, son appartenance à l'"intérieur" du groupe que sa limite – sa *membrane* d'organisme vivant et autonome en quelque sorte (Varela 1989) – protège de la destruction qu'entraînerait sa rupture. Le terme de *socialisation* renvoie à ces méthodes internes de formation endogène de la compétence sociale à laquelle se reconnaissent mutuellement les membres d'un "même" groupe, aptes en retour à le maintenir dans son "identité" tout au long d'une histoire qui, pour eux, n'est que celle de son adaptation permanente à un environnement extérieur caractérisé, lui, comme changeant. L'individu "socialisé" tient du groupe l'identité qu'il exhibe à travers ses façons de dire et de faire : il est *né du* groupe qui lui a donné forme et substance. Pour l'observateur tenant du discours d'authenticité, voilà donc le *natif* représentant de *son* groupe par la vertu de l'espace intérieur qu'engendre à partir de lui son *authenticité*. C'est cette membrane, cette limite cernant l'espace intérieur du groupe que nous semble construire la catégorie de l'*authenticité*. » (P. Renaud 1998 : sp)

Bien qu'il soit, aux yeux des apprenants, le représentant idéal de la langue enseignée/apprise, l'EN est, aussi, perçu comme informateur, médiateur et évaluateur au même titre que le non natif. Tout dépendra donc de la manière d'animer la classe et de transmettre le savoir : ce que M.Derivry-Plard (2006) appelle « le style d'enseignement ».

J.M.Defays et S.Deltour (2003) ont une vision plus modérée sur la question de la légitimité de tel ou tel enseignant :

« C'est un vieux débat de savoir qui est le meilleur professeur : le professeur natif qui enseigne à des allophones sa langue maternelle comme langue cible, ou le professeur qui partage avec eux la langue maternelle comme langue source et qui leur enseigne une langue qui lui est aussi étrangère. En fait, chacune de ces situations a ses avantages et ses inconvénients. D'une part, celui qui enseigne sa langue et sa culture maternelles reste un modèle privilégié pour ses apprenants étrangers qui s'efforceront de le comprendre, de l'imiter. Par contre, sa possible ignorance de la langue et de la culture maternelle de ses élèves l'empêchera de concevoir leurs difficultés spécifiques. D'autre part, partager la langue maternelle de ses apprenants aide précisément le professeur à prévenir ou à soulager ses difficultés qu'il a éprouvées personnellement. Les apprenants peuvent s'identifier à leur professeur compatriote qui a appris comme eux la langue et culture-cibles, mais ils peuvent aussi se mettre à douter de l'authenticité et de l'actualité de ses connaissances » (Ibid. :108)

Les deux auteurs opèrent une distinction qui permet de voir le côté positif et le côté négatif de chaque situation. En d'autres termes, « l'enseignant « natif » est légitimé par sa compétence linguistique (il est un modèle de langue) et l'enseignant « non natif » par sa compétence d'enseignement (il est un modèle d'apprentissage) » (M. Derivry-Plard 2006 :6). Il serait alors question, chez le natif, d'une meilleure maîtrise de la langue mais d'une ignorance de la culture propre aux apprenants, et, d'une meilleure connaissance des contextes culturels d'apprentissage et d'un manque d'authenticité, chez le non natif

V. Castellotti (2011) en évoquant un certain nombre de recherches menées sur la question (V. Castellotti 1997), (M. Derivry-Plard 2008), (F. LeLièvre 2008)⁴², parle de « dissociation entre les capacités de type communicatif, pour les « natifs » et celles plutôt

⁴² Il s'agit d'enquêtes menées par les auteurs et qui ont pour but d'étudier les représentations de lycéens, d'étudiants et d'enseignants Français, Anglais et Australiens à propos du profil natif/non natif de l'enseignant de langues étrangères.

centrées sur la dimension métalinguistique, pour les « non natifs » » (Ibid. :31). Ainsi, l'enseignant-locuteur natif peut être garant d'un bon accent et d'une bonne maîtrise des paramètres syntaxiques lexicaux et sémantiques de la langue cible. L'enseignant locuteur non natif pourra, de son côté, user de procédés métalinguistiques divers et appropriés pour expliquer, simplifier et faciliter la compréhension.

1.3.4. L'apprenant algérien face à la polarisation, EN/ENN :

L'Algérie est un pays où le mythe du natif continue à hanter l'imaginaire des enseignants et des apprenants. Même si une telle affirmation mérite une vérification empirique, il ne nous semble pas totalement infondé de dire que les représentations sociales, construites par, et à travers, l'histoire de l'Algérie, alimentent cette conception de l'enseignant du FLE. L'enseignant algérien est perçu comme devant être aussi compétent que le serait un natif, notamment en ce qui concerne la maîtrise de la grammaire.

Nous ne pouvons partir sur la base d'une analyse comparative entre l'EN et le non natif, sans nous interroger sur le poids de cette distinction, du point de vue de l'apprentissage. Il nous fallait voir si un tel aspect était réellement pris en compte, dans la conception que peut avoir un apprenant algérien du FLE.

1.3.4.1. Objectifs du questionnaire et dépouillement :

Nous avons donc conçu un questionnaire (*cf. annexe 1*) qui nous a permis de répondre à trois préoccupations essentielles, pour la suite de notre travail :

- La place que peut avoir l'aspect grammatical dans l'enseignement du FLE.
- L'importance que les apprenants accordent au profil natif ou non de l'enseignant du FLE.
- Le rapport qu'ils peuvent construire entre enseignement de la grammaire et profil d'enseignants en FLE.

Nous avons proposé notre questionnaire à cent étudiants de l'université de Tlemcen. Tous étaient inscrits, pour des cours de soutien, au centre intensif d'enseignement des langues (CEIL).

Notre questionnaire, pour des raisons pratiques de diffusion et de récupération⁴³, ne contenait que sept questions⁴⁴. Celles-ci étaient réparties sur les trois axes -cités précédemment - comme suit :

- Deux questions à choix multiple pour le premier axe (Q2, Q4)
- Deux questions à choix multiple pour le deuxième axe (Q1, Q3)
- Trois questions dont deux ouvertes et une à choix multiple pour le troisième axe (Q5, Q6 et Q7).

Aucune variable ne nous a semblé être pertinente. Notre population d'enquêtés présentait une homogénéité qui correspondait à notre objectif de recherche. Tous les étudiants étaient de nationalité algérienne et, ils étaient tous inscrits, volontairement, au CEIL.

Les déperditions habituelles dans ce genre de recherche, ont réduit le nombre d'exemplaires, remplis puis dépouillés, à 94. Nous allons à présent analyser les données, en reprenant les trois axes du questionnaire.

Pour ce qui est de *la place que la grammaire occupe dans l'enseignement d'une langue étrangère*, 54 étudiants soit 57,44% pensent que la compétence grammaticale compte en premier lieu dans l'apprentissage du FLE. La compétence lexicale est reléguée au dernier plan avec seulement onze 11 étudiants soit 11,70% qui la voient comme primordiale. 40,42 % des enquêtés considèrent que l'orale et l'écrit sont les deux aspects qui comptent le plus pour un apprenant du FLE puisqu'elles peuvent contenir la grammaire et le vocabulaire.

Cette conception de la primauté de la compétence grammaticale se confirme, fortement, lorsque les enquêtés considèrent, à 92,55%, que l'enseignement/ apprentissage du FLE doit obligatoirement passer par la grammaire. Ils commentent leur choix par des phrases telles que : « c'est tout à fait normal », « oui, bien sûr » ou encore « la grammaire

⁴³ Nous avons pu réunir les enquêtés dans un amphithéâtre où le questionnaire leur a été proposé. Les étudiants, dont l'emploi du temps s'est révélé être très chargé, ne disposaient que d'une demie heure au bout de laquelle les exemplaires nous ont été remis.

⁴⁴ A la fin de l'énoncé de chaque question, un espace supplémentaire avec la notation « autre » permet aux enquêtés d'expliquer leurs choix, ou, d'ajouter des propositions ou des idées personnelles.

c'est le squelette, le cœur de la langue ». 7, 44% d'entre eux se contentent de dire que la grammaire n'est pas obligatoire ou qu'elle doit être associée à l'oral.

Le deuxième point que nous voulions traiter à travers le questionnaire est celui de *l'importance que les apprenants accordent au profil natif ou non de l'enseignant du FLE*. Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils apprennent le FLE, 42,55 % des enquêtés affirment qu'ils désirent obtenir un diplôme, 30,05% apprennent la langue pour parler comme des français et 15,95% le font pour le prestige de la langue, choix que nous n'avions pas prévu dans les réponses proposées.

Pour ce qui est du profil de l'enseignant, 51 étudiants soit 54,25 % pensent que le fait que l'enseignant soit natif ou pas n'est pas très important. Il suffit qu'il soit compétent. 32,97 % d'entre eux optent pour l'EN contre 14,89% pour l'ENN.

Enfin, le dernier point concernait le rapport éventuel entre enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE et profil natif, ou non, de l'enseignant. Les étudiants choisissent en grande majorité de faire confiance à un EN. En effet, 71, 27% d'entre eux pensent que celui-ci est « le mieux placé »⁴⁵ pour enseigner la grammaire de sa langue maternelle⁴⁶, 20,21 % pensent que c'est la compétence qui prime et 8, 51% enquêtés préfèrent un ENN.

Les deux dernières questions ouvertes⁴⁷ nous ont permis de catégoriser les représentations et les attentes des apprenants, par rapport aux deux profils d'enseignants qui font l'objet de notre recherche.

Les enquêtés pensent qu'un EN peut leur permettre d'avoir de bonnes bases en grammaire française. En effet, 75 étudiants soit 79,78% pensent que le natif évaluera mieux leur productions écrites et orales et leur permettra de connaître « le vrai Français ». 4,25%

⁴⁵ Propos des apprenants transcrits tels qu'ils apparaissent sur le questionnaire.

⁴⁶ Cette idée rejoint celle développée par M. Derivry-Plard (2006) qui, suite à une enquête menée auprès d'enseignants natifs/non natifs d'anglais, constate que dans le contexte de cette dichotomie « la compétence linguistique prime sur la compétence d'enseignement » (Ibid. :6).

⁴⁷ Nous supposons que l'incapacité de s'exprimer correctement à l'écrit et la crainte d'être jugé négativement, ont poussé certains étudiants à ne pas répondre aux deux questions ouvertes. Celles-ci impliquant forcément la formulation d'idées et de phrases personnelles. Le taux d'abstention étant de 15,95% pour la première question et de 9,57% pour la seconde.

des enquêtés évoquent la culture étrangère et pensent que l'EN est, en quelque sorte « l'ambassadeur de son pays »⁴⁸.

Pour ce qui est de l'ENN, 44, 68% des étudiants pensent qu'il peut, s'il a suffisamment d'expérience, les aider à comprendre la culture étrangère et à accepter les différences qui existent entre celle-ci et leur culture d'origine. 25,53% des enquêtés voient l'EN comme mieux placé pour enseigner la grammaire. Il saura mieux transmettre l'information, du fait de sa maîtrise de la langue maternelle des apprenants. Il en usera, si nécessaire, pour débloquer des situations problèmes.¹², 76% des étudiants pensent, au contraire, que l'ENN peut commettre des erreurs. Sa maîtrise de la grammaire ne pourra jamais égaler celle du natif.

1.3.4.2. EN/ENN, une polarisation consacrée :

Nous pouvons, à présent, traiter des représentations des apprenants à propos de la grammaire, en FLE, et de la pertinence de la dichotomie enseignement natif/non natif. Les résultats du dépouillement des questionnaires consacrent notre idée de départ sur les représentations de la langue française, en Algérie. En effet, une grande majorité des apprenants considère que la grammaire est un passage obligé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence, le français.

Pour expliquer cette conception de la grammaire, nous reprenons, à notre compte, le concept de « grammatisation ». Néologisme forgé par R. Balibar (1985) sur le modèle d'« alphabétisation ». L'auteure le définit comme « un imaginaire de la langue qui devient la langue même pour la masse des individus scolarisés » (S. Branca-Rosoff 2001:13). Autrement dit, c'est le processus d'enseignement apprentissage qui implique de donner une formation grammaticale à l'ensemble d'une population donnée. Le concept est repris par S. Auroux en 1992. Pour ce dernier, c'est « le processus qui conduit à décrire et outiller une langue sur la base de deux technologies qui sont encore aujourd'hui le pilier de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire ». (S. Auroux 1992 :28 in J-C. Beacco 2010 : 80). C'est le fait d'arbitrer les variations,

⁴⁸ Propos des apprenants.

sémantiques et morphosyntaxiques, S. Auroux & F. Mazière (2006) pour les réguler et en proposer une forme seuil qui ne les présente que par rapport à un moment /espace précis.

Une « représentation grammatisée » serait donc, pour nous, une conception de la langue qui perçoit la compétence grammaticale comme le noyau central de l'enseignement/apprentissage. Autour de ce savoir grammatical, gravitent toutes les autres compétences qui lui sont, pour ainsi dire, subordonnées. De ce fait, l'authenticité du savoir grammatical ne semble pouvoir être certifiée que par un EN.

J.C.Beacco (2010) renvoie ce phénomène à la culture éducative des apprenants et des enseignants. L'auteur parle de « formes (théoriques) de convergence entre les traditions éducatives en langue première (et les représentations qu'elles suscitent), et celles qui informent les enseignements des langues étrangères » (Ibid. :82) qu'il caractérise en évoquant un aspect qui nous paraît représenter parfaitement le cas de l'Algérie. En effet, nous pensons, à juste raison⁴⁹, que « la langue première des apprenants, enseignée de manière grammaticale » (Ibid.), en l'occurrence l'arabe, fait que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE, soient envisagés comme fortement normés.

Pour ce qui est de la pertinence du profil natif ou non de l'enseignant du FLE, les résultats sont assez surprenants. S'il s'agit du français en général, les apprenants considèrent que la compétence est égale chez l'un comme chez l'autre. Cependant, s'agissant de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en FLE, l'EN est jugé comme plus compétent, et son évaluation est perçue comme indispensable et fiable. Contrairement à celle du non natif qui pourrait être erronée.

Les résultats de cette investigation rejoignent, dans leur ensemble, les idées développées dans les travaux qui traitent de cet aspect de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Ils permettent, surtout, d'alimenter notre questionnement sur la

⁴⁹ « Avant sa scolarisation, l'enfant algérien dispose d'un répertoire qui se caractérise par l'usage de l'alternance des langues (arabe local/berbère, arabe local/français, arabe local/berbère/français, berbère/français) ; il aborde l'école avec sa (ses) L1 mais il est surpris d'y trouver une langue de scolarisation (arabe standard) éloignée de celle qu'il utilise avec sa famille et ses pairs. Dans sa vie quotidienne, il n'est que rarement exposé à l'arabe standard caractérisé par une phonétique et une grammaire très normée » (N. Benhouhou 2014 :130)

pertinence de la dichotomie natif /non natif, en matière d'enseignement de la grammaire en FLE.

1.4. Interaction et enseignement apprentissage en LE :

De Saussure à Chomsky, il n'a été question que de ce locuteur/auditeur idéal qui, en dehors et en dépit de tout contexte, continue à parler parfaitement la langue. Cette vision a longtemps condamné la classe de langue étrangère à être le lieu où, châtement et glorification se côtoient, au nom du respect de la règle de grammaire.

La mouvance interactionniste a permis de construire l'observation d'une classe de langue sur d'autres critères. Il n'est plus question de guetter les faits et gestes de l'enseignant ou de sanctionner l'apprenant, mais de concevoir la classe comme un lieu où se construisent discours et relations interpersonnels entre enseignant et apprenant. A ce propos M. Matthey (2003) pense que : « l'analyse de l'interaction s'inscrit très souvent dans une tradition empirique qui prend en compte des situations concrètes, mettant en présence des individus réels. » (Ibid. : 43). Les échanges qui se construisent, tout au long du cours de langue étrangère, génèrent, à chaque fois, des faits nouveaux qui sont autant d'observables à analyser.

1.4.1. La communication exolingue :

En 1979, R. Porquier propose le concept de communication exolingue qu'il définit comme « celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. » (Ibid. :18). Le lieu de rencontre entre les interactants est cette langue qui, bien qu'étrangère, permet une interaction. En 1994, l'auteur explique que la situation de communication exolingue est plus complexe qu'une simple interaction entre participants de répertoires différents:

«Ainsi, parler de communication exolingue impliquait à la fois de définir ce terme par opposition à celui de communication endolingue (en langue maternelle entre natifs d'une même langue) et de se référer à la spécificité hypothétique de la communication entre natifs et non natifs. Mais la définition initiale (communication entre locuteurs natifs et non natifs d'une langue donnée) devenait trop restrictive, excluant le cas de locuteurs natifs d'une même langue communiquant entre eux dans une langue autre, ou celui de locuteurs natifs de deux langues différentes

communiquant entre eux dans une langue tierce. Dans tous les cas envisagés, la communication exolingue ne pouvait se caractériser simplement par les langues maternelles respectives des interlocuteurs, ni par le choix d'une langue d'interaction. Elle devait, par hypothèse, se définir plus largement, selon une diversité de paramètres et de facteurs, comme le produit de situations dans lesquelles les partenaires ne disposent pas d'une langue maternelle commune ou choisissent de communiquer par d'autres moyens » (Ibid. :162)

La communication exolingue serait donc tributaire de plusieurs facteurs, autant en relation avec le profil des interactants et leurs compétences, qu'avec le contexte de l'échange. L'auteur rejoint ainsi l'idée de J.F. De Pietro (1988) pour qui :

« La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc, devient un trait saillant de la communication. C'est le cas généralement des interactions entre natif et alloglotte, entre médecin et patient (Lacoste, 1980), entre parents et enfants (Snow et Ferguson [eds.], 1977), etc, qui, d'un point de vue linguistique, et souvent sociologique, sont asymétriques ». (Ibid. : 71)

L'asymétrie est donc le maître mot de toute communication dite exolingue. En conséquence, comme l'explique J.F. De Pietro, le participant expert est celui qui doit faire l'effort de faciliter l'intercompréhension.

Dans la classe de langue étrangère, les interactants vont se prêter à un jeu de rôle. Le locuteur, qualifié d'expert, veille, en toutes circonstances, à ce que son discours puisse être compris par son interlocuteur débutant. Il doit, de ce fait, recourir à un métalangage spécifique, adapté à la situation de communication dans laquelle, et à partir de laquelle il réagit. A ce propos B. Py (1994) affirme :

« Que la communication exolingue exige du natif qu'il adapte ces énoncés aux moyens linguistiques limités de son interlocuteur alloglotte, et que le xenolecte qui en résulte se définit formellement par l'application à la langue cible de procédures de simplification [...] l'accès de l'apprenant (et en général du profane) aux connaissances (linguistiques ou encyclopédiques) qui lui sont présentées peut être compromis par une complexité excessive de la forme linguistique » (Ibid.:90)

L'expert, natif ou non, doit donc faire un travail d'ajustement qui concerne, d'un côté le savoir à enseigner/apprendre et, de l'autre, l'outil langue qui servira de vecteur de ce savoir. P. Bange (1992) pense que cette double tâche est le propre de toute situation de communication exolingue :

« Dans la communication exolingue, la vigilance nécessaire s'exerce par le fait que le contrôle est plus prompt à se focaliser. On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (Ibid. :56)

Toute situation d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère peut, de ce fait, être qualifiée d'exolingue, puisque le cours, en lui-même, est une succession d'ajustements, de réaménagements du sens et de la syntaxe, dans le but de faciliter l'accès au sens et, par conséquent, à la langue.

1.4.2. Ethnographie de la classe de langue :

La perspective dite ethnographique permet de voir les réalités de la classe de langue comme des phénomènes exceptionnels et particuliers. Chaque situation d'interaction requiert des descriptions et explications spécifiques qui sont autant de pistes au service de la recherche en éducation. M. Cambra Giné (2003) pense que :

« L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités [...] les études ethnographiques d'aujourd'hui essaient de comprendre les « clairs-obscur » des classes et de saisir les possibilités de transformation » (Ibid. : 13,15)

Dans ce sens, les acteurs de la classe doivent être perçus comme des membres d'une communauté, certes provisoire, mais tout aussi complexe. L'observation de leurs comportements, verbaux et non verbaux, permettra de comprendre les enjeux de telles ou telles actions/interactions d'enseignement et de saisir, éventuellement, son impact sur l'acquisition /apprentissage.

M. Cambra Giné (2003) propose de résumer les propriétés de ce qu'elle appelle l'ethnographie éducative en dix⁵⁰ points. Nous nous contenterons de citer les deux points qui nous paraissent pertinents pour notre recherche : entre autres, le fait de considérer l'enseignant comme « agent fondamental de développement curriculaire, en tant que protagoniste de l'agir communicationnel et en tant qu'informateur et collaborateur de la recherche » (Ibid. : 19), mais, aussi, le fait que tout chercheur ethnographe doit « accepter la singularité de chaque classe et jouer sur cette compréhension multiple de la réalité » (Ibid.), puisque toute généralisation des résultats transformerait la classe, du moins au yeux du profane, en une suite de rituels.

Les acteurs de la classe se retrouvent impliqués dans une situation de communication qui est loin d'être improvisée. Celle-ci ne sera pas, pour autant, la réplique de ce qu'envisage l'enseignant. Il semblerait, en effet, que la raison de l'apprentissage l'emporte le plus souvent, faisant ainsi dévier les actions et interactions vers des horizons insoupçonnables. Autant de pistes de recherches à exploiter.

1.4.3. Classe de langue, rôles communicationnels et tours de paroles :

Toute situation d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, suppose la mise en place d'un canevas communicationnel que les participants à l'interaction suivent. C'est une sorte de convention tacite, « un *scénario* ou *script*, entendu comme une suite de comportements langagiers et corporels prévisibles » (F. Cicurel 1994 :104) qui fixe et attribue les rôles et fonctions de chacun. Cette convention va donc de soi, dès qu'il ya conversation :

« Construire une conversation, c'est en effet effectuer un certain nombre d'activités, et du moment qu'au moins deux personnes participent à cette réalisation et se répartissent le travail, il est bon de savoir qui fait quoi. L'accord sur la répartition est une règle de comportement, et de cette règle découlent ce que nous appellerons les 'rôles conversationnels'. Le rôle conversationnel d'un interactant est l'ensemble des activités qui lui échoient dans telle situation, étant donné le thème et le but de l'interaction » (S. Behrent 2007 :64)

Tout se passe comme si, enseignant et apprenant, se prêtaient, volontiers, à un jeu de rôles imposés, de manière implicite, par l'univers artificiel et circonscrit de la classe.

⁵⁰ Pour plus de détails cf. (M. Cambra Giné 2003 :18-19)

En se positionnant par rapport à l'autre, dans ce face à face simulé, chacun des participants respecte, presque naturellement, les lois de l'échange : l'apprenant accepte de céder à l'autorité de l'enseignant, puisque ses prises de parole seront gérées et évaluées par ce dernier. L'enseignant, de son côté, se met en situation de fournisseur d'informations et de guide, se soumettant, ainsi, aux exigences de la situation d'enseignement et aux sollicitations des apprenants.

A ce propos, L. Dabène (1984) parle de « double niveau de communication » (Ibid. :150). Elle pense que le rôle communicationnel des interactants, dans une classe de langue, est constitué d'un « échange banal entre enseignant et apprenant -ou entre apprenants- » (Ibid.) et d' « un second échange⁵¹ dont le thème est précisément le premier » (Ibid.). Elle situe ce dernier comme parallèle au premier et souligne le fait que dans toute classe de langue :

« Tout se passe [...] comme si, préalablement à tout échange, la classe débutait par une sorte de « dialogue de prise de rôle » où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui en fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions » (Ibid. : 151)

L'espace classe de langue revêt une double dimension communicationnelle qui naît dès le premier contact entre enseignant et apprenant. Tout semble servir le sens, gérer et adhérer à ce jeu qu'est l'interaction, c'est interagir pour un objectif d'enseignement acquisition /apprentis

Se soumettre au jeu communicationnel de la classe implique, des interactants, le respect de certaines règles « La conduite des activités de classe est déterminée par des forces (représentées généralement par l'enseignant, mais aussi par les normes tacites du comportement scolaire) » (C. Kramsch 1991 :61). En effet, le rapport d'asymétrie qui s'impose dans toute situation d'enseignement apprentissage d'une LE confère à l'enseignant la fonction d'animateur. Cette fonction inclut, entre autre, la gestion des tours de paroles.

⁵¹ L'auteure souligne l'importance des « manifestations non verbales » (L. Dabène 1984 : 151) dans le second type d'échange. Elle pense qu'elles sont autant porteuses de sens que les échanges verbaux auxquels elles se superposent parfois pour rendre compte de l'intention de communication.

M. Cambra Giné (2003) considère le tour de parole comme un :

« Mécanisme ordonné d'alternance des tours produits successivement par les personnes qui conversent ensemble, suivant des normes partagées, mais que les participants n'explicitent pas [...] la règle de « chacun son tour » fait que l'échange de rôles locuteur /auditeur crée une situation de forte dépendance entre eux et d'attention soutenue pour pouvoir se représenter le scénario. Le tour de parole est une unité interactionnelle naturelle et chaque tour est réglé pour que la sélection du tour suivant ait lieu » (Ibid. : 75)

Cette alternance des interventions, entre enseignant et apprenants, est l'une des particularités de la classe de langue. L'enseignant sollicite l'apprenant qui intervient, puis la parole revient à l'enseignant qui l'évalue et relance, ainsi, la conversation. P.Bange (1992) pense à ce propos que « le tour de parole est orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant » (Ibid. : 32).

L'exemple suivant, extrait de notre corpus, illustre parfaitement les propos de l'auteur :

EX 1 : Cours 1 : ENN, TR 5, EH 15-16, TP (112- 118)

Sol 15	112.PR52 « Ça donne quoi/...est quand vous allez faire la transformation vous allez prendre en considération quoi/.qu'est ce que vous allez regarder/ »	113.E2,7 « Le verbe »	114. PR53 « Le verbe/ Très bien »
		115.E5,2 « Le temps »	116. PR54 « Le temps »
Sol 16	116.PR54 « Et est ce qu'on doit le changer/ »	117.E5,3 « Oui »	118.PR55 « Oui/moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec vous »

Le TP 116, initié par l'enseignant, revêt une double fonction communicationnelle. Il est une évaluation de la réponse de l'apprenant, (TP 115), et une relance de l'échange 16. Le connecteur logique, « et », marque, matériellement, la frontière entre les deux actes.

De son côté, C. Kramersch (1991) qualifie le tour de parole de « produit » qu'il s'agit « d'acquiescer » ou « d'éviter » (Ibid.:59). En effet, l'enseignant peut décider d'attribuer le tour de parole à un apprenant qui demande à intervenir, comme dans le cas suivant :

EX2 : Cours 2 : EN, TR2, EH 2, TP (15)

15 E1,2 « *Je peux répondre/* »
(PR Geste d'approbation de la tête)

Dans d'autres cas, l'enseignant peut décider d'attribuer un tour de parole à un apprenant qui ne le sollicite pas et qui, en plus, cherche à l'éviter. Comme l'illustre cet exemple :

EX3 : Cours 2 : EN, TR1, EH (5-6), TP (11-13)

11E4,3 « *Je peux continuer/* »
12PR6 « *Heu : Donnons la parole à :: mademoiselle/* »
13E5,1 « *Heu..le complément d'objet direct.. de la phrase..heu active devient sujet de la phrase passive* »

E4 demande à intervenir mais l'enseignant en décide autrement, et alloue la parole à E5 qui répond en fragment entrecoupant son intervention d'interjections. Bien que la réponse d'E5 soit correcte, on voit bien qu'il ne s'attendait pas à intervenir. Dans une classe de langue étrangère, les raisons qui poussent l'enseignant à choisir de faire intervenir, tel ou tel apprenant, sont pour M. Cambra Giné (2003), la plupart du temps, d'ordre didactique.

1.5. Métalangage et enseignement d'une langue étrangère :

Enseigner une langue étrangère suppose, *ipso facto*, une description de ses particularités phonologiques, lexicales et syntaxiques d'une part, et, une pratique effective de cette langue, à travers des situations d'expressions orales ou écrites d'autre part. Ces deux activités, description et pratique, impliquent l'utilisation de l'objet⁵², « langue » à

⁵² Nous tenons ici à préciser que nous entendons par 'langue objet' les situations dans lesquelles la langue est envisagée en tant que savoir scientifique ou idiome : « la langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution

enseigner /apprendre, comme outil pour réfléchir sur la langue, et émettre des hypothèses sur son fonctionnement. Un métalangage où se confondent langue et discours sur la langue.

Dans le contexte de la classe de langue étrangère, où l'interaction est provoquée dans le but d'accéder à un niveau supérieur de savoir sur la langue enseignée, il serait intéressant de répertorier les formes que revêt une telle recherche de simplification, et de repérer les contraintes de l'échange qui pourraient encourager l'un ou l'autre des actants à y recourir.

1.5.1. La fonction métalinguistique :

R. Jakobson (1973) parle de la fonction métalinguistique du langage qu'il définit comme un discours à propos du discours, un retour sur le code qui permet aux interlocuteurs « au moyen de synonymes, circonlocutions et paraphrases » (Ibid. :53) de résoudre, *in situ*, un problème de communication.

« Souvent dans un dialogue, les partenaires s'arrêtent pour vérifier si c'est bien le même code qu'ils utilisent [...] en remplaçant le signe qui fait problème par un autre signe appartenant au même code linguistique ou par tout un groupe de signes du code, l'émetteur du message cherche à rendre celui-ci plus accessible au décodeur » (Ibid.53-54)

Cette fonction permet au locuteur /auditeur de revenir sur le code, à travers ce même code, pour clarifier, simplifier, répéter. Ces actes ne se déclencheront que si la langue pose un problème de décodage ou d'encodage du message. Il s'agit d'une réflexivité que la langue exerce sur ses propres mécanismes de structuration (phonologique, syntaxique, sémantique).

« Comme toute conduite complexe, la communication verbale exige pour être réalisée que le savoir sur lequel elle repose soit ignoré, refoulé hors de la conscience, elle suppose en même temps une constante évaluation de l'adéquation du résultat obtenu à la situation d'interlocution.[...] Cette réflexivité peut s'exprimer par des jugements globaux (ça ne se dit pas ;

les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue on peut utiliser le mot d'idiome, comme synonyme désambiguïsé de langue » (J.P. Cuq 2003 : 147). Notre vision n'a donc aucun rapport avec la distinction que fait A. Tarski (1944) entre le concept de 'langage objet' par opposition à métalangage : « il faut donc distinguer [...] la langue habituelle (le langage-objet, dira Tarski), de la langue dans laquelle on parle des mots du langage-objet (le métalangage, dira Tarski)». (J.F. Malherbe 1981 : 18)

ça sonne mal) se situant à l'extérieur du discours et le confrontant à « la norme » ou à ses variantes plus savantes : grammaticalité et acceptabilité ».(M-T Vasseur et J. Arditty : 1996 :1).

L'idée que la langue puisse se décrire elle-même remonte aux premières définitions de la sémiologie, suggérées par F.Saussure (1996). En effet, le linguiste pense –au conditionnel- que l'existence d'une « science qui étudie la vie du signe au sein de la vie sociale [...] nous la nommerons sémiologie » (Ibid. :33) est légitime, d'autant plus que la langue pourrait, à travers le principe de l'arbitraire du signe, lui fournir un outil de description unique et incontournable :

« On peut donc dire que les signes entièrement arbitraires réalisent mieux que les autres⁵³ l'idéal du procédé sémiologique ; c'est pourquoi la langue, le plus complexe et le plus répandu des systèmes d'expression, est aussi le plus caractéristique de tous ; en ce sens la linguistique peut devenir le patron général de toute sémiologie, bien que la langue ne soit qu'un système particulier » (Ibid. :110).

E. Benveniste (1975) pense qu'en plus de sa capacité à se catégoriser et s'interpréter elle-même (Ibid. 1975/1995 :59), la langue sert de 'matrice sémiotique'. Elle permet de décrire et interpréter, par ses propres signes, les autres systèmes sémiotiques qui restent dépourvus d'équivalence et, donc, incapables d'exercer une quelconque activité réflexive sur leur contenu :

« La langue est l'organisation sémiotique par excellence. Elle donne l'idée de ce qu'est une fonction de signe, et elle est seule à en offrir la formule exemplaire. De là vient qu'elle peut seule conférer- et elle confère effectivement- à d'autres ensembles la qualité de systèmes signifiants en les informant de la relation de signe. Il y a donc un MODELAGE SEMIOTIQUE que la langue exerce et dont on ne conçoit pas qu'il existe ailleurs que dans la langue. [...] [elle est] la grande matrice sémiotique, la structure modelante dont les autres structures reproduisent les traits et le mode d'actions » (Ibid 1975/1995 : 60)

Il paraît évident que la langue est le seul moyen d'expression doté d'un sous-système réflexif « le métalangage », dont la fonction première est de s'auto décrire et de

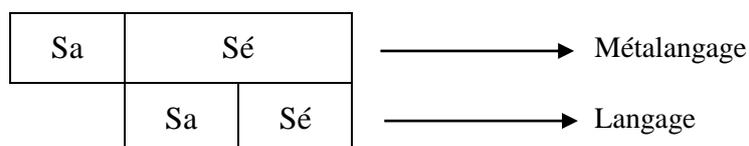
⁵³ « La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. elle est seulement le plus important de ces signes » (F. Saussure 1916/1995 :33)

parler de lui-même. La fonction métalinguistique, telle que pensée par R. Jakobson (1962), est de ce fait importante pour notre recherche. L'auteur situe la fonction métalinguistique par rapport à l'interaction. Si elle est sensée régler un problème, survenu au moment de l'échange, c'est qu'elle reste, en tant que produit du moment, tributaire, elle aussi, des conditions et paramètres entrant en jeu dans cet échange.

1.5.2. Eclairage terminologique :

Avant de traiter des causes et conséquences du recours au métalangage, dans une classe de langue étrangère, il serait utile de nous pencher, d'emblée, sur quelques questions d'ordre terminologique.

R. Barthes (1964) oppose le métalangage à la connotation⁵⁴ et le définit comme étant : « un système dont le plan du contenu est constitué lui-même par un système de signification » (Ibid. :130). En se basant sur la conception saussurienne du signe linguistique⁵⁵, il propose la schématisation suivante :



Ce schéma met en évidence la superposition des deux systèmes (langage et métalangage). Il montre bien que : « ce sont les signifiés du second système qui sont constitués par les signes du premier » (Ibid. :131). Dans cette « relation d'interprétance » (E. Benveniste 1975 : 58), la langue est « le système interprété » (Ibid.), et le métalangage « le système interprétant » (Ibid.). Un processus de réflexivité où « le système interprété » est l'outil même de sa propre description.

⁵⁴ « On dira donc qu'un système connoté est un système dont le plan d'expression est constitué lui-même par un système de signification ; les cas courants de connotation seront évidemment constitués par les systèmes complexes dont le langage articulé forme le premier système (c'est par exemple, le cas de la littérature) » (R. Barthes 1964 : 130)

⁵⁵ « Nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique [...] nous proposons de conserver le mot *signe* pour désigner le total, et de remplacer *concept* et *image acoustique* par *signifié* et *signifiant* » (F. De Saussure 1916 / 1994 : 109)

E. Benveniste (1975) pense, pour sa part, qu'« on peut construire des langues sur des langues, ce qu'on appelle des métalangues, des langues qui servent à décrire une langue, dont c'est la seule et unique fonction » (Ibid. :32). L'auteur affirme que cette métalangue peut être « à son tour décrite dans une langue 'formalisée' en symboles logiques » (Ibid.). Il n'évoque cependant pas la notion de 'métalangage'. On peut donc supposer que l'auteur, à l'instar de certains dictionnaires⁵⁶ de didactique et de sciences du langage, considère les deux termes comme équivalents.

Certains linguistes, J. Rey-Debove (1978) et didacticiens H. Besse (1980), F. Cicurel (1984), voient, en cette équivalence, une vision réductrice des deux termes, et préfèrent recourir à des définitions plus subtiles ou à une terminologie, jugée moins conceptuelle, et plus de l'ordre de l'observable dans les conduites verbales des locuteurs.

En effet, F. Cicurel (1984) décrit le 'métalangage' comme un « langage formel » (Ibid. :5). Dans les observations qu'elle fait autour de l'univers de la classe de langue, elle préfère la notion 'd'activité métalinguistique' qu'elle définit comme une activité qui « peut s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue 'ordinaire'⁵⁷ » (Ibid.). Dans ce sens, l'activité métalinguistique peut être envisagée comme la réalisation dans le discours d'une certaine forme de métalangage.

De son côté, H. Besse (1980) définit le 'métalangage' comme un « Modèle conceptuel artificiel destiné à décrire ou à simuler le fonctionnement d'une langue naturelle » (Ibid. : 121). Il appelle 'métalangue' « ce qui dans le lexique, la syntaxe et la pragmatique d'une langue naturelle donnée permet de dire quelque chose sur cette langue » (Ibid. : 120). Le métadiscours qui, selon l'auteur, est un « discours actualisant ou formulant [...] une métalangue et/ou un métalangage » impliquera, toujours, l'utilisation d'une métalangue qui est celle de la langue dont il est question, mais, pas toujours un métalangage.

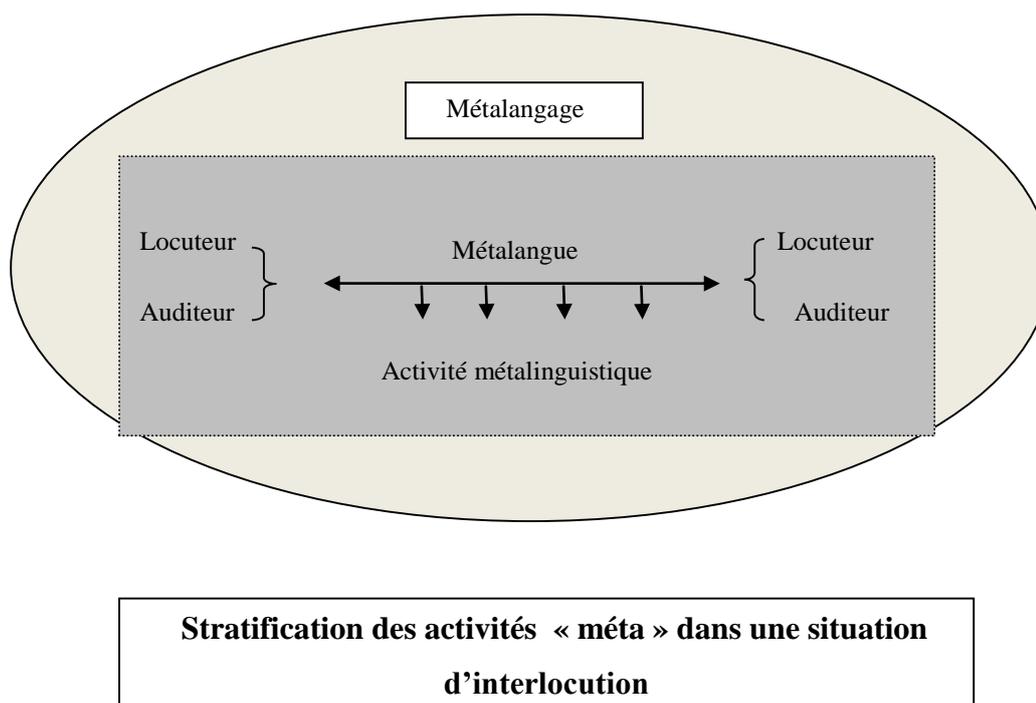
⁵⁶ Certains dictionnaires de linguistique et de didactique tels que : *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française* de (M. Arrivé et al) Flammarion 1986, *Dictionnaire de didactique des langues* de (R. Galisson et D. Coste) Hachette 1988, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de (J. Dubois et al) Larousse 1994, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de (J.P Cuq) CLE INTERNATIONAL 2003, ne distinguent pas le terme 'métalangage' de celui 'métalangue' proposant ainsi l'un comme synonyme de l'autre.

⁵⁷ Terme souligné par l'auteur.

Les propos de H. Besse rejoignent en un sens ceux de J. Rey-Debove (1978) qui pense aussi que :

« Le système métalinguistique codé est une métalangue, par rapport à une langue donnée, et la réalisation de ce système en discours est un métadiscours, par rapport à un discours dans une langue donnée. L'ensemble de la métalangue et du métadiscours d'une L1 c'est le métalangage M1 d'une langue L1 » (Ibid. 20-21)

Pour résumer, nous dirons que, dans une situation d'interlocution donnée, le métalangage est de l'ordre du conceptuel, la métalangue de l'ordre de l'observable et le métadiscours une forme actualisée de réalisations observables propres à une métalangue se traduisant à travers des activités ou « procédés métalinguistiques » (F. Cicurel 1984). Nous pouvons essayer de schématiser comme suit :



Si R. Jakobson (1964) considère que la fonction métalinguistique est inhérente à toute situation de communication, il devient évident que la classe de langue, où il n'est question que de la langue, envisagée comme moyen de communication et moyen pour

communiquer sur l'objet du savoir, est le 'lieu de métalinguistique'⁵⁸ par excellence. F. Cicurel (1984) pense que :

« La spécificité de la parole en classe de langue est le fait que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue. Le métalangage étant un langage qui se prend lui-même pour objet d'étude, on voit pourquoi la dimension métalinguistique va prédominer dans un cours de langue » (Ibid. :9)

On apprend la langue, à travers la mise en place d'un métalangage particulier. Ce sous-système caractérisera les différentes composantes de la langue objet (grammaire, vocabulaire, sémantique etc.), en les nommant, les définissant, les paraphrasant, de manière à leur attribuer une signification conjoncturelle, mais adaptée à la situation didactique, dans laquelle, et pour laquelle, elles ont été évoquées.

1.5.3. Fonctions de l'enseignant et métalangage dans un cours de langue étrangère :

Être garant d'une bonne gestion de la communication, en classe, nécessite, de la part de l'enseignant, qu'il puisse, et ce, en même temps :

a) Poursuivre un projet personnel / institutionnel ⁵⁹d'enseignement (projet conçu en dehors de la classe et qu'il compte mettre en œuvre en coopération avec les apprenants). Il focalisera sur le « contenu » (F. Cicurel 1994 sp) et aura, par conséquent, la fonction **de vecteur d'information** :

« L'enseignant est mandaté par l'institution pour transmettre un certain savoir. Dans le cas de la langue étrangère, ce savoir peut être transmis indirectement par des documents d'appui de nature diverse [...] l'enseignant constitue lui-même ce savoir offert aux apprenants. Il en est à la fois le témoin et le véhicule vivant » (L. Dabène 1984 : 132)

Afin d'optimiser les conditions de transmission de ce savoir, l'enseignant qu'on peut qualifier d'expert va envisager son enseignement en fonction de ce qu'il suppose faisable au sein de la classe. Ce qui implique de structurer l'information et de se tenir prêt

⁵⁸ Expression soulignée par nous.

⁵⁹ Nous avons parlé plus haut de transposition didactique et expliqué qu'elle est d'abord externe donc un projet de société puis, interne puisque l'enseignant passe d'un savoir à enseigner à un savoir enseigné effectivement.

à gérer l'incompréhension, à travers des stratégies de simplification dont le métalangage est le maître mot.

b) Gérer l'interaction (attribution des tours de paroles, contrôle des interventions des apprenants). Il focalisera donc sur le déroulement interactionnel et sera **un meneur de jeu** :

« La classe de langue étrangère s'établit essentiellement à la base d'échanges oraux, c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers » (ibid.)

Cette fonction est d'autant plus importante qu'elle permet, aussi, à l'enseignant de veiller à ce que les séquences latérales, initiées tout au long de l'interaction par les apprenants, ne gênent pas le projet d'enseignement. Ces « digressions régulatrices d'apprentissage »⁶⁰ seront mises au service de l'objet premier de l'interaction, pour éviter que le contrat didactique ne soit rompu.

c) Evaluer les réactions des apprenants (appréciées par des commentaires positifs ou négatifs). Il focalisera sur « la forme » des énoncés (F.Cicurel 1994 sp) et jouera, ainsi, le rôle du juge de **l'évaluateur** qui :

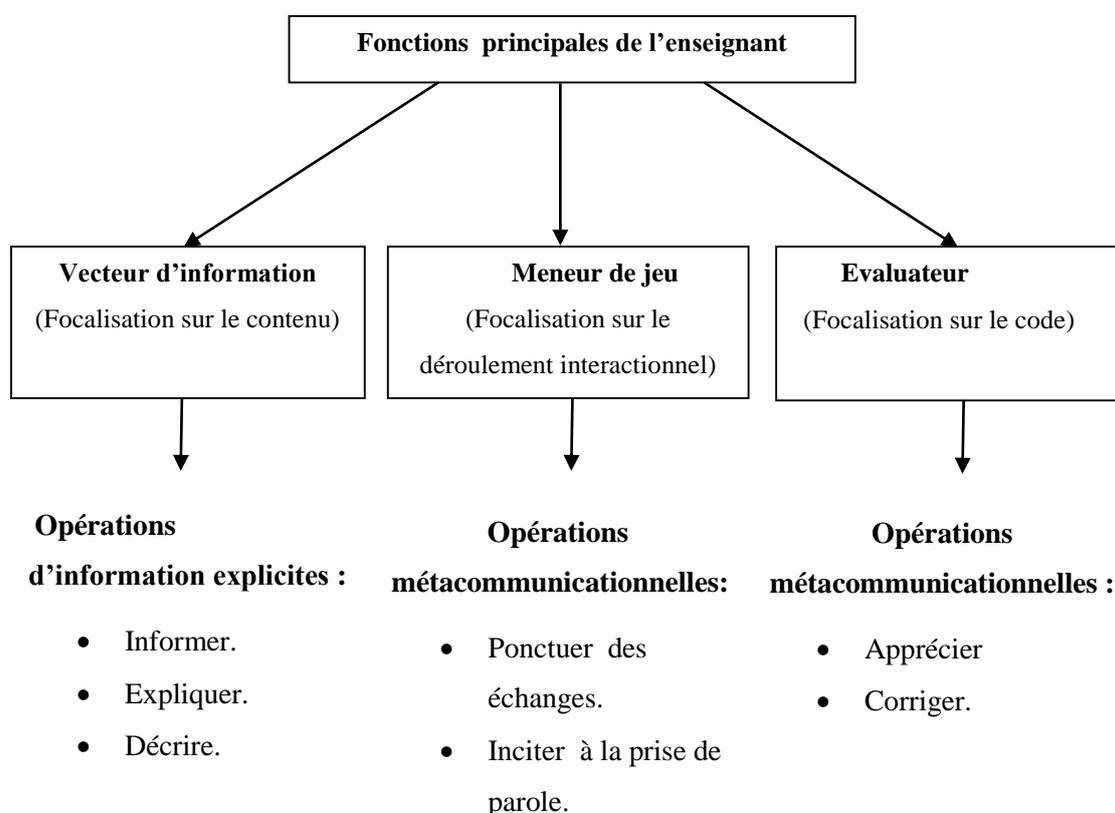
« Présente pour les apprenants -et la société- la forme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme » (ibid.)

Cette fonction constitue un aspect important de l'enseignement d'une langue étrangère. La relation d'asymétrie entre les participants à l'interaction peut mener l'apprenant à solliciter cette évaluation, si l'exécution de la tâche communicative s'avère problématique. Elle pourrait être assimilée à ce que J. Bruner (1983) appelle fonction de « signalisation des caractéristiques dominantes »⁶¹. En effet, l'enseignant en plus des commentaires appréciatifs, guide l'apprentissage en soulignant, au fur et à mesure, les caractéristiques qui facilitent l'exécution de la tâche.

⁶⁰ Expression personnelle.

⁶¹ J. Bruner (1983) repère six fonctions d'étayage: 1) L'enrôlement, 2) La réduction des degrés de liberté, 3) Le maintien de l'orientation, 4) La signalisation des caractéristiques déterminantes, 5) Le contrôle de la frustration, 6) La démonstration.

Cette « *tri-focalisation* », ⁶² sur le code, le contenu et le déroulement interactionnel, impose l'emploi de procédés métalinguistiques et d'opérations « régulatrices de discours » (L.Dabène 1984) que nous schématiserons en mettant en parallèle le principe de « *tri-focalisation* » (F. Cicurel 1992) et « les fonctions principales que l'enseignant doit, conjointement ou alternativement, assumer : vecteur d'information, meneur de jeu, évaluateur » (L.Dabène 1984 :131).



Schématisme des implications, dans l'interaction, des fonctions de l'enseignant (F. Cicurel 1992, L. Dabène1984)

⁶² P. Bange (1992) pour sa part parle de bi-focalisation dans le sens où tout participant à une interaction gère à la fois le code et le contenu de son discours : « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bi-focalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet central de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Ibid. : 56). F.Cicurel (1992) pense que dans le domaine de l'enseignement des langues l'interaction implique que l'on s'attache aussi à gérer l'échange on aboutit donc à ce qu'elle qualifie de « tri-focalisation ».

Chacune de ces opérations, régulatrices du discours de l'enseignant en classe de langue, contient à son tour une série « d'actes » M.H. Morsel (1984), R. Bouchard (2005) ; ce que F. Cicurel (1984) appelle « procédés métalinguistiques ».

Nous nous proposons de définir ces procédés dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères en général, pour les catégoriser, dans le quatrième chapitre, en fonction des données propres à un cours de grammaire :

1.5.3.1. Focalisation sur le contenu et opérations d'information explicites :

En focalisant sur le contenu de son discours, l'enseignant de langue va tout mettre en œuvre pour que la transmission du savoir dont il est question se fasse dans les meilleures conditions. Pour se faire, il va échafauder son « scénario simplificateur »⁶³ prévoyant, tant que possible, les éventuelles embûches que rencontrera son projet interactionnel.

Cela dit, la classe de langue étant le lieu d'une l'interaction complexe et multiple, rien n'empêchera l'apparition, inopinée, de lacunes liées à l'apprentissage. L'enseignant devra donc y faire face *hic et nunc*, en usant d'un métadiscours légitimé par l'interaction et ces aléas.

1.5.3.1.1. Le métadiscours informatif et explicatif :

Cette opération revêt plusieurs formes. L'enseignant peut transmettre des données relatives à la langue en usant de procédés, tels que :

a- L'autonymie et la paraphrase :

L'autonymie est un procédé très fréquemment employé en classe de langue. Il permet de dépouiller⁶⁴ le signe, au sens saussurien du terme, de son essence de ce qui fait

⁶³ Expression personnelle.

⁶⁴ J. Ray-Debove (1974) pense cependant qu'« On doit se garder de juger du contenu d'un signe d'après la nature du prédicat qui lui est appliqué. Sinon, on serait entraîné, dans la phrase : /Jument se termine par un t/ à affirmer que jument signifie un signifiant, ou dans la phrase : /Jument est dans le paradigme de cheval/, que jument signifie un signifié. Il en est du vocabulaire métalinguistique comme du vocabulaire ordinaire. Lorsqu'on dit /Ce linguiste a du ventre/, il s'agit du corps de la personne, et lorsqu'on dit /Ce linguiste a de la perspicacité/ il s'agit de son esprit ; mais linguiste ne signifie pas tantôt l'un, tantôt l'autre, tout linguiste étant « indissociablement » l'un et l'autre. » (Ibid. : 110) mettre de côté le fait sémantique semble dans ce sens difficile sinon impossible.

de lui un élément constitutif, sémantiquement et syntaxiquement, d'une phrase de la langue ordinaire en le transformant en objet sur lequel porte le discours :

« De la propriété fondamentale du langage humain qu'est sa réflexivité, à savoir sa capacité à se prendre lui-même pour objet, le fait autonymique, assurant, en tout système de signes de langue naturelle la possibilité de se référer à ces signes mêmes, apparaît comme la pierre angulaire – à compter, à travers les formes variées sous lesquelles il se réalise, dans une langue donnée et dans la diversité des langues, comme un “ universel ” des langues. » (J. Authier-Revuz 2003 :67)

L'autonomie est donc une des formes de l'activité réflexive que la langue exerce sur elle-même J.Rey-Debove (1974) dit du mot autonome qu'il est toujours un nom. Dans la phrase qui comporte un mot autonymique celui-ci est le groupe nominal auquel vient s'ajouter un prédicat A.Trévisse (1996), commentant les travaux de J. Rey-Debove, donne les deux exemples suivants :

P1 « *'Le chien a aboyé'* est bien construit en français. »

P2 « *'Parce que'* est une conjonction. »

Les deux segments : « le chien a aboyé » dans P1 et « parce que » dans P2 sont autonomes. Ils constituent le G.N qui est l'objet sur lequel porte le contenu du prédicat au sein de ce qu'A. Trévisse (1996) définit comme étant une « phrase métalinguistique »:

« Les phrases métalinguistiques [...] qui comportent de l'autonomie, utilisent donc des mots métalinguistiques (que j'appelle ici métatermes, comme adverbe, groupe nominal, etc.) qui n'ont pas de fonctionnements spécifiques, et des autonomes. En français, tout autonome est un groupe nominal masculin invariable » (A. Trévisse 1996 :6)

Dans P1 et P2, on peut considérer respectivement '*bien construit en français*' et '*conjonction*' comme des mots métalinguistiques qui vont servir à porter un jugement sur le mot autonymique. Mais cette structure phrastique peut engendrer certains problèmes de compréhension puisque :

« Il n'y a là ni synonyme, ni traduction possible de l'autonyme et, si ces phrases ne sont pas repérées comme métalinguistiques, elles seront considérées comme syntaxiquement mal

formées. A l'oral, la prosodie est parfois spécifique, et à l'écrit, des guillemets ou des italiques enlèvent le plus souvent toute ambiguïté. » (A. Trévisé 1996 :6)

L'autonomie ainsi définie, trouvera aisément sa place dans une classe de langue. Les rôles communicationnels et le métadiscours contribuent à faire de la phrase métalinguistique un outil au service des besoins de l'interaction. Une interaction qui, une fois établie, servira de balise pour lever toute ambiguïté. Elle permettra de discriminer entre les mots autonomes et le reste du lexique employé par l'enseignant.

Pour ce qui est de la paraphrase, C. Fuchs (1982) pense, à juste raison, qu'elle est difficile à caractériser. Même si pour elle : « tout le monde 'sait' ce qu'est la paraphrase » (Ibid. :22), dès qu'on cherche à lui attribuer un sens précis, on se retrouve pris entre deux approches qui sont la linguistique et les théories du discours. Elles ne fournissent que des visions « partielles » sur la question.

Loin de nous l'idée de faire mieux, nous nous proposons seulement de faire un bref tour d'horizon des différentes définitions et tentatives de caractérisation de la paraphrase, notamment en nous référant à C. Fuchs (1982), F. Cicurel (1984) et E. Blondel (1996).

C. Fuchs (1982) définit la paraphrase comme une « technique de reformulation d'un texte source de référence » (Ibid. :22). Par ailleurs, la considérant comme « une conduite métalinguistique » (Ibid. :31), elle évoque la possibilité :

« Que l'activité de reformulation paraphrastique [puisse laisser] des traces explicites dans le discours : cas privilégiés où se trouve rappelé (ou cité) le discours-source, suivi de la séquence discursive qui le paraphrase. Discours-source et discours paraphrasant sont, dans de tels cas, reliés par certaines marques linguistiques (du type : c'est-à-dire, cela veut dire que, autrement dit, cela signifie, à savoir, etc.). L'étude de telles marques est, en soi, intéressante, et éclaire sous un jour particulier le paraphrasage » (Ibid. : 31)

L'activité de reformulation paraphrastique est donc un retour sur la phrase qui fera l'objet de remaniements lexicaux dans le but de mieux « identifier les sémantismes » (Ibid. : 31). Ce qu'E. Blondel (1996) explique en ces termes :

« Toute paraphrase se compose d'un énoncé source (noté ES dans les exemples) et d'un énoncé reformulant (ER) qui peut être relié à l'énoncé source par un marqueur de reformulation paraphrastique (verbal ou paraverbal) [...] » (Ibid. : 48)

L'un des exemples qu'elle propose est le suivant

P « ça veut dire que là nous ne serons plus CAPABLES de... de faire la part des choses + /ES/ de distinguer /ER1/ de juger +/ER2/ hein »

Les verbes 'distinguer' et 'juger' servent d'énoncés reformulants au syntagme 'faire la part des choses'.

Se référant aux travaux de D. Coste (1979) et C. Fuchs (1982), F. Cicurel (1984) situe la paraphrase sur deux plans : le plan paradigmatique et le plan syntagmatique. Les paraphrases paradigmatiques « s'excluent mutuellement dans le même contexte mais pourraient se remplacer les unes les autres » (Ibid. : 26). Comme dans le cas de la synonymie où il est question de paradigmes équivalents.

P : Elle s'est /ES/ perdue, elle /ER/ n'a pas retrouvé son chemin.

Les paraphrases syntagmatiques « complètent ou prolongent l'énoncé de départ » (Ibid. : 26) de manière indirecte à travers des expansions qui ne vont pas opérer sur le plan de synonymie :

P : l'endroit était /ES/ obscur, ils ont été obligés /ER1/ d'allumer des bougies /ER2/ pour pouvoir lire.

Les précisions supplémentaires apportées par les syntagmes 'allumer des bougies' et 'pouvoir lire' permettent de comprendre le mot 'obscur'

Au service du sens et de l'intercompréhension la paraphrase est « la démonstration de la souplesse du langage qui permet toutes ces variations dans l'auto-reformulation [...] cette capacité métalinguistique qu'a la langue de se redire elle-même » (E. Blondel 1996 :58)

b- Le recours à la langue maternelle :

Il n'est plus question, de nos jours, de discuter de la légitimité, ou non, du recours à la L.M de l'apprenant dans une classe de langue étrangère. Désormais, on ne s'interroge plus sur les phénomènes qui expliqueraient le recours à la LM, mais plutôt sur les fonctions que cette stratégie remplit en tant que procédé facilitant, à bien des égards, la communication en classe.

M. Causa (1996) parle de stratégie contrastive qu'elle définit comme étant :

« La mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. [...] Deux points caractérisent [...] la stratégie contrastive. D'une part, les passages d'une langue à l'autre sont marqués par des phrases ou mots introductifs et, d'autre part, ces passages ne concernent – tout au moins dans notre corpus – que le métalangage aussi bien au niveau lexical qu'aux niveaux syntaxique et morphologique. » (Ibid. : 114)

« Les mots introductifs » sont des balises de changement de code. Ils préviennent que l'enseignant va faire appel à des données de la LM. On aura donc des phrases du genre : « En telle langue, on dit ceci au lieu de cela, contrairement à telle langue, la langue x ne contient pas » ...etc. L'auteure pense qu'on peut se référer à la LM pour repérer les points de différences ou de similitude entre les deux systèmes. Ceci se fera à travers la mise en parallèle de « ce qui est déjà intériorisé chez les uns et les autres, puisqu'il s'agit de leur langue maternelle » (Ibid.) et ce qui sera « appris antérieurement [ou qui est] en voie d'apprentissage » (Ibid.) c'est-à-dire la langue cible.

Dans une perspective similaire, V. Castellotti (2001) pense que : « l'une des rares possibilités d'emploi de la langue première, légitimée par l'institution, demeure celle de l'explication ou du commentaire métalinguistique » (Ibid. :19). En effet, on peut supposer qu'en réponse à une demande d'explication d'un mot, en langue cible, l'enseignant, après avoir épuisé toutes les ressources de la langue en question, se décide à jeter cette « bouée transcodique » qui permettra de poursuivre le cours. Cela dit, l'apprenant peut formuler une demande explicite de recours à la LM. A ce propos L. Dabène (1984 :133) parle « d'actualisation autonymique »⁶⁵ et propose l'exemple suivant :

⁶⁵ On peut voir en cet exemple un fait autonymique dans la mesure où en, reprenant le métadiscours de l'enseignant, on voit que celui-ci sous-entend la phrase métalinguistique : « Cow se dit vache en français » on aura donc un GN « Cow » et le prédicat « se dit vache en français ».

E⁶⁶ « *Comment dit-on cow en français* »

P⁶⁷ « *Une vache* »

L'enseignant, dans ce cas, donne tout de suite l'équivalent du mot anglais en réponse à une sollicitation directe de recours à la LM.

Que ce soit pour comparer deux langues ou pour régler une lacune d'ordre lexicale, le recours à la LM reste considéré comme « un effet de compensation » (V. Castellotti 2001 :19). Le plus souvent, l'enseignant l'utilise pour permettre de gérer de manière rapide et efficace, du moins en apparence, des situations qui peuvent gêner la fluidité de l'interaction.

c- La définition:

Les énoncés définitoires (L. Dabène 1984 :133), ou explicatifs, (F.Cicurel 1984 : 30) permettent d'apporter des clarifications qui, le plus souvent, sont d'ordre lexicographique. Ils sont « mis en œuvre par l'enseignant pour élucider le sens d'un segment » (L. Dabène 1984 :133). Ainsi, pour expliquer un segment ambigu, l'enseignant peut proposer une définition qui comptera un synonyme ou un antonyme dont l'apprenant se servira comme « tremplin sémantique »⁶⁸ pour accéder à un sens aussi approximatif qu'il soit.

M. Riegel (1987) dit de la définition qu'elle est « un acte empiriquement observable qui répond à la question, explicite ou implicite : « Qu'est-ce que X? » interprétée comme une demande d'information sur le sens de l'unité codée X » (Ibid. : 33). Même si cette définition est d'ordre linguistique, la didactique des langues y trouvera son compte, puisque la définition, qu'elle soit hétéro initiée ou auto initiée, est le propre de la classe de langue étrangère.

F.Cicurel (1984) parle de définition relationnelle, si l'enseignant se réfère pour expliquer le segment inconnu au « mot de base ou racine » (Ibid. : 29).

P : *Une 'démonstration' c'est le verbe 'démontrer'*

⁶⁶ Elève.

⁶⁷ Enseignant

⁶⁸ Expression personnelle.

Les définitions substantielles, elles, impliquent de faire appel à ce qui est connu pour expliquer ce qui ne l'est pas. Ainsi, l'enseignant propose « un signifié voisin et des différences spécifiques » (Ibid.) qui pourront, par extrapolation, servir d'explication.

P : *Se 'prendre la tête' ce n'est pas 'l'attraper' mais c'est 's'inquiéter'*

Dans cet exemple le signifié voisin est le verbe '*s'inquiéter*'. Le verbe '*attraper*' va servir à invalider une hypothèse qui pourrait être perçue comme la plus probable.

1.5.3.1.2. Le métadiscours descriptif :

Le rejet des descriptions grammaticales, envisagé par certaines approches didactiques, n'empêche, en rien, l'incrustation, en classe de langue, du métadiscours descriptif qui « vise à rendre compte de la constitution et du fonctionnement de la langue-objet en tant que système » (L.Dabène 1984 :133). En effet, l'enseignant se voit contraint de rappeler, si ce n'est enseigner les structures morphosyntaxiques propres à la langue étrangère en question. La description d'une langue peut se faire par le biais de la règle de grammaire et l'exercice dit structural.

a- La règle grammaticale :

La manifestation la plus explicite du métadiscours descriptif est la règle de grammaire. L'enseignant y a recours, afin de « départager le correct de l'incorrect » (S. Canelas-Trevisi 2009 : 67). Cette règle, souvent illustrée par des exemples, est sensée permettre à l'apprenant de se référer à une norme, même si, le plus souvent, celle-ci est plus perçue comme une prescription.

Comme pour perpétuer les préceptes de la grammaire, dite traditionnelle, la règle descriptive/prescriptive se traduit, souvent, en termes d'injonctions « dites ne dites pas », « le verbe se met toujours à tel temps »...etc. En dehors du cours de grammaire, à proprement dit, le métadiscours peut faire incursion « subrepticement » (L. Dabène 1975) dans une classe de langue.

L'enseignant doit, cependant, veiller à proposer des descriptions qui puissent être assimilées par les apprenants. En effet, il est inutile de passer en revue des règles grammaticales dont seul l'enseignant peut saisir la portée. Un processus de vulgarisation des discours scientifiques permettra de

« Ré-énoncer un discours, originellement produit par et pour des spécialistes, en un discours qui soit accessible à des étudiants qui ne sont pas généralement des spécialistes du langage [...] la tendance est alors de simplifier la métalangue autant qu'il est possible, soit par reformulation des termes techniques en termes considérés plus simples ou plus imagés (**l'indicatif** devient **ce qui indique**[...]) soit par suppression des dénominations proprement grammaticales qu'on remplace par l'énumération de leur paradigme[...] (**l'article défini** est désigné par *le, la, les,*) » (H.Besse et R.Porquier 1984 :101)

Cette vulgarisation viendra se substituer au métalangage grammatical habituel. Elle devra être fabriquée en fonction de ce que l'enseignant suppose comme étant, potentiellement, compréhensible chez les apprenants. Traduite en mots ordinaires la description grammaticale dépendra du profil des interactants

Dans la même perspective, F. Cicurel (1984) conclue au fait que : « l'enseignant explique un phénomène grammatical en fonction des représentations qu'il se fait des possibilités d'absorptions métalinguistique de son public » (Ibid. :38) cette recherche d'adaptation de la description aux besoins de l'interaction se manifeste par ce que l'auteure appelle « le langage para-grammaticale » (Ibid. : 38) au sein duquel « les règles sont remplacées par des conventions, des mots clés qui les symbolisent » (Ibid. :39) l'auteure propose l'exemple suivant :

P : « *Je n'peux pas avoir 'pendant je prépare'*
je dois avoir 'pendant que je prépare'.
Le 'que' est la porte nécessaire
pour entrer pour entrer dans cette phrase [...] » (Ibid.)

Dans cet exemple, il n'est pas question de « conjonction exprimant une action en train de se dérouler » (S. Poisson-Quinton et al 2002 :280), mais de « porte nécessaire pour entrer dans la phrase ». L'enseignant superpose au terme « conjonction », qui fait partie du métalangage grammatical, le mot ordinaire « porte », puisque ce dernier sera facilement reconnu par les apprenants.

b- L'exercice structural :

A la règle explicite, ou vulgarisée, peut se substituer l'exercice structural⁶⁹. H. Besse (1980) pense que : « la 'structure'⁷⁰ prétendument automatisée par les manipulations intensives, est une règle » (Ibid. :123) dans le sens où elle propose, de manière sous entendue, l'explicitation par l'exemple du fonctionnement de la description grammaticale.

H. Besse et R. Porquier (1984) le définissent comme une « tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique » (Ibid : 121) il est l'aboutissement de tout apprentissage puisqu'il est censé être « construit à partir de ce qui peut être considéré comme acquis chez les apprenants » (Ibid).

Les exercices structuraux sont le prolongement naturel des descriptions grammaticales. H. Besse –R. Porquier (1984) pensent que l'enseignant doit « expliciter, aussi simplement que possible, la structure sur laquelle porte l'exercice [...] ce dernier étant construit sur la base d'une description grammaticale particulière » (Ibid. :134). En exécutant l'exercice, l'apprenant reproduira, à travers les exemples proposés, les mécanismes propres à telle ou telle structure.

1.5.3.2. Focalisation sur le déroulement interactif et opérations de régulation du discours :

En plus d'être vecteur d'information, l'enseignant doit animer sa classe. Les rôles communicationnels, une fois établis, font de lui le gestionnaire de l'interaction le stimulus qui provoque la parole chez l'apprenant. F. Cicurel (1984) pense que :

« L'enseignant est un improvisateur de parole [qui doit] mettre en scène pédagogique le savoir [...] [il] doit rendre l'apprenant émetteur de la parole étrangère, par des procédures de sollicitation, par un jeu de questions, par des simulacres divers » (Ibid. : 106)

Faire parler l'apprenant est donc une « obligation de service » (Ibid. : 106) à laquelle l'enseignant de langue étrangère doit se soumettre sous peine de s'emprisonner,

⁶⁹ H. Besse (1980) considère l'exercice structural comme « l'exercice canonique de la démarche implicite » (Ibid. : 123). De leur côté H. Besse –R. Porquier (1984) le qualifient de structurel et le définissent comme visant « la réitération d'une même structure [...] par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres » (Ibid. :126).

⁷⁰ Mot souligné par l'auteur.

au fur et à mesure, dans une classe où son discours ferait échos aux « vides » (P. Bange 1992 :35).

Plusieurs opérations méta-communicationnelles lui permettent de mener le jeu de l'interaction :

1.5.3.2.1. Opérations de ponctuation des échanges :

Dans une classe, quel que soit le savoir autour duquel gravitent les interactions, il est une constante : « l'interaction mère »⁷¹. Celle-ci se réalise entre un locuteur unique, l'enseignant, et un groupe d'apprenants. Apprendre une langue étrangère implique, pourtant, que ce rapport d'inégalité⁷² place l'enseignant comme point de départ et point d'aboutissement de l'interaction. L'enseignant bénéficie du :

« Pouvoir qui émane du savoir et par là [il a] la responsabilité de la conduite de la classe : c'est lui qui détermine ce qui va être fait quand et comment, l'ordre et la discipline, ce qui est bon et important pour tous »i. (M. José Rodrigues, F. Coracini 1994 : 57)

En effet, une fois en classe, l'enseignant propose un jeu d'enseignement/apprentissage dont il explicite les enjeux et les règles. V. Rivière (2005) propose, par exemple, de voir en l'énoncé « aujourd'hui nous allons travailler sur... » (Ibid. :96) « une visée prospective [qui] permet de lever le voile sur une partie de la planification de l'enseignant » (Ibid.) l'enseignant sous-entend que toute l'interaction doit porter sur l'objet annoncé au départ.

Cette première étape du cours, dite « séquence de constitution coordonnée du focus » (P. Bange 1992 : 172), ou « séquence d'ouverture » (Ibid. : 212) a pour fonction « d'assurer la mise en route coordonnée des actions au plan formel (alternance des locuteurs) et cérémoniel (échanges rituels) » (Ibid.). Elle permettra d'informer les apprenants de ce qui sera l'objet de la leçon.

⁷¹ Expression personnelle.

⁷² Il s'agit ici d'une inégalité en termes de nombre. A la différence de ce que C. Kerbrat-Orecchioni (2010) appelle « interaction inégalitaire » (Ibid. : 119) se traduisant par le statut sociale, l'âge la compétence ou le prestige.

L'enseignant procédera, également, à des « cadrages » (M-H. Morsel 1984 :17) répétés se manifestant à travers des méta-affirmations antérieures qui auront pour fonction principales de reprendre : « ce qui a précédé : ainsi, donc, ou anaphorique » (Ibid. : 18) ou postérieures qui : « se réfère[ent] au déroulement futur de l'interaction et [ont] pour objectif d'aider l'élève à voir la structure de la leçon » (Ibid.) . Tout au long de son intervention, l'enseignant balise son discours, en créant des transitions nettes entre ce qui est à dire et ce qui va être dit. Il ponctue, de cette manière, les échanges en clôturant des moments pour en amorcer d'autres.

Cette organisation discursive est importante dans la mesure où elle permet aux apprenants de suivre l'articulation de cours et de solliciter, si besoin est, des explications supplémentaires. M. Waendendries (1996) situe la parole du sujet-apprenant entre ce qu'elle qualifie de « discours à venir » (Ibid. :186) et « discours accompli » (Ibid.)

D'un autre côté, l'apprenant de la classe de langue est comme tributaire de ce scénario. Il se voit attribuer un rôle interactionnel qu'il ne pourra jouer que si l'enseignant l'y autorise. En effet, un tour de parole, qu'il soit sollicité par l'apprenant ou résultat d'une interpellation, est le plus souvent attribué par l'enseignant. Ce contrôle permet d'éviter « les dérapages interactifs »⁷³ que peut générer ce modèle de communication « un, face à plusieurs »⁷⁴ . Un accord tacite confère à l'enseignant la fonction de négocier les prises de paroles et de choisir, le cas échéant, de faire taire ou de faire parler.

1.5.3.2.2. Opérations d'incitation à la prise de parole :

En tant que meneur du jeu de l'interaction, l'enseignant doit solliciter la parole. Il est le déclencheur des interventions des apprenants qui attendent son aval pour parler.

L'acte de sollicitation peut se réaliser par l'interrogation. Celle-ci est particulièrement présente dans un cours de langue étrangère où il est question, par la question, d'encourager la communication.

⁷³ Par « dérapages interactifs » nous faisons référence à ce que P. Bange (1992) appelle « les ratés » (Ibid. : 35) comme les chevauchements involontaires ou délibérés, les interruptions et les vides.

⁷⁴ Expression personnelle.

L. Ricci (1996) opère une comparaison entre l'interrogation dans une conversation ordinaire et l'interrogation dans une classe de langue : elle caractérise cette dernière, ainsi :

- La question est un acte d'introduction qui permet de relancer la conversation, elle est également tournée vers autrui.
- Elle est sommative, puisque elle impose, aux interlocuteurs apprenants, de réagir verbalement.
- Elle ne correspond que très rarement à un besoin d'information, c'est « une demande d'information feinte » (Ibid. :65) L'enseignant connaît les réponses aux questions qu'il pose.
- Elle peut porter sur le code ou sur le contenu, elle « peut alors devenir source de malentendu » (Ibid.), notamment dans les cas où les apprenants sont invités à argumenter à propos d'une thématique particulière, alors que l'enseignant se préoccupe de la forme de l'expression.

L'auteure propose, également, une catégorisation des questions dans un cours de langue étrangère, qu'elle met directement en relation avec la prise de pouvoir de l'enseignant et la part de liberté donnée à l'apprenant. Elle relève quatre groupes de questions avec leurs variables⁷⁵ :

- Les questions ouvertes catégorielles ou non inductrices.
- Les questions fermées prépositionnelles ou alternatives.
- Les questions monopolistes répétées ou en batterie
- Les questions individualisées.

La sollicitation peut se faire également par le moyen d'injonctions, que F. Cicurel (1994) définit comme étant :

« Une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, [...] [elle] établit une relation entre les participants par le biais d'une action souvent verbale que doivent exécuter les apprenants. Bien entendu, l'injonction n'est pas réversible ; elle émane seulement de l'enseignant. Elle apparaît dans le discours des consignes.

⁷⁵ Nous nous contenterons de nommer les catégories de questions. Celles-ci seront détaillées selon leur fréquence d'apparition par rapport à notre corpus.

Elle découle en quelque sorte de la situation didactique : celui qui sait est aussi celui qui sait comment il faut faire pour apprendre » (Ibid. .sp)

L'auteure évoque la particularité de l'injonction en contexte institutionnel : son irréversibilité, le fait qu'elle soit un comportement verbal exclusif de l'enseignant. Celui-ci exerce sur l'apprenant une « tutelle pour communiquer » (V. Bigot 2002 : 70)⁷⁶, mais aussi pour agir, puisque la consigne peut aussi bien être un dire de faire. La particularité de ce type de consignes est qu'elles portent sur le non verbal. Les « dire de faire » sont des injonctions qui vont susciter l'action. À ce propos V. Rivière (2008) affirme que :

« L'activité langagière de l'expert enseignant qui incite à l'action et vise une transformation de l'autre et, en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde, se déploie en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment ou pourquoi faire). Sa composante pragmatique et directive (valeur d'ordre) est donc plus ou moins forte selon les circonstances. » (Ibid :sp)

L'injonction peut donc être :

- Un dire de dire et provoquer la communication.
- Un dire de faire et provoquer l'action.

Nous dirons, à la suite de L. Ricci (1996), que le métadiscours, interrogatif et injonctif, est une conséquence indéniable de la situation d'asymétrie qu'est la classe de langue. L'enseignant mène le jeu en incitant à la parole, à la réflexion et à l'action. Mais la question qui se pose est celle de savoir si l'apprenant accepte de jouer le jeu ?

⁷⁶ Suite aux travaux de L-S. Vygotski (1896-1934) sur la médiation et l'origine sociale des fonctions mentales, J. Bruner (1983) insiste sur le rôle de la transmission sociale des savoirs et voit en la tutelle de l'adulte une forme de prise en charge qui permet à : « l'enfant [de] développer des relations sociales très variées qui lui permettront de construire une identité spécifique » (M. Sorel 1994 :44). Pour ce qui est de l'enseignement /apprentissage : « l'enseignant exerce, grâce et au nom de sa compétence langagière de natif (ou quasi-natif), une tutelle pour communiquer comparable à celle d'une interaction non didactique » V. Bigot (2002 : 70)

1.5.3.3. Focalisation sur le code et opérations évaluatives :

En classe de langue étrangère, les apprenants se transforment, par un jeu d'interaction, en locuteurs /auditeurs d'un code qui n'est pas le leur à l'origine. Ils sont amenés à lire, écrire et communiquer, autant d'exercices à risque qui vont générer, chez l'enseignant, des réactions évaluatives, ou *feed-back*, par rapport au degré de correction des interventions des apprenants.

Ce métadiscours évaluatif va se superposer aux micro- structures discursives des apprenants, puisqu'il fait suite à leurs énoncés. P. Bange (1992) pense que « cette place centrale de l'évaluation manifeste la centration de ce type d'interaction sur l'apprentissage » (Ibid. :12) l'objectif étant de mener, par le retour constant sur le discours d'apprentissage, à une meilleure maîtrise du code.

G. Barbé (2002) différencie entre contrôle et évaluation dans le sens où elle considère que :

« Contrôler, c'est vérifier la conformité à un modèle [...] le contrôle est ponctuel, il ne peut porter que sur un élément à la fois et la réponse est juste ou fausse. Il est en ce sens très objectif il est adapté à la vérification de connaissances ponctuelles. Evaluer est une démarche plus complexe, plus globale, qui vise à interpréter le travail de l'apprenant par rapport aux objectifs visés, en utilisant non pas un modèle mais un ensemble de critères choisis en fonction de l'objectif [...], en fonction du niveau d'apprentissage et cohérence avec la conception de la langue enseignée » (Ibid. :148)

En somme, l'enseignant réagit pour contrôler. Il effectue un jugement (négatif ou positif), ce que nous appellerons, à la suite de L. Dabène (1984) les opérations appréciatives. Il peut aussi annoter un énoncé, en l'accompagnant de propos qui ne sont ni positifs ni négatifs mais « structurants et déclencheurs » M. Waendendries (1996 : 185).

1.5.3.3.1. Opérations appréciatives et correctives :

Les opérations appréciatives peuvent se manifester dans le discours de l'enseignant sous diverses formes. Après une sollicitation de l'enseignant « il arrive que l'élève ne réponde pas, ou qu'il donne une réponse partielle, ou encore qu'il réponde incorrectement ou de manière jugée asymétrique. Une telle réponse donne lieu à une appréciation négative de l'enseignant. » (P. Bange 1992 :11). Cette évaluation négative se manifeste par

l'utilisation de l'adverbe de négation « non ! », ou par un commentaire « Pas tout à fait ! », « Ce n'est pas ça ! ».

L'enseignant peut aussi utiliser la répétition qui « permet [...] dans ses activités correctives et explicatives de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation » (M. Faraco 2002 :11). Le but étant d'attirer l'attention du locuteur sur la structure à reprendre et l'amener à, éventuellement, s'auto corriger.

Cela dit, la répétition semble être un procédé bi-fonctionnel qui, selon la situation, peut être positif ou négatif. En reprenant les travaux de J.Sinclair et R.Coulthard (1975), M-H. Morsel (1984) différencie entre, répétition avec intonation descendante, et répétition avec intonation montante. Elles sont qualifiées, respectivement, de commentaire appréciatif négatif et positif

L'appréciation positive peut être simplement explicitée. Dans ce cas, l'enseignant exprime son « acceptation » (M-H. Morsel 1984 :19) par des appréciations positives : « très bien ! », « oui ! »...etc.

1.5.3.3.2. Les annotations :

Les commentaires appréciatifs positifs ou négatifs sont, souvent, accompagnés d'annotations. Ce sont des éclaircissements qui viennent légitimer les feedback de l'enseignant, en joignant, à l'évaluation, des explications supplémentaires.

L'enseignant n'est pas seulement le garant du respect du code. Dans une classe de langue, il a aussi l'obligation de guider l'apprenant dans une démarche prospective de réflexion. En plus de lui fournir le savoir qu'il convoite, il accompagne ses tâtonnements de remarques structurantes et déclencheuses (M.Waendendries 1996), de nouvelles tentatives.

On imagine mal une classe de langue où l'enseignant se contenterait de contrôler les interventions erronées des apprenants par des appréciations négatives. L'annotation, qui fait suite à l'erreur et la commente, permet un regard rétrospectif sur l'énoncé produit et provoque ce que P. Bange (1992) appelle « une séquence d'élicitation secondaire » :

« L'évaluation négative provoque l'enchâssement d'une « séquence d'élicitation secondaire ». L'initiateur emploie [...] des stratégies diverses : répétition, suggestion après des répliques incorrectes ou incomplètes, simplification et décomposition de l'acte initiatif, jusqu'à obtenir la réplique attendue par son initiative de départ » (Ibid. : 11)

Suite à une réponse qu'il juge inadéquate, l'enseignant va se positionner en tuteur. Tout au long de cette « séquence d'élicitation », il choisira de ne pas focaliser sur l'aspect correct, ou non, de l'énoncé proposé par l'apprenant, mais de le guider, pour déclencher chez lui des tentatives de restructuration de sa réponse.

Deuxième chapitre

Considérations méthodologiques.

2.1. Intentions de recherche

2.1.1. Problématique :

Dans une classe de langue, l'enseignant assume plusieurs fonctions (*cf. supra 1.5.3.*). Il est le gestionnaire de l'interaction, l'informateur, et l'écho évaluateur des réponses des apprenants (L.Dabène et F.Cicurel 1984). Chacune de ces fonctions est caractéristique d'un style d'enseignement qui se révèle à travers l'action entreprise dans l'espace classe. Certains enseignants sont particulièrement portés sur l'évaluation. Ils se positionnent en juges. D'autres, sont meneurs de jeu et incitateurs à la prise de parole. D'autres encore, se confinent, bon gré mal gré, dans un rôle d'informateur.

Pour ce qui est de l'enseignement d'une langue étrangère, dresser un profil des pratiques d'enseignement et des fonctions que l'enseignant occupe au sein de la classe, est tributaire du statut de la langue, devenue objet du savoir à transmettre. Il s'agira, en conséquence, de situer, dans un contexte précis, en l'occurrence celui de la langue étrangère, des pratiques d'évaluation, de gestion de l'interaction et de transmission d'un savoir. Autant de fonctions que nous supposons tributaires de plusieurs facteurs dont celui du profil, natif ou non, de l'enseignant.

Notre recherche est née suite à un constat relatif aux schèmes de perception, socialement partagés, qui dominent le champ de l'enseignement des langues étrangères. Nous avons remarqué que le statut, natif ou non, de l'enseignant de langue étrangère est devenu un argument de vente. Les instituts et écoles de langues étrangères proposent, souvent, à leurs clients/apprenants des sessions, de durées variables encadrées par des natifs, ou des non natifs, ayant effectué des séjours dans des pays étrangers. Côtayer un locuteur/EN pour apprendre sa langue est une immersion dans la langue de l'autre, avec l'autre, garantissant, authenticité et efficacité.

D'un point de vue scientifique, cette polarisation, natif /non natif, ne peut se confiner à l'emploi de superlatifs pour qualifier subjectivement un locuteur/enseignant. Ces deux positions ne déterminent pas une capacité plus élaborée, chez l'un ou chez l'autre, mais correspondent, à notre sens, à des pratiques que nous pensons être différentes.

Nous avons expliqué, plus haut (*cf. supra 1.3.4.*), que les représentations relatives aux deux profils d'enseignant restent essentiellement centrées sur les capacités linguistiques du natif et, pédagogiques, du non natif. Cet avantage, attribué au natif pour ce qui est de l'enseignement des aspects normatifs de la langue étrangère, nous a fait choisir de travailler à partir d'un cours de grammaire en FLE.

Nous supposons, donc, l'existence de données observables se révélant à travers l'analyse du déroulement de l'interaction et du discours de l'enseignant. Ces données pourraient permettre de situer les pratiques d'enseignement d'une langue étrangère, en général, et de la grammaire, en particulier, par rapport aux fonctions de l'enseignant expliquées plus haut (*cf. supra 1.5.3.*).

En conséquence, nous pouvons expliciter notre problématique en ces termes :

Quels sont les procédés, interactionnels et métalinguistiques, mis en œuvre par un EN et un autre non natif, en classe de grammaire, en FLE, et quel impact ces choix méthodologiques ont-ils sur l'apprentissage ?

Nous nous situons, donc, à la croisée de plusieurs domaines : linguistique, didactique du FLE, didactique de la grammaire, en FLE, et analyse des interactions. Cette configuration fait surgir un certain nombre d'interrogations, tant au niveau théorique : relatif à l'identité sociale des locuteurs/enseignants, qu'à celui, plus concret, des actions et pratiques réellement entreprises en classe.

- Quelle pertinence accorder à ce profil d'un point de vue (socio) linguistique et didactique ?
- Dans le contexte, plus particulier, de l'enseignement de la grammaire en FLE que peut apporter cette polarisation, EN/non natif ?
- Comment les apprenants algériens se représentent-ils cette polarisation, EN/non natif, dans le contexte général de l'enseignement /apprentissage du FLE.

- Le rapport, natif/non natif et grammaire, plus particulièrement, dans notre cas, la grammaire en FLE, alimente-il encore plus les conceptions sur cette polarisation?

- Pour ce qui est des interactions en classe de langue, y a-t-il des différences observables entre les pratiques de l'EN et celles de l'ENN.

- Dans le discours de l'EN/non natif, quelles sont les points de repères qui peuvent être révélateurs des fonctions que celui-ci s'assigne, (consciemment ou pas), en classe de grammaire, en FLE.

- Quels impacts les pratiques d'enseignement ont-elles sur l'apprentissage de la grammaire, en FLE.

Dans le but d'apporter quelques fragments de réponses à ces multiples interrogations, nous avons enregistré 03 cours de grammaire, en FLE, dont deux ont été exploités dans ce travail.

Nous avons également réalisé une enquête de terrain. Un questionnaire (*cf. supra 1.3.4.1*) nous a permis, en premier lieu, de nous situer par rapport à nos interrogations et de nous éclairer, par la suite, sur la nature des représentations que les apprenants se font autour de la question du profil, natif/non natif, de l'enseignant du FLE, en Algérie.

2.1.2. Propositions et objectifs de la recherche :

Notre postulat de départ implique l'existence de données révélatrices des particularités liées aux pratiques de classe de chaque enseignant. Nous nous proposons de mener cette recherche, en formulant les propositions suivantes :

1- Le cours de langue étrangère en général, est le lieu d'une interaction particulière. Enseignants et apprenants y « travaillent » la langue par la langue. Nous supposons l'existence d'une dynamique (intra/inter-discursive) particulière, dans un cours de grammaire. Cette dynamique est, à notre sens, la conséquence du statut natif, ou non, de l'enseignant.

2- L'enseignement /apprentissage d'un savoir grammatical, envisagé comme balisé et régulé par une norme perçue comme immuable, confère à la classe de langue

une atmosphère particulière. Nous supposons, en effet, que l'enseignant reprend, au sein de cette configuration, le statut de détenteur du savoir. Cette prise de pouvoir serait plus marquée chez le natif.

3- L'EN, jugé plus compétent en matière d'enseignement de la grammaire, serait plus porté sur l'évaluation. L'espace de parole donné à l'apprenant est un prétexte qui lui permet de se positionner en juge.

4- L'ENN, perçu comme plus proche des réalités didactiques et socioculturelles des apprenants serait, pour sa part, plus porté sur l'explication. Il serait plus informateur et userait de procédés métalinguistiques diverses, pour transmettre l'information.

5- Enfin, nous supposons l'existence dans l'interaction, avec l'EN comme avec le non natif, d'indices révélateurs de la position de l'apprenant. Une distribution particulière des rôles interactionnels qui est, à notre sens, la résultante d'un recul, dans l'espace classe, de l'apprenant. En matière d'apprentissage de la grammaire, celui-ci accorderait plus de crédit à la parole, jugée experte, de l'enseignant. Il se positionne, volontiers, en profane/récepteur.

Cette recherche est une tentative de caractérisation des pratiques d'enseignement dans une classe de grammaire, en FLE, à travers l'analyse de deux situations d'interaction. Cette caractérisation vise à :

- Différencier entre les scénarii discussifs, envisagés par chaque enseignant, à travers la quantification des transactions et des échanges et l'identification de leurs visées thématiques et interactionnelles.
- Décrire la progression inter discursive, à travers le repérage des actes qui se réalisent au sein des différentes composantes de l'échange.
- Etudier le métalangage propre à chaque cours et le mettre en rapport avec le profil et les fonctions de l'enseignant.
- Repérer, dans l'interaction, les marques de la position de l'apprenant, notamment, à travers la quantification et l'analyse des tours de parole et des séquences latérales.

Cette lecture du déroulement de l'interaction et du métalangage permettra de dégager les caractéristiques propres à chaque situation d'enseignement /apprentissage

de la grammaire, en FLE. Les données qui en découleront serviront de plateforme descriptive des deux cas qui font l'objet de notre étude.

2.2. Paramètres de la recherche :

Pour vérifier nos propositions et hypothèses et répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une approche expérimentale que nous préférons qualifier à la suite de (T.D.Cook et D.T. Campbell 1997), (W.R. Shadish, T.D.Cook et D.T. Campbell 2002), (J.P.Narcy-Combes 2005), (F. Demaizière et J.P.Narcy-Combes 2007), (M. Grosbois 2007) et (A. Tricot 2007) de quasi-expérimentale.

2.2.1. De l'expérience à la quasi-expérience :

Une telle recherche en didactique des langues ne peut être qu'une quasi-expérience, dans le sens où comme l'indique M. Grosbois (2007) :

« Dans le cadre d'une recherche expérimentale, tout doit pouvoir être contrôlé, vérifié, reproduit, recalculé. De plus, l'expérimentation suppose une comparaison de résultats obtenus dans des situations dont on connaît les variables et dont on en fait varier UNE pour en étudier les conséquences sur les autres. Or, en sciences humaines et sociales, et tout particulièrement en matière d'enseignement/apprentissage, les difficultés suivantes se posent : L'influence de facteurs extérieurs pouvant interférer lors d'une expérimentation [...] L'existence d'un très grand nombre de variables, et le fait que certaines ne sont pas directement observables. [...] L'impossibilité de reproduire à l'identique une situation d'éducation » (Ibid. :7)

Pour synthétiser les propos de l'auteure, nous dirons que les conditions de réalisation d'une expérience⁷⁷ avec la rigueur indispensable à ce genre de méthode, ne

⁷⁷ « La démarche expérimentale peut se définir comme une approche construite autour des étapes suivantes.

- Un questionnement.
- Un problème à résoudre.
- La formulation d'une hypothèse (à partir de références théoriques).
- La mise à l'épreuve de l'hypothèse. Après avoir planifié les données à recueillir, ainsi que la mise en place des procédures et du suivi, les résultats sont relevés, analysés, interprétés.
- Une vérification qui permet la validation.
- Une généralisation (en veillant à ce qu'elle ne dépasse pas les interprétations possibles). En fonction des résultats constatés, on élabore une relation abstraite, pour aboutir à une explication, voire à des modèles explicatifs, ou à des apports théoriques. » (M. Grosbois 2007 : 4)

peuvent être réunies. Une quasi-expérimentation n'est pas tout à fait une expérimentation mais presque. C'est une « expérience qui ne satisfait pas à toutes les conditions d'une expérience » (A. Tricot 2007 : 3), dans la mesure où tous les paramètres ne dépendent pas toujours de la volonté du chercheur.

En effet, pour ce qui est de la recherche en didactique des langues, il est des éléments qui ne peuvent être véritablement contrôlés, particulièrement s'ils sont tributaires de facteurs humains. Les représentations négatives ou positives, les schèmes de perceptions imposés par la société, le rapport à l'autre et à ce qu'il véhicule sont autant de variables, impossible à mesurer dans une classe.

Dans ce sens, une expérience, menée en classe de langue ne peut être gérée que partiellement. Les résultats qui en découlent ne sont pas toujours une conséquence immédiate de la configuration de départ. Ainsi, « notre principe doit toujours rester provisoire, parce que nous n'avons jamais la certitude qu'il ne renferme que les faits et les conditions que nous connaissons » (C. Bernard 1865 :69).

Tout en étant conscient que « l'objet de recherche est une interaction complexe dans laquelle le contrôle des variables est rarement dans le pouvoir du chercheur » (J.P.Narcy-Combes 2005 :93), nous avons, tout de même, essayé de contrôler au maximum les variables qui rentrent en jeu dans notre quasi-expérience (des enseignants, apprenants, objet du cours). Nous ne pouvons, comme tout chercheur, certifier que l'expérience n'a pas été sous l'influence de paramètres non perceptibles et qui échappent à l'œil de l'observateur.

2.2.2. Une démarche analytique et déductive :

Pour mener à bien toute investigation, il est des questions que le chercheur doit se poser. Celles relatives au corpus sur lequel il désire travailler, mais aussi, celles qui vont déterminer ses choix méthodologiques.

J.P. Narcy-Combes (2005) dresse un inventaire de questions d'ordre méthodologique auxquels tout chercheur devrait pouvoir répondre. Les réponses permettent de déterminer les paramètres qui rentrent en jeu dans toute recherche.

« Il convient de déterminer quel type de recherche le chercheur compte conduire. Cela dépendra des réponses aux questions suivantes :

- La recherche est-elle synthétique ou analytique ?
- Les objectifs sont-ils heuristiques⁷⁸ ou déductifs ?
- Quel est le contrôle ou le degré de contrôle du contexte de recherche ?
- De quel ordre seront les données ou le recueil de données ? » (Ibid. 2005 :100).

Cette approche quasi-expérimentale nous positionne, *ipso facto*, dans une perspective analytique et déductive. (Ibid. 2005 :103).

Analytique, puisque notre principal objet de recherche est celui d'étudier l'action de l'enseignant, natif ou non natif, dans une classe de grammaire, en FLE. Comme nous l'avons expliqué dans notre premier chapitre théorique, nous nous situons par rapport aux données de la linguistique sur la définition du locuteur natif/non natif. Les représentations que se font les apprenants algériens de cette polarisation nous ont confortés dans notre idée d'étudier cette variable en tant que donnée pertinente dans une classe de grammaire, en FLE.

Déductive, du fait que nous supposons qu'expliquer l'idée répandue de la supériorité du natif, pour ce qui est des données formelles d'une langue étrangère (phonétique, grammaire), doit reposer sur l'observation et l'analyse d' « événements de classe »⁷⁹. Nous essayons donc d'expliquer l'action des enseignants, à travers la caractérisation de données observables. Celles-ci seront analysées à la lumière de théories d'analyse des interactions et du métalangage.

Notre démarche nous impose un contrôle élevé des conditions de réalisation de la quasi-expérience et des données suffisamment explicites pour être quantifiées, puis répertoriées et analysées à la lumière de notre problématique.

Nous expliquons dans ce qui suit les conditions de gestion de ces deux paramètres.

⁷⁸ « Une démarche heuristique est une démarche de découverte » (J.P.Cuq 2003 :122)

⁷⁹ Expression personnelle.

2.3. Conditions de réalisation de la quasi-expérience :

Cette recherche a été menée au centre d'enseignement intensif des langues de l'université de Tlemcen. Les étudiants, désireux d'améliorer leurs compétences en langues étrangères,⁸⁰ s'y inscrivent volontairement.

Un test d'évaluation leur est proposé. Ce test permet de les situer par rapport aux niveaux de référence du conseil de l'Europe⁸¹ et de les diriger vers une formation qui correspond à leurs besoins linguistiques et communicationnels.

2.3.1. Les participants et le cours :

2.3.1.1. Les enseignants :

Deux enseignants ont accepté de participer à notre enquête. Le premier est un Français, originaire de Paris. Agé de 27 ans, il effectuait un stage pour le compte du ministère des affaires étrangères et de son université d'origine⁸². Bénéficiant déjà d'une expérience dans l'enseignement des lettres classiques au secondaire français, il assurait des cours de soutien auprès d'étudiants algériens et étrangers au niveau du CEIL.

Le deuxième enseignant est un Algérien, originaire de la région de Tlemcen. Agé de 52 ans, il a été, pendant plusieurs années, professeur de langue française au secondaire algérien. Titulaire d'un magistère en didactique du FLE, il occupait un poste d'enseignant chercheur au sein du département de langue étrangère (filiale française) de l'université de Tlemcen.

Des entretiens directifs nous ont permis de dresser le profil de chacun des deux enseignants. De manière générale, nous voulions en savoir plus sur leurs conceptions du rapport langue/grammaire en FLE. Plus particulièrement, notre entreprise devait nous aider à définir leurs représentations de l'EN/non natif. Ils ont été interrogés, en premier lieu, sur leurs visions de l'enseignement de la grammaire en FLE. Ensuite, sur

⁸⁰ Dans le centre, sont proposés des cours de Français, d'Anglais, d'Espagnol, d'Allemand, d'Arabe LE, de Turc, d'Italien, de Chinois et de Russe.

⁸¹ « **A** : utilisateur élémentaire (A1 : introductif ou de découverte. A2 : intermédiaire ou de suivi). **B** : utilisateur indépendant (B1 : niveau seuil. B2 : avancé ou indépendant). **C** : utilisateur expérimenté (C1 : autonome. C2 : maîtrise). » (CECR 2001:25)

⁸² L'enseignant était inscrit en master 2 (langue française appliquée) à l'université Paris 4 - Sorbonne.

la place qu'ils accordent à l'apprenant dans leur cours et enfin, sur leurs opinions à propos de la polarisation EN/non natif.

Les entretiens ont révélé des positions mitigées sur la question du rapport langue française /grammaire, chez l'EN. En effet, celui-ci pense que si la grammaire peut paraître inutile pour les niveaux précédant le niveau seuil, elle devient « indispensable »⁸³ dès que l'apprenant est en B2. Il pense, par ailleurs, qu'une approche qui privilégie la forme est plus appropriée, même s'il admet articuler les deux démarches onomasiologique et sémasiologique.

L'ENN est, pour sa part, plus catégorique. Il pense que la grammaire ne peut pas être considérée comme un passage obligé pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Même s'il accepte, volontiers, l'idée que la forme correcte d'une phrase soit un aspect important de la communication, il refuse de la considérer comme primordiale. Il justifie son idée en argumentant que « l'apprenant communique et veut aller directement vers le sens »⁸⁴ et que l'enseignant devrait accepter, provisoirement, l'erreur pour des raisons qu'il qualifie de « pratiques et pédagogiques »⁸⁵.

En classe, l'EN dit accorder au moins 60% du temps de parole à l'apprenant. Les digressions ne sont autorisées que si elles sont fécondes et peuvent servir le cours. L'ENN avoue avoir monopolisé le temps de parole dans sa classe lorsque, encore débutant, il s'occupait plus de ces fiches pédagogiques que de l'apprenant. Petit à petit, il a appris à concilier parole de l'apprenant et objectifs d'enseignement. Il dit ne jamais se tenir à son projet de cours. Il pense d'ailleurs que cet « entêtement »⁸⁶, à vouloir, à tout prix, faire ce qui a été prévu, peut nuire au bon déroulement du cours.

Pour ce qui est de la polarisation EN/non natif, l'ENN pense que la meilleure configuration serait que l'apprenant puisse avoir les deux. Il aurait à ce moment-là « l'opportunité de discerner chez les uns et chez les autres, non seulement l'authenticité au plan de la phonétique, mais aussi et surtout, la dimension culturelle, voire interculturelle que suggérerait leur enseignement »⁸⁷.

⁸³ Adjectif employé par l'enseignant.

⁸⁴ Propos de l'enseignant.

⁸⁵ Propos de l'enseignant.

⁸⁶ Propos de l'enseignant.

⁸⁷ Propos de l'enseignant.

L'EN, de son côté, juge l'action du natif importante au niveau de l'articulation phonétique qu'il qualifie de « native et fiable »⁸⁸. Cependant, il ne manque pas de signaler que le fait d'être locuteur natif n'est en aucun cas « un label de qualité: les compétences en langue native ne sont pas (entièrement) héritées ni immuables. D'autre part, l'enseignant locuteur natif pourra rester perplexe suite à des questions qu'il ne s'est jamais posées (ce qui ne sera pas le cas d'un enseignant non locuteur natif) »⁸⁹.

A la suite de l'entretien, nous avons pu aboutir aux conclusions suivantes :

- L'ENN privilégie un passage par le sens pour aborder la langue. La grammaire n'est donc pas indispensable, on ne peut confiner une langue aux simples aspects formels qu'elle véhicule.

- L'EN envisage la grammaire comme un passage obligé et considère la forme de la phrase comme un aspect important de la communication en FLE.

- Les deux enseignants s'accordent sur le fait que l'apprenant doit bénéficier d'un espace de parole privilégié en classe de FLE.

- Ils se rejoignent aussi sur le point concernant la supériorité de l'EN pour ce qui est de l'articulation phonétique authentique. Mais pensent, tout de même, que cette idée, qu'il soit « meilleur enseignant »⁹⁰, est relative. Elle risque d'être contredite par les situations, concrètes et réelles, rencontrées en classe de langues étrangères.

2.3.1.2. Les apprenants :

Les apprenants qui ont participé à notre enquête sont tous de nationalité algérienne, d'âge variable (entre 19 et 24 ans) et inscrits au CEIL pour la deuxième session (mars/juin) de l'année 2011. Ils sont utilisateurs indépendants (B1/B2), mais désirent perfectionner leur compétence orale et écrite en FLE.

Les étudiants se sont portés volontaires pour participer à l'expérience. Ils ont été sélectionnés, de manière aléatoire⁹¹, parmi les enquêtés qui ont répondu au questionnaire (*cf. supra.1.3.4*). Chaque cours comptait vingt apprenants.

⁸⁸ Propos de l'enseignant.

⁸⁹ Propos de l'enseignant.

⁹⁰ Nous nous permettons, à la suite de M. Derivry-Plard (2003), d'utiliser cet adjectif que nous dépouillons de tout jugement de valeur. Il est plus question d'une « reconnaissance sociale » (Ibid. :5).

⁹¹ Nous n'avons exigé aucune caractéristique particulière chez les étudiants. Sur la liste des volontaires nous en avons sélectionné, au hasard, une soixantaine.

Nous avons choisi de ne pas leur expliquer en détail les conditions de réalisation et de déroulement du cours⁹². Ils ne savaient pas non plus, s'ils allaient avoir à faire à un enseignant natif ou à un ENN.

2.3.1.3. Le cours de grammaire sur la forme passive / active :

Nous avons choisi de dresser une plateforme commune pour notre recherche. Afin de maîtriser au maximum les paramètres de cette quasi-expérience, nous avons, pour ainsi dire, imposé aux enseignants de faire un cours de grammaire, en FLE, portant sur la forme passive/ active.

Ce point de départ permet d'avoir, en plus des dissemblances probables dans la gestion de la classe, des points de repères, tels que les temps passifs, la dichotomie agent/patient, sujet /objet et la position de l'énonciateur. Ces constantes sont des balises formelles qui ont d'abord permis un découpage thématique des deux cours, pour révéler, par la suite, et selon les pratiques, les tendances : onomasiologique ou sémasiologique de chacun.

De plus, cet aspect de la grammaire française est abordé dans les deux cycles : moyen⁹³ et secondaire⁹⁴ de l'enseignement du FLE en Algérie. La transposition passive est reprise, à chaque fois, avec un degré de difficulté plus important et en focalisant sur la forme et/ou le sens. Nous ne voulions pas mettre les apprenants face à une notion de grammaire, en FLE, qu'ils n'avaient jamais abordée. Cela les aurait forcément réduit au silence et la variable enseignant natif/non natif, essentielle pour notre recherche, aurait perdu de son impact au profit de l'objet du savoir.

⁹² Le premier cours que nous avons filmé sans pour autant l'exploiter, nous a fait choisir de ne pas rentrer dans les détails de cette expérience. Les étudiants que nous avons sélectionnés et éclairés sur l'objet du cours et le profil de l'enseignant, sont venus « armés de livres de grammaire » et ont, pour ainsi dire, transformé le cours en séance de confrontation entre apprenants non natifs et enseignant natif.

⁹³ Dans le programme de FLE au cycle moyen il est question de forme passive/active en deuxième année (projet2 : *La description au service de l'explication*) et en troisième année (Projet 2 : *Expliquer dans le texte descriptif*). La notion est abordée de manière formelle à travers des règles de grammaire et des exercices structuraux.

⁹⁴ Dans le programme de FLE au cycle secondaire la forme passive est traitée en première année (projet1 : *Exposer pour donner des informations sur divers sujets : Les textes de vulgarisation scientifique*). Cependant, la notion n'est plus abordée d'un point de vue formel mais plutôt textuel et sémantique. L'effacement du complément d'agent et la tournure impersonnelle de la phrase passive sont présentés comme des marques d'objectivité.

Cela dit, aucune consigne particulière n'a été donnée aux enseignants. Ils ont préparé leurs cours selon leurs propres visions des choses et en toute liberté.

2.4. Recueil de données et constitution du corpus :

2.4.1. Déroulement des cours et conditions d'enregistrement :

Pour les besoins de notre recherche, nous avons enregistré trois (03) cours au niveau du département de langue étrangère, filière français, de l'université de Tlemcen. Nous n'avons pas pu exploiter le premier cours, pour les raisons évoquées plus haut (*cf. note 93*).

Les deux cours qui constituent notre corpus ont été enregistrés au courant de l'année 2011. Le premier au mois d'avril et le second au mois de mai. Il fallait s'organiser, pour ne pas gêner l'emploi du temps des étudiants et celui des enseignants. Chaque cours comptait une vingtaine d'étudiants. Les apprenants se sont installés librement. Nous n'avons remarqué aucune réticence particulière par rapport à l'objet du cours ou aux enseignants. Les étudiants étaient, en grande majorité, ravis de revoir cette notion.

Aucune disposition particulière n'a été prise pour préparer les salles de classe. Aucun matériel particulier n'a été installé. Pour filmer les deux cours nous avons fait appel à un étudiant qui, muni d'une caméra mobile, suivait le mouvement de l'interaction. Bien que nous ayons assisté au cours, notre présence n'a pas semblé gêner son déroulement.

La mise en scène, pourtant spécifique de cette quasi-expérience, n'a pas semblé générer une ambiance différente de celle qu'on retrouve dans une salle de classe ordinaire où, enseignant et apprenants se connaissent et sont habitués les uns aux autres. Nous avons, néanmoins, choisi de laisser toute liberté aux enseignants pour ce qui est de la contrainte temps impartie initialement (officiellement) aux cours dans le CEIL⁹⁵. Ainsi, le cours de L'EN a duré 1h 2mn et 35sc. l'ENN a terminé son cours en 49 mn et 26sc.

⁹⁵ Le cours dure 1H30.

2.4.2. La transcription :

Nous avons choisi la transcription orthographique. Elle devait nous permettre de matérialiser les productions orales des participants à l'interaction. Ce passage obligé de la recherche sur les interactions verbales, en classe de langue, est décrit par F. Cicurel (2011) comme «une périlleuse conversion de l'oral en écrit [...], son but est de préserver les données et de permettre un travail sur ces données » (Ibid. :324). Cet arrêt sur l'image par le texte permet, en effet, des découpages séquentiels qui servent notre problématique.

Nous avons d'abord transcrit, de manière linéaire, afin de faire un premier travail d'exploration des faits oraux à travers l'écrit. Mais les objectifs que nous nous sommes fixés au départ nous ont imposé une lecture plus minutieuse de ces faits et un découpage particulier des espaces de parole. Nous avons pu le faire, en optant pour une retranscription en trois colonnes.

Les deux transcriptions, bien que différentes dans leurs formes, ont été faites à la base de la grille que voici :

Pauses de diverses durées	. reprise de souffle. .. pause de moins de trois secondes. ...pause de plus de dix secondes. (xscd) pause de moins d'une minute. (xmnt) pause de plus de trois minutes.
Chevauchements	Ex : PR c'est un <u>sujet grammatical</u> E1 : <u>sujet grammatical</u>
Faux départ	Et du-et de
Éléments inscrits au tableau.	~
Liaisons	Avec ^ Sans #
Intonations	Montante / Descendante \
Interruption	[
Enchaînement rapide	&
Ton appuyé	DONNEZ DES EXEMPLES

Chuchotement	Donnez des exemples
Mot prononcé par syllabes	Pa'ssi'va'tion
Donner le tour de parole	(dtp)
Syllabe allongée	: , ::
Élision	On (ne) peut pas (Il) y a
Passage incompréhensible	Xxxxxx
Commentaires de transcription	(rire), (en lisant ce qui est inscrit au tableau)...
Symboles pour les intervenants	PR : professeur. E1 : élève n°1 EX : plusieurs élèves intervenant en même temps
Mots /phrases en arabe	<i>Okila el khobzo min tarafi el waladi</i>
Traduction	[le pain était mangé par le garçon]
Eléments lus à partir d'une diapo ou du tableau	les bandits ont été arrêtés par la police
Eléments inscrits au tableau	*cet enfant était adopté*

Nous avons eu quelques difficultés à reproduire les séquences oralographiques⁹⁶. Celles-ci se déroulant en partie au tableau, le texte y est écrit et/puis lu. En plus des passages inclus dans la transcription, en gras entre deux astérisques, nous avons procédé à ce que nous avons appelé des « captures de tableau » (désormais CT). Nous avons figé les différentes étapes de la progression de l'interaction au tableau, pour les intégrer, ensuite, à notre analyse (cf. annexe 8).

En voici un exemple :

<p><i>La forme passive</i></p> <p>On <u>nous a contraints de venir de lire un roman</u></p> <p style="text-align: center;"><i>Passive</i></p> <p>On a été <u>contraint de</u> à lire un roman</p> <p style="text-align: center;"><i>Active</i></p> <p><i>Le roman nous à été</i></p>
--

⁹⁶ Par oralographiques nous entendons les passages où le texte écrit et employé par l'enseignant en parallèle avec le discours oral.

« Les captures de tableau » permettent de voir et suivre la progression de l'interaction du côté des interventions de l'enseignant. Elles sont aussi révélatrices de la piste empruntée par le groupe classe pour résoudre un problème d'apprentissage et aboutir à la forme correcte d'un énoncé.

Eléments corrigés par l'enseignant	_____
Eléments corrigés par l'apprenant lui-même sans indications de l'enseignant ou du groupe classe.
Eléments corrigés par l'apprenant lui-même avec indications de l'enseignant ou du groupe classe.	_____
Texte rédigé par l'enseignant	<i>on m'a contraint d'écrire un roman</i>
Texte rédigé par l'apprenant	<i>Le roman nous à été</i>

2.4.2.1. La transcription en trois colonnes :

Le découpage en trois colonnes du texte transcrit, au préalable, de manière linéaire, permet d'isoler les composantes de l'interaction (*cf. annexe 4et5*). Inspirée des travaux de J.Sinclair et R.Coulthard (1979), cette transcription décortique l'interaction en ses composantes les plus simples qui sont l'échange ternaire (initiative-réactive-feedback) et les actes de parole.

Notre problématique de départ nous impose d'isoler la parole de l'enseignant. Deux raisons justifient ce choix :

- D'abord, nous nous proposons de suivre la progression inter-discursive, à travers l'analyse de la parole de l'enseignant.

- Ensuite, nous voulons identifier les différents procédés métalinguistiques dont l'enseignant use pour transmettre le savoir grammatical.

- Enfin, un troisième aspect de notre recherche nous pousse à aller plus loin dans ce découpage. Supposer que l'EN est plus évaluateur, du fait de sa compétence

linguistique envisagée comme supérieure, implique d'isoler les feedback, afin de les quantifier, en un premier temps, et les analyser par la suite.

Pour ce qui est de la parole de l'apprenant, celle-ci se retrouve comme « prise « en sandwich » entre les sollicitations et les réactions du professeur » M. Waendendries (1996) ce qui permet de l'analyser en la situant dans le contexte immédiat de sa production entant que réactive à telle ou telle initiative.

Ce tableau, vierge, représente les composantes de la transcription en trois colonnes⁹⁷ :

Transaction	Nature de l'échange	Initiative de l'enseignant	Actes liés à l'initiative de l'enseignant	Réactives des apprenants	Actes liés aux réactives des apprenants	Feedback de l'enseignant	Actes liés aux feedback de l'enseignant

Ainsi, en plus d'isoler la parole des participants à l'interaction, ce découpage en trois colonnes permet de :

- Quantifier et baliser les transactions (TR) qui sont les macro-unités du cours. Elles rendent compte du canevas thématique que l'enseignant choisit de suivre.
- Quantifier et déterminer la nature de l'échange (EH) qui est une composante de la transaction puis, séparer la parole de l'enseignant de celle des apprenants
- Traiter chaque composante de l'échange (initiative, réponse, feedback) pour identifier les actes de parole qui y sont effectués. Ces actes sont révélateurs des procédés métalinguistiques utilisés par les enseignants.

⁹⁷ Pour des raisons de lisibilité et de fluidité de notre travail, Nous avons préféré détailler les composantes des unités de l'interaction (transaction, échange, actes) dans le troisième chapitre. Nous les expliquerons à partir de données propres à notre corpus.

Les exemples, extraits de la transcription en trois colonnes, seront, dans notre analyse, précédés des informations suivantes :

- L'identification du cours en question.
- Le numéro de la transaction
- Le numéro de l'échange
- Le numéro du tour de parole par rapport à la transcription linéaire.

L'exemple, ci-dessous, illustre nos propos :

EX 4 : Cours 2 : EN, TR 3, EH 1-2, TP (16- 19)

TR3						
Echange	Initiative	Actes	Réponses	Actes	Feedback	actes
Sol 1	16PR8 « .Donc on continue avec tout c(e) qui est généralité en terme de règles. vous avez des expressions et je vous demande de compléter la règle...vous avez besoin. d'un peu de temps là pour complétez ou on peut la compléter directement/.	Ma.p Inj (d.d.f) Inter	17EX1 « Un peu de temps »	Rép	18PR9 « Un peu de temps/ d'accord »	Ass
Sol 2	19PR10 « Ça va/encore deux minutes/. d'accord. »	Inter	(Silence)			

C'est le cours de l'enseignant natif, la troisième transaction, les premier et deuxième échanges et les tours de parole 16 jusqu'à 19.

La transcription linéaire envisage le tour de parole comme un tout indivisible qui ne se termine que lorsque la réactive d'un autre interlocuteur a commencé. Ce n'est pas le cas pour la transcription en trois colonnes. En effet, chercher à identifier les fonctions de l'enseignant à travers son discours, nous oblige à situer le tour de parole d'une autre manière.

En un premier temps, le tour de parole est identifié par rapport à la nature (sollicitative ou informative) de l'échange. Un second découpage est réalisé à l'intérieur même de ce tour de parole. Il permet de repérer les actes qui y sont réalisés.

Observons l'exemple suivant :

Transcription linéaire :

14 PR : D'accord. donc c'est le principe des modifications de la transposition d'une phrase. active à la forme active à la forme passive.. c(e)sont les principes\ on va rentrer dans ce qui maintenant devient un peu plus complexe/c'est-à-dire le temps et le mode du verbe..et ensuite les contraintes de la passi'vi'sa'tion..DONC c précisez le temps des verbes et..complétez...un volontaire/ou une volontaire/ allez-y/ (dtp)

Transcription en trois colonnes

Initiative	Réponse	Feedback
TR 1		
		14PR7« D'accord. »
14PR7 « Donc c'est le principe des modifications de la transposition d'une phrase. active à la forme active à la forme passive.. c(e)sont les principes\ »		
TR2		
14PR7 « On va rentrer dans ce qui maintenant devient un peu plus complexe(es)/c'est-à-dire le temps et le mode du verbe..et ensuite les contraintes de la passi'vi'sa'tion.(er)»		

Ce tour de parole, présenté en bloc dans la transcription linéaire, compte en réalité trois actes. Il sert de feedback et de clôture de la première transaction, d'ouverture pour la deuxième transaction. Il est bien évident que la transcription, en trois colonnes, fait éclater le tour de parole pour le situer, non seulement par rapport aux autres interventions, mais, aussi, dans sa logique interne.

2.4.2.2. Le synopsis :

Nous avons rencontré quelques difficultés, lors de l'analyse quantitative des échanges et de leurs composantes. Le nombre important d'initiatives, de réactives et de feedback et la nécessité, pour notre recherche, de les catégoriser, en fonction de leur

impact, sur la progression de l'interaction, nous ont fait choisir de les synthétiser dans un tableau synoptique.

Le tableau devait nous permettre d'avoir une vue d'ensemble des deux cours. Il est une représentation conforme à la transcription en trois colonnes, mais il a l'avantage d'être plus condensé et de permettre, ainsi, une lecture plus facile de l'interaction, particulièrement si le but est de quantifier les échanges.

Le synopsis adopte un code ternaire :

- Le chiffre « 1 » indique que la composante de l'échange (initiative, réponse, feedback) est effective. Son impact sur l'échange est tangible.
- Le « 0 » indique que la composante de l'échange n'a pas été réalisée.
- La lettre « n »⁹⁸ indique que la composante de l'échange a été réalisée mais qu'elle n'a pas eu un impact réel sur la progression de l'interaction.

Voici l'exemple d'une transaction représentée par un tableau synoptique :

Cours 1 : ENN, TR3

Eh1 (mxt)					Eh2 (mxt)				Eh3(sol)			Eh4 (sol)			Eh5 (sol)			Eh6(inf)		
I	R	F	F	R	I	R	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	N	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0

Ce fragment de la représentation par tableau synoptique du cours de l'ENN, permet une lecture linéaire de la transaction. Ainsi, il apparaît clairement que :

- La dernière réactive du premier échange est neutre.
- Le feedback du deuxième échange est inexistant.
- Dans le dernier échange, on note l'absence de réponse et de réactive.

Cette linéarité du fait interactionnel facilite sa catégorisation.

⁹⁸ La lettre « n » est un diminutif du mot neutre.

Notre corpus, constitué de deux cours de grammaire portant sur la transposition passif/actif, a été traité en trois étapes. Une première transcription linéaire, une seconde transcription en trois colonnes, et une troisième lecture le synthétisant sous la forme d'un synopsis. Ces différentes reconstructions font émerger le fait interactionnel en isolant l'acte de parole et facilitent, ainsi, l'accès aux articulations de la dynamique des échanges et du métalangage.

Troisième chapitre

**Dynamique interactionnelle et
enseignement /apprentissage de la
grammaire, en FLE.**

L'objet de ce chapitre porte sur l'analyse comparative de la dynamique interactionnelle dans chacun des deux cours. Rappelons que l'une de nos hypothèses de départ implique l'existence de caractéristiques spécifiques liées aux pratiques de classe de chaque enseignant.

A partir de ce postulat, nous commencerons, d'abord, par identifier les unités hiérarchiques de l'interaction en illustrant nos propos par des exemples extraits de notre corpus. Ensuite, un découpage thématique des deux cours permettra de matérialiser puis de quantifier les transactions. Ce découpage est une description des différentes articulations de la parole de chaque enseignant. Il révélera la progression discursive propre à chaque cours. Un second découpage des unités hiérarchiques de l'interaction aura pour objet l'analyse quantitative et qualitative de la structure des échanges. Nous supposons, d'ailleurs, que les ressemblances de surface qui caractérisent, tel ou tel type d'échange, cachent de réelles dissemblances du point de vue de leur portée interactionnelle.

Les deux lectures, thématiques et interactionnelle, devront nous éclairer sur les types de progressions, discursive et inter-discursive, propres à chaque cours.

3.1. Unités hiérarchiques de l'interaction :

Prise dans son ensemble, une conversation apparaît comme une succession de tours de paroles. A l'intérieur de cette unité, s'opère un découpage en rangs inférieurs. Cette hiérarchisation offre des possibilités de lecture de l'évolution de l'interaction. Elle permet, entre autres, un découpage thématique qui fait émerger la macro structure de toute conversation.

En nous basant sur les travaux de J. Sinclair et R. Coulthard (1974), M.H. Morsel (1984), V. de Nuchèze (1984) et (2001) et R. Bouchard (2005), nous allons proposer une hiérarchisation des unités de l'interaction qui correspond à ce que nous avons exploité dans notre transcription en trois colonnes (*cf. supra 2.4.2.1*).

3.1.1. La transaction :

Toute conversation comporte un nombre, plus au moins, important de transactions. Celles-ci constituent le canevas interactionnel dans lequel vont se positionner les autres unités de rang inférieur. J. Sinclair et R.Coulthard (1974) la définissent comme une série d'épisodes qui constitue l'unité de rang supérieur qu'est la leçon.

En reprenant le découpage proposé par les deux auteurs M.H. Morsel (1984) dit de la transaction qu'elle est « difficile à caractériser » (Ibid : 14). R. Bouchard (2005) semble être du même avis puisqu'il affirme qu' « au-delà » de l'échange [...] les rangs supérieurs sont difficiles à caractériser [...]. Dans le cas de séquence d'enseignement, c'est à la didactique de les définir » (Ibid. : 68). En conséquence, Chaque leçon comporte un certain nombre de transactions à volume variable.

Pour identifier les transactions dans notre corpus, nous nous sommes basée sur la définition de M.H. Morsel (1984) :

« [Les transactions] sont formées d'échanges et leur forme est habituellement ternaire :

- un échange préliminaire obligatoire,
- un ou plusieurs échanges médians,
- un échange terminal (qui n'est pas nécessaire) » (Ibid. : 14)
-

Le découpage des transactions est thématique. Ceci implique de partir de « ce dont on parle » (V. Traverso 1996 :31), pour repérer les différentes transactions et leur progression. Chaque transaction correspond à un moment que l'enseignant consacre à un aspect particulier de la leçon de grammaire. En voici un exemple :

EX5, Cours 1 : ENN, TR 5, EH 1-2, TP (67- 71)

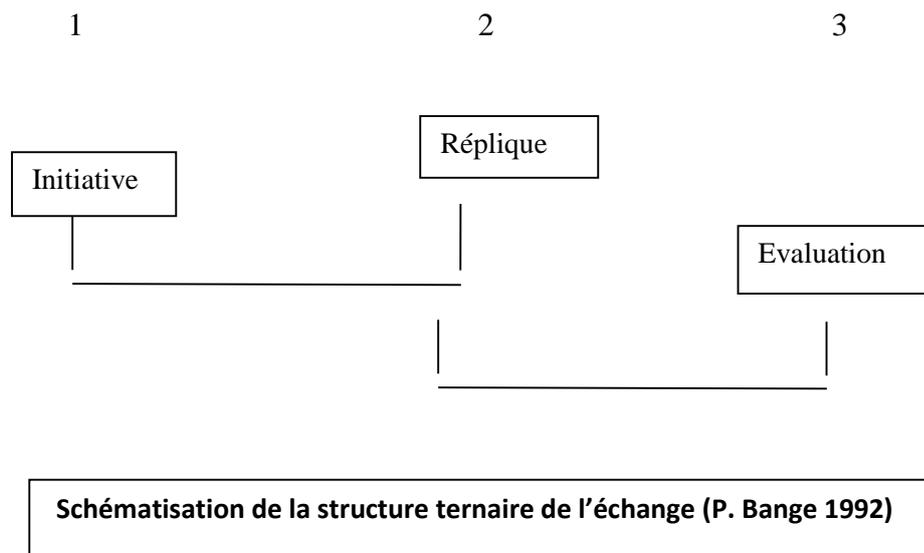
	Initiatives	Actes	Réactives	Actes	Feedback	Actes
Sol 1	67.PR31 « Je vais revenir au temps DU verbe je vais te répondre tout de suite et j' y reviens dans un instant_le temps du verbe il a changé/ »	Ma.a Inter	68.E1,14 « C'est le passé composé »	Rép		
sol 2	69.PR32 « LE TEMPS DU VERBE IL A CHANGE/ »	Réit	70.E2,7 « Oui »	Rép	71.PR33 « Moi je vais vous dire NON\ et je vais vous dire pourquoi dans un instant. »	Can Ma.p

La TR5 vient entrecouper la TR3 qui reprendra son cours après le TP 71. Initiée par l'enseignant (TP67), elle lui permet d'ouvrir momentanément une réflexion sur les temps du passif qu'il se propose de reprendre ultérieurement (TP71). Les réponses erronées des apprenants dénotent certaines lacunes. Celles-ci seront traitées plus loin dans une transaction qui portera sur le même objet, (les temps du passif), mais qui s'étendra sur 27 échanges.

3.1.2. L'échange :

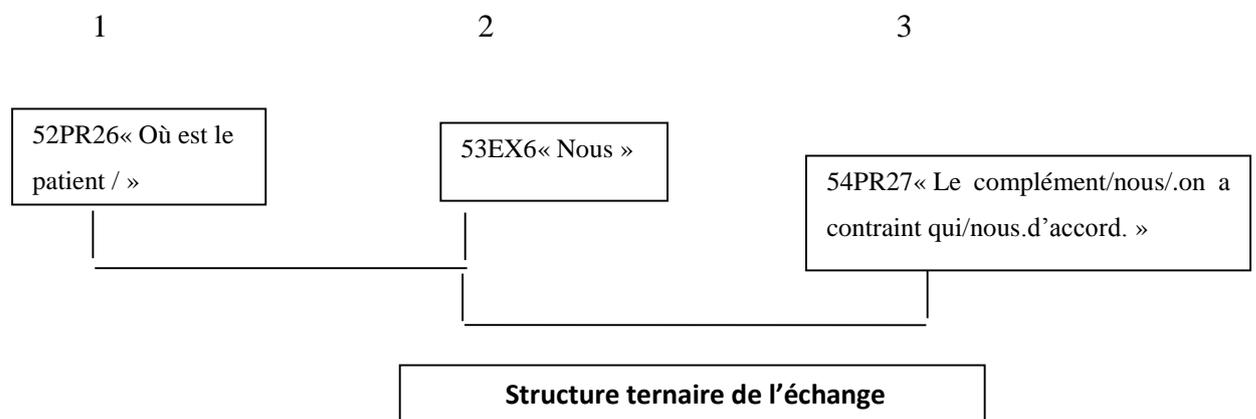
L'échange est l'unité constitutive de la transaction. Il requiert la présence de deux interlocuteurs au moins. L'un deux va initier l'échange par une sollicitation, par exemple, et le second va réagir. M. Cambra Giné (2003) pense qu'en milieu scolaire l'échange se caractérise par « la distribution des rôles des participants, où, dans la plus part des cas, c'est le professeur qui prend l'initiative et qui évalue, tandis que l'apprenant est tenu d'apporter sa réplique. » (Ibid. : 112). L'échange devient un rituel de classe : l'enseignant interroge, réitère, demande de faire et de dire. L'apprenant réagit à la demande et sa réponse sera ensuite évaluée par l'enseignant.

La structure caractéristique de l'échange est le plus souvent ternaire. Reprenant les travaux de J. Sinclair et R. Coulthard (1975) et de H. Mehan (1979), P. Bange (1992) propose de schématiser cette structure ainsi :



L'échange est scindé en deux temps, une première paire « initiative / réponse » qui engendre une évaluation⁹⁹. Cette dernière sera la deuxième composante de la seconde paire « réplique / évaluation ». Cet extrait de notre corpus matérialise cette schématisation :

Cours 2 : EN, TR 3, EH 13, TP (52- 54)



⁹⁹ Nous allons tout au long de notre recherche utiliser le mot feed back au lieu d'évaluation puisque nous pensons à la suite de J. Sinclair et R.Coulthard (1975), P. Bange (1992) et M. Waendendries (1996), que les réactions des enseignants ne sont pas juste des jugements appréciatifs sur la correction, ou non, des réponses proposées par les apprenants. L'enseignant peut commenter une réponse, pour structurer les nouvelles interventions.

Les deux temps ainsi répartis, sont qualifiés de « paires adjacentes » celle-ci est

« Définie comme étant structurée en deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier et un autre reconnaissable comme le second [...]. Par la paire adjacente, le locuteur actuel exerce une contrainte sur ce qui doit être fait au prochain tour » (P.Bange 1992 :40).

La paire adjacente n'est pas toujours une composante de l'échange ternaire. Elle peut exister en dehors et donner lieu à un échange binaire. Dans la conversation ordinaire, il sera, par exemple, question d'une offre/acceptation. Nous verrons, par la suite, les caractéristiques qu'elle peut avoir dans un cours de grammaire en langue étrangère.

En plus de l'échange ternaire, nous avons répertorié quatre autres structures. Cette catégorisation s'appuie essentiellement sur le nombre d'interventions que compte chaque échange. De ce fait, la structure ternaire de base a été considérée comme le pivot de cette hiérarchisation.

Les structures sont le fait de la situation de l'énonciation qui, selon tel ou tel moment du cours, impose une composition particulière des interventions. Ainsi les échanges peuvent être :

a- Creux, si ces derniers se limitent à une seule intervention. Seule l'initiative '1' apparaît elle n'est suivie ni d'une réactive '0', ni d'un feedback '0'. L'enseignant prend la parole sans solliciter des réponses de la part des apprenants. Sur le synopsis du corpus, les échanges creux sont configurés comme suit :

I	R	F
1	0	0

b- Réduits, si les échanges sont « tronqués et limités à deux interventions » (V. de Nuchèze 1984 :49). Ces interventions sont, en l'occurrence, l'initiative de l'enseignant et la réponse de l'apprenant.

I	R	F
1	1	0

c- **Polygérés** ou complexes¹⁰⁰ c'est-à-dire « constitués de plus de deux intervenants tout apprenant étant sensé contribuer à l'échange » (V.de Nuchèze 2001 :93). Les sollicitations de l'enseignant sont adressées à l'ensemble de la classe,¹⁰¹ et plusieurs intervenants réagissent lors d'un même échange. Sur le synopsis l'échange polygéré s'étend de manière horizontale. Les réactives et les évaluations pouvant être multiples.

I	R	F	R	F
1	1	1	1	1

d- **Imbriqués**, si dans le même échange, s'enchâssent un ou plusieurs autres échanges. Ce type de structure implique que l'initiative de l'enseignant soit interrompue par une sollicitation. Cette sollicitation dont l'initiateur est l'apprenant fait dévier l'échange vers une thématique secondaire. Dans ce sens, nous remarquons que si l'échange polygéré s'étend de manière horizontale, l'échange imbriqué se déploie verticalement, puisque l'interruption, ou la séquence latérale, survient, le plus souvent, après l'initiative de l'enseignant :

I	R			F
1	0			0
	I	R	F	
	1	1	0	
		I	R	F
		0	1	1

3.1.3. L'acte¹⁰² :

A l'intérieur de l'échange, les interlocuteurs réalisent une série d'actes de langage caractéristique de la situation de communication au sein de laquelle ils interagissent. L'acte

¹⁰⁰ Nous utilisons le mot complexe dans son sens propre qui signifie « contenir plusieurs éléments différents » (le petit Robert 1970 :314). V.de Nuchèze (1884) parle de complexification pour désigner « l'enchâssement d'un échange entier à l'intérieur d'un autre échange » (Ibid : 50).

¹⁰¹ F.Cicurel (1991) parle de « création analogique collective, lorsqu'à l'injonction/professeur de départ, une succession de propositions se font entendre de la part des apprenants » (Ibid. 261)

¹⁰² Certains actes, n'apparaissant que très rarement dans notre corpus, seront définis au fur et à mesure de notre analyse.

est défini comme « la plus petite unité monologique » (R.Bouchard 2005:67). Ainsi un même tour de parole peut contenir plusieurs actes. C'est le cas dans l'exemple suivant :

EX 6: Cours 1 : ENN, TR 5', EH 10, TP 105

	I	A
Inf 10	105.PR49 « Mais les verbes intransitifs sont des verbes qui se suffisent à eux-mêmes c'est-à-dire il court je peux m'arrêter là je dis cet enfant il court dans :: »	Régl (gr/tr) Déf (sub) Expl (lag) Règl (gr/tr)

Dans ce TP l'enseignant définit, explique et utilise un métalangage grammatical. Il réalise ainsi une série d'actes qui vont servir la portée informative de l'échange.

Chaque composante de l'échange comporte une série d'actes qui lui est propres. En nous inspirant de la grille de J. Sinclair et R. Coulthard (1974) reprise en détail par M.H.Morsel (1984), nous avons répertorié les actes apparus dans notre corpus de la manière suivante :

a- l'initiative peut être une sollicitation ou une information. Elle peut contenir dans le premier cas (sollicitation) : des interrogations, des injonctions, des répétitions ou un recentrage en cas de bruit...etc

EX 7 : Cours 2 : EN, TR 5, EH 3, TP 142

	I	A
Sol 3	142PR66 « Maint(e)ant on vous demande de complétez seuls deux verbes transitifs...point point point sont dans ce cas.ces deux verbes transitifs que je vous demande de préciser. dont je vous demande de préciser la nature sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un »	Inj (d.d.f) Inj (d.d.f)

Dans le second (information), on peut identifier des actes comme l'explication ou des méta-affirmations antérieures et postérieures. Ces méta-affirmations se référeront au déroulement de l'interaction.

b- Les réactive ou réponses¹⁰³ sont, comme nous l'avons expliqué, réservées le plus souvent aux apprenants. Elles peuvent se réaliser à travers des actes d'assentiments qui peuvent être des achèvements interactifs produits simultanément avec l'enseignant ou des indices qui « montrent que l'initiation a été comprise » (M.H. Morsel 1984 :19).

EX8 : Cours 2 : EN, TR 9, EH 9, TP (255-256)

	I	A	R	A
Sol 9	255PR113 « Donc était conduit devient <u>conduisait</u> »	Inter	256E7,23 « <u>Conduisait</u> <u>AIT OUI/</u> »	Ass

Les apprenants peuvent aussi, tout simplement, répondre à la question de l'enseignant.

EX9 : Cours1 : ENN, TR 5', EH 15, TP (112-115)

	I	A	R	A
Sol 15	112.PR52 « Ça donne quoi/...est quand vous allez faire la transformation vous allez prendre en considération quoi/.qu'est ce que vous allez regarder/ »	Inter	113.E2,7 « Le verbe »	Rép
			115.E5,2 « Le temps »	Rép

¹⁰³ Nous utiliserons ces deux termes indifféremment tout au long de notre travail.

c- Les **feedbacks** peuvent être des évaluations appréciatives (négatives ou positives) qui valident, ou non, les réponses des élèves, comme dans le cas suivant :

EX10 : Cours1 : ENN, TR 2, EH 4, TP (31-33)

	I	A	R	A	F	A
Sol 4	31.PR16 « Donc dans la Première le sujet/... »	Inter (into)	32.E1,9 « Fait l'action »	Rép	33.PR17 « Très bien/ »	Cap

Un feedback peut aussi être un commentaire « structurant et [ou] déclencheur » M. Waendendries (1996). Dans l'extrait suivant, l'enseignant fournit une évaluation positive « d'accord » et il continue son intervention en commentant la réponse.

EX11 : Cours1 : ENN, TR 5', EH 6, TP (95-97)

	I	A	R	A	F	
Sol 6	95.PR44 « On refait toute la phrase/ le match [»	Inj (d.d.d)	96.E3,9 « Le match sera transmis par la télévision algérienne à 19h »	Rép	97.PR45 « D'accord. de toute façon à 19 h on peut commencer par 19 h ou finir on s'en fou. mais c'est sera transmis par la télévision algérienne à 19 H ça marche/ »	Cap Com/stru Répt

3.1.4. Les séquences latérales :

La hiérarchisation des unités constitutives de l'interaction suppose une continuité linéaire qui va de la transaction à l'acte. Les transactions se succèdent les unes aux autres, rythmées par les échanges et les actes des intervenants.

Dans une conversation ordinaire, comme dans une situation d'enseignement d'une langue étrangère, cette continuité peut être interrompue, momentanément, par des

problèmes d'incompréhension qu'il faudra impérativement résoudre, pour pouvoir poursuivre l'interaction. Ces séquences, dites « latérales » :

« s'enchâssent dans une activité en cours qu'elles interrompent provisoirement.[...]il s'agit d'un glissement du focus de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de référence qui fait problème aux yeux d'un partenaire[...] c'est-à-dire qu'une condition pour la poursuite de l'interaction n'est pas remplie, que celle-ci doit être interrompue jusqu'à règlement du problème. » (P. Bange 1992 :53)

Les séquences latérales apparaissent dans l'interaction comme des moments clés. Elles garantiront, si elles sont gérées de manière efficace, la poursuite de l'échange. Observons cet exemple :

EX12 Cours1 : ENN, TR 2, EH (1,2) TP (23-31)

	I	A	R	A	F	A
Sol 1	23.PR12 «ALORS/nous avons-vous venez de me dire que c'est la forme de la phrase donc comment dis'pose t'on des constituants/ vous savez ce que c'est qu'un constituant/..c'est simple. Ce qui constitue la phrase. Su ::[»	Ma.p Inter Déf (rel)	24.EX 4 « Sujet verbe complément »	Ass	25.PR13 « Ça c'est la phrase simple à laquelle on peut ajouter des choses. »	Com.str
	26.E3,1 « C'est le verbe construire/ »	Inter	27.PR14 « Heu tu parles de constituants/ » 28.E3,2 « <i>Wah</i> [oui] »	Rép/ Inter Rép	29.PR15 « C'est le verbe constituer » (répon se différée à TP26)	Déf (Rel)
Inf 2	29.PR15 « Alors constituants c'est ce qui constitue (es) »	Déf (rel)	30.E1,8 « COMPOSE/(er) »	Rép	31.PR16 « C' est ce qui compose (er) MAGN IFIQUE/. C'est ce qui compose »	Rép + Cap + Para/ para

Dans le TP 23, l'enseignant qui parle des éléments constitutifs d'une phrase, utilise le mot « constituants ». Ce mot semble poser un problème à E3 qui interrompt l'interaction (TP26) et sollicite l'aide de l'enseignant. Celui-ci va, en coordination avec E3, identifier cette lacune et la résoudre (le TP 29). Cet exemple rend parfaitement compte des trois phases de la séquence latérale (Ibid.) :

- 1- Manifestation du problème par l'un des interlocuteurs : TP 26
- 2- Traitement du problème TP 27,28 ,29.
- 3- Signalisation que le problème est résolu TP 30,31.

Ce type de séquence est caractéristique d'une situation de communication exolingue. Le locuteur, dit expert, reste une référence à solliciter dès que la compréhension se voit menacée par des lacunes d'ordre lexical, grammatical ou sémantique.

3.2. Dynamique interactionnelle et structure hiérarchique dans un cours de grammaire, en FLE :

Nous avons vu que l'asymétrie qui caractérise un cours de langue étrangère confère à l'enseignant une position de meneur de jeu. L'interaction se fait autour de sa parole dominatrice, puisqu'il initie les échanges, alloue la parole et évalue les interventions.

Cette centration interactionnelle est encore plus observable dans un cours de grammaire en FLE. En effet, ce rapport de force ne se manifeste pas qu'à travers la gestion exclusive des interventions par l'enseignant, mais il est présent dès le lancement de la leçon. Tout se passe comme si le savoir grammatical était la propriété exclusive de l'enseignant (natif ou expert).

3.2.1. Continuité discursive et enchaînement thématique des transactions :

En reprenant la hiérarchie des unités de l'interaction exposée ci-dessus, nous allons analyser la macrostructure des deux cours. C'est ce que M. Waendendries (1996).appelle la « continuité discursive », celle qui relève du scénario pédagogique de l'enseignant. La

progression linéaire du cours apparaît à travers une lecture de l'enchaînement des transactions.

Une analyse de la structure des échanges et des actes qui s'y réalisent révélera « la continuité inter discursive » M. Waendendries (1996). Celle qui traite de la relation entre les interventions de l'enseignant et celles des apprenants.

3.2.1.1. Enchaînement thématique des transactions dans le cours de l'ENN :

Le synopsis du cours de l'ENN (*cf. annexe 6 'ENN'*) révèle une progression particulière. En effet, les transactions interrompues, puis reprises par les interactants, illustrent la spirale interactionnelle propre à ce cours. Le tableau suivant, inspiré de l'article de M.H.Morsel (1984), rend compte du mouvement, souvent répétitif, de certaines transactions et de leur volume très variable.

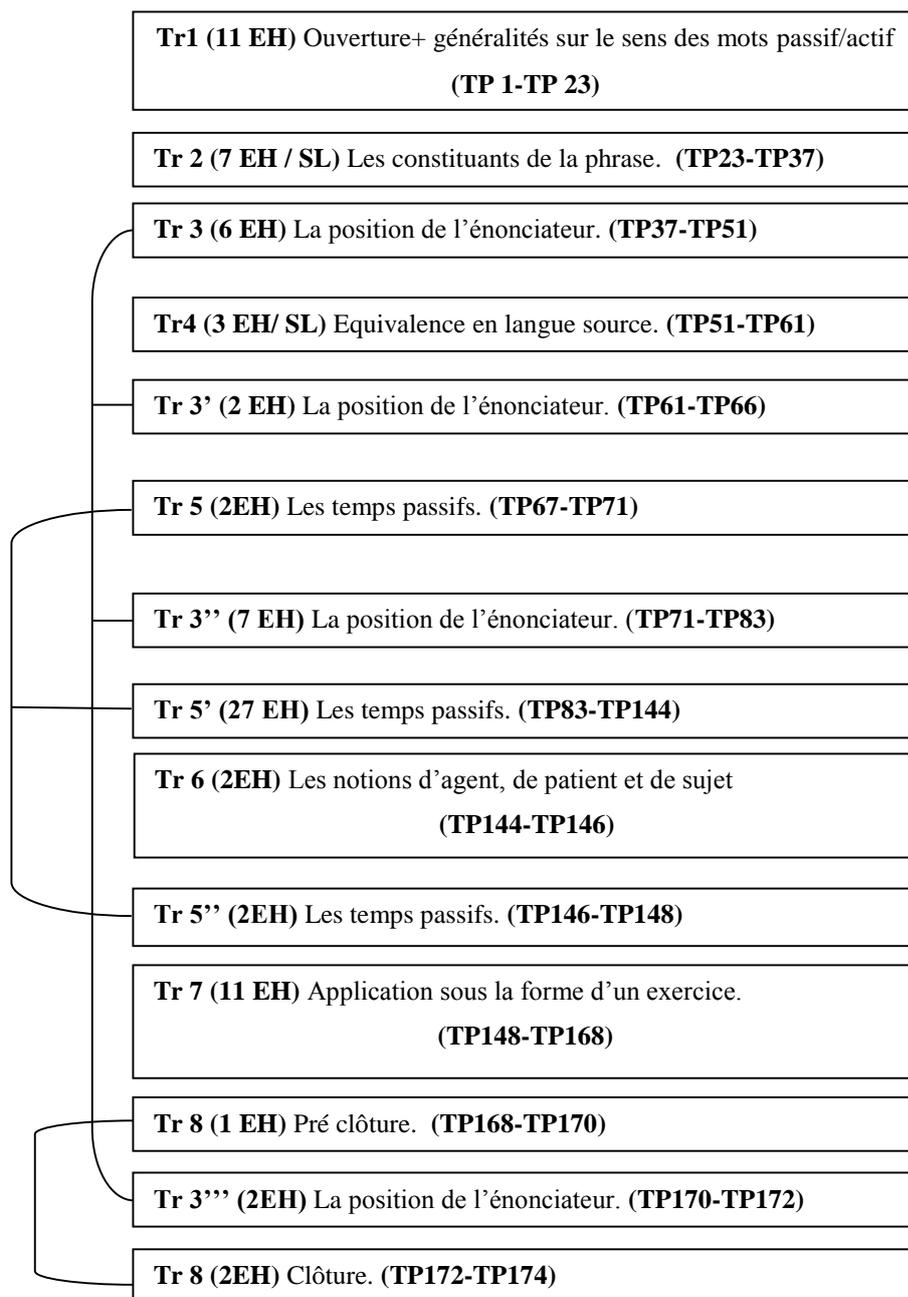


Tableau des transactions du cours de l'ENN

Le cours s'articule en huit transactions. Chacune compte un nombre variable d'échanges. L'enseignant choisit de se référer tantôt à une description traditionnelle (Tr 2, 5 et 7), tantôt à une grammaire plus orientée vers le discours et l'énonciation (Tr 1,3 et 6). Le recours à une comparaison avec les données de la grammaire en langue source, se fait de manière furtive (Tr4).

Par deux fois, l'enseignant, interrompt les transactions 3 et 5, pour les reprendre ensuite. Dès qu'il s'inscrit dans une démarche onomasiologique, il reprend la Tr 3 dont la thématique porte sur la position de l'énonciateur. Il insiste, ainsi, sur la relation situation de communication / forme de la phrase. La Tr 5 est, pour sa part, enclenchée prématurément suite à la réponse erronée d'E1 :

EX 13 : EX Cours1 : ENN, TR 3, EH 2, TP (63,64)

	I	A	R	A
Sol 2	63.PR30 « Est-ce que. Allez regardez avec moi /regardez/est ce que franchement..heu c'est la même. qu'est ce qui va changer si le sens ne change pas/ »	Inj (d.d.f) Inter	64.E1,13 « <u>Le temps de verbe</u> »	Rép

L'enseignant est contraint de réagir, mais il choisit de ne pas évaluer, négativement, l'erreur de l'apprenant. Il initie la Tr 5 qui est vite clôturée par l'infirmité de la réponse d'E1 et E2. (cf. *supra* EX 5)

La transaction est reprise au TP83. Elle se prolongera sur 27 échanges et sera interrompue, momentanément, par la Tr 6, puis, reprise au TP 146. L'enseignant la clôturera, définitivement, au TP 148.

Les transactions sont, dans leur totalité, initiées par l'enseignant. Celui-ci use de méta-affirmations postérieures ou antérieures pour baliser ces interventions et permettre à l'apprenant de suivre le cheminement de ses idées.

3.2.1.2. Enchaînement thématique des transactions dans le cours de l'EN :

Contrairement au premier cours, celui-ci obéit à une progression linéaire. L'enseignant se base sur un document écrit, contenant une série d'activités que les apprenants réalisent au fur et à mesure. Ce caractère oralographique¹⁰⁴ confère au cours une fluidité particulière. De la séquence d'ouverture à la séquence de clôture, le mouvement est stable et les transactions s'enchaînent, les unes aux autres, sans interruption comme le montre le tableau suivant :

Tr 1 (6 EH / SL) Ouverture + changements de la structure de la phrase lors de la transposition de l'actif au passif. (TP1-TP14)
Tr 2 (2 EH/ SL) La conjugaison du verbe passif. (TP14-TP16)
Tr3 (5 EH) La position de l'énonciateur + Les notions d'agent, de patient et de sujet. (TP16-TP25)
Tr 4 (37 EH/3 SL) Cas des verbes contraindre, forcer et obliger. (TP25-TP138)
Tr 5 (17EH/2SL) Cas des verbes transitifs indirect: pardonner /obéir. (TP138-TP181)
Tr 6 (2EH/SL) Cas des verbes transitifs direct ' posséder /avoir'. (TP181-TP190)
Tr 7(6 EH) Cas des verbes exprimant une mesure. (TP190-TP213)
Tr 8 (8EH/SL) Cas du verbe 'regarder'. (TP213-TP232)
Tr 9 (17EH) Application sous la forme d'un exercice. (TP232-TP279)
Tr 10 (4 EH) Clôture. (TP279-TP283)

Tableau des transactions du cours de l'EN

¹⁰⁴ Nous empruntons ce terme à R.Bouchard (2005) qui traite de la place, dans un cours de FLE, « des écrits de référence (le manuel, le programme...) et des écrits intermédiaires que constituent les inscriptions magistrales régulières au tableau » (Ibid. : 65) auxquels nous ajoutons les écrits réalisés par l'enseignant et proposés aux apprenants. Ces écrits ont un double rôle : ils garantissent le respect par les interactants de la trame interactionnelle, et, servent de référence.

Le cours s'articule autour de dix transactions dont le volume est très variable. La Tr 4 compte trente-sept échanges avec trois séquences latérales. Alors que la Tr 2 n'en compte que deux plus une séquence latérale. Dans l'ensemble, l'enseignant privilégie une approche morphosyntaxique puisque les notions de l'ordre de l'énonciation ne sont abordées que très brièvement (Tr3).

A partir de la Tr 4, et jusqu'à la Tr8,¹⁰⁵ une série de verbes, qui sont autant d'exceptions à la règle de transformation actif/ passif, est exposée. Ce qui confirme, une fois de plus, le recours à une description plutôt sémasiologique.

Le cours ne déroge pas à la routine communicationnelle que nous avons exposée antérieurement. En effet, l'enseignant initie toutes les transactions, reprenant, pas à pas, le scénario du document écrit. Néanmoins, même si la trame du cours est clairement explicitée les méta-affirmations antérieures et postérieures ne manquent pas, elles balisent les transactions et marquent nettement les séquences d'ouverture et de clôture.

3.2.2. Continuité inter discursive et dynamique des échanges dans les deux cours :

Selon les actes qui s'y réalisent, nous avons identifié deux types d'échanges dans notre corpus : les échanges sollicitatifs (sol) et les échanges informatifs (inf). Cette répartition n'a pas toujours été possible puisque dans certains cas, relativement fréquents, l'échange contient une série d'actes d'ordre sollicitatif et d'autres d'ordre informatif ce sont les échanges mixtes (mxt).

Les échanges sollicitatifs sont le lieu de réalisation de deux types d'actes : l'interrogation qui provoque le plus souvent une réponse verbale orale chez les apprenants (Ex15) ou, l'injonction qui peut être un « dire de dire » ou un « dire de faire », et implique une réaction qui peut être écrite (Ex16) :

¹⁰⁵ On aurait pu envisager de les réunir au sein d'une même transaction dont la thématique porterait sur les exceptions à la règle de transposition actif/passif. Cependant, nous avons respecté un découpage qui prend en compte les trois composantes de la transaction (*cf. supra 3.1.1*).

EX14 : Cours2 : EN, TR 1, EH 2, TP 3

3PR2 « Alors quelles sont les différences que vous pouvez observer dans ce petit corpus/ »

EX15 : Cours2 : EN, TR 1, EH 5, TP 10

10.PR 5 « Donc complétez la règle avec sujet ou Cod »

Dans le cas d'Ex15, la réponse est d'abord écrite, puis, reprise oralement. En effet, les apprenants complètent par écrit la règle présentée sous forme de texte lacunaire dans le document écrit puis, l'enseignant désigne un apprenant qui va lire la réponse, afin qu'elle soit évaluée.

L'échange informatif est caractéristique des séquences de constitution coordonnée du focus¹⁰⁶, des séquences d'ouverture et de clôture de chaque interaction. Il permet d'exposer un fait ou de résumer la thématique d'un échange ou d'une interaction.

EX 16 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 4, TP 7

7. PR4 « ET il y a une forme qui s'installe dans la phrase. alors c'est pour ça qu'on parle de : ACTIF. là aussi on apprend forme active alors que très souvent c'est très simple [»

L'interaction, en classe de langue, peut nécessiter la réalisation d'actes multiples dans le même TP. L'exemple suivant illustre nos propos :

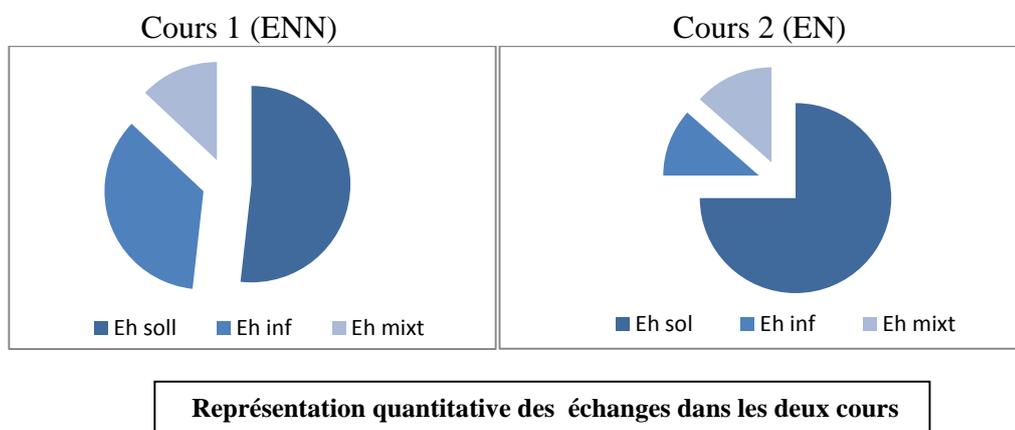
EX17 : Cours2 : EN, TR 3, EH 5, TP 23

	I	A
Inf/ sol 5	23PR12 « Pas de questions\ en ce qui concerne les termes d'agent de complément d'agent .de patient c'est clair/ .non/si/ un patient ou une victime comme.. on prend par exemple le premier: le :: l'exemple de la phrase deux..deux. le chat a mangé toutes les souris. toutes les souris ont été mangées par le chat peut-on parler de patient. qui est le patient qui est l'agent/ »	Réit Déf .sub Ex (disc) Inter

¹⁰⁶ P.Bange (1992) pense que ce type de séquence, qu'il qualifie de « travail rituel de configuration » (Ibid. : 172), permet « d'actualiser les attentes réciproques et [les] rôles sociaux déjà largement prédéterminés » (Ibid.). Dans un cours de langue étrangère, elle permet notamment d'explicitier les objectifs de la leçon. C'est la séquence d'ouverture du cours qui, sous la forme d'un échange informatif dresse le canevas thématique et interactionnel.

Pour clôturer la Tr 3, l'enseignant interroge les apprenants sur d'éventuelles lacunes concernant les notions d'agent et de patient (réitération¹⁰⁷). Ensuite, il insère dans son intervention un passage explicatif, suivi d'un exemple. Il termine, enfin, par une interrogation portant sur l'exemple qu'il a donné. L'échange revêt un double caractère : sollicitatif et informatif.

Il ne suffit pas de comptabiliser, sommairement, les échanges pour juger du caractère sollicitatif ou informatif d'un cours. Dans notre corpus, la dynamique des échanges que nous avons synthétisée, à travers les graphiques suivants, montre, à première vue, une prédominance des échanges de type sollicitatifs:



Une lecture sommaire du graphique montre que sur les 85 échanges que compte le cours de l'ENN,

- 52,94 % soit 45 échanges sont sollicitatifs.
- 34,11 % soit 29 échanges sont informatifs.
- Et seulement 12,94% soit 11 échanges, sont mixtes.

¹⁰⁷ La réitération est définie comme « une reformulation de la question si la réponse n'est pas satisfaisante » (M.H.Morsel 1984 :16), dans ce cas, l'enseignant répète la question pour s'assurer que les deux notions sont bien assimilées (cf. annexe 'EN', TR 3)

Le cours de l'EN en compte 104 dont :

- 78 échanges, soit 75 % sont sollicitatifs.
- 12 échanges, soit 11,53% sont informatifs.
- 14 échanges, soit 13,59 sont mixtes.

Cette lecture linéaire révèle la prédominance de l'échange de type sollicitatif, dans l'ensemble des deux interactions. Cependant, une lecture transversale rend compte, de façon plus explicite, du mouvement des échanges. Le tableau suivant, dans lequel nous avons comptabilisé les échanges à l'intérieur de chaque transaction dans le cours de l'ENN, le montre bien :

Tr	Echanges			
	Sol	Inf	Mixt	Total
Tr1	05	06	00	11
Tr2	04	03	00	07
Tr3	06	08	03	17
Tr4	03	00	00	03
Tr5	17	09	05	31
Tr6	00	02	00	02
Tr7	09	00	02	11
Tr8	01	01	01	03
Total	45	29	11	85

**Quantification des échanges dans les transactions du
cours de l'ENN**

Le tableau met en évidence le caractère informatif de trois transactions sur huit (Tr 1,3 et 6). Même si dans la totalité du cours les sollicitations l'emportent, de long passages

informatifs caractérisent ces transactions¹⁰⁸, et réduisent l'interaction à une suite d'échanges univoques où les réactives, lorsqu'elles surviennent, sont souvent des assentiments :

EX 18 : Cours1 : ENN, TR 3, EH 1, TP (61-62)

61.PR29 « Vous allez voir. que c'est-c'est-on joue avec les constituants de la phrase pour.heu..hein..**les constituants(es) les éléments (er) hein ce qui constitue** la phrase..jusque-là on ne savait peut être pas pourquoi mais on va réfléchir peut être un p(e)tit peu sur le pourquoi des choses etc.. (il reprend la diapo) observez. les étapes suivantes/..la police a arrêté les bandits. bien sûr je parlais du journal..imaginez-imaginez que :: dans le quartier ça dure depuis un mois (il) y a des bandits etc \ et puis hop on lit dans le journal/ c'est ça le contexte le contexte. Parce que quand on prend une phrase toute seule. l'histoire de la forme active passive c'(e n)est que de la grammaire et on se-on (ne)sait pas pourquoi\ imaginez maintenant qu'(il) y a eu des bandits qui ont cambriolé telle maison dans le quartier\ oh **flan**[quelqu'un] a été cambriolé etc ensuite on voit sur le journal. les bandits ont été- ou la police a été- a arrêté les bandits/ou\ c'est ça le contexte. on peut trouver.comme titre dans le journal.les bandits ont été arrêtés par la police / et on est d'accord que le sens ne :: change pas »

62.EX 8 « Change pas/ »

Dans cet exemple, le TP 61 dure environ 1' 27''¹⁰⁹ seconde. L'enseignant relance la thématique de Tr 3, lance une diapositive pour proposer un corpus, et revient sur un exemple entamé en clôture de Tr 3 (cf. *annexe 4 'ENN' 'TP 15 PR 25'*), pour traiter de la notion de contexte. Ce genre d'échanges informatifs transforme l'apprenant en récepteur, il est réduit au silence que lui impose le manque de sollicitation de la part de l'enseignant.

Contrairement au cours de l'ENN, la dominante sollicitative est nette dans le cours de l'EN. Le tableau, ci-dessus, indique que tout au long des dix transactions, les échanges sollicitatifs l'emportent. Les échanges informatifs sont très rares, voire inexistantes. On compte pratiquement un échange informatif par transaction, exception faite de la Tr 4 qui en compte Cinq.

¹⁰⁸ Nous rappelons que la Tr 3 est interrompue puis reprise deux fois. Pour des raisons de clarté du tableau les échanges qu'elle compte ont été regroupés en un seul jet. Nous avons choisi de faire de même pour la Tr 5.

¹⁰⁹ Les durées que nous mentionnerons, tout au long de ce travail, sont approximatives. Le matériel dont nous disposons ne nous permet pas d'être plus précis.

Tr	Echanges			
	Sol	Inf	Mixt	total
Tr1	05	01	00	06
Tr2	01	01	00	02
Tr3	04	00	01	05
Tr4	26	05	06	37
Tr5	14	00	03	17
Tr6	01	00	01	02
Tr7	05	00	01	06
Tr8	06	01	01	08
Tr 9	16	01	00	17
Tr 10	00	03	01	04
Total	78	12	14	104

**Quantification des échanges dans les transactions du
cours de l'EN**

La structure ternaire de l'échange est dominante dans notre corpus, notamment pour le cours de l'ENN où 30 des 85 échanges correspondent au modèle initiative /réactive ou réplique /évaluation. Le cours de l'EN en compte 37.

En nous référant aux travaux de V. de Nuchèse (1984) et (2001), et de R. Bouchard (1984) et (2005), nous avons pu catégoriser les échanges qui, dans notre corpus, ne correspondent pas à cette structure ternaire.

3.2.2.1. La structure des échanges dans le cours de l'ENN :

La structure d'un échange est tributaire de la situation de communication, certes, mais aussi des conditions internes à toute pratique d'enseignement. La fréquence de répétition d'une structure, sa complexité et la part de chacun des constituants confèrent à

chaque cours une teinte particulière qui ne peut être détectée qu'à travers une observation approfondie des échanges.

3.2.2.1.1. Les échanges creux :

Cette forme d'échange est souvent informative. Elle est liée dans le cours de l'ENN, à deux phénomènes différents : *l'ouverture du cours et la clôture du cours, ou, de la transaction et les séquences informatives magistrales.*

a- L'ouverture du cours et la clôture du cours ou de la transaction :

L'ouverture du cours et la clôture du cours ou de la transaction sont des moments où l'échange creux apparaît de manière récurrente : Tr1/eh11, Tr3/eh6, Tr3'/eh7, Tr5'/eh27, TR6/eh2, Tr5''/eh2, Tr3'''/eh11, Tr8'/eh2. L'enseignant résume la thématique de la transaction ou du cours. Un acte qui ne nécessite pas l'intervention verbale de l'apprenant.

L'échange d'ouverture du cours compte une intervention relativement longue. Elle dure 47'' et permet à l'enseignant d'informer les apprenants du contenu de la leçon.

EX19 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 1, TP 1 :

	I	R	F
	1	0	0
S.C.F 1	<p>1. PR1 « Vous voyez. Forme active passive. je suis SUR. Qu'il y a des étudiants parmi vous. je suis sûr que :: c'(e n) pas la première fois que vous entendez c(e)la. Forme ACTIVE forme PASSIVE. et. nous allons voir aujourd'hui nous n'allons pas peut être voir de la même manière comme vous l'avez vu durant votre passage au C.E.M au lycée ou je (ne) sais pas. Nous allons le voir comme étant..heu on va essayer de réfléchir un peu. D'ACCORD/ »</p>		

Cet échange de constitution coordonnée du focus est le lieu où l'enseignant présente la thématique et les orientations du cours. En rejetant l'approche onomasiologique traditionnelle à laquelle le public apprenant semble s'attendre, il envisage, à priori, d'aborder la notion du passif d'un point de vue sémasiologique.

L'échange de clôture du cours revêt cette forme univoque, parce qu'il est le lieu d'une sollicitation particulière. L'enseignant interroge l'apprenant sur d'éventuelles lacunes qu'il faudrait régler, *in situ*, où différer à un prochain cours puis, il « suspend l'application des règles d'alternance des locuteurs » (P.Bange 1992 :43).

L'exemple suivant illustre cette combinaison :

EX20 : Cours1 : ENN, TR 8, EH 2, TP 174

	I	R	F
	1	0	0
Clo	174.PR79 « C'est bon/ voilà eh ben je :: pense qu'il (n) y a plus rien.je vous remercie. »		

La suspension de l'interaction prive l'apprenant de son rôle communicationnel et de son statut d'apprenant, en particulier, s'il ne manifeste aucune réaction, face à la phase sollicitation.

Pour les séquences de clôture des transactions, l'apprenant joue encore pleinement son rôle communicationnel mais il est momentanément réduit au silence. L'enseignant, expert et maître des lieux, prépare l'étape suivante, en lui indiquant ce qui va être dit ou fait.

EX21 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 11, TP 23

	I	R	F
	1	0	0
Inf 11	23.PR12. « Donc déjà on va essayer de réfléchir sur le sens de ACTIF ET PASSIF..voilà avant de- au lieu de-de revoir uniquement active passive de cette manière là. »		

Ou résume la thématique de la transaction sous la forme d'une méta-affirmation antérieure. (cf. Ex 21). Dans l'exemple qui suit, les apprenants semblent être conscients qu'ils ne sont pas sollicités ; on ne note, par conséquent, aucune réactive :

EX22 : Cours1 : ENN, TR 6, EH 2, TP 146

	I	R	F
	1	0	0
Inf 2	146.PR66 « C'est un agent naturel vent on dit agent parc(e) que ceux qui font l'action c' (e n) est pas toujours des êtres humains ou des animaux ou je (ne) sais pas. alors vous voyez le vent a détruit cette maison la neige a machin etc. là c-c-c'est pour ça qu'on préfère en grammaire souvent dire agent et on règle tous les problèmes hein.. c'est pour ça que je vous l'explique. »		

b- Les séquences informatives magistrales :

Les séquences informatives magistrales prennent la forme d'échanges creux et apparaissent au milieu des transactions : Tr1/ eh 8, Tr2/ eh3-5, Tr5'/eh 11-13-22, Tr7/eh5. Elles sont d'une durée très variable qui peut aller d'environ 6' à 49''. Cependant, nous avons noté qu'elles sont liées à des moments où l'enseignant intervient pour fournir plus d'informations ou expliquer, avec plus de détails, un fait qui est ressenti comme une lacune :

EX 23: Cours1 : ENN, TR 5, EH 22, TP 134

	I	R	F
	1	0	0
Inf 22	134.PR61. « Mais si je vous dis les montres ont été réparées action achevée j'ai changé le sens quand on change le temps on change le sens et la forme active n'a aucun.aucun..aucun :: intérêt si on change le :: parce que ::vous êtes d'accord vous vous souvenez au début de la leçon que dans la forme active forme passive le sens ne doit pas changer je dois communiquer le même sens et si je cha- si je vous dis les montres de la famille seraient réparées seraient. C'est à dire je ne suis pas sûr ou allez seront on garde le futur on(ne) va pas se compliquer l'existence. d'accord/seront réparées par. c'est à dire c'est encore réparer j'ai changé de sens j'ai changé ce que j'ai envie de vous dire c'est-à-dire <i>hadou</i> [ces] les montres elles vont être réparées après c'est simple si je change de temps je change de sens »		

Dans cet exemple, l'enseignant, conscient des difficultés que les apprenants ressentent par rapport au temps passif, décide de prolonger son intervention pour recourir à une règle de grammaire énonciative. Cette règle, lui permet de se situer en tant

qu'énonciateur en utilisant le 'je'¹¹⁰ collectif. Ce TP dure environ 49''. La visée explicative lui donne un aspect monologal, aucune réactive n'ayant été notée chez les apprenants.

L'échange creux renvoie la classe de langue au schéma traditionnel qui confère à l'enseignant le statut de détenteur du savoir, et à l'apprenant celui de récepteur passif.

3.2.2.1.2. Les échanges réduits :

Un échange est réduit, ou tronqué, s'il est limité à deux interventions. Souvent, c'est le feedback qui est inexistant. Dans le cours de l'ENN, cette réduction est parfois liée à la forme que revêt la réponse des apprenants, ce que nous appellerons : *réactives à fonction phatique*¹¹¹. La troncation peut aussi prendre la forme d'une *paire adjacente* de type question/réponse (P.Bange 1992 :40), le plus souvent due à une *réplique insatisfaisante*.

a- Les réactives à fonction phatique :

Les réactives à fonction phatique sont des réponses échos, représentées par un 'n' dans le synopsis. Elles sont relativement fréquentes. Sur les 14 échanges réduits que compte le cours¹, sept sont dus à une réponse-écho¹¹²: Tr1 eh 6, Tr 3' eh 1, Tr 3''eh 3-5-6, Tr 5'eh 9-19. Le côté neutre de ce type de réactives réside dans le fait qu'elles ne font pas avancer l'interaction, puisqu'elles ne font pas suite à des sollicitations. Le plus souvent, ce sont des assentiments qui apparaissent exclusivement dans l'échange de type informatif. Elles permettent de maintenir la relation enseignant / apprenant :

¹¹⁰ L'utilisation du 'je' pour désigner « un tiers collectif [permet] au locuteur [de se mettre] à la place de l'actant indéterminé **on** qui représente l'agent abstrait d'une action générale. En même temps, il reprend cette généralisation à son compte comme s'il se donnait en exemple, ce qui lui permet de particulariser la généralité. » (P. Charaudeau 1992 :144)

¹¹¹ R.Jakobson (1973) parle de « messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne » (Ibid. :217)

¹¹² Dans son article de 2005 *le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho*, J-M. Barbéris parle de réponses ou réactives-échos qu'elle qualifie d'accusé de réception : « aucun tour supplémentaire n'est attendu après la reprise-écho c'est un échange à deux tours » (Ibid. :163)

EX24 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 6, TP (15-16)

	I	R	F
	1	N	0
Inf 6	15.PR8 « Donc il y a l'action et on montre bien que c'est le sujet qui fait <u>l'action</u> »	16.EX,2 « <u>L'action</u> »	

EX25 : Cours1 : ENN, TR 5', EH 9, TP (103-104)

	I	R	F
	1	N	0
Inf 9	103.PR48 « Quoi ces affaires ces..c'est un verbe transitif il a besoin d'un <u>objet</u> »	104.E1,21 « <u>objet</u> »	

En se faisant l'écho des propos de l'enseignant, l'apprenant cherche à « accentuer le contact » (R. Jakobson 1963 :217) avec son interlocuteur, afin de « maintenir la communication » (Ibid.), et continuer à jouer son rôle communicationnel, malgré l'absence de sollicitation.

b- Les répliques insatisfaisantes :

La paire adjacente de type question/ réponse apparaît comme une forme d'échange insatisfaisant dans l'interaction didactique. En effet, sur les six fois où la structure apparaît : Tr2eh 6, Tr3eh4, Tr5eh1, Tr5'eh1-20, et Tr8eh1, elle est, souvent,¹¹³ suivie d'un échange ternaire à visée explicative qui a pour fonction de développer l'aspect incomplet des réponses des apprenants.

¹¹³ Sauf pour l'échange Tr8eh1 qui est une pré-clôture suivie d'un échange terminal creux.

Une réactive insatisfaisante ne l'est pas forcément parce qu'elle est erronée. « Oui » et « non » sont des formes de réponses¹¹⁴ qui obligent l'enseignant à provoquer, à travers la réitération, une seconde réponse, éventuellement plus précise :

EX26 : Cours1 : ENN, TR 5', EH (20, 21), TP (130,134)

	I	R	F
	1	1	0
Sol 20	130.PR59 « Est-ce que ça garde le même sens que l'active /»	131.E1,23 « Non/ »	
	1	1	1
Sol 21	132.PR60 « Qu'est ce ça veut dire l'imparfait/cet horloger il réparait c'est lui qui réparait quel sens a l'imparfait ici/d'ailleurs quel sens a l'imparfait en général c'est lui qui réparait ::[»	133.E3,11 « Toujours & toujours »	134.PR61 « Très bien c'est dans le temps qui dure dans le temps c'est lui qui réparait »

Les TP 130 et 131 sont les deux composantes de la paire adjacente question / réponse de l'échange 20. Cependant, la réplique négative n'ayant pas satisfait l'enseignant, Il décide de la développer à travers une explication, sous la forme de l'échange ternaire 21, dont la réponse (TP 133) montre que « l'aspect duratif » (M.Riegel et al 1994 :306) de l'imparfait est bien assimilé, du moins par E3.

Un échange ternaire explicatif fait également suite au TP 68 de l'exemple ci-dessous. L'enseignant réitère sa question pour signifier à l'apprenant que sa réponse est incorrecte et détecter l'origine d'une éventuelle confusion entre les temps du passif et de l'actif. Le deuxième échange n'est, en fait, qu'un commentaire appréciatif négatif provoqué par le TP 68.

¹¹⁴ « Une confirmation positive ou négative n'engage que partiellement celui qui la fait dans la mesure où il peut ne s'agir que d'une réplique phatique » (D. Coulon et M. Musiol 2010 : 298)

EX27 : Cours1 : ENN, TR 5, EH (1,2), TP (67,71)

	I	R	F
	1	1	0
Sol 1	67.PR31 « Je vais revenir au temps DU verbe je vais te répondre tout de suite et j' y reviens dans un instant_le temps du verbe il a changé/ »	68.E1,14 « C'est le passé composé »	
	1	1	1
Sol 2	69.PR32 « LE TEMPS DU VERBE IL A CHANGE/ »	70.E2,7 « Oui »	71.PR33 « Moi je vais vous dire NON\ . Et je vais vous dire pourquoi dans un instant. »

3.2.2.1.3. Les échanges polygérés:

Dans le cours de l'ENN, les quinze échanges polygérés, qu'ils soient mixtes ou sollicitatifs¹¹⁵, ont une structure relativement fixe. En effet, Les réactives « apparaissent comme prises « en sandwich » entre les sollicitations et les réactions du professeur » M. Waendendries (1996). Les différentes réponses des apprenants sont balisées par l'initiative et le feedback de l'enseignant. Celui-ci crée une « bande d'arrêt interactionnelle »¹¹⁶ qui suspend les initiatives des apprenants et provoque l'enclenchement, toujours pas l'enseignant, d'un nouvel échange. Une fois schématisé, deux structures dominantes de l'échange polygéré apparaissent :

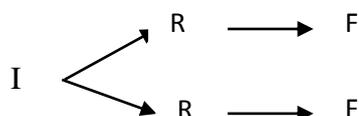
a- Les échanges fermés en éventail :

Ainsi, les échanges peuvent avoir *une structure en éventail* (Tr 5eh7-15-16 et 24), si une seule et unique initiative donne lieu à des réponses doublées de leurs évaluations. Cette structure est fermée, dans le sens où chaque réponse est suivie d'un feedback. On peut la schématiser de la manière suivante :

¹¹⁵ Nous n'avons identifié qu'un seul échange polygéré informatif (Tr1 eh4).

¹¹⁶ Expression personnelle.

EX28 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 5, TP (11,15)



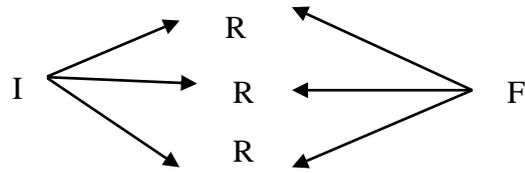
	I	R		F	
	1	1	1	1	1
Sol 5	11.PR6 « Mais le mot active ça (ne) vous dit rien/.ça vient de quel verbe/ »	12.EI,5 « Il ya action. le verbe »		13.PR7 « Je retiens ça »	
		14.E2,1 « Direct (es) »		15.PR8« Direct & pourquoi direct/..c'est à dire il fait l'action (er) c'est lui qui fait l'action/..c'est dans ce sens/ d'accord. »	

L'enseignant, après avoir initié l'échange (TP 11), choisit d'évaluer chaque réponse à part, mais son commentaire appréciatif (TP 13) n'est qu'une acceptation. Il n'ajoute aucun élément structurant à l'initiative de départ par rapport à laquelle les apprenants continuent à réagir.

b- Les échanges polarisés clos :

Les échanges polygérés sont *polarisés* (Tr 1 eh 3-5, Tr3 eh1-2, Tr4eh1, Tr5 eh3-14, 17et18, Tr7eh 4), si les réponses des apprenants se réunissent en un point d'évaluation unique, comme le montrent les exemples suivants :

EX29 : Cours1 : ENN, TR 4, EH 1, TP (51,55)



	I	R			F
	1	1	1	1	1
Sol 1	51.PR25 « E-et-avant que je passe au journaliste/est ce que le phénomène de forme existe en arabe\dans l'arabe-en arabe..forme active passive ça existe en arabe/réfléchissez deux secondes et dites-moi »	52.E2,6 « <u>Oui</u> »			55.PR26 « Oui/non/oui/non »
		53.E1,12 « <u>Oui</u> »			
		54. E3,3 « <u>Non</u> »			

EX30 : Cours1 : ENN, TR 5', EH (2), TP (87,90)

	I	R			F
	1	1	1	1	1
Inf/Sol 2	87.PR41 « Qu'est ce qu'il est en train de chercher si c'est je ne sais pas le :: parce que le verbe. il y a le verbe transmettre. et puis il cherche le :: <u>participe passé</u> du verbe transmettre donc ça va donner quoi le match sera on peut l'aider <u>trans</u> :: »	88.E1,16 « <u>L</u> <u>e</u> <u>participe</u> <u>passé</u> »			87.PR41 « MIS »
		89.E3,8 « <u>Transmetté</u> »			
		90.E1,17 « <u>Met</u> »			

Dans le premier exemple, (Ex29), l'enseignant interroge les apprenants qui proposent collectivement deux répliques positives (TP52, 53) et une négative (TP54). Cette forme de réponse, amplement satisfaisante pour le cas de Tr4 eh1, ne provoque aucune suite ternaire explicative. Elle donne lieu à un seul feedback structurant (TP55) qui clôt

l'échange, en signifiant aux apprenants qu'il faut choisir, puisque l'une des réponses est effectivement celle qu'il cherche.

Dans le second exemple, (Ex30), les apprenants et l'enseignant parlent simultanément. L'allongement syllabique du (TP 87) provoque deux achèvements interactifs erronés, tout de suite sanctionnés par un feedback structurant qui clôture l'échange, et met fin, trois réponses plus loin au (TP87).

Ce type d'échange est clos, puisque aucune réponse ne fait suite au commentaire de l'enseignant. Les évaluations vont plus vers l'acceptation, ou non, de la proposition faite par les apprenants, et l'enseignant a toujours 'le dernier mot'.

c- l'échange polygéré avec réponse(s) chorale :

Qu'ils soient en *éventail* ou *polarisés*, la particularité des échanges polygérés du cours de l'ENN réside dans la dynamique que provoque l'évaluation de l'enseignant. Nous avons, de ce fait, remarqué la récurrence de l' *l'échange polygéré avec réponse(s) chorale* (s). Celui-ci est provoqué par l'enseignant qui évalue positivement des réponses (même approximatives) des apprenants : c'est le cas de Tr 5'eh17 :

EX31 : Cours1 : ENN, TR 5', EH (18), TP (124,128)

	I	R			F
	1	R	R	R	1
Sol 18	124.PR57 « Mais si je te disais (s'adresse à E5).EST CE QU'ELLE CHANGE DE TEMPS/ »	125.E6,1 « Non c'est toujours le même temps »			127.PR58 « Tu n'as pas changé de temps pourquoi .parce que le temps passif c'est être plus.. <u>participe passé</u> et être doit être au même temps du verbe de la forme active. Non tu n'as pas changé de temps. »
		126.EX16 « L'imparfait l'imparfait »			
		128.EX17 « <u>participe passé</u> »			

Dans cet exemple, l'enseignant qui répète, pour la confirmer, la réponse d'E6 met en confiance la classe. Les apprenants rassurés, proposent en chœur la réponse erronée du TP 126 et La réactive phatique du TP 128 qui ne provoquent aucun commentaire négatif.

Ce sentiment de sécurité peut également être le fait d'un commentaire structurant qui émane d'un membre du groupe classe. Dans l'exemple qui suit, la réponse chorale à fonction phatique vient suite à l'intervention d'E1 qui évalue, négativement, l'intervention du TP137, puis donne la bonne réponse. L'enseignant laisse faire le groupe momentanément, puis, intervient, pour synthétiser les réponses et attirer l'attention sur certaines confusions à éviter.

EX32 : Cours1 : ENN, TR 5', EH (24), TP (136,139)

	I	R			F	
	1	1	1	1	1	1
Sol 24	136.PR62 « A quel temps est le verbe de cette phrase /»	137.EX19 « Passé composé »			138.E1,24« Non\.. »	
		138.E1,24« Au présent présent »				
		140.EX20 « <u>Sont</u> »			139.PR63 « Au présent/c'est le verbe <u>sont</u> ETRE/plus participe passé attention il faut faire attention à cela »	

Nous pensons que ce type de réponses collectives pourrait être répertorié parmi les stratégies d'évitement dont use l'apprenant pour « garder la face » E. Goffman (2005)¹¹⁷. Produire une réponse collective permet de se cacher derrière le groupe en particulier si l'enseignant la juge négativement. Notons que pour le cours de l'ENN, sur les 95 interventions des apprenants 25 soit 33,68 % sont des réponses chorales.

3.2.2.1.4. Les échanges imbriqués :

Cette structure est relativement rare dans ce cours. Deux échanges, seulement, sont imbriqués (TR4eh2 et TR2eh1). Ceci peut s'expliquer par la redondance des séquences

¹¹⁷ « the term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line other assume he has taken during a particular contact[...] a person may be said to have , or be in, or maintain face when the line he effectively takes presents an image of him that is internally consistent, that is supported by judgments and evidence conveyed by others participants, and that is confirmed by evidence conveyed through impersonal agencies in the situation" (E. Goffman 2005:6,7)

informatives qui ne laissent que peu d'initiative à l'apprenant. En effet, celui-ci ne prend la parole de manière spontanée que deux fois. Cette sollicitation de l'enseignant par l'apprenant prend la forme d'une « demande d'information » (C. Bozier 2002:155) sur les modalités de réponse.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant propose de recourir à la langue source, pour voir si la forme passive existe en arabe. Dans le TP 55, il sollicite les apprenants à trouver un exemple qui confirme ce qu'il pose comme hypothèse. E2 intervient pour demander une clarification sur la forme de la réponse qu'il est sensé fournir (TP 56). L'enseignant choisit alors de ne pas répondre à la sollicitation d'E2, mais de réagir, lui-même, à sa propre sollicitation en donnant un exemple en arabe. Ce qui provoque une seconde réaction (TP58) qui est en même temps une conséquence de l'initiative du TP55 et du TP 57.

EX33 : Cours1 : ENN, TR 4, EH 2, TP (55,59)

	I	R	F
	1	1	1
Sol 2	55.PR26 « vous pouvez m(e) donner un exemple ceux qui disent oui/... »		
	1	0	0
	56.E2,7 « En arabe/ »	57.PR27 « <i>El walado akala al khobza</i> (le garçon mangeait du pain) »(réponse différée à55)	
		58.E4,3 « <i>Okila el khobzo min tarafi el waladi</i> [le pain était mangé par le garçon] » (réponse différée à 55)	59.PR28 « <i>Min tarafi</i> [PAR] »

La séquence latérale (TP56-57) a fourni une information supplémentaire sur le mode de réponse, l'apprenant étant conscient que ses interventions doivent satisfaire certaines conditions imposées par l'enseignant. De ce fait, si les sollicitations de ce dernier

ne sont pas suffisamment explicites l'apprenant : « focalise l'attention commune sur les données qui lui font défaut en les demandant » (M.T.Vasseur 1991 :51).

Ces données en questions peuvent aussi concerner la langue cible, si l'apprenant intervient pour demander des clarifications d'ordre morphosyntaxique ou lexical, comme c'est le cas dans l'exemple 12 Cité antérieurement (cf. *supra* 3.1.4). En effet, dans le TP 26, E3 formule une demande de clarification d'ordre lexical. Qui est elle-même suivie d'une demande de clarification de la part de l'enseignant. L'échange se termine par une réponse différée qui clôture la séquence latérale.

3.2.2.2. La structure des échanges dans le cours de l'EN :

La dynamique des échanges dans le cours de l'EN apparaît, dans son ensemble, identique à celle du cours de l'ENN, puisque nous remarquons une dominance de l'échange ternaire par rapport aux autres structures. Cette ressemblance cache, cependant, certaines particularités que révèle une analyse approfondie.

3.2.2.2.1. L'échange creux :

Contrairement au cours de l'ENN, les échanges creux ne sont pas exclusivement informatifs. Ils restent cependant liés aux *mouvements de clôture des transactions et du cours*, et à des *séquences informatives magistrales*. Les échanges creux de type sollicitatif sont des *injonctions à réactives écrites*.

a- Les séquences de clôture des transactions et du cours :

Le cours de l'EN ne comporte pas d'échange creux dans les mouvements d'ouverture. Dès le lancement de l'interaction, l'enseignant sollicite. Ce qui donne lieu à un échange ternaire de type I+R+F. La séquence de constitution coordonnée du focus se fait de manière furtive, et les apprenants sont, d'emblée, invités à réaliser un certain nombre d'exercices.

Les échanges creux prennent la forme de *résumés méta-affirmatifs* (Tr1eh6, Tr4eh37, Tr8eh8) (cf. *Infra* 4.2.2.1.2). L'enseignant y reprend ce qui a été dit pendant la

transaction. La nature oralo-graphique du cours transforme ces séquences de clôture en moment de lecture du corrigé d'un exercice avec, le plus souvent, un commentaire structurant:

EX34 : Cours2 : EN, TR 4, EH 37, TP (138)

	I	R	F
	1	0	0
Inf 37	138PR64 « Donc. je contrais mon ami A suivre des cours.mon ami est contraint DE suivre des cours fin/(lecture du corrigé)..faites-quand vous devez trouver une règle de gram- de grammaire faites quelque chose de simple..un verbe simple un sujet simple d'accord donc i(l) faut faire attention vous avez vu que le verbe contraindre est contraignant (rire) et- et que- et que il est difficile d'obtenir une phrase qui puisse être modifiée\ donc on continue... »		

La TR 4 est particulièrement longue, elle se prolonge sur 10' et compte 37 échanges. L'enseignant, qui ne semble pas avoir envisagé que la structure (contraindre à/contraindre de) poserait problème, entame une séquence latérale à caractère oralo-graphique complexe (cf. annexe 8) qui aboutit à la résolution, par les apprenants, de la tâche en question. De ce fait, l'échange de clôture est une reprise du corrigé inscrit au tableau auquel l'enseignant adjoint un commentaire avant de lancer la transaction suivante.

Le résumé méta-affirmatif de TR8 présente une particularité. L'enseignant y reprend les grandes lignes du cours pour proposer ensuite l'application :

EX35 : Cours2 : EN, TR 8, EH 8, TP (232)

	I	R	F
	1	0	0
Inf 8	232PR102 « Donc si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet inanimé. et peut être remplacé par le verbe concerner. la forme passive est IMPOSSIBLE (résumé métaaffirmatif de TR8) donc voilà. les grands-les grandes contraintes de la passivation. (1) le verbe regarder au sens figuré. les verbes suivis d'une mesure. faussement transitifs. (2) les verbes posséder et avoir qui ne peuvent pas êt(re) mis à la forme passive. (3) les verbes suivis de préposition A qui devient préposition DE qui sont de l'ordre de trois.. donc contraindre à forcer à et obligé à.. et et donc (4) les verbes transitifs directs qui peuvent tous à peu près êt(re) mis à la forme passive. et uniquement deux verbes transitifs indirects pardonner à quelqu'un obéir à quelqu'un qui peuvent êt(re) mis à la forme passive...d'accord.(reprise des grandes lignes du cours) ».		

Cette séquence peut être assimilée à une pré-clôture. Elle contient, en effet, la somme de toutes les activités effectuées par le groupe, et annonce donc la fin d'un moment et le début d'un autre. Il est à noter que le document écrit, qui accompagne le cours de l'EN, est un signe de cette pré-clôture, puisque les apprenants, une fois arrivés au bout des exercices qu'il contient, se préparent automatiquement à une application. Le document en question leur est d'autant plus utile, puisqu'ils arrivent à suivre le discours récapitulatif de l'enseignant, en y repérant collectivement les différentes étapes du cours.

b- Les séquences informatives magistrales :

Le cours de l'EN n'en compte que deux (TR4eh4 et TR7eh 6). Elles servent, surtout, à confirmer, par la lecture, une réponse proposée, au préalable, par un apprenant. L'enseignant reprend la réponse en procédant, par le métalangage grammatical, à une généralisation.

Dans l'exemple ci-dessous, les apprenants remarquent, à travers la réalisation d'un exercice, que certains compléments d'objets directs ne permettent pas le passage de la forme active à la forme passive :

EX 36 : Cours2 : EN, TR 7, EH 5-6, TP (211-213)

	I	R	F
	1	1	1
Sol 5	211PR93 « Donc vous avez la règle suivante. qu'il vous faut compléter. les verbes qui servent à exprimer une mesure faire une estimation de mesure faire 60 m mesurer coûter valoir peser vivre durer et qui sont toujours suivis d'un chiffre ou d'un nombre [»	212EX21 « Ne peuvent être mis [»	213PR93 « Ne peuvent être mis à la forme passive\ »
	I	R	F
	1	0	0
Inf 6	213PR94 « En réalité ils sont faussement transitifs et le complément n'est pas un vrai complément d'objet).on a un complément de mesure.. »		

L'enseignant valide la réponse (TR7eh5, TP213) dans l'échange qui précède la séquence informative, puis, explique cette exception en ayant recours à un métalangage qui n'est, en réalité, que l'explicitation de la règle de grammaire qui synthétise ce cas de figure.

c- Les séquences injonctives à réactives écrites:

Ce type de séquence permet de gérer les activités de classe, l'injonction qui est, souvent, un dire de faire (V. Rivière 2008) est suivie d'une réactive écrite¹¹⁸. Les apprenants sont invités à accomplir des actions, comme le fait de faire ou de corriger un exercice. Ils n'ont donc pas besoin d'explicitement leurs réponses.

EX 37: Cours2 : EN, TR 9, EH 2, TP (234)

	I	R	F
	0	0	0
Sol 2	234PR103« Donc mettez les phrases-mettez au passif les phrases actives et à l'actif les phrases passives respectez les temps. c'est bon il y en a suffisamment»		

Dans cet exemple, l'enseignant propose une application dont il explicite les modalités. Après distribution d'un document contenant l'exercice, il donne aux apprenants un temps de réflexion qui va différer leurs réponses (cf. TR9 eh 3). Dans l'immédiat, en réaction à l'injonction globale, ils répondent par écrit.

3.2.2.2.2. Les échanges réduits :

Le cours 2 compte 18 échanges tronqués. On note l'absence du modèle tronqué à réactive phatique et l'apparition de deux autres variables liées à *des évaluations collectives* et à *des réponses écrites*.

¹¹⁸ Dans le sens où il y a réactive, nous avons envisagé la possibilité de classer les séquences injonctives à réactives non verbales parmi les échanges tronqués. Or, notre classification se base sur l'existence de réactives orales. De plus, les réactives qui se font par la suite sont initiées par de nouvelles sollicitations de la part de l'enseignant ce qui amorce un nouvel échange. (cf. TR3eh2 et eh3)

a- Les séquences d'évaluation collective :

Même si la structure habituelle de l'échange confère à l'enseignant la fonction d'évaluateur, celui-ci la relègue parfois aux apprenants qu'il interroge sur la validité, ou non, d'une réponse :

EX38 : Cours2 : EN, TR4, EH 8, TP (40-41)

	I	R	F
	1	1	0
Sol	40PR20 « Êtes-vous d'accord ? »	41EX4 « Non »	

L'enseignant engage les apprenants dans le processus d'évaluation. Mais il se satisfait rarement de ce que nous avons appelé à la suite de (D. Coulon et M. Musiol 2010 : 298) « les confirmations positives ou négatives ». Chaque séquence d'évaluation collective est, en effet, suivie de sollicitations qui porteront, exclusivement, sur le problème posé par la réponse antérieurement évaluée. Cette suite de sollicitations aboutit à la validité, ou non, des confirmations positives ou négatives des apprenants.

A la suite de cet échange, nous remarquons que l'enseignant procède à une série d'interrogations sur les indices qui confortent la confirmation négative des apprenants. Du TP42 au TP 61, un examen des constituants de la phrase « *On a été contraints à lire un livre* » permet de valider l'évaluation négative et amorce de nouvelles propositions de réponses.

Les évaluations collectives ne sont pas toujours initiées par l'enseignant. Dans l'exemple ci-dessous, l'apprenant intervient, spontanément, afin d'attirer l'attention du groupe sur une erreur :

EX39 : Cours2 : EN, TR4, EH 18, TP (67-68)

	I	R	F
	1	1	0
Sol 18	67E3,6 « Le s de sommes »	68E9,4 « Ah oui avec S »	Rép

La réponse inscrite au tableau reste à la disposition des interactants qui la modifient au gré des différentes interventions de l'enseignant et des apprenants.

b- Les séquences oralographiques :

Ce sont les séquences dans lesquelles l'apprenant s'aide d'un support écrit pour proposer sa réponse. Il peut, par exemple, lire un exercice pour le compléter comme dans TR8eh1.

Le cas le plus récurrent dans le cours de l'EN est celui des séquences oralographiques qui se déroulent avec l'utilisation du tableau comme support. L'apprenant inscrit sa proposition en réponse à la sollicitation de l'enseignant, mais ce dernier ne l'évalue pas. Comme nous l'avons vu, le feedback se fait de manière collective :

EX 40: Cours2 : EN, TR4, EH 6-7, TP (36-39)

	I	R ¹¹⁹	F
	1	1	0
Sol 6	36PR18 « Avec contraindre. au tableau/ il faut l'écrire/ »	37E7,3*On nous a contraints de lire un livre*	
Sol 7	38PR19 « Et à la forme active/ »	39E7,4*On a été contraints à lire un livre*	

¹¹⁹ Les deux réponses du TP 37 ET 39 sont inscrites au tableau et lues (*cf. supra 2.4.2*) grille de transcription.

L'enseignant donne à l'apprenant l'espace nécessaire pour qu'il propose sa réponse. Le jugement, sur sa validité ou non, peut être perçue comme une entrave, il est de ce fait laissé à l'appréciation collective.

c- Les séquences d'élicitation secondaire

Celles-ci se présentent sous la forme de paires adjacentes du type question/réponse. Cependant, contrairement au cours de l'ENN, elles n'amorcent pas des échanges ternaires à visée explicative. Elles font partie d'une séquence étendue dont l'élément déclencheur est une lacune rencontrée par les apprenants lors de la réalisation d'un exercice.

P. Bange (1992) pense qu'une

« Évaluation négative provoque l'enclassement d'une « séquence d'élicitation secondaire ». L'initiateur emploie alors des stratégies diverses : répétition, suggestion après des répliques incorrectes ou incomplètes, simplification et décomposition de l'acte initiatif, jusqu'à obtenir la réplique attendue par son initiative de départ. » (Ibid.:11).

L'absence d'évaluation indique que le but de l'action de l'enseignant n'est pas encore atteint. L'échange se présente donc sous une forme réduite (I+R) et tend à se répéter jusqu'à l'obtention de la réponse attendue par l'enseignant. L'exemple suivant illustre parfaitement nos propos :

EX41 : Cours2 : EN, TR8, EH (5-6-7), TP (225-231)

	I	R	F
	1	1	1
Sol 5	225PR99 « Complétez la règle/ si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet..avec un sujet »	226EX22 « Grammatical/ » 227E1,30 « Si regarder par exemple il est suivi à- de- d'avec »	228PR100 « Non / »
Sol 6	1 228PR100 « Regardez l'exemple deux. cette question regarde la police »	1 229E7,21 « On (ne) peut pas dire cette question est regardée par la police »	0
Sol 7	1 230PR101 « Cette question a quelle particularité/ .c'est quel type de sujet un sujet animé ou un sujet inanimé/ »	1 231EX23 « Inanimé\ »	0

Suite aux réponses inadéquates des apprenants (TP 226 et 227), l'enseignant formule une évaluation négative, puis « met en place une stratégie interactionnelle pour obtenir la réponse attendue » (V. Bigot 2002:75). Celle-ci consiste à mener l'apprenant vers la réponse à travers des indices matériels, en l'occurrence, une observation du corpus (TP 228).

L'enseignant guide l'interaction. Il conduit les apprenants à travers « des chemins de traverse » (Ibid.) en décomposant « l'acte initiatif » (P. Bange 1992 :11) qui consistait à compléter une règle présentée sous la forme d'un texte lacunaire. Il guide l'attention vers le verbe « regarder » qui est le noyau de la réponse puis, propose une question directe (TP 230) qui va amener le groupe classe à formuler la réponse attendue. Cette réponse qui n'est pas jugée, sera exploitée dans la séquence de clôture sous la forme d'un résumé métaaffirmatif. (cf. TR8eh 8).

3.2.2.2.3. Les échanges polygérés :

Les formes les plus récurrentes restent, comme pour le cours de l'ENN, liées à la place que tient le feedback dans l'échange. Ainsi, sur les 25 échanges polygérés que compte le cours de l'EN, 10 ont une structure en éventail et 15 sont polarisés. On note cependant des particularités dans chacune des deux formes.

a- Les échanges en éventail ouverts:

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'échange en éventail contient plusieurs feedback qui sanctionnent, chacun, une des réponses des apprenants. Dans le cours de l'EN, la particularité de cette structure est qu'elle ne contient pas toujours un feedback de clôture. L'échange reste ouvert et se limite à l'initiative de l'enseignant, suivie de plusieurs réactives qui restent en suspens, jusqu'à ce que ce dernier décide d'entamer un échange d'évaluation collective, ou une séquence informative magistrale :

Ex42 : Cours2 : EN, TR5, EH 5, TP (150-154)

	I	R	F
	1	1	0
Sol 5	150PR69« Quelle est la forme active/ »	151E3,15« On les a <u>pardonnés</u> »	
		152E4,15« On leur a <u>pardonnés</u> »	
		153E1,13« On LES a <u>pardonnés/</u> »	
		154E7,14« On les a <u>pardonnés</u> »	

Dans cet exemple, l'enseignant initie l'échange et reçoit en retour quatre réponses qu'il choisit de ne pas évaluer. Le feedback se fera collectivement dans l'échange suivant.

Dans l'exemple ci-dessous, par contre, l'absence d'évaluation est comblée par une séquence informative magistrale à travers laquelle l'enseignant reprend la bonne réponse, afin de la confirmer. Tout l'échange apparait comme une confirmation collective de la réponse d'E3 (cf. TP 124). L'enseignant suit les modifications apportées à la phrase inscrite au tableau, mais aucun commentaire appréciatif ne fait suite aux réactions des apprenants qui continuent à jouer leur rôle à travers réponses effectives et assentiments.

EX43 : Cours2 : EN, TR4, EH 36, TP (131-137)

	I	R	F	
	1	1	0	
Inf 36	131PR61« On a bien contraint A. alors mon ami le cod devient sujet grammatical. mon ami est contraint à~ on a dit. faire des cours/..suivre des cours~\ »	132E4,12« Oui bien sûr »		
		133E3,12« Oui »		
		134PR62« Mon ami est contraint à suivre des cours~\ heu qu'est ce que j'ai fait comme bêtise moi/mon ami est contraint <u>DE</u> suivre voilà de suivre des cours »		135EX15« <u>DE</u> »
		136PR63« On peut même préciser le complément d'agent <u>par moi</u> qui n'est pas obligatoire »		137E4,13« <u>par moi</u> »

Les deux exemples, ci-dessus, montrent bien que le feedback n'est pas l'aboutissement de l'échange. L'interaction se poursuit avec fluidité, puisque les interventions de l'enseignant ne se font pas automatiquement après chaque réponse. On note en effet que les silences neutres ne sont pas forcément un signe d'approbation ou un commentaire appréciatif positif. La plupart du temps, c'est surtout le signe qu'il faut continuer à proposer des réponses.

b- Les échanges polarisés génératifs :

L'échange polarisé converge vers un feedback qui englobe plusieurs réponses. Nous avons noté que, dans ce cas (*cf. supra 3.2.2.2.3*), l'évaluation ne structure pas les interventions des apprenants, elle ne fait que sanctionner positivement ou négativement leurs réponses.

Dans le cours de l'EN, l'échange polarisé n'est pas toujours clôturé par un feedback appréciatif. Il peut se poursuivre au-delà de l'évaluation et contenir des réponses qui se succèdent comme remodelées par le commentaire déclencheur de l'enseignant.

Dans l'exemple suivant, l'enseignant initie l'échange par une sollicitation à laquelle E3 répond. Un commentaire fait suite à cette réponse insatisfaisante et génère plusieurs autres propositions (TP 57-60).

EX44: Cours2 : EN, TR4, EH 14, TP (54-60)

	I	R	F
	1	4	1
Inf/ Sol 14	54PR27 « Si.dans la passivation on observe..ici il faut qu'on retrouve un sujet grammatical de la forme passive. ce qui est normalement le Cod. de la forme active .or dans cette forme active on n'a pas de Cod ici donc i(l) y a un p(e)tit quelque chose qui(ne)va pas il faudrait modifier les phrases vous proposez quoi/ »	55E3,3 « Nous étions contraints de :: » 57E4,5 « <u>Ils ont été-il ont été</u> » 58E3,4 « <u>Ils sont contraints de ::</u> » 59E8,1 « <u>Il ont été contraints de lire ::un roman</u> » 60E9,1 « Ou bien on pourrait dire le roman nous a été :: proposé »	56PR28 « Il (ne) faut pas essayer de changer le temps on va garder le passé composé »

Le feedback apparaît comme le pôle déclencheur. Une fois orientés, les apprenants incluent la nouvelle exigence, liée à la première initiative, dans leurs réponses et font des propositions qui vont dans le sens de ce que l'enseignant projette de leur faire dire ou faire. Les échanges polarisés de ce type confèrent à l'évaluation un autre statut. Au-delà de la réaction positive ou négative par rapport aux interventions des apprenants, il y a une intention d'aide à la production. L'enseignant réagit en proposant des pistes qui sont autant d'indices à prendre en compte pour les prochaines tentatives de réponses.

3.2.2.2.4. Les échanges imbriqués :

Le cours de l'EN compte 10 échanges imbriqués qui se caractérisent par des sollicitations d'apprenants exprimant explicitement des demandes d'informations. Suite à l'initiative de l'enseignant des questionnements surgissent. Il peut s'agir d'une demande d'attribution du tour de parole, de modalités de réponse ou de difficultés à saisir la portée de l'initiative de l'enseignant. La sollicitation initiale n'est pas réitérée, l'échange est clôturé par une réponse différée qui fait suite aux clarifications apportées par la séquence latérale.

a- Les sollicitations d'attribution du tour de parole :

Cette forme apparaît exclusivement dans le cours de l'EN. Un apprenant qui a déjà entamé une réponse interrompue par l'enseignant demande à poursuivre son intervention¹²⁰. Ce type de sollicitation met en évidence les rapports d'inégalité communicationnelle entre les différents intervenants, puisqu'il confère à l'enseignant le droit d'interrompre toutes les interventions des apprenants et celui de décider d'attribuer, ou non, un tour de parole, comme dans l'exemple suivant :

¹²⁰ L'observation du comportement non verbal indique que les apprenants qui demandent à continuer de parler sont, le plus souvent, ceux qui sont certains de détenir la réponse correcte

EX45 : Cours2 : EN, TR2, EH 2, TP (14-16)

	I 2	R 3	F 1
Sol 2	14PR7 « DONC c précisez le temps des verbes et..complétez...un volontaire/ou une volontaire/ allez-y/ »	15E1,2 « Précisez&le temps& des verbes&et& complétez&..un verbe à la forme passive est formé avec l'auxiliaire. \ »	
	15E1,2 « Je peux répondre/ »	(PR Geste de la tête)	
		15E1,2 « avec l'auxiliaire# être# au présent au futur et. au passé composé etc..le participe passé des verbes. Le participe passé s'accorde avec le ::normalement avec le sujet/ » (réponse différée à 14)	16PR8 « Avec le sujet/ le participe passé s'accorde avec le sujet de la nouvelle phrase qui est à la forme passive ..d'accord »

Dans cet exemple, E1 lit l'énoncé d'un exercice mais il ne sait pas si l'enseignant attend de lui qu'il réponde. Un échange de demande d'attribution du TP vient alors interrompre sa réponse qu'il reprendra après le « feu vert » de l'enseignant. Toute la séquence latérale qui inclue le TP 15, et l'affirmation non verbale de l'enseignant, est une sollicitation implicite qui autorise l'apprenant à poursuivre son intervention.

b- Sollicitations d'aide à la production :

Il arrive aussi que l'initiative de l'enseignant soit ambiguë ou difficile à comprendre pour un apprenant. Dans ce cas, il va solliciter des explications qui vont lui permettre de proposer une réponse adéquate. La demande d'information, dans ce type d'échange, peut porter sur une structure grammaticale propre à la langue cible, ou sur une difficulté procédurale si l'apprenant ne sait pas comment répondre, comme dans l'exemple suivant:

EX46 : Cours2 : EN, TR4, EH 9, TP (42-46)

	I	R	F
	2	2	1
Sol 9	42PR21 « Qui est le sujet : enfin/ qu'elle est la première phrase. enfin pardon je recommence.LA PREMIERE PHRASE EST à la forme PASSIVE ou ACTIVE/ »		
	I	R	F
	43E7,5 « La première/ »	44PR22 « Oui\ »	
		45E7,6 « Forme :: active\ »(réponse différée à 42)	46PR23 « Forme active/.. LA FORME ACTIVE /»

La sollicitation de l'apprenant, dans la séquence latérale des (TP 43-44), est une demande d'information qui porte sur la manière de répondre. L'apprenant, n'ayant pas bien compris l'initiative de l'enseignant, « attire l'attention sur des données qui lui font défaut » (M.T Vasseur 1991:51), et demande, explicitement, plus de précision sur les modalités de réponse. Il entame, par la suite, son intervention qui n'est autre qu'une réactive différée à l'initiative du (TP 42).

L'apprenant peut aussi interrompre l'échange pour solliciter des clarifications sur le fonctionnement de la langue cible. Il se remet, de ce fait, au « jugement du natif » (ibid.) en reprenant la donnée déjà fournie pour structurer son intervention :

EX47 : Cours2 : EN, TR4, EH 20, TP (71-79)

	I	R	F
	1	2	1
Sol 20	71PR34 « Main(te)nant i(l) faut changer la phrase passive.la modification[»	72E3,7 « Un roman nous# a nous^ et-été ...contraint »	74PR35 « Nous sommes contraints de lire\ ça (ne)va toujours pas/ »
		73E4,6 « Nous sommes contraints de lire »	
	I	R	F
	75E4,7 « Il y a la préposition de/ »	76PR36 « Il y a la préposition de mais »	
	I	R	F
77EX8 « On la met à la forme passive/ »	78PR37 « OUI/ »		
	79E9,5 « On peut dire aussi la lecture du roman nous a été ::con trai... » (réponse différée à 71)	79E9,5 « Non\c'est pas- c'est pas du tout ça »	

Dans cet échange, l'initiative de l'enseignant est centrée sur la transposition d'une phrase à la forme passive. E4 propose une réponse qui lui semble correcte, puisqu'il y intègre les données fournies antérieurement, et formule la réponse (TP73) en intégrant la préposition « de » dans une phrase qu'il juge comme étant passive : « *nous sommes contraints de lire* ». Le commentaire appréciatif négatif (TP 74) enclenche une série de questionnements qui vont aider les interactants à mieux situer le problème, qui, cette fois, relève de la structure de la langue cible (TP 75) et de la procédure de réponse (TP 77).

3.3. Analyse comparative de la dynamique interactionnelle dans les deux cours :

3.3.1. Continuité discursive et enseignement de la grammaire en FLE :

La progression discursive relève de la parole de l'enseignant. Elle rend compte du cheminement des thématiques qu'il désire aborder, pour traiter un sujet avec ces apprenants. Nous avons pu décrire cette progression à travers une lecture linéaire des transactions. Celle-ci a révélé deux types de progressions :

3.3.1.1. La progression continue¹²¹ :

L'action de l'enseignant relève d'une progression continue, si celle-ci correspond au scénario pédagogique élaboré avant le cours à proprement dit. Dans ce cas, les transactions s'enchaînent dans le temps suivant un ordre révélé par les méta-affirmations d'ordre chronologique. En effet, l'enseignant clôture une transaction pour en entamer une autre, en usant de résumés méta-affirmatifs et de connecteurs d'identification temporelle.

Ce cas de figure représenté par le discours de l'enseignant natif comporte, d'un point de vue interactionnel du moins, un certain nombre d'avantages : en se tenant strictement à son scénario pédagogique, l'enseignant balise son cours de manière à ce qu'il soit le décideur, le meneur du jeu interactionnel. Il prévoit un nombre précis d'aspects à traiter, évitant ainsi les digressions qui peuvent entraîner vers des chemins de traverses difficiles à contrôler.

C. Carlo (2005) parle de gestion de la thématique planifiée. Celle-ci se caractérise, selon l'auteure, par : « l'importance des introducteurs thématiques, des clôtures, éventuellement péremptoires, un accueil contrôlé des digressions et enfin quelques exemples de « surdité » quand l'énoncé d'un étudiant n'est pas dans le droit fil d'un énoncé développé » (Ibid. : 109)

¹²¹ Nous empruntons cette expression à P. Charaudeau. L'auteur parle de chronologie continue en progression. Il la définit comme un mode d'organisation du discours narratif dont « les actions et les séquences narratives qui sont sous la dépendance d'un seul actant se déroulent de manière progressive [...] sans qu'elles soient interrompues » (1992 :746)

En effet, cette gestion, telle que décrite par l'auteure, est clairement identifiable dans le cours de l'enseignant natif. Elle se caractérise par :

3.3.1.1.1. La ritualisation des transactions :

Elle permet de dresser, dès l'amorce du cours, un fil conducteur, entrecoupé de clôtures et d'ouvertures nettement marquées dans le discours. L'enseignant ne revient pas sur une transaction clôturée, mais continue son action jusqu'au point d'aboutissement énoncé au départ.

EX48 : Cours 2 : EN, TR5 et 6, EH (17), TP (181)

181 PR82« Qui est d'accord/.. qui dit que ces deux phrases sont JUSTES/.. qui dit que ces deux phrases ne sont PAS JUSTES/.. qui est dans le doute absolu et ne sait pas /.. qui ne se positionne pas.. D'accord. les deux phrases sont justes.. (ne) cherchez pas /..Ok on continue..certains verbes transitifs ne peuvent pas être mis à la forme passive..donc c'est l'une des nouvelles contraintes..après le changement de préposition après les deux verbes donc qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un qui sont des transitifs indirects ils sont les deux seuls verbes transitifs indirects qui peuvent être mis à la forme passive. on va aller vers les transitifs directs qui ne peuvent pas être mis à la forme passive qui sont ..un volontaire pour lire/ »

Dans cet exemple, l'enseignant joue un double rôle communicationnel. En l'absence de réactives de la part des apprenants, il choisit de statuer de par sa position d'expert «*les deux phrases sont justes.. (ne) cherchez pas* » et de passer de manière relativement péremptoire, pour reprendre les propos de C. Carlos (2005), à la transaction suivante « *Ok on continue..* » Les apprenants acceptent cette transition brutale et suivent l'enseignant au fil de ce scénario préétabli.

3.3.1.1.2. Le contrôle des digressions :

L'enseignant encourage à la simplicité, en proposant des pistes de recherche pour accéder à la bonne réponse. Il évite ainsi les digressions qui pourraient engendrer une réponse erronée :

EX49: Cours 2 : EN, TR4, EH (23), TP (91)

91PR43 « Faites une phrase au présent/. restez simples /n'allez pas chercher des exemples compliqués.il faut un sujet et un Cod qui vont être transformés »

EX50 : Cours 2 : EN, TR7, EH (4), TP (207)

207PR91 « N'allez pas chercher trop loin restez simples ..qu'est ce que 50m² une heure 100ans 1500DA 60k ont en commun. qu'expriment ces morphèmes »

A travers ces exemples, on note que l'enseignant ne réagit pas directement par rapport à la réponse proposée. De plus, celle-ci apparait comme une porte ouverte à des propos qui ne figurent pas dans le projet qu'il s'est assigné.

Ainsi, pour le TP207, E1 suggère que les phrases contenant un complément de mesure¹²² ne peuvent pas être transformées à la voix passive pour des raisons sémantiques (cf.207 E1 24). L'apprenant juge le produit d'une telle transformation comme problématique au niveau du sens. L'enseignant, qui n'envisage pas d'aborder ce type de structure d'un point de vu sémantique, réagit en réfutant indirectement cette réponse et invite les apprenants à se focaliser sur la forme de ce type de construction¹²³.

Dans un cours de grammaire, ce type de progression relève d'une approche de type morphosyntaxique ou sémasiologique. En effet, déjà balisé au départ de par son caractère normatif, le cours implique une gestion de l'interaction qui pose l'enseignant comme expert et meneur de jeu. Les apprenants interagissent très prudemment dans ce qui semble être une recherche de réponses déjà existantes. Il ne s'agit pas de trouver la meilleure manière de dire, mais de dire correctement sous l'œil vigilant de l'enseignant.

P. Bange (1992) parle d'enseignement traditionnel fortement hiérarchisé et autoritaire qu'il caractérise ainsi

¹²² M. RIEGEL et al (1994) parlent de « verbe d'évaluation quantitative comme : mesurer, peser, courir, vivre, régner [...] qui admettent un complément d'évaluation construit directement mais qui ne fonctionnent pas comme un véritable complément » ils proposent des exemples tels que **deux mètres trente sont mesurées par le géant, *plusieurs tonnes sont pesées par ce véhicule. (Ibid. :435)*

¹²³ Des exemples de surdité apparaissent également dans le corpus ex : TR5 EH13, 14 15 et tr6 eh 2

« [Une] classe de LE de type traditionnel [...] on y trouve de grandes séquences organisées autour d'une activité ou d'un thème. D'abord une activité est amorcée par l'enseignant au moyen de directives générales. Chacune des grandes unités est nettement distinguée de celle qui précède et de celle qui suit par une forte césure verbale, intonative et aussi comportementale » (Ibid. :12)

D'un autre côté, face à l'enseignant natif, les apprenants semblent se complaire dans ce qui apparaît comme *une dépendance interactionnelle consentie*. Celle-ci se manifeste par un suivi inconditionnel du mouvement des transactions. Cette caractéristique est, cependant, grandement favorisée par le caractère oralographique du cours.

3.3.1.2. La progression discontinue en attente¹²⁴ :

L'action de l'enseignant relève d'une progression discontinue en attente, si celle-ci compte des transactions dont le mouvement d'ouverture et de clôture n'est pas net. De plus, une transaction peut être interrompue plusieurs fois, puis, reprise ultérieurement.

Ce type de progression est clairement identifiable dans le cours de l'ENN. En prévision de ce qui lui semble potentiellement problématique, il accompagne les transactions que nous appellerons, pour reprendre (E. Roulet 1991:29) « actes principaux » « d'interventions subordonnées » (Ibid.) qui anticipent des thématiques à venir. Il entame, ainsi, des transactions qui seront par la suite mises en attente (*cf. supra 3.2.1.1*). Cet enchevêtrement de transactions se fait en dehors des interventions des apprenants¹²⁵, et peut être initié par l'enseignant. L'action de celui-ci se retrouve marquée par :

3.3.1.2.1. Le mouvement en spirale :

Selon E. Roulet (1991), il arrive que « l'interlocuteur juge la complétude interactive non satisfaisante de son point de vue. Il ouvre, [ainsi], des échanges subordonnés, pour obtenir les informations manquantes avant de réagir, positivement ou

¹²⁴ Nous empruntons cette expression à P. Charaudeau. L'auteur parle de chronologie discontinue en attente si : « une séquence narrative est interrompue dans son déroulement pour faire place à une description enchâssée dans la précédente, produisant un effet *d'attente* » (1992 :747)

¹²⁵ Dans son corpus, M.H.Morsel (1984), évoque ce phénomène « d'interruption et de reprise des transactions » (Ibid.:21). Cependant pour sa part il est du « à la participation des étudiants au déroulement de la classe » (Ibid.:21).

négativement, à l'intervention initiative » (Ibid. 29). Dans notre corpus, il ne s'agit pas d'évaluer mais de prévenir toute éventuelle entrave à la compréhension. L'enseignant comble, en les anticipant, les lacunes qui pourraient être à l'origine d'un manque de réactivité de la part des apprenants.

L'abondance de marqueurs discursifs et temporels dénote de la présence d'un scénario préétabli, à partir duquel l'enseignant répartit son cours. Cependant, les mouvements de clôture et d'ouverture, très peu marqués empêchent de matérialiser cette progression. Les transactions s'enchaînent les unes, les autres, sans rituel précis :

EX51 : Cours1 : ENN, TR 3, EH (1), TP (61)

61.PR29 « Vous allez voir. que c'est-c'est- (TR 2) [on joue avec les constituants de la phrase pour.heu..hein..les constituants(es) les éléments (er) hein ce qui constitue la phrase.]jusque-là on ne savait peut être pas pourquoi mais on va réfléchir peut être un p(e)tit peu sur le pourquoi des choses etc.. (il reprend la diapo) observez. les étapes suivantes/..la police a arrêté les bandits.]/(TR3) bien sûr je parlais du journal.. imaginez- imaginez que :: dans le quartier ça dure depuis un mois (il) y a des bandits etc \ et puis hop on lit dans le journal/ c'est ça le contexte le contexte. Parce que quand on prend une phrase toute seule. l'histoire de la forme active passive c'(e n)est que de la grammaire et on se- on (ne)sait pas pourquoi\ imaginez maintenant qu'(il) y a eu des bandits qui ont cambriolé telle maison dans le quartier\ oh *flan*[quelqu'un] a été cambriolé etc ensuite on voit sur le journal. les bandits ont été- ou la police a été- a arrêté les bandits/ouf\ c'est ça le contexte. on peut trouver.comme titre dans le journal.les bandits ont été arrêtés par la police / / (TR2) [et on est d'accord que le sens ne :: change pas]

Ce tour de parole, qui est le premier de TR3, est un va-et-vient entre TR2 et TR3. En effet, l'enseignant l'amorce en usant d'une *méta-affirmation de corrélation temporelle* « **vous allez voir** » qui laisse prévoir une action future, en l'occurrence, celle d'amener l'apprenant à l'identification de la position de l'énonciateur et, par conséquent, aux notions *d'agent* et de *patient*.

Cette transaction déjà interrompue par TR4, ne s'ouvre pas tout de suite sur la thématique qui lui est propre. L'enseignant fait un retour sur la notion de constituants de TR2, reprend un exemple laissé en attente « **bien sûr je parlais du journal** », pour revenir

à la fin du TP à TR2 en évoquant le fait que la place des constituants dans la phrase n'implique pas un changement de sens.

Cette progression en spirale ne laisse pas beaucoup d'espace à la parole de l'apprenant. Les tours de parole de l'enseignant correspondent, le plus souvent, à ce qui caractérise le cours magistral, puisque celui-ci exerce son pouvoir interactionnel, réduisant, ainsi, les réactives des apprenants à de simples échos de sa propre parole.

3.3.1.2.2. Le dialogisme intralocutif et interlocutif :

Reprenant les travaux de M. Bakhtine J. Bres (2005) définit le dialogisme comme « *l'orientation de tout énoncé [...] constitutive et au principe de sa production*¹²⁶ vers des énoncés réalisés antérieurement sur le même objet de discours et vers la réponse qu'il sollicite » (Ibid. :52). L'auteur opère une classification des dialogismes que C. Marlot et M.-C. Baques (2013) reprennent en ces termes :

« Le locuteur rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il entre forcément en interaction – c'est le dialogisme interdiscursif – mais le locuteur s'adresse continuellement à un interlocuteur dont il ne cesse d'anticiper la compréhension : on parle alors de dialogisme interlocutif. Pour autant, Bres (ibid.), signale un troisième type d'interaction dialogique – que Bakhtine ne mentionne qu'incidemment : les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole. C'est le dialogisme intralocutif. En effet, le locuteur est son premier interlocuteur : la production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire et avec ce qu'il a à dire. » (Ibid. :4)

On peut donc définir le dialogisme intralocutif comme une *auto-interaction* entre la parole de l'enseignant produite à un moment précis du cours, celle produite antérieurement, et celle à venir «le locuteur (professeur) est son propre interlocuteur » (Ibid. : 8). Les séquences magistrales sont, de ce fait, le lieu de foisonnement des marques dialogiques intralocutifs comme le montrent les exemples suivants :

¹²⁶ La citation est transcrite telle que présentée dans l'ouvrage mentionné.

Ex52 : Cours1 : ENN, TR 5, EH (1), TP (83)

83.PR39 « Et quand *j'ai dit* est ce que le temps change etc c'est important *je vais y arriver dans un instant...[...]* »

Ex53 : Cours1 : ENN, TR 5', EH (2), TP (148)

148PR67 « [...] c'est pour ça que *je parle de décision* je décide de dire par la police je décide de ne pas le dire les bandits ont été arrêtés on a mit fin aux agissements de. **ON(es)** des fois ON. **On (ne) sait pas qui c'est** (er) parce que c'(e n) est pas le fait que la police a arrêté c'est le fait que les bandits on été arrêtés. Et. c'est pour ça que dans la forme passive active on choisi de commencer par l'action ou par le complément d'objet.. donc le-le complément d'objet c'est pour mettre tel ou tel aspect. d'où le mot forme de la phrase.tel aspect telle forme de la phrase...*alors je vous ai dit que* si on change de temps on change de sens. »

L'enseignant revient sur ces propos pour anticiper des erreurs. Il propose aux apprenants de transposer des phrases du passif à l'actif, en faisant attention aux temps des verbes. Le dialogisme intralocutif permet aussi de marquer les transitions.

Il peut aussi aider l'apprenant à se remémorer une thématique entamée, puis mise en attente. L'enseignant revient sur le mot « décision » déjà utilisé (*TR3 EH2 42.PR21*) pour expliquer la position de l'énonciateur. Ce retour va servir de tremplin pour aborder les temps du passif.

Le dialogisme interlocutif est le fait de construire son discours en fonction de ce qui est supposé acquis/ ou non, difficile /ou non chez l'interlocuteur. Cette prise en compte de l'autre dans le discours se révèle à travers « des formes langagières qui prennent en compte l'aspect lexical, syntaxique ou encore la structure argumentative » (Ibid. :7). L'enseignant peut, aussi, faire référence aux propos des interlocuteurs présents, lors de l'interaction, en les mêlant à son discours¹²⁷.

Le cours de l'ENN contient aussi des marques dialogiques interlocutifs qui, d'une manière ou d'une autre, intègrent l'apprenant dans le processus interactionnel. Même s'il

¹²⁷ Faire référence dans son discours à la parole de l'autre est un dialogisme interdiscursif. Nous choisissons de traiter cet aspect en l'intégrant aux formes que revêt le dialogisme interlocutif puisque les deux formes s'entremêlent dans les TP de l'enseignant.

n'intervient pas verbalement, celui-ci est présent par la part que lui réserve l'enseignant dans son discours, comme le montrent les deux exemples suivants :

EX54 : Cours1 : ENN, TR 2, EH 5, TP 33

	I	R	F
	1	0	0
Inf/Sol 5	33.PR17 « Il fait l'action c'est ce que vous venez de me dire là-là à l'instant . dans la deuxième l'action est réalisée par le sujet on va voir ça. »		

EX55 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 11, TP 107

	I	R	F
	1	0	0
Inf 11	107.PR50 « Donc hadou[ces verbes] les verbes qui n'ont pas besoin de complément d'objet direct on ne peut pas les transformer ils ne sont pas concernés par la transformation passive on les oublie. vous savez les verbes dans les catégories de verbes il y a les verbes d'action et les verbes d'état. je vais vous rafraichir un p(e)'tit peu la mémoire vous avez du voir ça avant . les verbes d'état ne sont pas nombreux être paraître pourquoi on les appelle d'état/ parc(e)qu'ils nous renseignent sur l'état du sujet. »		

Tout en monopolisant la parole, l'enseignant « interagit avec son public, lui signale un terme important, s'appuie sur un savoir collectif supposé partagé par l'ensemble de l'auditoire, rappelle au besoin des informations déjà transmises » (C. Carras 2009 :17). En reprenant une réponse, déjà proposée antérieurement dans le cours, l'enseignant reconstruit l'interaction. Il se réfère aux propos de ces interlocuteurs apprenants « **vous venez de me dire** » (Ex54) pour leur signifier qu'ils sont partie prenante dans cet échange. De plus, il s'appuie sur un savoir collectif supposé acquis « **vous savez** », « **vous avez dû voir ça avant** » pour introduire ses explications (Ex55). Il arrive, aussi, qu'il prenne en compte leur langue source. Il y puise des éléments qui pourraient faciliter l'accès au sens « **Donc hadou** » (Ex55).

3.3.2. Progression inter-discursive et enseignement de la grammaire en FLE :

3.3.2.1. Légitimité interactionnelle de la structure des échanges dans les deux cours :

Une lecture globale des échanges dans les deux cours révèle quatre variables identiques. Nous avons vu, à travers une analyse plus détaillée, que la raison d'être de telle ou telle structure varie considérablement et dénote de la trame interactionnelle que chaque enseignant s'assigne, volontairement ou pas.

En effet, l'échange qu'il soit creux, réduit, polygéré ou imbriqué, rend évidemment compte de la dynamique du cours ; mais seulement en surface. Nous pourrions considérer un cours où abondent les échanges polygérés comme dynamique, puisque les apprenants parviennent à remplir pleinement leur rôle communicationnel. Cependant, si l'échange en question est, le plus souvent, polarisé ou fermé, l'interaction reste tributaire du feedback de l'enseignant.

Le tableau comparatif, ci-dessous, rend compte de la structure des échanges dans les deux cours, et permet de mettre en relief les différences et ressemblances dont nous avons traitées plus haut :

		Structure de l'échange		Cours1 (ENN)	Cours2 (EN)
Echanges	Creux	Ouverture	Cours	+	+
			Transaction	-	+
		Clôture	Cours	+	+
			Transaction	-	+
		Séquences informatives Magistrales		+	-
		Séquences injonctives à réactives écrites		-	+
	Réduits	Réactives à fonction phatique		+	-
		Répliques insatisfaisantes		+	-
		Séquences d'évaluation collective		-	+
		Séquences oralographiques		-	+
		Séquences d'élicitation secondaire		-	+
	Polygérés	En éventail	Fermés	+	-
			Ouverts	-	+
		Génératifs		-	+
		Polarisés		+	-
	Imbriqués	Aide à la production		+	-
		Attribution du tour de parole		+	+

Tableau comparatif de la structure des échanges dans les deux cours

Nous en détaillons les spécificités dans ce qui suit :

3.3.2.1.1. L'échange creux indice de position professorale¹²⁸ :

Nous remarquons que les échanges creux servent, pour le cours de l'EN à ouvrir ou clôturer le cours et les transactions. Ils sont, également, la conséquence d'une séquence injonctive à laquelle le groupe classe doit répondre par écrit. Pour le cours de l'ENN, dont

¹²⁸ F.Cicurel (1994a)

les transactions ne sont pas systématiquement ouvertes et clôturées, l'échange creux prend la forme de séquences informatives magistrales.

Dans les deux cours, l'usage interactionnel de ce type d'échange semble justifié pour les séquences d'ouverture et de clôture. L'enseignant, jouissant d'un statut communicationnel supérieur, s'octroie la parole pour décider de ce qui va se faire et commenter ce qui a été fait. Ce « rituel interactionnel »¹²⁹ renforce le caractère « stéréotypé » (P. Bange 1992 :212) de ces séquences qui sont, dans notre corpus, le lieu de la parole de l'enseignant.

Cependant, dans le cours de l'ENN, cette légitimité s'estompe dès qu'il s'agit de séquences informatives magistrales. La parole de l'apprenant existe par et dans le discours de l'enseignant qui piétine l'espace interactionnel de son interlocuteur et le transforme en récepteur passif.

Il est à noter également que le caractère orolographique que prend le cours de l'EN, provoque chez les apprenants des réactions non verbales. Ceci donne naissance à des échanges creux dans leur composante orale. La réactive se fera entendre après l'acte d'écriture qui fait suite à la sollicitation.

Au-delà de ce qui peut, tout au long de l'interaction, légitimer l'existence de l'échange creux, Ce dernier correspond à une volonté, de la part de l'enseignant, de s'offrir un moment de parole privilégié. Il redevient, l'espace d'un instant, détenteur de savoir. La nature immuable du savoir grammatical renforce ce rapport de force interactionnelle et renvoie la classe de FLE au schéma classique de la dichotomie enseignant /apprenant.

3.3.2.1.2. L'apprenant semi-passif ou co-énonciateur dans l'échange réduit :

L'échange réduit revêt parfois une même caractéristique. Dans les deux cours, il est souvent déclencheur de séquences explicatives, comme dans le cas des répliques insatisfaisantes et des séquences d'évaluation collective. Il s'agit d'amorcer un échange qui a pour but de prolonger l'interaction sur l'aspect grammatical abordé. Cet échange

¹²⁹ Expression soulignée par nous.

permet à l'enseignant de faire réfléchir le groupe classe, en lui proposant des indices qui lui permettront de se corriger ou de mieux comprendre la notion dont il est question.

Nous remarquerons, cependant, que l'échange réduit peut aussi prendre une forme caractéristique dans chacun des cours. En effet, dans le cours de l'ENN, il peut être qualifié de creux puisque les réactives des apprenants se limitent à des reprises-échos (*cf. supra 3.2.2.1.2*), tout au plus à des assentiments qui font suite à de longues séquences informatives. Les apprenant, réduits au silence réclament, de temps à autre, leur espace interactionnel et lancent des achèvements interactifs, reprenant en chœur le dernier mot du long monologue de l'enseignant.

Dans le cours de l'EN, l'échange réduit est souvent dû à une volonté de l'enseignant de différer les feedback ou de proposer aux apprenants de s'autoévaluer. Dans les séquences oralographiques, par exemple, l'apprenant note sa réponse au tableau et la lit en même temps. L'enseignant continue son action, même s'il est convaincu, de prime abord, que la réponse n'est pas la bonne. Le but étant de laisser réfléchir le groupe pour que l'évaluation, négative ou positive, soit faite collectivement.

Comme l'échange creux, l'échange réduit est un indice révélateur du rapport que l'enseignant a avec le savoir et avec l'apprenant en tant que récepteur valide, ou non, d'un point de vu interactionnel. Le fait de se contenter des réactives-échos comme seule forme de réponse marque la « position haute » (M. Cambre.Giné 2003 : 89) de l'enseignant qui de plus, oblige l'apprenant, par l'absence de sollicitation, à limiter ses réactives. Par ailleurs, si l'enseignant délègue ses pouvoirs d'évaluateur à l'apprenant qu'il consulte pour porter un jugement sur une réponse, il le voit non pas comme un récepteur passif mais comme un co-énonciateur « donateur » didactique¹³⁰ qui peut participer à tous les moments de l'échange.

3.3.2.1.3. L'échange polygéré ou la face cachée du feedback :

L'échange polygéré met en relation plusieurs interventions d'apprenants face à une sollicitation de l'enseignant. Les réactives se succèdent et l'enseignant peut choisir de les

¹³⁰ Nous empruntons cette expression à F. Cicurel (1994a) qui l'utilise pour décrire la situation où « l'apprenant se met en place haute parce que, connaissant la « bonne réponse », il la donne non pas au professeur mais directement à l'élève en difficulté. » (*ibid.* :sp)

évaluer une à une, comme dans le cas des échanges polygérés en éventail, ou évaluer la somme des interventions en un seul feedback. L'évaluation clôt ce type d'échange dans le cours de l'ENN. L'enseignant se dresse en modèle linguistique et impose sa parole qui est perçue comme aboutissement obligé de toute polémique interactionnelle.

Dans le cours de l'EN l'échange polygéré n'est pas systématiquement clôturé par un feedback. Il y a toujours une volonté de différer l'évaluation, pour signifier aux apprenants que la sollicitation est toujours valable et que plus de réponses sont attendues. Dans ce cas, il serait légitime de nous interroger à la suite de F. Cicurel (1991), sur ce qui fait réagir les apprenants. Est-ce qu'ils continuent de répondre à la sollicitation initiale de l'enseignant ou à celle secondaire d'un autre apprenant¹³¹ ? Dans ce cours, l'échange polarisé est ouvert, puisqu'à la suite d'un commentaire appréciatif structurant, les réactives sont reconstruites, en fonction des indices grammaticaux apportés par l'enseignant. Les apprenants corrigent immédiatement l'erreur signalée par l'enseignant, en proposant plusieurs réponses.

La dynamique de l'échange polygéré est tributaire du rôle qu'y tient le feedback. Si celui-ci est immédiat les propositions sont interrompues et c'est l'enseignant qui tranche. Un feedback, différé ou inexistant, peut être considéré comme une réitération et les réactives continuent, structurées par les indices donnés, au fur et à mesure, par l'enseignant.

Dans ce sens, il apparaît que le feedback, en plus d'être une évaluation positive ou négative de la parole de l'apprenant, apporte un plus à la dynamique interactionnelle dans une classe. Il peut servir de dynamogène ou d'inhibiteur de parole.

3.3.2.1.4. L'échange imbriqué : un repositionnement interactionnel de l'apprenant :

L'échange imbriqué, comme nous l'avons expliqué plus haut (*cf. supra 3.2.1*), est un espace de parole réservé, en quelque sorte, à l'apprenant. Il y exerce, pleinement, son rôle de demandeur de savoir, en interrompant l'action de l'enseignant.

¹³¹ Cette question, bien que nous ne la traiterons pas, nous paraît intéressante dans la mesure où elle permet de mieux comprendre le cheminement interactionnel des réactives des apprenants, mettant ainsi en lumière le processus parfois inconscient de co-apprentissage.

En sollicitant l'enseignant, l'apprenant « manifeste [...] une vigilance par rapport à sa compétence, ou plutôt son manque de compétence linguistique » (M.T.Vasseur 1991 : 51). Il est conscient que ce savoir est sensé lui être transmis, et manifeste le besoin d'avoir des clarifications supplémentaires. L'enseignant est sommé de fournir un savoir « sur mesure » qui répond aux besoins du moment.

C'est d'ailleurs ce genre de séquences que l'on peut qualifier, à la suite de De Pietro et al. (1989) de potentiellement acquisitionnelles « c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant » (D. Véronique 1992 :5). Dans l'exemple 12 (*cf. supra 3.1.4.*) nous remarquons qu'E3 formule une sollicitation qui porte sur le sens du verbe « constituer », à laquelle l'enseignant répond par une hétéro-structuration qui remet en cause les acquis d'E3. E1, qui n'est pas l'initiateur de cette séquence, propose au groupe un synonyme au verbe. On aboutit à la synonymie, « ce qui constitue » = « ce qui compose » qui se substitue à l'idée de départ d'E 3 « ce qui constitue » = « ce qui construit ».

Dans le cours de l'ENN, les apprenants initient, rarement¹³², l'échange, si ce n'est pour signaler un problème lié à l'incompréhension d'un mot ou d'une sollicitation. Dans le cours de l'EN, l'échange imbriqué peut aussi porter sur un rapport de place, l'apprenant demande la parole à l'enseignant pour répondre ou pour continuer à répondre. Dans ce cas on pourrait parler, « lutte » pour la prise de parole (F. Cicurel 1994b) dont le déclencheur est la crainte que l'enseignant ne désigne un autre élève pour répondre.

Quoi qu'il en soit, en interrompant l'échange, l'apprenant initiateur se repositionne dans son rôle, qu'il peut avoir omis de remplir, à cause de l'enseignant. Il prend alors, l'espace d'un instant, le contrôle du cours qui dévient, momentanément, au gré de ces sollicitations. L'échange imbriqué peut donc être qualifié d'espace de parole de l'apprenant.

¹³²Comme nous l'expliquons plus haut, Nous n'avons relevé que deux échanges imbriqués dans le cours de l'ENN (*cf. supra 3.2.2.1.4*).

3.3.2.2. Position interactionnelle et articulation des tours de parole dans les deux cours :

Nous avons vu, dans ce qui précède, que la structure de l'échange correspond à une démarche d'enseignement apprentissage que s'assignent, volontairement ou pas, les participants à l'interaction. Le savoir grammatical confère à cette situation un statut particulier.

L'enseignant est conscient que le groupe classe maîtrise jusqu'à un certain point la langue dont il sera question mais aussi, les sous-entendus métalinguistiques qu'il utilisera pour mener à bien son enseignement. Il est, pour sa part, le connaisseur en grammaire du FLE de par sa qualité de natif ou celle d'expert. A ce propos H.Besse et R.Porquier pensent qu' :

« Une description grammaticale est toujours élaborée par un sujet qui a la maîtrise, au moins partielle, de la grammaire intériorisée¹³³ qu'il décrit et qui s'adresse à d'autres sujets chez qui il postule plus ou moins une maîtrise équivalente. Il ne peut y avoir, nous semble-t-il, de description grammaticale compréhensible et utile que de sa langue maternelle, ou d'une langue qu'on pratique déjà partiellement » (Ibid. 1984 :95)

En partant de cette exigence, deux facteurs essentiels vont régir la dynamique interactionnelle d'un cours de grammaire : d'un côté le regard que les apprenants portent sur l'enseignant, perçu comme expert possédant des connaissances qui peuvent améliorer leurs compétences actuelles. D'un autre côté, l'enseignant qui considère les connaissances des apprenants comme insuffisantes et qui cherchera à l'améliorer en opérant une transposition particulière du savoir grammatical 'brut'.

Les rôles communicationnels sont, à priori, clairement répartis. Chacun s'assigne une tâche qu'il devra accomplir. L'enseignant, expert, initie, sollicite et évalue. L'apprenant, demandeur, réagit aux sollicitations et intervient, parfois, pour demander des clarifications supplémentaires. Qu'en est-il de nos deux classes ?

¹³³En se référant aux travaux de N.Chomsky, les auteurs définissent la grammaire intériorisée comme « un phénomène proprement humain [qui] n'est pas accessible directement, mais seulement à partir de ses manifestations externes. [...] Grammairiens et linguistes travaillent essentiellement à partir de deux types de manifestations de la grammaire intériorisée : d'une part les productions orales ou écrites des sujets qui sont censés la posséder, d'autre part l'aptitude intuitive que ces mêmes sujets ont pour porter des jugements sur la plus ou moins grande grammaticalité ou acceptabilité de ces productions » (H.Besse et R.Porquier 1984 :13)

3.3.2.2.1. Rôles communicationnels et articulation des tours de parole dans le cours de l'ENN :

A travers la lecture de la structure de l'échange dans le cours de l'ENN, il apparaît, clairement, que l'enseignant mène le jeu interactionnel, et se tient à son statut d'expert. Cette configuration correspond à une situation scolaire traditionnelle. On y trouve une double asymétrie : l'enseignant, en position dominante sur le plan linguistique et social, est l'expert et le maître qui dirige l'interaction. Il monopolise la parole dans les séquences informatives magistrales, réduit l'apprenant à un récepteur passif ou semi-passif en limitant ses réponses à de simples assentiments, réactives phatiques ou chorales, et clôt les échanges par des feedback qui freinent les interventions des apprenants.

Le tableau ci-dessous rend compte des articulations¹³⁴ des T.P dans le cours de l'ENN :

Tr	Initiatives		Réponses			Feedback	
	Enseignant	Apprenant	Enseignant	Apprenant		Enseignant	Apprenant
				Rep	Ass		
1	10	0	0	7	4	9	0
2	8	1	1	5	1	4	0
3	6	0	0	6	1	4	1
4	3	1	1	5	0	3	0
3'	2	0	0	3	1	0	0
5	2	0	0	2	0	1	0
3''	7	0	0	3	0	3	0
5'	27	0	0	27	8	22	0
6	2	0	0	1	0	1	0
5''	2	0	0	1	0	0	0
7	10	1	1	9	1	8	0
8	1	0	0	1	0	1	0
3'''	2	0	0	1	0	1	0
8'	2	0	0	1	0	0	0
Total	84	3	3	72	19	57	1
				91			

Articulation des tours de parole dans le cours de
l'ENN

¹³⁴ Par articulation interactionnelle nous entendons actes que peut accomplir un même T.P (cf. *supra* 2.4.2.1).

La quasi-totalité des initiatives et des feedback est faite par l'enseignant. Du côté des apprenants, on remarque qu'ils ont le monopole des réponses. Il est à noter que 20% des réactives sont des assentiments, 26% des réponses chorales¹³⁵. Les apprenants initient trois fois et évaluent une seule fois.

Nous pensons, d'après notre observation directe de la classe, que le rôle communicationnel passif des apprenants est intentionnel. Ils se positionnent, délibérément, en récepteurs et se laissent guider par la volonté de l'enseignant. Les nombreuses incitations et répétitions de l'enseignant ne donnent généralement suite qu'à des interventions timides. Ceci peut être dû aux représentations qu'enseignant et apprenants ont sur la nature du savoir grammatical¹³⁶ ou, peut-être, nous en convenons, à notre présence.

3.3.2.2.2. Rôles communicationnels et articulation des tours de parole dans le cours de l'EN :

La structure des échanges, dans le cours de l'EN, dénote une volonté de l'enseignant de faire participer pleinement l'apprenant. Les évaluations collectives, les échanges polygérés ouverts et génératifs et les nombreuses séquences latérales sont autant d'espace de prise de parole. Tout se passe comme si les apprenants avaient leur mot à dire, même lorsqu'il s'agit de grammaire.

Bien que l'on y retrouve, les mêmes caractéristiques que dans le cours de l'ENN, dans la mesure où les initiatives et les feedbacks sont faits par l'enseignant. On note, comme le montre le tableau ci-dessous, que celui-ci ne se limite pas à solliciter et évaluer, mais qu'il réagit aussi. Cela signifie qu'il est plus sollicité que l'ENN pour lequel nous n'avons enregistré que trois réactives.

¹³⁵ Une réactive peut être un assentiment et une réponse chorale en même temps.

¹³⁶ A ce propos B.Py et R.Porquier pensent que « le point de vue, l'itinéraire et les représentations des apprenants échappent souvent aux dispositifs de recherche jusqu'à limiter l'interprétation et le traitement des données langagières recueillies » (B.Py et R.Porquier 2004 :111).

Tr	Initiatives		Réponses			Feedback	
	Enseignant	Apprenant	Enseignant	Apprenant		Enseignant	Apprenant
				Rép	Ass		
1	7	1	1	6	0	5	0
2	2	1	1	2	0	1	0
3	5	0	0	4	0	3	0
4	38	5	4	46	8	30	3
5	18	3	2	19	3	10	0
6	2	1	0	5	0	2	0
7	7	0	0	11	3	5	0
8	8	1	1	9	1	4	0
9	18	0	1	0	3	18	2
10	3	1	1	1	0	1	0
Total	108	13	11	123	18	79	5
				141			

Articulation des tours de parole dans le cours de
l'EN

Les apprenants, pour leur part, se plaisent dans ce jeu de liberté communicationnel. Ils sont les initiateurs de 13 échanges. Ils évaluent volontiers leurs propres réactives et celle du groupe, même si cette évaluation ne signifie pas forcément qu'ils détiennent la bonne réponse :

EX56 : Cours 2 : EN, TR4, EH (34), TP (78,81)

sol 34	I		R		F	
	1		2		2	
	78EX8 « On la met à la forme passive/ »	inter	79PR37 « OUI/ »	Rép		
			80E9,5 « On peut dire aussi la lecture du roman nous a été ::contra... » (réponse différée à 72)	Rép	80E9,5 « non\c'est pas- c'est pas du tout ça »	C.a.n
					81PR38 « Non. »	C.a.n

Dans cet exemple, E9 juge sa propre réponse négativement. Plus loin, dans cette transaction qui porte sur les verbes 'obliger et contraindre', c'est E3 qui va proposer la bonne réponse.

Pour ce qui est des réactives, elles restent, comme pour le cours de l'ENN, du ressort des apprenants. Elles sont constituées à 12% d'assentiments, et à 19 % de réponses chorales.

Les rôles communicationnels qu'enseignants et apprenants s'assignent, dans le C2, les placent en situation de coopération. Même si l'enseignant gère sa classe en ouvrant et clôturant systématiquement toutes les interactions, en contrôlant les digressions et en refusant, parfois, d'attribuer le tour de parole à l'apprenant qui le sollicite pour en désigner un autre, il arrive à placer les apprenants dans des situations de production de la parole. Ceux-ci coopèrent pour arriver à la bonne réponse (Tr4), et n'hésitent pas à solliciter l'enseignant expert pour qu'il les aide à produire cette parole, en les dotant d'indices supplémentaires.

Tout au long de ce chapitre, l'analyse de la progression discursive puis de la progression inter-discursive devait nous permettre de repérer les éventuelles particularités de chacun des deux cours.

L'enchaînement des transactions, mis en lumière à travers le découpage thématique du projet d'enseignement, révèle deux types de progressions dont les spécificités apparaissent à travers la dynamique de chaque interaction.

Dans le cours de l'enseignant natif, la progression continue ritualise les transactions à travers des mouvements d'ouverture et de clôture nettement marqués. Les séquences informatives magistrales y sont rares, ce qui limite les digressions. L'apprenant bien que tributaire de la « bonne volonté de sollicitation de l'enseignant » y tient un rôle important. Souvent sollicité, il a le dernier mot dans des échanges polygérés qui sont ouverts et génératifs.

Dans le cours de l'enseignant non natif, la progression discontinue en attente donne au cours un caractère spiralé, accentué par des mouvements de clôture et d'ouverture qui se diluent tout au long des transactions. Ce type de progression se caractérise par de longues séquences informatives magistrales où le dialogisme intralocutif et interlocutif est le maître mot. Ce monopole de l'espace interactionnel par l'enseignant, accorde peu place

à l'apprenant. En effet, ses réactives sont souvent phatiques et sa parole est limitée dans des échanges à caractère fermé et polarisé.

Ces particularités de la dynamique interactionnelle redistribuent, chaque fois, les rôles communicationnels. L'espace de parole est attribué, monopolisé, contrôlé ou repris dans un contexte où l'enseignant, expert en grammaire, qu'il soit natif ou non natif, reste la référence.

Quatrième chapitre

**Métalangage, interaction et
enseignement/apprentissage de la
grammaire, en FLE.**

A la lumière de ce qui a été dit, dans le premier chapitre (*cf. supra 1.5*), nous allons, à présent, essayer de mettre en relation les données sur la dynamique interactionnelle, avec la mise en œuvre du métalangage que nous supposons spécifique pour chaque enseignant. En effet, la gestion de l'interaction s'étant révélée particulière pour chaque cours, celle-ci devrait influencer les choix métalinguistiques, délibérés ou non, de chaque enseignant.

Dans ce chapitre, nous allons procéder à une lecture linéaire des procédés métalinguistiques mobilisés par chaque enseignant. Les interventions sollicitatives ou informatives seront filtrées de manière à révéler, d'un côté, le rapport à la grammaire, entant que savoir normé sur la langue mais, aussi, entant que savoir à transmettre à un apprenant non natif.

4.1. Analyse du métalangage dans le cours de l'ENN :

4.1.1. Focalisation sur le contenu et opérations d'information explicites :

Nous retrouvons dans le cours de l'enseignant, non-natif, tous les procédés métalinguistiques qui favorisent la transmission de l'information :

4.1.1.1. Paraphrase et autorégulation du discours :

Nous n'avons relevé qu'une seule paraphrase hétéro-initiée dans le cours de l'ENN. Ce procédé semble être le privilège de l'enseignant qui en use, la plupart du temps, spontanément et sans qu'il y ait sollicitation de la part des apprenants.

Comme nous l'avons expliqué plus haut (*cf. Supra 1.5.3.1.1*) les paraphrases peuvent être syntagmatiques ou paradigmatiques. Cette catégorisation convient parfaitement pour décrire les exemples que nous avons relevés.

4.1.1.1.1. Paraphrase paradigmatique de synonymie :

La synonymie apparaît sous la forme de deux paradigmes équivalents que l'enseignant relie, le plus souvent, par une marque linguistique, telle que « c'est-à-dire », « c'est », et « ou ».

Dans notre cas, le paradigme inconnu peut être paraphrasé par un seul mot, comme dans les exemples suivants. L'enseignant se contente alors de proposer un synonyme au mot qu'il suppose difficile à comprendre. Nous remarquons que pour le second exemple, aucune marque linguistique ne relie les mots « essaie » et « tente » qui sont tout simplement juxtaposés.

EX57 : Cours1 : ENN, TR 2, EH 6, TP33

33. PR17 « locuteur (es) ou le scripteur (er) »

EX58 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 6, TP97

97. PR 45 « il essaie(es)il tente(er) »

4.1.1.1.2. La paraphrase autonymique :

L'enseignant peut aussi paraphraser en proposant toute une phrase comme énoncé reformulant. Il suppose, alors, que le mot utilisé est trop complexe et qu'il mérite de plus longues explications :

EX 59 : Cours1 : ENN, TR 3, EH 1, TP 37

37. PR19 « démystifier (es)..c'est à dire pour ne pas croire qu'il ya ça et ça et on ne sait pas pourquoi (er) »

La pause marquée par l'enseignant, suite à l'énoncé source, laisse penser qu'il envisage le verbe « *démystifier* » comme difficile à comprendre. Il emploie une marque linguistique relativement commune « *c'est-à-dire* », afin d'introduire l'énoncé reformulant. C'est ce que F.Cicurel (1984) appelle « paraphrase antonymique » dans le sens où il y a processus de nominalisation : le verbe « *démystifier* » devient le sujet de la phrase sur lequel porte le prédicat « *c'est-à-dire pour ne pas croire qu'il y a ça et ça et on ne sait pas pourquoi* ».

4.1.1.1.3. Paraphrases syntagmatiques : entre aide à la production et dérive discursive :

L'enseignant, non-natif, a recours à la paraphrase syntagmatique, à chaque fois qu'il y a un problème de production ou un décalage des réactives par rapport à son initiative de départ. La consigne est alors reprise et paraphrasée afin de permettre aux apprenants de répondre.

EX60 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 13, TP109

109.PR51 « s'agit il du passif ou de l'actif dans les phrases suivantes transformez les à la forme inverse (es)... alors vous avez deux exemples mais je ne vais pas vous dire transformez à la forme active ou à la forme passive je vais vous dire de voir (er). »

Dans cet exemple, l'enseignant propose un exercice structural de transformation. Le mot « inverse », utilisé dans l'énoncé de l'exercice, semble ambigu pour certains apprenants. Il est tout de suite paraphrasé par l'énoncé reformulant dans lequel l'enseignant explique que la décision de transposer au passif ou à l'actif revient à l'apprenant.

Nous avons remarqué, cependant, que la paraphrase syntagmatique peut facilement prêter à confusion. La marque linguistique « c'est-à-dire », employée dans le sens « ce que je veux dire c'est que », peut conduire à une interprétation erronée des propos de l'enseignant.

EX61 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 2, TP1

1.PR1 : « /..tout le monde va prendre forme active forme passive de manière systématique (es).. c'est-à-dire j'apprends je peux dire je-je peux dire le présent de l'indicatif. mais est ce qu'on sait on se pose la question c'est quoi un temps/ c'est quoi un mode/(er) »

Dans cet exemple, il n'existe aucun rapport d'équivalence ou de signification entre l'énoncé source « *Tout le monde va prendre forme active forme passive de manière systématique* » et l'énoncé reformulant. « *C'est-à-dire j'apprends je peux dire je-je peux dire le présent de l'indicatif. Mais est ce qu'on sait on se pose la question c'est quoi un temps/ c'est quoi un mode/ (er2)* ». Pour M.Murât et B. Cartier-Bresson il s'agit là d'un :

« Discours explicatif oral, surtout imparfaitement maîtrisé, [dans lequel]c'est-à-dire scande les enchaînements discursifs : comme la pensée s'invente sur-le-champ et se perçoit à la fin de chaque séquence, la formulation qu'elle a empruntée lui semble insatisfaisante; le discours use donc de c'est-à-dire pour reprendre appui sur lui-même, dans un mouvement à la fois explicatif et justificatif [...]C'est-à-dire en vient à assurer la délimitation des séquences discursives, chacune constituant une sorte d'unité explicative enchaînée à la précédente de manière approximative, un peu brinqueballante.» (Ibid. 1987 :13)

Même si la paraphrase est le procédé facilitateur par excellence, il convient, dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères en général, de l'utiliser de manière réfléchie, afin de cerner les équivalences et les sous-entendus qui provoquent, comme dans le cas de l'exemple ci-dessus, un mutisme, sans doute, lié à l'ambiguïté du discours de l'enseignant.

4.1.1.2. Le recours à la langue maternelle :

Dans le cours de l'ENN, le recours à la langue maternelle n'est pas systématique. L'enseignant préfère expliquer les mots, potentiellement problématiques, par la paraphrase ou la définition (cf. *infra* 4.1.1.3) intralinguales, c'est-à-dire formulée en français.

La stratégie contrastive peut être le moyen d'opérer « des simplifications culturelles à visée grammaticale »¹³⁷ dont l'objectif est de reprendre les caractéristiques grammaticales de la langue cible, en l'occurrence la transposition passive, pour rapprocher la structure de ce qui est commun dans la culture et le parler de l'apprenant. Comme nous pouvons le constater, dans l'exemple suivant :

EX62 : Cours1 : ENN, TR 3, EH 4, TP79

79. PR37 « Hadouk elli kanou : [ceux qui étaient] est par la gendarmerie ou:\ on s'en fout ils ont été arrêtés ça y est. hakmouhom [on les a arrêtés]»

¹³⁷ Nous empruntons cette expression à F. Cicurel (1994c). L'auteur parle de simplification culturelle lorsque la nécessité de « faire passer le sens donne lieu à une conjugaison de moyens qui incluent le geste et la mimique » (Ibid. : 108).

Afin de donner des exemples sur les phrases passives « inachevées ou incomplètes dont le complément d'agent n'est pas réalisé » (M.Riegel et al 1994 :437), l'enseignant effectue une approche contrastive entre les paradigmes « *les bandits* », repris par « **Hadouk elli kanou** » et « *on les a arrêtés* » repris par « **hakmouhom** ». Les deux expressions sont très communes dans le parler algérien et l'enseignant n'hésite pas à joindre la mimique¹³⁸ à ses explications, dans le but de théâtraliser l'explication. Il veut montrer que mêmes dans les situations les plus ordinaires de la vie quotidienne, il est question de transposition passive avec effacement de l'agent.

L'enseignant non-natif fait, également, appel à la langue maternelle, afin de démystifier la notion dont traitera son cours. En effet, il consacre toute une transaction (cf.Tr4) à la forme passive en langue arabe standard. Il n'utilise pas de mots introductifs puisque l'initiative, qui ouvre la transaction, porte sur l'existence, ou pas, du passif en arabe. Les apprenants sont, d'emblée, invités à opérer une comparaison entre la langue cible et la langue source.

Après quelques hésitations, et, en l'absence de réponse de la part des apprenants, l'enseignant propose, lui-même, un exemple : « **El walado akala al khobza** (*le garçon mangeait du pain*) » qui sera, immédiatement, transposé à la forme passive¹³⁹ par E4 « **Okila el khobzo min tarafi el waladi** [le pain était mangé par le garçon] » l'enseignant cherche à rassurer les apprenants (cf. Tr4 Eh3 Tp61). Son objectif est de montrer que cette structure n'est pas propre à la langue cible, mais, qu'elle existe aussi en langue source.

4.1.1.3. La définition relationnelle :

Les définitions, dans le cours de l'ENN, sont le plus souvent relationnelles. Il donne la racine ou les mots de la même famille que le paradigme qu'il cherche à expliquer. Comme on peut le constater dans les exemples suivants :

¹³⁸ Cf. transcription linéaire.

¹³⁹ La voix passive en arabe standard est plus proche de la forme impersonnelle que de la forme passive. L'agent de l'action n'y figure pas. La structure grammaticale proposée par l'apprenant, bien que considérée comme incorrecte, reste très usuelle.

EX63 : Cours1 : ENN, TR 2, EH 1, TP23

23.PR12 « vous savez ce que c'est qu'un **constituant**/.c'est simple. Ce qui **constitue** la phrase. Su ::[»

EX64 : Cours1 : ENN, TR3 , EH 2, TP73

73.PR34 « **L'ACTE** alors acte ça rappelle quoi **action**/ »

Nous avons remarqué que l'enseignant utilise la définition comme fil conducteur de son discours. Les exemples, ci-dessous, illustrent notre idée dans le sens où ils sont pour le premier une définition centrale, pour le second une définition dérivée.

La définition centrale est le moment où le mot est défini pour la première fois. Ainsi le nom « *constituant* » est relié au verbe « *constitue* ». Suite à une sollicitation d'E3, l'enseignant évoque l'infinitif « *constituer* ». Enfin, l'enseignant revient à la définition centrale « ce qui constitue ». On dénote une volonté nette de rester sur les mêmes dérivés pour ne pas embrouiller l'apprenant et suivre avec lui le cheminement qu'il semble, à priori, avoir assimilé.

L'enseignant part de la définition centrale qui peut engendrer des définitions dérivées auxquelles il fait référence, à chaque fois qu'il reprend dans son discours, le concept en question. C'est le cas de (EX 64) un apprenant propose « action » comme racine de l'adjectif féminin « active » (*cf. annexe 4 'ENN' 'TP12.EI,5'*). L'enseignant rappelle, alors, ce rapprochement en substituant le mot « acte » à « active », ce qui lui fait faire l'économie « d'encombrer » les apprenants par un autre dérivé. Cela fait réagir E1 qui reprend la définition centrale (*cf. annexe 4 'ENN' 'TP74.EI, 15'*).

4.1.1.4. La règle de grammaire :

Dans un cours de langue étrangère l'enseignant se retrouve souvent contraint de décrire le fonctionnement de la langue. Il fait alors appel à la grammaire entendue comme système dont il évoque les règles de fonctionnement et les particularités.

Pour ce qui est du cours de grammaire en FLE, la description est le maître mot. Dès la séquence d'ouverture, le ton est donné, l'intitulée de la leçon est en lui-même une règle grammaticale qu'il s'agit de détailler au fur et à mesure. On peut donc s'interroger

sur son statut, la place que lui donne l'enseignant dans son discours et le modèle de description auquel il se réfère.

A partir de Tr 3, la règle grammaticale prend le dessus. Selon qu'il s'inscrive dans une perspective sémasiologique formelle ou onomasiologique sémantique, l'enseignant y fait référence en s'inspirant d'approches descriptives traditionnelles et modernes.

4.1.1.4.1. Sémasiologie et description traditionnelle :

C'est le modèle le plus récurrent. L'enseignant fait une description de la langue en usant d'un métalangage grammatical formel. Que ce soit pour attirer l'attention sur un aspect de la forme passive /active, qui risque de poser un problème lors de la réalisation des exercices, ou, pour évaluer une réponse, la règle de grammaire est présentée comme un précepte. L'enseignant accompagne ses explications de négations ou de verbes de modalité obligatoire comme le montrent Les deux exemples suivants :

EX65 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 5, TP93

93.PR43 « Les participes passés qui se terminent par é accent ce (ne) sont que les verbes du premier groupe..qui se terminent par é accent. or là c'est le verbe transmettre. donc c'est tout sauf ce que je viens de dire je (ne) vais pas le répéter..d'accord si je (ne) trouve pas ça (ne) fait rien mais c(e n)'est pas e accent parce que c (e n)'est pas le premier groupe donc c'est [».

EX66 : Cours1 : ENN, TR 5', EH 1, TP146

146.PR66 « il faut faire attention à la terminaison du participe passé parce que c'est l'auxiliaire être qui est avant et donc il y a l'accord. ».

Dans le premier exemple (Ex65), l'enseignant revient sur les terminaisons, au participe passé, des verbes du troisième groupe, en l'occurrence le verbe « transmettre ». En s'adressant à E3 qui a proposé la forme erronée « transmetté », il revient sur les groupes et les terminaisons, puis refuse de reproduire l'erreur, comme pour dire à l'apprenant que cela ne se dit pas.

Le deuxième exemple (Ex66) est une explicitation de la règle grammaticale qui impose l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être. L'enseignant utilise le verbe de modalité obligatoire ' falloir ' pour marquer le caractère obligatoire de cet accord.

4.1.1.4.2. Onomasiologie et règles d'énonciation :

Bien qu'elle soit moins présente dans le cours, la grammaire sémantique se manifeste à travers des règles d'utilisation qui évoquent le sens ou le contexte. L'enseignant, dans ce cas de figure, se détache, momentanément, des descriptions purement formelles. Il évoque les circonstances contextuelles qui font que le locuteur choisit de faire une phrase passive ou une phrase active et les conséquences que ce choix peut avoir sur le sens d'un énoncé.

EX67 : Cours1 : ENN, TR 3''', EH 1, TP170

170.PR77 « Alors l'essentiel c'est que pour la forme active passive on ne le fait pas .on ne le fait pas comme ça..s-si c'est maman qui a fait ça je commence par maman »

Dans cet exemple, l'enseignant reprend un énoncé proposé par E1. Le but étant de lui expliquer que le fait de choisir telle ou telle forme correspond à une volonté du locuteur de mettre en relief l'agent ou l'objet. La grammaire devient alors tributaire de la volonté de dire.

Dans un autre exemple, l'enseignant, en insistant sur la nécessité de garder le même temps lors de la transposition passif/actif, substitue le plus que parfait passif « ont été réparée » à l'imparfait passif « étaient réparées » afin d'encourager les apprenants à faire attention à l'effet que peut avoir un changement de temps sur le sens de la phrase. Il utilise un métalangage formel « *action achevée* » à des fins sémantiques « *quand on change le temps on change le sens* ».

EX68 : Cours1 : ENN, TR 5'', EH 22, TP134

134.PR61. « Mais si je vous dis les montres ont été réparées action achevée j'ai changé le sens quand on change le temps on change le sens »

Qu'elle soit en rapport avec l'énonciation, ou traditionnellement formulée, la règle de grammaire revêt une particularité dans le cours de l'ENN. Elle est, le plus souvent, comme l'illustrent les exemples déjà traités, précédée ou suivie d'un exemple.

4.1.1.4.3. L'autonomie, un procédé de simplification « para-grammatical »:

Comme nous l'avons expliqué plus haut (*cf. supra*1.5.3.1.1), l'autonomie est un procédé régulateur du langage mais aussi de la communication (J. Rey-Debove 78/97:23). Dans le cours de l'ENN, elle peut être auto ou hétéro initiées. Nous traiterons de l'autonomie en nous basant sur le processus de nominalisation (mot autonymique+prédicat) qui la caractérise.

Certaines phrases autonymiques sont du fait de l'enseignant qui vulgarise, pour ainsi dire, son discours, pour qu'il soit plus clair :

EX69 : Cours1 : ENN, TR 3, EH 4, TP 46

46. PR 23 « *maman..la personne qui fait l'action* »

EX70 : Cours1 : ENN, TR 6, EH 1, TP 146

146 PR 66« *C'est un agent naturel vent on dit agent parc(e)que ceux qui font l'action c' (e n) est pas toujours des êtres humains ou des animaux ou je (ne) sais pas (er).* »

Dans le premier exemple (EX69) la pause qui sépare l'autonyme « *maman* » du prédicat « *la personne qui fait l'action* », peut être considérée comme une marque linguistique¹⁴⁰ prosodique qui révèle, à l'oral, la relation de signification entre les deux composantes de cette phrase.

Dans le second exemple (EX70), nous observons que dans la première partie de la phrase, le mot autonymique « *vent* » est postposé par rapport au prédicat « *c'est un agent*

¹⁴⁰ « Marques linguistiques » pour C.Fuchs (1982) ou « présentateurs » pour J.Rey.Debove (1978).

naturel ». Dans la seconde partie, ce même prédicat devient autonymique après suppression de la marque linguistique « c'est ».

Cette forme auto initiée d'autonymie dénote une certaine connaissance du niveau de maîtrise de la grammaire de la langue cible chez les apprenants. Elle peut aussi être considérée, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, comme le moyen d'anticiper les lacunes.

L'autonymie est hétéro initiée si l'enseignant complète l'énoncé amorcé par l'apprenant en y joignant un prédicat comme dans les exemples suivants :

EX71 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 4, TP8, 9

8.E1,4 « *Simple&simple&la phrase simple/* »

9.PR5 « *C'est la phrase simple normale* »

EX72 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 21, TP133,134

133. E3,11 « *Toujours& toujours* »

134. PR61 « *C'est dans le temps qui dure* »

Dans l'exemple (71), l'enseignant reprend le mot « *simple* », pour le mettre en rapport de synonymie avec le prédicat « *normale* » qui renvoie à la phrase canonique (*sujet-verbe-complément.*).

Dans l'exemple (72), Le mot autonymique « *toujours toujours* », associé par l'apprenant à l'imparfait, est repris par l'enseignant à travers le prédicat « *c'est dans le temps qui dure* » qui va servir d'énoncé approbateur. Nous remarquons, d'ailleurs, qu'il est précédé d'un commentaire appréciatif positif « *très bien* ».

Qu'elle soit auto ou hétéro initiée, l'autonymie est un procédé facilitateur qui permet à l'enseignant, non-natif, de substituer au métalangage grammatical une terminologie plus ordinaire. F. Cicurel (1984) pense que :

« L'enseignant utilise un langage grammatical spécifique souvent simplifié pour pouvoir être compris de son public élève [...] Ainsi tel enseignant dira « économie » pour indiquer aux apprenants qu'il ya lieu d'utiliser un pronom plutôt que de répéter le segment qu'il remplace » (Ibid. : 38)

Ainsi, l'imparfait devient un « toujours qui dure dans le temps », la phrase simple devient une phrase normale. L'enseignant est conscient que l'utilisation d'un métalangage grammatical formel ne lèvera pas l'ambiguïté ressentie chez l'apprenant. Il choisit cet « arrêt sur le mot » (F.Cicurel 1994 :105) qu'il met au profit de l'apprentissage.

4.1.1.5. L'exercice structural :

L'exercice, proposé par l'enseignant non-natif, revient sur les points traités pendant le cours. Nous avons remarqué que la Tr 5 qui porte sur les temps du passif est interrompue, puis, reprise deux fois. La seconde reprise la situe juste avant l'exercice.

L'application est un exercice de type traditionnel de reformulation. L'accent est mis sur la morphologie verbale et le cadre de l'exercice est la phrase. Les apprenants sont invités à transposer une phrase à la forme inverse, en faisant attention, exclusivement, au temps du verbe et à l'accord du participe passé.

L'exercice de grammaire est considéré comme essentiellement métalinguistique « son discours se réfère constamment à la langue » (H. Besse et R. Porquier 1984 :121). Cette langue peut être celle utilisée par l'enseignant pour :

- paraphraser la consigne de départ et les modalités pratiques de réalisation de l'exercice :

EX73 : Cours1 : ENN, TR 7, EH 1, TP148

148.PR67 « Je vous ::recommande de le faire à deux ou bien à trois(es) etc. travaillez en collaboration(er1) vous allez voir que vous pouvez composer ensemble(er2) ».

- Ou, proposer des explications para-grammaticales :

EX74 : Cours1 : ENN, TR 7, EH 7, TP158

158.PR71 « Le passé simple vous savez c'est une action qui se passe rapidement. ».

L'exercice se matérialise par l'exemple langue qui comporte la difficulté à manipuler. Cet exemple est un modèle grammatical qui illustre une règle d'utilisation de la langue cible, puisqu'il été préfabriqué par l'enseignant. Il possède en conséquence « une valeur méta-linguistique par le fait qu'il démontre une règle ou un usage » (F.Cicurel 1984 :44)

EX75 : Cours1 : ENN, TR 7, EH 9, TP164

164.PR74 « Le professeur avait expliqué plus que parfait.la leçon. parce que là on a plus que parfait plus participe passé.. »

Tout en reprenant la réponse, l'enseignant imbrique des fragments de l'exemple « *le professeur avait expliqué la leçon* » avec un métalangage grammatical « *plus que parfait, participe passé* ». L'apprenant est conscient que le jeu communicationnel de l'exercice consiste, justement, à négliger le contenu sémantique des phrases, pour focaliser sur la forme :

« Son rapport au contenu de signification [des phrases qu'il manipule] n'est pas celui d'un locuteur qui produit du sens [...] mais celui d'un allocutaire qui perçoit de l'extérieur les productions langagières d'autrui [...] il insère dans la trame de la phrase un élément linguistique isolé ou bien modifie la combinaison des termes en respectant un modèle » (M.P.Benoit-bernet 1996 :338)

L'exemple proposé par l'enseignant est le même. Il modifie, au fur et à mesure, le temps du verbe « expliquer », au passif ou à l'actif, pour cerner toutes les possibilités de transposition du verbe, au mode indicatif. En gardant le même exemple il invite les apprenants à ne pas s'intéresser au sens de la phrase, mais plutôt aux différentes formes que le syntagme verbal peut avoir.

L'exercice est comme le lieu métalinguistique par excellence, il réunit toutes les formes de métalangage¹⁴¹ qui apparaissent au travers du cours de grammaire.

4.1.2. Focalisation sur le déroulement interactif et opérations de régulation du discours :

En plus de transmettre un savoir grammatical, l'enseignant gère la classe. Son rôle est de maintenir un ordre communicationnel qui favorise l'interaction et optimise l'apprentissage/acquisition. Il régule les interventions et encourage la prise de parole. Quelles sont donc les particularités de cette gestion chez l'ENN ?

4.1.2.1. Opérations discursives de ponctuation des échanges :

L'enseignant utilise le métalangage pour articuler son propre discours. Il guide les apprenants en leur fournissant des indices qui leur permettent de suivre la cette progression interne et, par conséquent, les articulations prévues, ou fortuites, des moments du cours. Ceci peut se faire à l'aide de balises métalinguistiques qui prennent les formes suivantes dans le cours de l'ENN :

4.1.2.1.1. Les méta-affirmations :

Nous avons répertorié deux types de méta-affirmations dans le discours de l'ENN. Les méta-affirmations *de coordination discursive* permettent de marquer la progression à travers des connecteurs logiques tels que, 'alors', 'donc' et 'et'. Ce genre de méta-affirmation prend souvent la forme d'un retour sur ce qui a été dit dans la transaction précédente. Ce « résumé métaaffirmatif » est le point d'enclenchement de la nouvelle transaction :

¹⁴¹ Nous traiterons ultérieurement des formes de métalangage propres à la focalisation sur le contenu interactif et les opérations évaluatives.

EX76 : Cours1 : ENN, TR 2, EH 1, TP 23

23.PR 12 «ALORS/ **Connecteur discursif** +nous avons-vous venez de me dire que c'est la forme de la phrase **Résumé méta-affirmatif** + **donc comment** dis'pose t'on des constituants/ **Enclenchement de la transaction** »

L'enseignant utilise également des *méta-affirmations de corrélation temporelle*¹⁴², pour indiquer ce qui va suivre dans la progression de son action. Elles sont souvent marquées par l'utilisation du futur proche (Ex77) qui indique que « le processus non encore réalisé, est cependant sur le point de se réaliser » (P. Charaudeau 1992 :458). Dans le même TP, l'enseignant utilise le présent (Ex78) qui dans la langue parlée peut donner l'idée d'un futur proche¹⁴³.

EX77 : EX Cours1 : ENN, TR 5, EH 1, TP 67

67. PR 31 « Je vais revenir au temps DU verbe je vais te répondre tout de suite... »

EX78 : EX Cours1 : ENN, TR 5, EH 1, TP 67

67. PR 31 « ...et j'y reviens dans un instant_le temps du verbe il a changé/ »

Les méta-affirmations de corrélation temporelle comptent certains articulateurs « d'identification temporelle » (P. Charaudeau 1992 :450) tels que, 'avant que' et 'maintenant' suivis de la thématique de la transaction :

EX79 : Cours1 : ENN, TR 3, EH 1, TP 37

37.PR19 « Maintenant **Articulateur d'identification temporelle**..+ pour heu pour démystifier..c'est à dire pour ne pas croire qu'il ya ça et ça et on ne sait pas pourquoi. **Thématique de la transaction** »

¹⁴² Nous empruntons l'expression « corrélation temporelle » à P. Charaudeau (1992) qui la définit comme « la chronologie des processus qui s'enchainent les uns les autres » (Ibid. : 450)

¹⁴³ « Un énoncé au présent peut évoquer le passé ou le futur s'il est situé avant ou après le point d'énonciation [...] l'énoncé reste relié au moment de la parole mais le procès est décalé dans le passé ou dans l'avenir » (M Riegel et al 1994 :299)

Ces marques, comme le montrent les exemples 77 et 78, ne sont pas exclusives aux mouvements d'ouverture et de clôture des transactions. Elles abondent dans le discours de l'enseignant au fil des thématiques entamées, laissées en suspens, puis, reprises.

4.1.2.1.2. Les séquences de clôture :

Dans le cours de l'ENN, les transactions ne sont pas clôturées de manière systématique. L'enseignant choisit, le plus souvent, de passer à une nouvelle transaction en s'appuyant exclusivement sur les méta-affirmations de corrélation temporelle. De ce fait, certaines transitions sont relativement difficiles à détecter et c'est le tour de parole dans sa totalité qui permettra de confirmer le passage à une nouvelle transaction.

EX80 : Cours1 : ENN, TR 6, EH 2, TP 146

146. PR66 : « C'est un agent naturel vent on dit agent parc(e) que ceux qui font l'action c' (e n) est pas toujours des êtres humains ou des animaux ou je (ne) sais pas(er). **alors** vous voyez le vent a détruit cette maison la neige a machin etc. là c-c-c'est pour ça qu'on préfère en grammaire souvent dire agent et on règle tous les problèmes hein.. c'est pour ça que je vous l'explique. »

EX81 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 1, TP 146

146. PR66 « C'est quoi c'est quoi ce qu'on vient de voir ici..c'est être plus participe passé **maintenant** si vous avez un problème pour régler le temps il faudrait regarder comme dans la phrase précédente SONT c'est le présent. »

Dans l'exemple (81) ci-dessus, l'enseignant clôt la TR6 et reprend la TR5. Cependant, aucune indication ne permet de suivre la progression thématique de son intervention. Cette confusion est accentuée par l'emploi de l'énoncé à valeur anaphorique « C'est quoi c'est quoi ce qu'on vient de voir » (TR 5, EH 1, TP 146) qui peut être interprété comme substitut de la thématique de la TR6. On note également la présence de certaines marques de corrélation discursive relativement ambiguës (*alors, maintenant*) de par les différentes significations qu'elles peuvent sous-entendre¹⁴⁴.

¹⁴⁴ « *Maintenant* » peut prêter à confusion. Pour un apprenant de FLE les différentes implications sémantiques qu'il peut avoir ne sont pas forcément claires. Il est le plus souvent perçu exclusivement comme adverbe de temps. Dans notre corpus, l'enseignant l'utilise comme connecteur discursif équivalent

4.1.2.2. Opérations inter-discursives d'incitation à la prise de parole :

En plus de baliser son propre discours, l'enseignant doit encourager les apprenants à prendre la parole. Ceci peut se faire à travers des opérations de sollicitation qui peuvent être :

4.1.2.2.1. Des interrogations :

Dans le cours de L'ENN, l'interrogation sert essentiellement à traiter trois aspects relatifs à la transposition passive/active : l'aspect morphologique, syntaxique et sémantique.

a- Le contrôle de l'aspect morphologique et syntaxique des productions:

Elles portent sur des points de grammaire précis : le verbe et les techniques de la transformation passive/active. Nous avons noté que l'enseignant veut montrer aux apprenants qu'une erreur de conjugaison, ou de transposition, peut avoir des répercussions sur le sens de la phrase. Dans ce type d'interrogations, la question, comme la réponse, comportent un métalangage grammatical formel qui dénote d'une intercompréhension enseignant /apprenant. La classe sait qu'elle « fait de la grammaire » :

EX82 : Cours1 : ENN, TR 7, EH 2, TP 150-151 :

150.PR68 « Pourquoi tu as gardé é c'est le présent du verbe être parce que explique est au :: »

151.EX19 « Présent »

de *ceci dit* : « en tête de phrase, [maintenant] marque une pause où l'esprit dépassant ce qui vient d'être dit, considère une possibilité nouvelle » (*Le petit robert* J. Rey-Debove et al 1970 :1025). Pour plus de détails sur les différents emplois de maintenant cf. « *Maintenant, un connecteur token-réflexif* » de W. De Mulder in *les connecteurs temporels du français* d'E. Moline et al. Éditions Rodopi B.V., Amsterdam- New York 2006.

EX83 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 25, TP 139-141¹⁴⁵

139.PR63 « La question est la suivante à quel temps est le verbe de la première phrase et à quel temps est le verbe de la deuxième phrase..était parti »

141.E1,25 « Plus que parfait »

Les questions sur les aspects morphologiques et syntaxiques peuvent être qualifiées de catégorielles (L. Ricci 1996). L'enseignant s'engage dans la recherche d'une information qui n'est en aucun cas incluse dans la question. Elles concernent un point précis de la langue et sont, dans ce sens, doublement efficaces : d'abord parce qu'elles peuvent être révélatrices de la forme que peut avoir une grammaire d'apprentissage (Ex 83). Dans ce cas elles ne peuvent être qualifiées de « feintes » (L. Ricci 1996) ou de « pseudo question » (C. Kramsch 1991), le besoin d'information est plus en rapport avec ce que l'apprenant voit comme correct qu'avec le correct à proprement dit.

De plus, même si la réponse de l'apprenant est erronée elle peut constituer un tremplin pour amorcer une séquence d'élicitation qui, du fait de sa précision, peut favoriser l'apprentissage /acquisition.

b- Réflexions sémantiques sur le métalangage grammatical:

Elles sont caractéristiques des séquences d'ouverture et portent sur la signification du métalangage grammatical. L'enseignant décontextualise les termes qu'il projette d'expliquer et interroge les apprenants sur leur sens commun :

EX 84: Cours1 : ENN, TR 1, EH 7, TP 17-18

17.PR9 « On va s'interroger un p(e)tit peu sur les mots. passif c'est quoi/...qu'est ce que c'est que ::s-si vous (ne) l(e) savez pas c'(e n) pas grave on va vous dire..c'est quoi quelqu'un de passif..on dit cette :: personne elle est très active qu'est ce que ça veut dire/ »

18.EI,6 « Vivante\ »

¹⁴⁵ Les apprenants confondent entre phrase passive et phrase active lorsque le verbe est à l'imparfait passif (l'auxiliaire être à l'imparfait plus le participe passé). Cette forme étant proche, en apparence, du plus que parfait. L'enseignant propose, au tableau, les deux exemples suivants***cet enfant était parti chez sa grand-mère*** ***cet enfant était adopté*** puis, invite les apprenants à les commenter en leur posant la question ci-dessous.

Nous supposons que ce type de questions non- inductrices qui laisse une totale liberté de réponse à l'apprenant (L .Ricci 1996) n'est pas très approprié pour un cours de grammaire en langue étrangère. Les apprenants réagissent rarement et donnent souvent des réponses courtes et approximatives. De plus, les informations recueillies ne sont pas directement exploitées pour servir la thématique abordée. Les réponses proposées par les apprenants servent le moment et leur utilité ne semble pas significative pour le reste du cours.

c- Les incitations :

Qu'elles soient morphologiques, syntaxiques ou sémantiques, les questions de l'ENN sont souvent accompagnées d'incitations « servant à renforcer un ordre ou une sollicitation » (M.H. Morsel 1984 :18). En l'absence de réactives immédiates l'enseignant encourage les apprenants à répondre en utilisant des phrases telle que : « *si vous (ne) l(e) savez pas c'(e n) pas grave on va vous dire* », « *est ce que je vous dis qui veut réussir/ je dis qui veut essayer si c(e n)'est pas ça c(e n)'est pas ça c(e n)'est pas grave /* », « *j'ai dit essayez pas réussissez. c'est comme il vient de faire le monsieur c'est très très bien il essaie il tente il rate une chose il gagne une chose et on apprend ceux qui n'essaient pas ne peuvent pas apprendre* ». Nous avons remarqué que les incitations accompagnent spécialement les questions sur les aspects syntaxique et sémantique. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elles supposent plus de réflexion donc plus de temps pour réagir.

4.1.2.2.2. Les injonctions, « le dire et le faire » forcés:

Ce sont, comme nous l'avons expliqué plus haut, (*cf. Supra 1.5.3.2.2*) des ordres de dire ou de faire. Elles peuvent provoquer une réponse verbale ou un acte qui, le plus souvent, est le fait d'écrire. En fait, toute communication, écrite ou orale, « forcée » est le fait d'une injonction.

L'ENN ordonne « le faire », exclusivement pour lancer un exercice. Celui-ci étant d'abord réalisé par écrit, puis les réponses sont rendues publiques lors de la correction. Le dire de faire peut porter sur l'acte d'écriture lui-même comme lorsque l'enseignant invite

les apprenants à recopier un exercice « *Prenez note/* », « *Allez prenez les phrases* », ou, sur les consignes liées à la réalisation de ce faire comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

EX85: Cours1 : ENN, TR 7, EH 5, TP 155

155.PR70 « Regardez j'ai mis en jaune le verbe c'est parce que c'est le temps qu'il faut garder. je vous laisse regarder »

L'acte de regarder ou celui d'écrire sont adjoints à des actes de dire, qui sont sous-entendus, mais qui restent tributaires, quant à leur réalisation effective, du vouloir de l'enseignant. En effet, c'est lui qui va décider de lancer la correction et d'attribuer le tour de parole à celui qui le demande.

Le dire de dire accompagne l'interrogation. L'enseignant pose la question et explique ce qui doit être dit, ou, comment il doit être dit. La réponse correspondra obligatoirement aux consignes de dire :

EX86 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 3, TP 87

87.PR41 « participe passé du verbe transmettre donc ça va donner quoi le match sera on peut l'aider trans:: »

(Interrogation+injonction (dire de dire))

EX87 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 6, TP 95

95.PR44 « On refait toute la phrase/ le match /[] »

(Injonction (dire de dire) + Interrogation)

L'injonction et l'interrogation sont les deux faces de l'acte de sollicitation. Encourager les apprenants à faire, ou à dire, est une tâche des plus ardues, si, de leur côté ils se positionnent en récepteurs et se confortent dans l'idée qu'ils n'ont rien à dire, ni à faire.

Même si les approches nouvelles encouragent la centration sur l'apprenant qui devient maître de ses apprentissages, nous avons l'impression que le cours de grammaire, en l'occurrence celui de l'ENN, n'arrive pas à se dégager de cette distribution traditionnelle des rôles enseignant/apprenant. Cette conjoncture impose à l'apprenant de parler lorsqu'il est interrogé et pour dire et faire ce qu'on lui dit de faire.

4.1.3. Focalisation sur le code et opération évaluatives :

La difficulté d'évaluer dans un cours de grammaire est double. L'enseignant doit focaliser sur le code et sur la notion grammaticale abordée. Ces commentaires appréciatifs doivent pouvoir contenir les erreurs, en rapport avec l'apprentissage /acquisition en cours et, celles, en rapport avec la langue étrangère en général.

Nous remarquons, cependant, que la majorité des feedback de L'ENN porte sur les aspects formels de la langue. Ceci s'explique par des réactives courtes et rarement spontanées. Les apprenants attendent les sollicitations de l'enseignant pour réagir « sur mesure ».

4.1.3.1. Les opérations appréciatives :

Nous avons relevé quelques spécificités dans le discours évaluatif de l'ENN que nous pouvons catégoriser comme suit :

4.1.3.1.1. Les évaluations négatives modérées :

L'une des caractéristiques particulières de l'acte d'évaluer de L' ENN est la rareté des commentaires appréciatifs négatifs explicites. Sur la totalité des feedbacks, le « non » ne figure qu'une seule fois (TP71 et138). L'enseignant préfère utiliser des expressions moins catégoriques, pour évaluer les erreurs :

EX88 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 16, TP 118

118.PR55« Oui/moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec vous »

EX89 : Cours1 : ENN, TR 6, EH 1, TP 146

146.PR66 « Le vent c'est quoi. on (ne) peut pas dire. c'est difficile de dire sujet on dit agent.»

Les commentaires appréciatifs négatifs sont, le plus souvent, modérés. Le « non » est remplacé par des expressions telles que, « je ne suis pas d'accord » ou « c'est difficile

de dire ». L'enseignant se positionne en évaluateur et préfère attirer l'attention sur l'erreur, plutôt que de contrôler les réponses pour en exclure les mauvaises.

4.1.3.1.2. Les jugements positifs de valeur :

Les jugements positifs de valeur sont des commentaires appréciatifs clairement explicités. Ils s'apparentent à ce que C.Kramersch appelle « des jugements de valeur »¹⁴⁶ (Ibid. 1991 :97). L'enseignant utilise des adjectifs tels que « parfait », « magnifique », afin de signifier à l'apprenant que sa réponse est correcte :

EX90 : Cours1 : ENN, TR 2, EH 7, TP 37

37.PR19 « Maman. Prépare. Le repas.**MAGNIFIQUE**/ maman.prépare. le repas.. heu..qu'est ce que je viens de lui dire/.je viens de lui dire faites- moi une phrase où le sujet fait l'action. où on montre on décide. on décide de dire c'est ça qui fait l'action d'accord/.donc elle m'a dit maman prépare le repas. **c'est magnifique très très bel exemple.** »

Nous pouvons considérer cette forme de feedback comme une incitation implicite à prendre la parole. L'enseignant exagère son appréciation, comme pour dire à l'apprenant qu'il est sur le bon chemin et qu'il peut continuer à intervenir.

4.1.3.1.3. « D'accord », un indicateur de seuil de tolérance :

L'adverbe, « d'accord », est plus un indicateur de « seuil de tolérance » qu'une acceptation, « ou adhésion à l'assertion émise par l'interlocuteur » (P. Charaudeau 1992 :556). Il permet à l'enseignant de marquer sa position par rapport à une réponse erronée. Son sens est plus proche de « j'ai compris où est le problème ». Nous avons remarqué que les réponses, parfois « approximatives » (C.B. Benveniste 2005) sont tout de même jugées acceptables, puis, habilement contournées.

¹⁴⁶ L'auteure préfère à ce genre d'appréciations « les commentaires sur le contenu du discours (« ah oui ? tiens c'est intéressant », ou « je n'avais pas pensé à ça, mais vous avez raison, c'est juste ») » (C. kramersch. 1991 :97)

L'enseignant ignore les aspects qui n'entravent pas directement la compréhension et préfère se contenter de la partie correcte de la réponse, celle qui correspond à sa sollicitation de départ :

EX91 : Cours1 : ENN, TR 1, EH 5, TP 11-15

11.PR6 « Mais le mot active ça (ne) vous dit rien/.ça vient de quel verbe/ »

14.E2,1 « Direct (es) »

15.PR8« Direct& pourquoi **direct/..c'est à dire il fait l'action (er)** c'est lui qui fait l'action/..c'est dans ce sens/ d'accord. »

Dans cet exemple, l'enseignant ne refuse pas la synonymie entre les mots « directe et active». Il préfère détourner le sens du mot proposé par E2 et accepter sa réponse. Cela dit, il ne reprend cette synonymie à aucun moment du cours.

4.1.3.1.4. La répétition acceptation :

La répétition est employée, dans le cours deux, comme signe d'acceptation de la réponse. Elle est, souvent, suivie d'un commentaire appréciatif de valeur :

EX92 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 2, TP 85-87

85. PR40 « Le match/ »

86. E3, 7 « Sera »

87. PR41 « Sera c'est déjà bien j(e) vais retenir ça..hop le match sera »

Même si la réponse n'est pas complète, puisqu'il est question de mettre la phrase, la « *télévision algérienne transmettra le match à 19 h.* », à la forme passive. L'enseignant accepte, déjà, cette première tentative et encourage l'apprenant à continuer.

Cette forme d'évaluation prend toute son ampleur, au moment de la correction de l'exercice. Tous les feedbacks sont des répétitions qui confirment la réponse et l'amplifient pour le reste de la classe.

4.1.3.2. Les annotations :

Les feedbacks d'un enseignant, quels qu'ils soient, ne peuvent se limiter à des commentaires appréciatifs. L'erreur, ou même la correction peuvent être le moment propice à des explications, recadrages, illustrations. Autant de procédés qui légitiment les bonnes réponses, ou mènent, petit à petit, vers elles. L'annotation peut prendre la forme d'un commentaire structurant ou déclencheur.

Le commentaire déclencheur est le moyen par lequel l'ENN guide les interventions des apprenants. Ainsi, il peut leur procurer des indices qu'ils exploiteront pour reformuler leurs réponses :

EX93 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 7, TP 97-100

97.PR45 « qu'est ce qui (ne)va pas dans cette phrase(er3) »

98.E1,20 « Le stade »

99.PR46 « Le stade/le stade allez on enlève le stade ça nous gêne ça/ »

100.E4,5 « Cet athlète »

L'enseignant enclenche une recherche collective qui a pour but d'expliquer pourquoi l'énoncé, « *l'athlète court dans le stade* », ne peut pas être mis à la forme passive. Il ne va pas directement vers le verbe et préfère encourager les apprenants à trouver ce qui « gêne » et éliminer, progressivement, les mauvaises réponses. Dans ce sens, le TP 97 est déclencheur du TP100 dans la mesure où le fait d'éliminer le mot « stade » permet d'envisager d'autres possibilités.

Le commentaire déclencheur peut être l'amorce d'une séquence d'élicitation secondaire, même lorsque la réponse proposée est correcte. Dans l'extrait suivant, l'ENN commente la réponse d'E1 puis propose de revenir sur un détail¹⁴⁷ qu'il a noté et qu'il veut prendre le temps de discuter :

¹⁴⁷ E5 (TP117-120) laisse entendre qu'il confond entre la forme du verbe à l'imparfait dans la phrase active et passive. L'imparfait passif est pour lui un plus que parfait. Il répond en conséquence par l'affirmatif lorsque l'enseignant pose la question (116.PR54) « **Le temps et est ce qu'on doit le changer/** ».

EX 94: Cours1 : ENN, TR 5, EH 17-18, TP 122-127

122.E1,22 « Les montres. de la famille et- étaient préparées par :: cet horloge :: »

124.PR57 « Par cet horloger. Moi je vais vous dire que c'est juste..mais il faudrait qu'on règle ensemble là maintenant un p(e)tit problème. tout de suite après..c'est juste ta réponse/ mais si je te disais (s'adresse à E5).EST CE QU'ELLE A CHANGE DE TEMPS/»

125.E6,1 « Non c'est toujours le même temps »

126.EX16 « L'imparfait l'imparfait »

127.PR58 « Tu n'as pas changé de temps pourquoi .parce que le temps passif c'est être plus.. participe passé et être doit être au même temps du verbe de la forme active. Non tu n'as pas changé de temps. »

L'enseignant désire faire réagir l'auteur de l'erreur. Devant le silence de celui-ci et les réactives correctes du groupe classe, il tranche la question sous forme de commentaire structurant faisant référence à une règle grammaticale.

Le commentaire structurant est surtout le lieu d'un retour sur le métalangage grammatical. En effet, l'ENN revient sur les réponses, mêmes correctes, pour expliquer le pourquoi de telle ou telle forme. Il peut rappeler une règle de grammaire, ou expliquer certains points qui pourraient être à l'origine d'erreurs futures :

EX95 : Cours1 : ENN, TR 5, EH 24, TP 139

139.PR63 « Au présent/c'est le verbe sont ETRE/plus participe passé attention il faut faire attention à cela »

L'enseignant valide la réponse, puis avertit les apprenants. C'est une forme de mise en relief des zones de danger qui peuvent menacer les productions futures. Dans ce sens, l'effet n'est pas forcément immédiat. Même s'il intervient à un moment précis du cours et traite d'un problème bien spécifié, l'ENN «élargit le spectre du commentaire structurant»¹⁴⁸ et traite l'erreur par une règle de grammaire surgénéralisée. A supposer que cette règle soit bien assimilée par l'apprenant, il y a de fortes chances, qu'à l'avenir, un travail individuel d'apprentissage limite les confusions.

¹⁴⁸ Expression personnelle.

4.2. Analyse du métalangage dans le cours de l'enseignant natif :

4.2.1. Métalangage et transmission de l'information :

Le métalangage informatif et explicatif est particulièrement rare dans le cours de l'EN. Ce dernier ne s'aventure pas dans des considérations autres que les aspects qu'il a choisi de traiter et opte pour une approche sémasiologique de l'enseignement de la grammaire. Ce choix méthodologique donne au cours une teinte strictement formelle où, toute préoccupation, autre que celle qui concerne la grammaire, est vite évincée.

Il évite ainsi les définitions trop longues et se contente de paraphraser certaines expressions qui lui semblent ambiguës.

4.2.1.1. Paraphrase et simplification :

La paraphrase syntagmatique, ou paradigmatique, ne tient pas une place importante dans le discours de l'EN. Celui-ci ne l'utilise que rarement et pour des raisons bien précises.

Face à un apprenant en difficulté, l'enseignant choisit, parfois, de paraphraser ses propos. Il peut le faire en reformulant une question comme dans l'exemple qui suit. L'enseignant illustre sa sollicitation par des formes agrammaticales de phrases qui ne peuvent pas être transposées au passif. Le but est celui de convaincre les apprenants de leur incorrection et de « titiller », par la même occasion, leur conscience grammaticale.

EX96 : Cours2 : EN, TR 7, EH 2, TP 194

194PR86« POURQUOI/.. pourquoi les autres phrases ne peuvent pas être mises à la forme passive.(es) pourquoi on ne peut pas dire une heure a été duré le cours 100ans a été vécu par mon grand-père 60k s'est pesé par(er) [»

La paraphrase peut être le moyen de donner des indications supplémentaires sur les procédures de réalisation d'une activité ou d'une réponse. L'enseignant redéfinit un mot, une phrase, reformule une demande, pour favoriser l'intercompréhension.

Il peut, de ce fait, encourager les apprenants à recadrer leurs réponses, en allant vers la simplicité, s'il juge que leurs propositions ne correspondent pas à sa sollicitation.

EX97 : Cours2 : EN, TR 4, EH 34, TP 138

138PR64 « quand vous devez trouver une règle de gram- de grammaire faites quelque chose de simple.. (es) un verbe simple un sujet simple (er) »

EX98 : Cours2 : EN, TR 7, EH 4, TP 207

207PR91 « N'allez pas chercher trop loin(es) restez simples (er) »

EX99 : Cours2 : EN, TR 5, EH 22, TP 87

87PR41 « faites une phrase(es)..faites des propositions (er) »

Dans l'exemple (98), l'enseignant remplace le mot phrase par proposition, comme pour dire, aux apprenants, que ce qu'il attend d'eux, ce sont des tentatives de réponse et pas forcément les bonnes réponses.

4.2.1.2. La règle de grammaire :

Le métalangage grammatical prend une place importante dans le cours de l'EN. L'usage de la règle de grammaire explicitée se fait à tout moment de l'échange et celle-ci devient la piste qui mène vers la production et la compréhension.

4.2.1.2.1. La règle de grammaire, consigne de production :

Nous avons vu, dans le troisième chapitre, que le caractère oralographique du cours de l'EN lui confère certaines particularités. Les réactives écrites, souvent au tableau, ou sous la forme d'exercice à trous, sont précédées d'une explicitation de la règle grammaticale qui va servir de modèle de production. Les apprenants se réfèrent à cette norme parfois, matérialisée au tableau, pour fabriquer des phrases pré-échafaudées :

EX100 : Cours2 : EN, TR 5, EH 22, TP 87

87PR41 « on va même mettre *à* dessus et *de* en dessous..faites une phrase autour d(e)ce verbe... il nous faut *un sujet* qui va-et *un Cod* le Cod va devenir sujet grammatical et le sujet va devenir un *complément d'agent*.. introduit par *par »

EX101 : échafaudage oralographique 'CT3'

La forme passive

Sj	contraint à	cod
Sj grammatical	contraint de	par complément d'agent

Telle qu'explicitée dans 'CT3', la règle de grammaire relative à la transposition, passif/actif, avec le verbe « contraindre » permet de visualiser la sollicitation de l'enseignant. En effet, les apprenants savent qu'ils doivent intervenir au niveau de certaines distributions (sujet et complément du verbe), et ne pas toucher au noyau verbal qui doit apparaître dans la phrase sous cette forme-là.

Sans pour autant passer par le tableau, il arrive que l'EN donne des indications métalinguistiques explicites qu'il joint, souvent, aux injonctions, comme pour dire « voici la règle, il suffit de l'appliquer » :

EX102 : Cours2 : EN, TR 5, EH 11, TP 166

166PR75« Donc on a dit qu(e) le cod devenait sujet grammatical et le sujet devenait complément d'agent.. alors je vous écoute/ »

EX103 : Cours2 : EN, TR 4, EH 21, TP 91

91PR43«il faut un sujet et un Cod qui vont être transformés »

4.2.1.2.2. La règle de grammaire inductive détachée :

L'explicitation de la règle grammaticale peut se faire sans qu'il y ait intention de faire dire de la part de l'enseignant puisqu'il n'attend pas de réactive de la part des apprenants. Celle-ci peut être détachée du contexte de production orale, ou écrite, et sert, essentiellement, à informer sur la structure en question :

EX104 : Cours2 : EN, TR 5, EH 4, TP 147

147PR68 « Transitifs ...il existe deux genres de verbes transitifs les transitifs directs et indirects. donc voilà..dans presque tous les cas les verbes transitifs directs donc admettant un cod. peuvent être mis à la forme passive. et seuls deux verbes transitifs indirects qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un peuvent être mis dans une phrase passive\ »

L'enseignant marque un arrêt sur la structure des verbes transitifs /intransitifs dont il explique les particularités. Le métalangage grammatical est très présent :

- Procédé de sur-généralisation « *dans presque tous les cas* »
- Explicitation de la règle « *les verbes transitifs directs donc admettant un Cod* »
- Liste des exceptions « *seuls deux verbes transitifs indirects qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un peuvent être mis dans une phrase passive* ».

Tous les ingrédients sont mis en place pour que la règle de grammaire soit complète et clairement énoncée dans la tradition d'un enseignement sémasiologique.

En séquence de clôture des transactions, la règle de grammaire détachée permet un regard rétrospectif sur ce qui a été dit. C'est une amplification des aspects abordés en termes plus formels et plus généraux :

EX105 : Cours2 : EN, TR 7, EH 6, TP 213

213PR94 « En réalité ils sont faussement transitifs et le complément n'est pas un vrai complément d'objet. on a un complément de mesure.. »

Des exemples, la classe passe à la règle de grammaire « qui a présidé à leur sélection » (H. Besse et R. Porquier 1984 :81). Le procédé de fabrication se révèle à travers un corpus préalablement décortiqué.

4.2.1.2.3. Autonymie para-grammaticale, de la règle au mot :

Entre le métalangage formel et le mot ordinaire se trouve le para-grammatical. Ce procédé permet d'identifier, facilement, les catégories syntaxiques en question puisque le mot est immédiatement suivi de sa classe ou de sa fonction.

L'autonyme est souvent un constituant de la phrase proposée comme modèle. Le prédicat permet de le situer syntaxiquement par rapports aux constituants de la phrase, comme l'illustrent les exemples suivants :

EX106 : Cours2 : EN, TR 9, EH 5, TP 239

239PR106 « Les révolutionnaires c'est le sujet. ce château cod »

Autonyme « révolutionnaire »+ prédicat fonction syntaxique

Autonyme « château »+ prédicat classe grammaticale

EX107: Cours2 : EN, TR , EH 36, TP 136

136PR63 « On peut même préciser le complément d'agent par moi qui n'est pas obligatoire »

Autonyme « par moi »+ prédicat fonction syntaxique

EX 108: Cours2 : EN, TR 4, EH 28, TP 101

101PR48 « Et un roman COD devient sujet grammatical »

Autonyme « un roman »+ prédicat classe grammaticale et fonction syntaxique

Pour reprendre les propos de F. Cicurel, il arrive que l'enseignant utilise « un métalangage qu'on ne trouverait dans aucune grammaire » (Ibid. 1984 :39). Dans l'extrait qui va suivre, des phrases telles que « *Le sujet grammatical devient IL* » ou « *x est bien un complément d'agent non obligatoire* » sont des constructions légitimées par le contexte classe de grammaire en FLE. En dehors de ce contexte, elles seraient jugées comme agrammaticales et asémantiques.

EX109 : Cours2 : EN, TR 5, EH 17, TP 179

179PR81 « Le sujet grammatical devient IL parce qu'on ne peut pas dire LES.. les a tous pardonné..et x est bien un complément d'agent non obligatoire...vous êtes tous d'accord ou pas/ »

Partir des exemples, pour expliquer le fonctionnement d'une langue (démarche inductive), ou de langue, pour expliquer l'exemple (démarche déductive), est une nécessité absolue en matière d'enseignement de la grammaire. Il faut que l'apport de la règle puisse être perçu matériellement lors des illustrations qui précèdent, accompagnent ou font suite au métalangage formel.

4.2.1.3. L'exercice structural :

L'exercice semble être l'aboutissement du cours de grammaire. Il vient couronner les explications, les illustrations et les descriptions. On le retrouve vers la fin du cours. Aucune des difficultés traitées n'est abordée. Il est proposé aux apprenants de transformer quelques phrases à la forme inverse, en faisant attention aux temps.

La correction de l'exercice se fait suivant un rituel de question + réponse + évaluation (IRF). Les échanges se succèdent et font parfois place à des séquences d'élicitation collectives.

EX110: Cours2 : EN, TR 9, EH 10-11, TP 255-262

255PR113 «...la phrase cinq »

257E3,27 « Un inconnu avait perturbé la réunion. la réunion avait été perturbée par un inconnu »

258PR114 « La réunion AVAIT ÉTÉ PERTURBÉE par un inconnu Avait été perturbée la fin du participe passé perturbé»

260PR115 « ée »

261E1,35 « ée.. la réunion »

262PR116 « L'accord avec la réunion »

L'exercice n'étant pas corrigé au tableau, l'enseignant vérifie, de manière ponctuelle l'orthographe grammaticale et les terminaisons de certains verbes. Dans le cas de l'extrait ci-dessus, l'enseignant répète la réponse pour la valider, puis, propose tout de

suite de vérifier l'accord de participe passé. La particularité des verbes du premier groupe, en l'occurrence « perturber », ne permettant pas de marquer l'accord (féminin singulier) à l'oral, une précision s'impose.

Le métalangage reste omniprésent, même s'il y a focalisation sur l'exemple qui constitue, de ce point de vue, un « un renvoi à la règle » (G.Vigner :2009 : 109). Celle-ci réapparaît au détour d'une réponse mal formulée ou d'un verbe mal conjugué.

EX111 : Cours2 : EN, TR 9, EH 8, TP 251.

251PR112« Ou bien le chauffeur nerveux A CONDUIT le taxi / .or une règle de transposition de la forme active forme passive. il faut garder le temps du verbe »

Il semblerait que l'exercice ne déroge pas à la règle de grammaire. Elle sert de référence implicite pour formuler les réponses et, explicite pour les corriger. En effet, l'apprenant réalise, à travers les reformulations et les transformations, les principes de la transposition passif/actif. Cependant, il n'explique pas ces principes qui sont observables à travers les productions correctes ou erronées qu'il propose. Une fois formulées, les réponses passent le test d'acceptabilité : elles sont validées ou remises en question, à travers une confrontation à la règle de grammaire qu'elles sont supposées illustrer.

4.2.2.Focalisation sur le déroulement interactif et opérations de régulation du discours :

La régulation du discours et de l'interaction revêt un caractère particulier dans le cours de l'EN. Les moments d'ouverture et de clôture des transactions sont bien marqués et les sollicitations clairement explicitées.

4.2.2.1. Opérations discursives de ponctuation des échanges :

L'EN veille à ce que son discours soit fluide et suive une progression claire. Il cadre ses interventions et marque nettement ses mouvements d'ouverture et de clôture. Ceci se traduit par :

4.2.2.1.1. Les méta-affirmations :

Comme pour le cours de l'ENN, l'EN utilise des méta-affirmations de corrélation temporelle. Elles sont caractérisées par le choix d'un temps qui correspond à une action se réalisant dans un futur proche. Cependant, elles se situent, exclusivement, dans les mouvements d'ouverture des transactions. Le choix de l'enseignant natif porte exclusivement sur le présent à valeur de futur proche auquel il subordonne, très souvent, un connecteur logique, ou *vice-versa* :

EX 112 : Cours2 : EN, TR 4, EH 1, TP25

25PR13 « On peut commencer donc main(te)nant quelque chose qui devient un peu plus complexe »

Corrélation temporelle (présent à valeur de futur proche) + *connecteur logique* (donc).

EX113: Cours2 : EN, TR 3, EH 1, TP 16

16PR8 « Donc on continue avec tout c(e) qui est généralité en terme de règles. vous avez des expressions et je vous demande de compléter la règle...vous avez besoin. d'un peu de temps là pour complétez ou on peut la compléter directement/.

Connecteur logique (donc) + *Corrélation temporelle* (présent à valeur de futur proche)

Les méta-affirmations d'ordre chronologique sont favorisées par le caractère oralographique du cours, elles reprennent la chronologie des activités proposées dans le document. V. Rivière (2005) parle « d'orientation vers une matérialité didactique [...] l'orientation consiste à guider l'attention et l'action des apprenants vers cette matérialité¹⁴⁹ de façon souvent précise » (Ibid. : 100) :

EX 114 : Cours2 : EN, TR 7, EH 1, TP 190

190PR85 « **La suite.** soit les exemples suivants essayez de les transposer à la forme passive. »

EX115 : Cours2 : EN, TR 8, EH 1, TP 213

213PR94 « On a une **dernière** contrainte concernant le verbe regarder.. »

¹⁴⁹ Par matérialité l'auteur entend des « supports ou documents didactiques » (V. Rivière 2005 :100)

L'enseignant rend compte de la progression en employant des connecteurs temporels (la suite, ensuite, dernière) qui lui permettent d'énumérer les activités proposées. Ce type de connecteurs permet de marquer, de manière claire et nette, les séquences d'ouverture des différentes transactions, en les situant chronologiquement, suivant leur apparition dans le document. Le fait que les apprenants puissent suivre et vérifier, eux-mêmes, la validité de cette chronologie sur les copies dont ils disposent, accentue l'efficacité du recours aux méta-affirmations d'ordre chronologique.

4.2.2.1.2. Résumé méta-affirmatif et séquence de clôture :

Contrairement au cours de l'ENN, les séquences de clôture sont nettes. Huit, des dix transactions du cours de l'EN sont clairement clôturées. L'enseignant propose un résumé métaaffirmatif de la thématique de la transaction (Ex115) ou, reprend, en lisant, le corrigé de l'activité écrite (Ex116) :

EX 116 : Cours2 : EN, TR 7, EH 6, TP 213

213PR94 « En réalité ils sont faussement transitifs et le complément n'est pas un vrai complément d'objet. on a un complément de mesure.. »

EX117 : Cours2 : EN, TR 8, EH 8, TP 232

232PR102 « Donc si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet animé. et peut être remplacé par le verbe concerner. »

Ce résumé prend, souvent, la forme d'une évaluation positive par reprise des réponses proposés par les apprenants « Ce type de technique, couramment utilisé par les professeurs, a deux fonctions : évaluer la production de l'apprenant et amplifier, pour le reste de la classe, ce qui a été dit « dans un coin » » (M. Waendendries 1996 :180). A ces deux fonctions, nous pouvons ajouter celle qui permet à l'enseignant de clôturer une transaction.

4.2.2.2. Opérations inter-discursives d'incitation à la prise de parole :

Les procédés de sollicitation sont très présents, dans le cours de l'EN. Chacun des TP de l'enseignant compte une interrogation ou une injonction, si ce n'est les deux en même temps. La sollicitation n'est pas, non plus, l'apanage de l'enseignant. Les apprenants prennent l'initiative de certaines sollicitations.

Nous allons, dans ce qui suit, relever les caractéristiques des interrogations et des injonctions, du point de vue de l'enseignement, comme de celui de l'apprentissage.

4.2.2.2.1. L'interrogation :

L'EN questionne beaucoup. Toutes les données sont négociées collectivement. Rien n'est gratuitement mis à disposition des apprenants. Ils doivent faire l'effort de venir chercher l'information qui se cache derrière les interrogations de l'enseignant. Celui-ci, peut viser à travers sa question :

a- Le contrôle de la réalisation des activités proposées :

En meneur de jeu, il évalue le temps nécessaire à sa réalisation et vérifie, ponctuellement, si l'acte (faire un exercice, compléter une règle, recopier une réponse) est accompli :

EX118 : Cours2 : EN, TR 3, EH 2, TP 19

19PR10 « Ça va/encore deux minutes/. d'accord. »

EX119 : Cours2 : EN, TR 9, EH 3, TP 235

235PR104« C'est bon/ »

Les questions de contrôle ne sont pas de vraies questions, dans la mesure où elles ne suscitent pas, forcément, une réponse verbale affirmative ou négative. Les apprenants réagissent en gardant le silence, s'ils n'ont pas encore fini de réaliser la tâche en question. Ou, demandent directement la parole si la tâche est accomplie.

b- L'évaluation collective des réponses :

L'enseignant s'adresse aux apprenants pour leur demander de porter des jugements sur les propositions de leurs pairs :

EX120 : Cours2 : EN, TR 5, EH 6, TP 155

155PR70 « Vous êtes tous d'accord »

EX121 : Cours2 : EN, TR 6, EH 1, TP 181

181PR82 « Qui est d'accord/.. qui dit que ces deux phrases sont JUSTES/.. qui dit que ces deux phrases ne sont PAS JUSTES/.. qui est dans le doute absolu et ne sait pas /.. qui ne se positionne pas.. »

Les questions non inductrices d'évaluation prennent une forme particulière. Même si elles sont supposées être ouvertes et libérer l'expression, elles ne peuvent provoquer que des jugements affirmatifs « oui, je suis d'accord », ou négatif « non, je ne suis pas d'accord », car ce qu'on peut penser d'une phrase se limite à un jugement sur sa grammaticalité ou son agrammaticalité.

c- Les incitations à la prise de parole

Si les réactives se font attendre, l'enseignant reformule sa question et sollicite directement les apprenants :

EX122 : Cours2 : EN, TR 8, EH 4, TP 219

219PR97 « Donc complétez la règle\... quelqu'un veut lire sa proposition »

EX123 : Cours2 : EN, TR 4, EH 2, TP 34

34PR17 « Vous pouvez essayer de faire une phrase avec contraindre ..une phrase à la forme active pour la transposer à la forme passive.des volontaires..non/si / »

Il ne s'agit pas, dans ce genre de questions, de malaise face au silence des apprenants, comme c'est le cas pour les questions batterie dont traite L. Ricci (1996). Nous supposons, au contraire, que l'enseignant cherche à solliciter, par des mots rassurants, tels

que « essayer », « volontaire », « proposition ». Les silences sont révélateurs de difficultés et, comme nous l'avons expliqué plus haut, l'EN ne propose que rarement les réponses.

d- Les réitérations :

L'enseignant réitère sa sollicitation, si les réponses proposées ne sont pas satisfaisantes :

EX124 : Cours2 : EN, TR 4, EH 12, TP 50

50PR25 « Mais.moi c(e)qui m'intéresse. OÙ EST LE PATIENT et OÙ EST LE SUJET/où& est &le sujet &de la phrase\ »

EX125: Cours2 : EN, TR 5, EH 2, TP 140

140PR65« LES VERBES SUIVIS D'UN COMPLEMENT D'OBJET DIRECT/ »

La question est répétée et amplifiée comme pour signifier aux apprenants que la sollicitation reste valable.

Il arrive que l'apprenant prenne le devant des sollicitations et interroge l'enseignant. Le plus souvent, les questions portent sur :

- *les modalités de réalisation d'une tâche*, si l'apprenant ne comprend pas les consignes données par l'enseignant :

EX126 : Cours2 : EN, TR 5, EH 8, TP 50

160E7,15« Comment on fait/ »

- *Ou, des demandes de précision*, si les propos de l'enseignant prêtent à confusion :

EX127 : Cours2 : EN, TR 5, EH 15, TP 174

174E3,19« Il- les qui.. il.. a pardonné qui »

4.2.2.2.2. L'injonction :

En plus du « dire de dire » et du « dire de faire », le caractère oralographique du cours de l'EN engendre un autre type d'injonctions qui est une demande de dire le faire et le dire différé.

a- Le dire imposé:

Le cours de grammaire, en langue étrangère, ne peut se faire sans qu'il y ait volonté de la part de l'enseignant de faire parler l'apprenant, suivant un canevas préétabli. « Le dire de dire » prend la forme d'un ordre, de parler ou de se taire, que l'apprenant doit impérativement exécuter. Observons l'extrait suivant:

EX128 : Cours2 : EN, TR 1, EH 5, TP 11-13

11E4,3 « Je peux continuer/ »

12PR6 « Heu... »

12PR6 « Donnons la parole à :: mademoiselle/ »

13E5,1 « Heu..le complément d'objet direct.. de la phrase..heu active devient sujet de la phrase passive »

L'enseignant refuse, implicitement, d'attribuer le tour de parole à E4 qui le sollicite, explicitement, et choisit de faire parler E5 qui ne tenait pas à intervenir, vu le caractère relativement saccadé de sa réponse. L'interjection phatique du TP12 est, en réalité, un ordre de laisser dire l'autre. L'enseignant estimant qu'E4 a suffisamment parlé¹⁵⁰.

b- Le dire de faire ou le dire différé :

Le dire de faire est un acte qui peut être immédiat, si l'enseignant sollicite l'attention des apprenants. Cette injonction porte le plus souvent sur un détail qui, rétrospectivement, apparaît comme facilitateur de compréhension et d'aide à la production.

L'enseignant demande aux apprenants de :

¹⁵⁰ En effet, E4 avait répondu aux deux sollicitations précédentes (cf. TP7-9)

- Se baser sur des exemples, pour expliquer une règle:

EX129 : Cours2 : EN, TR 4, EH 1, TP 25

25PR13 « observez les phrases quatre et quatre prime... »

- Ou, de se référer à l'exemple pour comprendre la règle :

EX130 : Cours2 : EN, TR 8, EH 6, TP 228

228PR100 « Regardez l'exemple deux. cette question regarde la police »

Il est clair que « le faire » n'est qu'un acte préalable au « dire » que vont provoquer les observations. Cette configuration est, nous le pensons, spécifique au cours de grammaire, spécialement dans un enseignement qui se veut inductif. L'apprenant observe, un ou plusieurs exemples qu'il traitera oralement, ou par écrit, en fonction de la sollicitation de l'enseignant.

c- Au tableau ! ce que révèle « le faire » :

Au tableau, enseignant comme apprenant sont confrontés à une situation où la langue se réalise doublement : on lit ce qu'on écrit, en d'autres termes on dit « le faire ». L'enseignant impose cette simultanéité, s'il juge que la réponse nécessite une évaluation collective :

EX131: Cours2 : EN, TR4 , EH6 , TP36-37

36PR18 « Avec contraindre. au Tableau/ il faut l'écrire/ »

37E7,3* On nous a contraints de lire un livre*

EX132 : échafaudage oralographique 'CT1'

La forme passive

On nous a contraint (de venir) de lire un roman

L'apprenant écrit sa réponse et la lit en même temps. L'écrit révélé, dévoile l'intention première « *on nous a contraints de venir* », tout de suite remplacée par « *on nous a contraints de lire un roman* ». En provocateur, E3 tente d'attirer l'attention de l'enseignant qui ne réagit pas. Dire « le faire » est révélateur d'un aspect non négligeable des réponses orales, elles camouflent l'erreur ¹⁵¹qui passe inaperçue.

4.2.3. Focalisation sur le code et opérations évaluatives :

L'évaluation tient une place importante dans le cours de l'EN. Celui-ci marque fermement ses commentaires appréciatifs, positifs ou négatifs, et laisse la place aux apprenants pour qu'ils valident ou non les réponses de leurs pairs. Il s'appuie ainsi sur l'acte d'évaluer, pour les inciter à penser leur réactives autrement, en attirant leur attention sur les éléments qui pourraient déclencher ou restructurer leur réponses.

4.2.3.1. Les opérations appréciatives :

Les feedbacks que nous avons relevés peuvent être répartis comme suit :

4.2.3.1.1. Les commentaires explicites :

Nous avons noté que l'EN ne porte pas de jugements de valeur sur les réponses correctes des apprenants. Il se contente de les valider, explicitement, et sans équivoque, par des adverbes, tels que « d'accord », « oui » ou en utilisant l'interjection « ok » avec une intonation montante.

Si la réponse est jugée complète l'enseignant n'adjoint à son commentaire aucune annotation :

EX133 : Cours2 : EN, TR1, EH4, TP8-10

8PR4 « Et la deuxième phrase/ »

9E4,2 « Les phrases un prime deux prime trois prime quatre prime cinq prime sont ^exprimées avec un verbe à la forme passive »

10PR5 « Ok/ »

¹⁵¹ En effet, le fait d'écrire la réponse révèle l'erreur liée à l'accord du participe passé du verbe « contraindre ». L'apprenant ne marque pas l'accord avec le « **C.O.D nous** » placé avant le verbe.

Les commentaires appréciatifs négatifs prennent parfois la forme de jugements sans appel. En effet, le « non » catégorique est exprimé seul, il annule la réponse, sans explications, ni propositions d'alternatives de nouvelles pistes de recherche :

EX134 : Cours2 : EN, TR8, EH5, TP225-228

225PR99 « Complétez la règle/ si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet..avec un sujet »

226EX22 « Grammatical/ »

227E1, 30 « Si regarder par exemple il est suivi à- de-d'avec »

228PR100 « Non / »

Le « non » du TP 228, est un feu rouge interactionnel qui va stopper les réponses pour leur faire prendre un autre tournant. Les apprenants cessent d'intervenir et marquent une pause, comme pour attendre de nouvelles indications, celles qui les mèneront, éventuellement, à revoir leurs réponses.

4.2.3.1.2. La bi focalisation :

Même si le cours de grammaire est le lieu de focalisation sur le code par excellence, il s'avère que l'EN ne néglige pas, pour autant le contenu des énoncés proposés par les apprenants qui redoublent d'ingéniosité et essaient, tant bien que mal, de parfaire leurs productions.

L'enseignant peut, de ce fait, reprendre la réponse et la reproduire en la corrigeant, automatiquement, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

EX135 : Cours2 : EN, TR4, EH 34, TP122-123

122E411 « La suite..heu le verbe suivre devient un nom/.la suite m'a été contrainte par lui/ »

123PR57 « La suite m'a été contrainte par lui/ la poursuite m'a été contrainte par lui »

L'enseignant n'attire pas l'attention de l'apprenant sur l'emploi erroné du mot « suite » pour ne pas interrompre sa réponse. Il se contente de lui substituer le nom plus approprié « poursuite ». L'apprenant accepte cette correction et ne manifeste aucune réaction.

L'enseignant provoque, parfois, un échange ternaire d'élicitation secondaire qui lui permet, à lui, l'expert, de mieux comprendre les productions des apprenants. Les occurrences sémantiques pouvant être multiples, il préfère apporter une modification qui sert l'énoncé tel qu'envisagé par l'apprenant.

EX136 : Cours2 : EN, TR4, EH 23-24, TP92-95

	R	F
	92E1,7 « Je suis contraint à effectuer un roman .. et la deuxième [»	93PR44 « ALORS non&non attendez »
I	R	F
93PR44 « Je suis contraint à effectuer un roman(es) dans le sens d'écrire/ (er)»	94E1,8 « Oui\ »	95PR45 « Alors on va garder. Écrire~/ je suis contraint à écrire un livre »

Après le commentaire appréciatif négatif du TP 93, l'enseignant interroge E1 sur le sens qu'il donne au verbe « effectuer ». Une fois le sens clarifié, un synonyme, plus approprié, est proposé. La phrase est ensuite transcrite, au tableau, telle que reprise par l'enseignant.

4.2.3.1.3. Lorsque les apprenants évaluent :

Une situation d'enseignement traditionnelle de la grammaire implique une conjoncture particulière qui accorde le droit d'évaluer à l'enseignant. Son statut d'expert lui confère la responsabilité de valider, ou pas, les propos des apprenants. Dans le cours de l'EN, cette tâche est, parfois, assurée par les apprenants qui réagissent par rapport aux productions orales, ou écrites, de leurs pairs.

Ce travail de « coopération explicite s'accomplit dans un face à face entre apprenants » (F. Cicurel 1995 :47), si le feedback est adressé à un apprenant en particulier. Celui-ci aura pour obligation, s'il accepte l'aide qu'on lui propose, de se corriger. Dans la séquence suivante, qui se déroule au tableau, un apprenant attire l'attention d'un autre sur une erreur d'orthographe grammaticale :

EX137 : Cours2 : EN, TR4, EH 17-18 , TP66-68

66E9, 3*Nous somme contraint*

67E3, 6 « Le s de sommes »

68E9, 4« Ah oui avec S »

L'apprenant peut évaluer, en se faisant « l'écho de l'enseignant ». Il lui exprime, explicitement, son soutien en se joignant à lui pour évaluer, négativement ou positivement, les réponses de ses pairs. Dans l'extrait qui suit, E7 propose une réponse avec un participe passé qu'il suppose erroné. Il sollicite l'aide de l'enseignant qui rejette la forme en question. E7 se fait l'écho de ce commentaire appréciatif négatif qu'il reprend à son compte :

EX138 : Cours2 : EN, TR4, EH 21, TP81-83

81E4, 8« On a été contraint de lire.. on peut dire contraint »

82PR39« Non »

83E7, 8« On ne peut pas dire contraint »

Même si l'apprenant se positionne en juge, il n'en oublie pas pour autant son statut et reste sous l'emprise des évaluations maitresses de l'enseignant.

4.2.3.2. Les annotations :

Nous avons remarqué que l'EN marque, clairement et explicitement, ses commentaires appréciatifs. Il accepte ou refuse une réponse, en joignant à cet acte des notes, explications, éclaircissement qui sont autant de moyens qui permettent à l'apprenant de penser de nouvelles pistes.

Comme pour les annotations relevées dans le cours de l'ENN, les commentaires qui suivent la validation, ou l'infirmité d'une réponse, peuvent être structurants ou déclencheurs.

Les commentaires prennent, cependant, une forme plus marquée, puisque l'enseignant les exprime, souvent, en utilisant des verbes de modalité obligatoire «vous devez, il faut ». Ce caractère injonctif est plus une sommation d'exécution de consigne qu'une invitation à produire librement. Observons cet extrait :

EX139 : Cours2 : EN, TR4, EH 14, TP55-60

55E3,3 « Nous étions contraints de :: »

56PR28 « Il (ne) faut pas essayer de changer le temps on va garder le passé composé »

57E4,5 « Ils ont été-il ont été »

58E3,4 « Ils sont contraints de :: »

59E8,1 « Il ont été contraints de lire ::un roman »

60E9,1 « Ou bien on pourrait dire le roman nous a été :: proposé »

L'annotation consigne de production, du TP 56, est un commentaire qui a provoqué quatre réactives non évaluées. L'enseignant indique ce qu'il faut impérativement éviter de faire, mais laisse la parole aux apprenants qui continuent à proposer des réponses qui semblent correspondre à la demande de l'enseignant. L'étayage, dans ce sens, n'a pas porté ces fruits, puisque les réactives concernent l'aspect explicité par l'annotation et ne permet pas de mener vers la bonne réponse. Les apprenants focalisent sur la forme passé composé et oublient que l'objectif premier de la sollicitation est celui de produire toute une phrase.

Le retour sur la réponse peut se faire par le biais d'une règle de grammaire explicite ou un jugement fait, le plus souvent, à partir d'un exemple :

EX140 : Cours2 : EN, TR4, EH 30-31, TP111 et 116

111E9,6 « On m'a contraint d'écrire un roman »

116PR53 « Il n y a pas de patient il n y a pas de sujet grammatical »

EX141 : Cours2 : EN, TR6, EH 2, TP185 et 190

185PR83 « Une fortune est possédée par son oncle/ »

190PR85 « Il y a beaucoup de personnes qui le disent. mais c'est grammaticalement incorrect. »

Dans l'exemple 139, l'enseignant invite l'apprenant à revoir sa réponse, en décortiquant, syntaxiquement, la phrase proposée. Cet acte est une invitation à réfléchir. L'explication qu'il contient est une piste qui va mener E9 à revoir et, éventuellement, structurer de nouvelles propositions. L'exemple (140) aura un effet à long terme, puisqu'il n'implique pas une réactive immédiate modelée en fonction des nouvelles annotations. L'enseignant met en garde contre l'utilisation d'une forme usuelle, certes, mais erronée.

4.3. Métalangage et fonction de l'enseignant dans les deux cours : analyse comparative :

Le recours au métalangage grammatical est évident dans les deux cours. Chaque enseignant mobilise les données formelles de la grammaire de la langue cible à des fins qui, cela dit, ne sont pas toujours identiques.

Le métalangage grammatical est le même¹⁵² : Un complément d'objet direct est un complément du verbe, une phrase verbale sera toujours décrite comme constituée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. De la même manière, l'enseignant fera référence aux mêmes règles pour permettre de transposer une phrase du passif à l'actif et vice-versa.

Dans une classe de langue étrangère, cette terminologie grammaticale peut être un simple pan, non négligeable, cela va sans dire, du cours de grammaire. L'enseignant y fera référence, au fur et à mesure. Ce sont des descriptions canevas de productions futures, qui serviront de modèles à suivre ou à éviter. Or, il arrive, aussi, que le discours de l'enseignant soit rempli de métalangage formel : paraphrases, autonymies et définitions se succèdent, alors, dans une spirale magistrale où le maître mot est la grammaire.

Cette double configuration permet de situer l'enseignant suivant deux possibilités :

- Un juge/animateur, s'il est plus évaluateur et régulateur des échanges qu'informateur. C'est le cas, dans notre corpus, de l'enseignant natif.
- Un informateur, si son action vise plus l'explication, c'est le cas, en l'occurrence, de l'ENN.

4.3.1. L'enseignant non natif, un informateur tolérant :

Les paraphrases, définitions et autres procédés explicatifs donnent, au cours de l'ENN, une teinte magistrale qui le positionne en expert. Il use de procédés de

¹⁵² Nous n'oublions cependant pas que G. Vigner pose le problème de l'existence de différents métalangages qu'il met en rapport avec la variété des descriptions grammaticales. L'auteur pense qu'une description métalinguistique ne doit pas : « entrer en rupture avec les usages scolaires les plus répandus [...] le maintien d'une terminologie traditionnelle [...] répandue dans un très grand nombre de traditions d'enseignement » facilite à son sens la circulation des élèves dans les espaces de formation les plus variées. (Ibid. 2004 :15)

simplifications pour permettre l'accès au sens. En matière de métalangage grammatical, il opère un va et vient entre une terminologie grammaticale traditionnelle « sujet, complément, phrase » et une terminologie plus moderne, en rapport avec des objectifs et besoins communicationnels « énoncé, agent, action ».

Tantôt sémasiologie, tantôt onomasiologique, cette grammaire se veut prescriptive et fonctionnelle. Le métalangage permet, de ce fait, d'expliquer le fonctionnement de l'énoncé en présence et prévoir de futures productions, en vérifiant celles déjà soumises à évaluation.

Le paradoxe de l'enseignant informateur réside, cependant, dans le fait que le métalangage explicatif, initialement entendu comme facilitateur de compréhension, peut s'avérer être une arme à double tranchant. Au lieu de simplifier le complexe il génère un discours superposé au premier, mais qui ne l'explique pas. Au lieu de faciliter la compréhension, il la complexifie ou la bloque.

Les interventions de l'ENN comptent plus d'une soixantaine (60) de paraphrases. Fortement concentrées dans les séquences informatives magistrales qui sont, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, l'espace de parole de l'enseignant. Il y joue pleinement son rôle d'informateur, en paraphrasant son propre discours, mais, aussi, le discours grammatical formel qu'il tente de simplifier.

Ce souci d'expliquer, à tout prix, ne garantit pas la compréhension, ni l'intercompréhension. Un monologue trop long où le métalangage abonde peut générer des situations de blocage interactionnel. À ce propos H. Besse pense que

« Tout métadiscours mêlant des mots mondains, des mots à acception mondaine et métalinguistiques, des mots métalinguistiques ordinaires ou adéquats à la théorie, multiplie dans la classe les mécompréhensions et les interprétations vagues » (Ibid. 1980 :125).

C'est justement là le maître mot de certaines interventions de l'ENN. En plus de réduire l'apprenant au silence du fait de leur relative ambiguïté, elles contiennent une somme de métalangage grammatical formel et de langage ordinaire qui s'entremêlent pour former des fragments de discours simples, mais un tout qui peut prêter à confusion.

Ainsi, J. Rey-Debove (1978) attire l'attention sur les ambiguïtés que peut multiplier un procédé explicatif, telle que l'autonymie :

« L'ambigüité créée entre le signe (signifié par le signe autonome) et la chose (signifié par le signe ordinaire) met l'utilisateur de la langue dans un état d'inconfort particulier, puisqu'il devient la source de la confusion entre le monde et la parole qui l'exprime, tant à l'encodage qu'au décodage. »(Ibid. :61)

Le recours au métalangage doit être une opération de déminage bien structurée, si on veut éviter le risque de tomber dans le monologue formel. La séquence d'ouverture du cours de l'ENN en est un exemple. L'enseignant énumère des mots à acceptation métalinguistique -pour reprendre les propos d'H. Besse (1980)- tel que : mode, temps, active /passive, passé composé, et cherche à les intégrer dans un espace de réflexion commun, où les apprenants leur attribueraient des significations ordinaires.

Il est évident que l'enseignant, de par son statut de non natif, est conscient des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants. Il cherche à démystifier certains concepts formels, pour les faire jouir d'un statut ordinaire et faciliter, ainsi, la compréhension. Mais il semblerait que les apprenants ne puissent pas se détacher de l'idée que l'acceptation première du métalangage grammatical est qu'il est spécifique et descriptif de phénomènes propres au fonctionnement de la langue cible.

L'enseignant, qui retrouve son propre scénario d'apprentissage, va nuancer l'erreur en la rendant presque normale. Il accepte les approximations, en modérant ces commentaires appréciatifs négatifs et en exagérant les commentaires positifs. Il admet, volontiers, que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par la construction graduelle d'une compétence linguistique. P. Bange pense que le fait de :

« Considérer [...] l'erreur comme une première approche, certes encore insuffisante, de la norme, comme une « hypothèse d'apprenant », c'est [...] adopter le point de vue de l'apprenant, c'est adopter la perspective selon laquelle entre le stimulus et la réaction, il y a le travail de l'apprenant, lieu véritable de l'acquisition progressive des normes grâce à un traitement cognitif de l'information. Dire que l'apprentissage de L2 consiste dans le développement d'une « interlangue » en direction d'une approximation de plus en plus grande de la norme de la langue-cible ne fait assurément que rendre plus aigu le problème de la « faute » et de sa correction, mais

nous place dans une perspective où ce problème peut trouver une réponse nuancée. »
(Ibid1992 :16)

Les réponses nuancées peuvent éventuellement se situer au niveau des perceptions métalinguistiques de l'apprenant vis-à-vis de la langue cible. Perceptions qui sont, le plus souvent, nourries par les acquis en langue maternelle et les représentations de la grammaire de la langue étrangère. L'ENN a le sentiment d'être « passé par là » il comprend de ce fait les formes encore embryonnaires de cette grammaire en construction et refuse de faire avorter ce processus de structuration interne.

4.3.2. L'enseignant natif, un animateur contrôleur appliqué:

Le métalangage grammatical sert l'interaction, si celui-ci se concentre dans les activités de sollicitations et de régulation discursive. L'expert/natif bénéficie d'emblée d'une place communicationnelle haute, ainsi :

« [il] impose sa parole par l'intensité de sa voix, [...] a le monopole du temps et de la parole ainsi que de l'initiative et de l'attribution des tours de parole, d'interrompre et d'intervenir à tout moment, d'ouvrir et de clore les leçons et les différentes activités qui les composent » (M. Cambra Giné 2003 :89).

En d'autres termes, il est le point de départ et d'aboutissement de tous les moments du cours qu'il balise, explicitement, et de manière unilatérale, en ouvrant, puis clôturant par des méta-affirmations chronologiques et temporelles, ou des résumés méta-affirmatifs.

L'enseignant informe peu, nous n'avons, d'ailleurs, relevé que dix (10) paraphrases dans le cours de l'EN. Le métalangage explicatif est dévié au profit d'une focalisation sur les opérations d'incitation à la prise de parole.

Les apprenants doivent « payer le prix » de l'information, en répondant aux sollicitations de l'enseignant. Entre interrogations et injonctions, cent dix (110) actes de sollicitations ont été produits par l'EN. Il suit un cheminement où le métalangage sert à animer et nécessite, de ce fait, la coopération inconditionnelle des apprenants. A ce propos, P. Griggs et al pensent que :

« les interactions les plus fructueuses du point de vue acquisitionnel se caractérisent par un taux élevé d'activités métalinguistiques [...] destinées non pas à l'intercompréhension mais à un travail, effectué souvent en collaboration, de recherche de la forme conventionnelle de la langue cible » (Ibid 2002 :28).

Tout semble être mis en place pour favoriser une prise de parole contrôlée : les transactions sont, clairement et nettement balisées, les sollicitations ciblées orientent les réactives des apprenants vers un problème métalinguistique précis qu'ils devront résoudre en faisant appel à des connaissances antérieures, ou, en sollicitant l'enseignant. Les résumés méta-affirmatifs permettent de reprendre les réponses pour les valider.

L'EN se positionne en juge, rien ne lui échappe. Toutes les productions sont soumises à contrôle puisque :

« Les énoncés produits par les élèves sont finalisés dans leur forme, dans la mesure où ils sont soumis à approbation et correction en termes de conformité avec L2. Et ils ne peuvent pas ne pas l'être, puisque le but de l'interaction est l'acquisition de L2 » (P. Bange 1992 :15).

Les corrections /sanctions sont acceptées, volontiers, par des apprenants, qui voient en ce juge/natif, « LA » compétence linguistique, par excellence.

La règle de grammaire, bien que rarement explicitée, est présentée comme un bloc à compléter/reproduire à l'identique. Les formulations qui ne rentrent pas dans ce moule préconstruit sont rapidement éjectées. Cette norme est présentée sous forme de métalangage formel oral ou écrit.

La règle consigne de production, exposée au tableau, permet un échafaudage partiel mais efficace. Ce travail d'enseignement que P. Bange qualifie de « maïeutique¹⁵³ » consiste, à partir d'une question, à laisser se développer les réponses et à les orienter vers une plus grande pertinence (qui doit apparaître aux élèves comme évidente) » (Ibid. 2002 :33). La réponse se construit, petit à petit, et chaque proposition naît suite aux corrections structurantes de l'enseignant qui « cherche à développer la fonction régulatrice des apprenants. » (V. Bigot 2002 :76). Le tableau devient, pour ainsi dire le lieu de productions divulguées au grand jour, ce qui favorise, comme nous l'avons expliqué, une

¹⁵³ Mot souligné par l'auteur.

évaluation bi-focalisée (forme/conformité par rapport à la norme) à laquelle peuvent participer les apprenants les plus avisés.

L'enseignant animateur/ juge fait de la grammaire. Il mobilise un métalangage formel qui lui permet de gérer la classe, de baliser les interventions et de garantir un produit, certifié conforme, aux normes de la langue cible qu'il représente.

A travers l'analyse du métalangage, dans le cours de l'EN et dans celui de l'ENN, nous voulions développer, encore plus, notre hypothèse impliquant l'existence d'indices révélateurs de la position de l'enseignant et générateurs de particularités propres à chaque cours.

Ces indices apparaissent dans la manière dont les échanges sont gérés et se matérialisent, ensuite, dans le discours, à travers une série d'activités métalinguistiques. Les procédés dont use chaque enseignant rendent compte de son mode de gestion de l'interaction et de son rapport au savoir en tant que norme à enseigner /apprendre.

Ainsi, l'abondance de séquences informatives magistrales révèle un mode de perception du rôle de l'enseignant qui se positionne en informateur. Au niveau du métalangage, cela se traduit par une focalisation plus centrée sur les procédés explicatifs comme la paraphrase, la définition et l'autonomie. L'ENN est un expert qui simplifie pour l'apprenant. Les erreurs de ce dernier sont d'ailleurs jugées comme des approximations à reprendre, suivant les données fournies tout au long de l'interaction.

La fonction d'informateur impose à l'ENN de recourir, souvent, à la règle de grammaire. Celle-ci est reprise telle quelle ou reformulée, simplement, mais elle reste le moule qui façonne les différentes réactives des apprenants. Le métalangage paragrammatical accompagne, parfois, l'énoncé de la règle de grammaire ou, la reprend, pour en atténuer la complexité.

L'interaction à dominante sollicitative indique une position où l'expert informe tout autant. Cependant, la transmission du savoir prend plus la forme d'une négociation, dans le sens où l'information peut, aussi, venir du côté de l'apprentissage. Nous avons remarqué que l'EN interroge et incite à la prise de parole, dans des situations particulièrement complexes du cours, c'est le cas, notamment, de la transaction 4 (Tr4). Bien que conscient

des difficultés que les apprenants rencontrent par rapport à l'exercice, l'enseignant continue à solliciter des propositions et ne se contente pas de donner et d'expliquer la réponse. Il pousse sa fonction d'animateur de l'interaction jusqu'à proposer aux apprenants d'évaluer les productions de leurs pairs.

L'EN contrôle la progression du cours et juge, franchement, les productions des apprenants par des commentaires appréciatifs négatifs ou positifs. Il n'y a pas lieu de s'attarder sur les erreurs, de nouvelles sollicitations et un retour sur la règle de grammaire provoquent, immédiatement, de nouvelles réponses.

Quelle que soit la fonction que s'assigne l'EN et l'ENN dans leurs cours respectifs il est des constantes immuables qui semblent résister à toute variable : l'exercice structural et la règle de grammaire.

De son côté, l'exercice structural, annonce la séquence de clôture dans les deux cours et se déroule, suivant un schéma ordinaire et identique dans les deux interactions (question, réponse, feedback). Espace métalinguistique par excellence, l'exercice permet de revenir sur les différents aspects du cours et de revoir, collectivement, certaines règles de conjugaison d'orthographe grammaticale

La règle de grammaire, qu'elle soit explicitée ou mise au service de la production, reste fortement sollicitée et reprise par les deux enseignants. Elle sert de consigne de production, de base pour la description d'un énoncé/ phrase ou d'annotation suite à un commentaire appréciatif, négatif ou positif.

Conclusion

Nous étions partie de l'idée que, l'enseignement/apprentissage du FLE, en Algérie, comprend certaines particularités, propres au pays. L'une d'elle concerne le rapport à la norme et à la correction. Les représentations, liées au modèle du locuteur, compétent, le décrivent comme maîtrisant la grammaire et les règles de fonctionnement de la langue française. Cette conception, normée, de la langue, influe sur les modes d'enseignement/apprentissage, puisque le savoir grammatical est envisagé comme une assise, permanente et fiable, qui garantirait la maîtrise de la langue.

Ainsi, l'EN locuteur de sa langue, maternelle, apprise naturellement, devient le modèle à suivre. Une polarisation généralisée des compétences lui confère le statut de représentant de la norme. L'ENN, pour sa part, est plus pédagogue et modérateur. Il connaît les apprenants et peut prévoir les difficultés relatives à l'apprentissage d'une LE.

Cette répartition des compétences nous a menée à observer, analyser et comparer les pratiques de classe, dans deux cours de grammaire. Nous sommes partie du principe que le profil, natif, ou non, de l'enseignant peut générer une dynamique interactionnelle et un usage particulier des procédés métalinguistiques.

Nos interrogations se résument, en trois points :

D'abord, celui relatif à *la grammaire* envisagée comme une norme garantissant la maîtrise de la langue. Cette conception, impose, à la classe, une redistribution des espaces interactionnels et replace l'enseignant, particulièrement s'il est qualifié de natif, en position de supériorité.

Ensuite, nous avons posé la *variable, EN/ENN*, comme point de départ d'une réflexion autour de l'enseignement de la grammaire, en FLE, en Algérie. En effet, le profil natif, ou non, de l'enseignant implique, à notre sens, un rapport particulier à la grammaire. L'observation / analyse des pratiques de gestion de l'interaction et des procédés métalinguistiques informe sur la manière dont les deux enseignants occupent leurs fonctions de juge, animateur et informateur.

Enfin, en parallèle avec le deuxième point, nous avons voulu mesurer l'impact de la variable, EN/ENN, sur *l'apprentissage*. Nous supposons, d'ailleurs, que les effets que chaque enseignant produit, par sa gestion, caractéristique, de l'espace classe, astreignent les apprenants à des réactions, forcées et/ou délibérées, qui se traduisent dans la forme que prennent leurs interventions.

Nous allons reprendre, sans pour autant les détailler, les résultats de notre recherche.

Pour analyser *la dynamique interactionnelle*, dans les deux cours, notre observation s'est faite en deux temps. En premier lieu, nous nous sommes intéressée à la *continuité discursive*. La manière dont les transactions s'enchaînent, dans chaque cours, révèle deux types de progressions :

La première est continue. Elle se caractérise par une prise de pouvoir absolue au niveau de la gestion de l'évolution du cours. L'enseignant contrôle les tours de parole et veille à parer à toutes les digressions qui risquent de faire dévier son projet initial. Les transactions sont ritualisées et se succèdent, les unes aux autres, sans possibilité de retour en arrière. Cette progression est spécifique au cours de l'EN.

La seconde est discontinue, en attente. Elle est marquée par l'abondance, dans le discours de l'enseignant, de marqueurs dialogiques. Inconsciemment, ou pas, celui-ci reprend, en bribes, ou, dans leur intégralité, les propos, antérieurs, des apprenants ou ses propres interventions. Cette pratique lui permet de marquer les transitions. En effet, le mouvement en spirale des transactions, entamées puis mises en attente, casse la continuité et provoque souvent des moments d'incompréhension et de flou total. Cette progression est typique du cours de l'ENN.

En deuxième lieu, nous avons observé la continuité inter-discursive. Celle-ci met les interventions de l'enseignant face à celles des apprenants et apporte un éclairage, supplémentaire, des rapports de place, dans une classe de grammaire, en FLE. Cette analyse vient conforter les résultats de l'observation de la trame discursive.

Dans le cours de l'EN, l'abondance des séquences latérales et des évaluations collectives place, l'apprenant, en position de co-énonciateur. Il participe/ répond à la demande, mais, intervient, fréquemment, de manière spontanée, en cas de problème au niveau des modalités de réponse ou pour éviter les erreurs. L'EN informe peu, il évalue, de manière catégorique, et adjoint, à ces feedback, des commentaires qui permettent de mener vers la bonne réponse, même si le cheminement interactionnel qui aboutit à la correction est long.

Dans le cours de l'ENN, les passages informatifs magistraux sont très fréquents. Cet aspect oblige l'apprenant à une forme de semi-passivité qui se traduit par l'abondance des silences et des assentiments. Les séquences latérales, indicatrices d'une dynamique de l'apprentissage, se font rares. Ce scénario interactionnel met le savoir grammatical en

première position et replonge la classe, inévitablement, dans une configuration traditionnelle. L'enseignant est détenteur d'un savoir qu'il transmet à des apprenants récepteurs.

L'analyse des procédés métalinguistiques a permis d'ouvrir un nouvel axe de réflexion sur le climat de classe, dans un cours de grammaire, en FLE, en Algérie.

D'un côté, elle met en évidence, le rapport avec le savoir en lui-même. Nous avons pu remarquer, d'ailleurs, que les deux enseignants penchent vers une approche plutôt sémasiologique de la grammaire à laquelle ils adjoignent, occasionnellement, des commentaires d'ordre onomasiologique. D'un autre côté, même si l'approche dans sa globalité présente des similitudes, certaines différences clés indiquent un mode d'enseignement différent.

Ainsi, la profusion de paraphrases et de procédés para grammaticaux, pose l'ENN comme informateur. Une recherche de simplification de tous les aspects du cours, transforme, celui-ci, en un long monologue où abondent les opérations d'informations explicites. L'autonomie, la paraphrase, le recours à la langue maternelle et les définitions sont autant de moyens dont use l'enseignant pour combler, souvent au préalable, les lacunes liées à l'apprentissage. L'ENN présente, également, une attitude sereine vis à vis de l'erreur. Il tolère les incorrections, en les transformant en possibilités de réponse. Elles sont envisageables, mais dans d'autres circonstances.

L'EN utilise, rarement, les procédés de simplification. Il va, directement, au but qu'il s'est assigné au départ et présente la règle de grammaire comme support de production écrite et/ou orale. Il est au centre des interactions. Toute intervention passe, inévitablement, par lui. Cela ne l'empêche pas d'interpeller l'apprenant, même pour ce qui est de l'évaluation d'une réponse. En cas de blocage interactionnel, souvent lié à la difficulté de la tâche proposée aux apprenants, les opérations d'incitation à la prise de parole se substituent aux procédés explicatifs. La réponse surgit au bout d'une succession de tentatives erronées.

Pour ce qui est des apprenants, le questionnaire nous a révélé que ceux-ci perpétuent l'idée, répandue, sur la répartition des compétences, entre EN et ENN. En classe, cela se traduit, d'un côté, par certaines réactions, propres aux deux cours, comme l'assentiment indicateur d'une attitude de profane, vis-à-vis du savoir et de l'enseignant

perçu comme expert. D'un autre côté, on note tout de même certaines particularités, propres à chaque cours.

Dans le cours de L'EN, la dynamique interactionnelle penche vers l'implication de l'apprenant, dans la prise de décision. Celui-ci est sollicité, interrogé, sommé de réagir. Des stimuli qui favorisent la prise de parole. L'ENN ne se pose pas en détenteur absolu du savoir, mais il 'emprisonne' les apprenants dans leur rôle... d'apprenants. Ils répondent aux sollicitations et exécutent les injonctions.

Ainsi, au regard des apprenants, du moins, le savoir grammatical est, à ce point, caractéristique de la langue qu'il leur semble propre aux enseignants. La communication est exolingue dans les deux configurations, puisque, de toutes les manières, l'asymétrie réside, non pas, dans la maîtrise, ou pas, de la LC, mais plutôt dans le degré de connaissance des règles qui régissent son fonctionnement.

Néanmoins, il est clair que l'EN, perçu comme détenteur naturel du savoir grammatical, devient 'LA' référence. Il est, pour ainsi dire, le manuel qui certifie les réponses. Spontanément, il prend le pouvoir que les apprenants lui confèrent volontiers.

L'ENN, est, incontestablement, détenteur du même savoir, mais il reproduit, consciemment ou pas, la configuration triangulaire du fameux contrat didactique. Dans son cours, la prise du pouvoir interactionnel paraît être forcée, ou imposée par les habitudes liées à l'enseignement /apprentissage du FLE, en Algérie.

Il est une réalité dont nous étions, tout à fait, consciente au début de cette recherche : la classe de langue, étrangère, est un univers instable où toute variable compte. Rien n'est acquis et tout ne se passe jamais comme prévu. En imposant, à cet espace, des conditions, particulières, propres à notre quasi expérience, nous nous sommes donnée, dans la mesure de ce qui était possible, les moyens de réfléchir à propos de la variable EN/ENN dans le domaine de l'enseignement de la grammaire, en FLE, en Algérie.

Les résultats de cette quasi expérience sont, certes, tributaires des conditions de sa réalisation mais, ils ouvrent, tout de même, plusieurs pistes de recherche pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en FLE. Notamment, celles relatives aux profils des acteurs de la classe et aux méthodes d'enseignement /apprentissage des grammaires, dites, sémantiques.

Il serait, aussi, intéressant de s'interroger sur les représentations des enseignants et des apprenants, vis-à-vis de la grammaire en général. La classe de langue, lieu d'apprentissage et de tentative's' devrait s'ouvrir aux approximations, au lieu de représenter une norme où l'erreur est, très souvent, omniprésente.

BIBLIOGRAPHIE

ARRIVE, M., GADET, F., GALMICH, M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*. Paris, Flammarion.

AUROUX, S. et MAZIERE, F. (2006) Introduction : Hyperlangues, modèles de grammatisation, réduction et autonomisation des langues. In « *Histoire Épistémologie Langage* ». Tome 28, fascicule 2, 2006. Hyperlangues et fabriques de langues. pp. 7-17 doi :10.3406/hel.2006.2878 url : [/web/revues/home/prescript/article/hel_07508069_2006_num_28_2_2878](http://web.revues/home/prescript/article/hel_07508069_2006_num_28_2_2878) Consulté le 24 mars 2015.

AUTHIER-REVUZ, J. (2003) : Le fait autonymique : langage, langue discours. Quelques repères. In AUTHIER-REVUZ, J. et al « *Parler des mots: le fait autonymique en discours* » pp 67-98. Paris, Presses Sorbonne nouvelle.

BAHLOUL, N. (2008) : De la grammaire encore et toujours ... Qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien. In Synergies Algérie N°2 « *langues, cultures et apprentissage* ». pp 137-144.

BANGE, P. (1992a) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier. Coll. LAL.

BANGE, P. (1992b) : À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne], 1 | 1992. . URL : <http://aile.revues.org/4875>. Consulté le 14 avril 2013.

BANGE, P. (2002), L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In CICUREL, F., VERONIQUE, D. (coord.) « *Discours, action et appropriation des langues* ». pp 21-36. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

BANGE, P., CAROL, R., et GRIGGS, P. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère Cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan.

BARTHES, R. (1964) : Éléments de sémiologie. In: *Communications*, 4, 1964. Recherches sémiologiques. pp.91-135. doi : 10.3406/comm.1964.1029 url : [/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029](http://web.revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029). Consulté le 18 avril 2014.

BEACCO, J.C. (2010) : *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.

BEHRENT, S. (2007) : *La Communication interalloglotte : communiquer dans la langue cible commune*. Paris, L'Harmattan.

BENBOUZID, B. (2009) : *La réforme de l'éducation en Algérie enjeux et perspectives*. Alger, CASBAH Editions.

BENOIT-BERNET, M.P. (1996) : Exercices de grammaire et construction du sens. In SOUCHON, M. (dir.) « *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères: actes du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère perspective de recherche »* » pp 335-379. Besançon, septembre 1996. Presse universitaire de Franche-Comté.

BENTOLILA, A. (2006) *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. 29 novembre 2006. Consulté le 20 septembre 2013.

BENVENISTE, C.B. (2005) : Accepter l'approximation dans l'apprentissage. In *Le F.D.L.M. N°340*. pp 25-26. Juillet-Août, 2005.

BENVENISTE, E. (1995) : *Problèmes de linguistique générale*. Tunis, Cérès Editions.

BERNARD, C. (1966) : *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, Garnier-Flammarion.

BESSE, H. (1980) : Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. In: *Langue française. Vol. 47 N°1. La terminologie grammaticale*. pp. 115-128. doi : 10.3406/lfr.1980.5066 url : [/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066](http://web.revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066). Consulté le 12 mars 2014.

BESSE, H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier –Crédif.

BESSE, H. (1989) : L'hypothèse, la règle et la loi. In *Le F.D.L.M. « ...et la grammaire » (numéro spécial)*. pp103-112. Février –mars 1989.

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984) : *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier. Coll. *LAL*

BIGOT, V. (2002) : Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. In CICUREL, F. et VERONIQUE G-D. « *Discours, action et appropriation des langues* », pp 67-86. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

BLONDEL, E. (1996) : La reformulation paraphrastique, une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996. URL : <http://cediscor.revues.org/372>. Consulté le 19 avril 2014

BOGAARDS, P. (1988) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Didier- Hatier.

BOUCHARD, R. (2005) : Le « cours » un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà...In *F.D.L.M. (numéro spécial)* « *Les interactions en classe de langue* ».pp 64-74. Juillet 2005.

BOZIER, C. (2002) : Etude de la stratégie de sollicitation chez les apprenants suédophones de français. In BERIT HANSEN, A. ET MOSEGAARD HANSEN, M-B. (éds) « *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé* ». pp 145-176. Danemark, Museum Tusculanum.

BRANCA-ROSOFF, S. (2003) : *L'institution des langues: Renée Balibar : du colinguisme à la grammatisation*. Paris, édition de la maison des sciences de l'homme.

BRES, J. (2005) : Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique, dialogisme, polyphonie... In BRES, J. et al (dir.) « *dialogisme et polyphonie approches linguistiques* ». pp 47- 62. Actes du colloque de CERISY. de beock.duculot.

BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris.PUF.

CAIN, A. (1997) : Linguistique et apprentissage culturel. In ZARATE, G. ET CANDELIER, M. « *Les représentations en didactique des langues et culture* » (éds) *Notions en question*, N°2, pp 39-66. Janvier 1997.

CALVET, L.-J. (1974) : *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

CALVET, L.J. (1999) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, HACHETTE.

CAMBRA GINE, M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier. Coll. LAL.

CANELAS-TREVISI, S. (2009) : *La grammaire enseignée en classe: le sens des objets et des manipulations*. Berne, Peter Lang SA.

CARLO, C. (2002) : Le « naturel didactique » analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. In *F.D.L.M. (numéro spécial) « Les interactions en classe de langue »*. pp 105-113. Juillet 2005.

CARRAS, C. (2010) : L'activité metalexicalement en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances. In DEFAYS, J-M. ET ENGLEBERT, A. « *Acteurs et contextes des discours universitaires tome II* ». pp 11-22. Paris, L'harmattan.

CASTELLOTTI, V. (1995) : Méthodologie, que disent les enseignants ? In *le F.D.L.M. « Méthodes méthodologies »* (numéro spécial). pp 50-53. Janvier 1995.

CASTELLOTTI, V. (dir). (2001) : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Publications de l'université de Rouen.

CASTELLOTTI, V. (2011) : Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues. In DERVIN, F. et BADRINATHAN, V. « *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* ». pp 29-50. Bruxelles, E.M.E.

CAUSA, M. (1996) : « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996. URL : <http://cediscor.revues.org/404>. Consulté le 12 avril 2015.

CAUSA, M. (2002) : *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne, Peter Lang.

CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris Hachette éducation.

CHARAUDEAU, P. (1999) : Les conditions d'enseignement d'une grammaire de sens. Conférence à l'université Paris Nord. Mai 1999. [cobalt.lang.osaka-u.ac.jp/-benoit/fle/conference/charaudeau.html]. Consulté le 10 novembre 2011.

CHELLI, A. (2011) : *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*. Paris, Publibook.

CHEVALIER, J.C. et ARRIVE, M. (1964) : *GRAMMAIRE LAROUSSE du français contemporain*. Paris, librairie LAROUSSE.

CHISS, J-L (2002) : Débat dans l'enseignement apprentissage de la grammaire. In « *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère* ».pp 5-16. Cahier de l'ILSL N° 13. Université de Lausanne.

CHISS, J-L., DAVID, J., REUTER, Y. (dir.) (2008) : *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles, de boeck.

CHOMSKY, N. (1971) : *Aspect de la théorie syntaxique*. Paris, Le seuil.

CICUREL, F. (1984) : *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international.

CICUREL, F. (1994a) : Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. In *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, URL : <http://cediscor.revues.org/582>. Consulté le 13 avril 2014.

CICUREL, F. (1994b) : *D'un apprenant à l'autre*. In le F.D.L.M. « REFLEXION / didactique ». N°264. pp 43-48. Avril 1994.

CIRUREL, F. (1994c) : Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In LAPEYRE, F. (coord), *Cahier du français contemporain « Simple-Simplification »* pp 103-118. Décembre 1994. Didier-Erudition

CICUREL, F. (2002) : La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002. URL : <http://aile.revues.org/801>. Consulté le 19 avril 2014.

CICUREL, F. (2011) : Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.) « *guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures approches contextualisée* ». pp 383-394. Paris, éditions des archives contemporaines (EAC).

COLLETTA, J-M. (2005) : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Belgique, Pierre Mardaga éditeur.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Division des Langues Vivantes. Strasbourg.Paris, Didier.

COSNIER, J., KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991): *Décrire la conversation*. Presse universitaire de Lyon.

COULON, D. et MUSIOL, M. (2010) : Description et analyse de la structure intentionnelle du dialogue dans la dynamique de l'interaction verbale. In BERNICOT, J. et al (éds) « *Interactions verbales et acquisition du langage* ».pp 281-318. Paris, L'Harmattan.

COURTILLON, J. (1989) : La grammaire sémantique et l'approche communicative. In *Le F.D.L.M. « ...et la grammaire »* (numéro spécial). pp 113-122. Février –mars 1989.

- COURTILLON, J.** (2002) : *Elaborer un cours de FLE*. Paris, HACHETTE.
- CUQ, J-P.** (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier/ HATIER.
- CUQ, J-P. et GRUCA, N.** (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- CUQ, J-P.** (2002) : Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux. *ELA. Études de linguistique appliquée* 1/2002 (n° 125), PP. 83-95 URL : www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-83.htm. Consulté le 12 mars 2013.
- CUQ, J-P.** (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.
- DABENE, L.** (1984) : Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In « *Interactions, les échanges langagiers en classe de langue* ».pp 129-138. Université Grenoble III
- DAMAR, M –E.** (2009) : *Pour une linguistique applicable: l'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles. P.I.E.PETER LANG s.a éditions scientifiques internationales.
- DAVIES, A.** (2003): *The Native Speaker: Myth and Reality*. Great Britain. Cromwell press Ltd.
- DE MULDER, W.** (2006) : Maintenant : un connecteur token-réflexif ? In MOLINE, E. et al. « *Les connecteurs temporels du français* ».pp 21-38. New York, Éditions Rodopi B.V., Amsterdam.
- DE NUCHEZE, V.** (1984) : Quelques propositions pour l'analyse pragmatique des échanges langagiers en situation didactique. In « *Interactions, les échanges langagiers en classe de langue* ».pp 41-71. Université Grenoble III.

- DE NUCHEZE, V.** (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris, L'Harmattan.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. ET PY, B.** (1989) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In WEIL, D. et FUGIER, H. (éds), *Actes du 3ème colloque régional de linguistique*. pp 99-124 Strasbourg, Université de Strasbourg.
- DE PIETRO, J-F.** (1994) : Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. In: *Langage et société*, n°43, 1988. Conférences plénières du colloque de Nice « *Contacts de langues : quels modèles* ». pp. 65-89.
- DE SALIN, G-D.** (1996) : *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris Didier/HATIER.
- DE SAUSSURE, F.** (1994) : *Cours de linguistique générale*. Alger, ENAG éditions.
- DEBYSER, F.** (1997-1998) : *Place de la grammaire dans l'enseignement /apprentissage du FLE*. Sèvre-Lausanne. Cours UNIL.
- DEFAYS, J-M. (dir.) et DELTOUR, S. (2003)** : *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Belgique, Pierre Mardaga Editeur.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., FRANÇOIS, F. et PORCHER, L.** (1997) : *Langage, éthique, éducation*. Publication de l'université de Rouen N°231.
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J-P** (2007) : Du positionnement épistémologique aux données de terrain. Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, « *Méthodologie de recherche en didactique des langues* ». Janvier 2007. <http://acedle.u-strasbg.fr>. Consulté le 18 mars2015.
- DERIVRY, M.** (2006) : Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, 2006, pp.100-108. <hal-00832237>. Consulté le12 février 2015.

DERVIN, F. et BADRINATHAN, V. (2011) : *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles, E.M.E.

DUBOIS, J. et LAGANE, R. (1995) : *LAROUSSE grammaire*. LAROUSSE.

ENFANTIN, A. (1843) : *Colonisation de l'Algérie*, Paris, P. Bertrand libraire.

FARACO, M. (2002) : Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2, « *Acquisition et interaction en langue étrangère* » [En ligne], 16 | 2002, URL : <http://aile.revues.org/788>. Consulté le 04 mai 2014

Français 1^{ère} année secondaire *Projet de programme 2005*

FRANÇOIS, F. (1996) : Métalangage et/ou circulation discursive. « *Acquisition et interaction en langue étrangère* » [En ligne], 8 | 1996. URL : <http://aile.revues.org/1243>. Consulté le 10 avril 2014.

FUCHS, C. (1982) : La paraphrase entre la langue et le discours. In *langue française* N°53,1982.p2233.doi :10.3406/Ifr.1982.5113.http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Ifr_00238368_1982_num_53_1_5113. Consulté le 15 avril 2014.

GALATANU, O., PIERRARD, M. et VAN RAEMDOMCK, D. (dir.). (2009) : *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles, P.I.E. PETER Lang S.A.

GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International

GOFFMAN, E. (2005) : *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. Transaction publishers. New Brunswick. New Jersey. Copyright (1967).

GROSBOIS, M. (2007) : Didactique des langues et recherche expérimentale. Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, « *Méthodologie de recherche en didactique des langues* ». Janvier 2007 <http://acedle.u-strasbg.fr>. Consulté le 17mars 2015.

HUDELOT, C et VASSEUR, M.-T. (2006) : Les signes médiateurs dans un dialogue père- fils : plurisémioticit , méta communication, médiation. <halshs-00103653>.

HYMES, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif. Coll.LAL.

JAKOBSON, R. (1973) : *Essais de linguistique générale. Tome 1&2*. Paris, les éditions de minuit.

KATEB, K. (2005) : *Ecole, population et société en Algérie*. Paris, L'Harmattan.

KRAMCH, C. (2002) : *Interactions et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.

LAMBERT, M. (1994) : Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 4 | 1994, URL : <http://aile.revues.org/1258>. Consulté le 09 avril 2013.

LEON, A. (1991) : *Colonisation, enseignement et éducation: étude historique et comparative*. Paris, L'Harmattan.

MALHERBE, J.F. (1981) : *Epistémologie anglo-saxonnes*. Belgique, puf.

MARLOT, C., ET BAQUES, M. C. (2013). Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université: un point de vue didactique Presses Universitaires Blaise-Pascal. « *Apprendre et former : la dimension langagière* » CiD (librairie). www.lcdpu.fr, pp.359-394, 2013, Sphère éducative, 978-2-84516-584-7. <halshs-00976327>. Consulté le 12 février 2014.

MARTINEZ, P. (1996) : *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? PUF.

MATTEY, M. (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bruxelles, PETER LANG.

MEBIAME-AKONO, P. (2009) : *De la Linguistique aux Sciences du Langage, évolution théorique d'une discipline*. Paris, L'Harmattan.

MOIRAND, S. (1990) : *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, HACHETTE.

MOLIERE. (2000) : *Le Bourgeois gentilhomme*. Bierut, DAR SADER.

MOORE, D. (2001) : Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *ELA. Études de linguistique appliquée*. 1/2001 (n° 121). PP 71-78 .URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm. Consulté le 10 mars2013.

MORSEL, M-H. (1984) : Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique : la grille de SINCLAIR et COULTHARD. In « Interactions, les échanges langagiers en classe de langue ».pp 11-39. Université Grenoble III.

MURAT, M., CARTIER-BRESSON, B. (1987) : C'est-à-dire ou la reprise interprétative. In: *Langue française*. N°73, « *La reformulation du sens dans le discours* » pp.5-15.doi :10.3406/lfr.1987.6425url :[/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1987_num_73_1_6425](http://web.revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1987_num_73_1_6425). Consulté le 28 décembre 2014.**NARCY-COMBES, J.P.** (2005) : Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Paris, OPHRYS.

Ordonnance N°35-76 du 16 Avril 1976 en rapport avec l'organisation de l'éducation et de la formation en Algérie.

POCHARD, J-C. (dir). (1993) : *Profils d'apprenants: actes du IXe Colloque international : Acquisition d'une langue étrangère perspective et recherche*. Publication de l'université de Saint Etienne.

POISSON-QUINTON, S. MIMRA, R. N. MAHEO-LE COADIC M. (2002) : *Grammaire expliquée du français*. CLE international.

PORCHER, L. (1997) : Lever de rideau. In M ZARATE, G. ET CANDELIER, M. « *Les représentations en didactique des langues et cultures* » (éds) Notions en question, N°2, pp 11-28. Janvier 1997.

PORQUIER, R. (1994) : *Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/ apprentissage*. Bulletin suisse de linguistique appliquée N°59, pp 159-169.

PORQUIER, R. (1997) : Stratégies de communication en langue non maternelle. « *Travaux du centre de recherche sémiologique* » N°33. pp 39-59. Université de Neuchatel,

- PUECH, C.** (1998) : Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue : l'énonciation. In COLLINOT, A. « *Manuélisation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation* » pp 15-29. Presse de la Sorbonne nouvelle.
- PUREN, C.** (1998) : Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. In *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures N° 109*, pp. 9-37. Janvier-mars 1998.
- PUREN, C.** (2001) : Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues. ELA. Études de linguistique appliquée 2/2001 (n° 122 pp. 135-141). URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-135.htm. Consulté le 12mars2014.
- PY, B.** (1994) : Simplification, complexification et discours exolingue. In LAPEYRE, F. (coord), Cahier du français contemporain « *Simple-Simplification* » pp 89-102. Décembre 1994. Didier-Erudition.
- PY, B. et PORQUIER, R.** (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris. Col. Crédif Essais, Didier.
- QUEFFELEC, A., DERRADJI, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK, D. et CHERRAD-BENCHEFRAA, Y.** (2002) : *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*. Bruxelles, (édition Duculot – AUF), De Boeck Université.
- RENAUD, P.** (1998a). *Absoute pour un locuteur natif*. Francophonies. Recueil d'études en hommage à LAFAGE, S. et QUEFFELEC, A. Nice, INALF-CNRS. 12: 257-272. Consulté le 12 février 2015.
- REY-DEBOVE, J.** (1978) : *Le métalangage*. Paris, Armand Colin.
- RICCI, L.** (1996) : Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. In CICUREL, F. et BLONDEL, E. (coord). Les carnets du Cediscor n° 4 « *La construction interactive des discours de la classe de langue* ». pp 131-187. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- RIEGEL, M.** (1987) : *Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs*. In [Langue française](#), Volume 73, [Numéro 73](#) pp 29-

53.http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1987_num_73_1_6427. Consulté le 18 octobre 2014.

RIEGEL, M. (1998) : Les implications didactiques de la grammaire méthodique du français. In « *journées interrégionales de français langue étrangère* ». pp 61-67 Strasbourg. Imprimerie intégrée de l'université des sciences humaines de Strasbourg.

RIEGEL, M., PELLAT, J-C. , RIOUL, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.

RIVENC, P. (2003) : *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. 3. la méthodologie*. Bruxelles. Editions De Boeck Université.

RIVIERE, V. (2008) : Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation. In *Le FDLM Recherches & Applications*, 2008, pp.51-59. <hal-00376888>. Consulté le 04 janvier 2015.

RODRIGUES, M. J., CORACINI, F. (1994) : Les questions du professeur dans un cours de lecture en langues étrangères. In CIGUREL.F et al. (coord) « *Discours d'enseignement et discours médiatiques: pour une recherche de la didacticité* ». *Les carnets du cediscor* N° 2, pp 49-63. Presse de la Sorbonne nouvelle.

ROULET, E. (1991) : *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours*. In Cahiers de linguistique française. N° 12. PP 53-81.

SANTACROCE, M. (1998-1999) : *Grammaire linguistique et didactique du FLE. Proposition pour une grammaire transitionnelle*. (Thèse de doctorat). Université Paris III.

SHADISH, W.R., COOK, T.D., et CAMPBELL, D.T. (2002): *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin.

SINCLAIR, J. et COULTHARD, R. (1975): *Towards an Analysis of Discourse, The English Used by Teachers and Pupils*, Londres, Oxford Univ. Press.

SOREL, M. (1994) : *Pratiques nouvelles en éducation et en formation: L'éducabilité cognitive*. Paris, L'Harmattan.

TRAVERSO, V. (1996) : *La conversation familière: analyse pragmatique des interactions*. Presse universitaire de LYON.

TREVISE, A. (1996) : Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*[en ligne], 8 I 1996. URL : <http://aile.revue.org/1223>. Consulté le 18mars2014.

TRICOT, A. (2007) : Réponse à Muriel Grosbois L'expérimentation et la démarche scientifique. Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, « *Méthodologie de recherche en didactique des langues* » Janvier 2007. <http://acedle.u-strasbg.fr>. Consulté le 18 mars2015.

VASSEUR, M-T. et ARDITTY, J. (1996) : Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *In Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996. URL : <http://aile.revues.org/1245>. Consulté le 17 décembre 2012.

VASSEUR, M.-T. (1991) : Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. In RUSSIER, C. et al. (éds) « *Interactions en langue étrangère* ».pp 49-59. Aix-en- Provence, Publications de l'Université de Provence

VASSEUR, M.-T. (1993) : Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *In Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 21 1993. URL : <http://aile.revue.org/4855>. Consulté le : 10 décembre2012.

VERONIQUE, G-D. (1992) : Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives, « *Acquisition et interaction en langue étrangère* » [En ligne], 1 | 1992. URL : <http://aile.revues.org/4845>. Consulté le 18 avril 2013.

VERONIQUE, G- D. (1994) : Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 4 | 1994, 2004, URL : <http://aile.revues.org/1256>. Consulté le 09 avril2013.

VERONIQUE, G-D. (2009) : *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris, Didier.

VIGNER, G. (2009) : *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette.

VIVES, R. (1989) : D'hier à demain la grammaire dans tous ses états. In *Le F.D.L.M.* « ...et la grammaire » (numéro spécial), pp 92-102. Février –mars 1989.

WAENDENDRIES, M. (1996) : Le guidage du dialogue en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996. URL : <http://cediscor.revues.org/429> . Consulté le 09 juillet 2014.

WIDDOWSON, H-G. (1991) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier/Crédif.

ZARATE, G. (2004) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier.

ZRIBI-HERTZ, A. (1996) : *L'anaphore et les pronoms: une introduction à la syntaxe générative*. Villeneuve-d'Ascq (nord). Presse universitaire du Septentrion.

Annexes

Annexe 1

Le questionnaire

Questionnaire

A/ En matière d'enseignement/apprentissage du FLE, vous préférez un enseignant

- 1- Natif (un enseignant d'origine française)
- 2- Non natif (un enseignant d'origine algérienne)
- 3- Peu importe pourvu qu'il soit compétent

.....
.....
.....

B/Quelle compétence compte le plus pour vous chez un apprenant en FLE ?

- 1- La compétence d'expression orale
- 2- La compétence d'expression écrite
- 3- La compétence grammaticale
- 4- La compétence lexicale

Autre

.....
.....
.....

C/Pourquoi apprenez-vous le français ?

- 1- Pour parler comme les français.
- 2- Pour pouvoir avoir un diplôme
- 3- Pour pouvoir avoir accès à l'information et aux technologies modernes

Autre

.....
.....
.....

D/L'enseignement /apprentissage d'une langue doit obligatoirement passer par la grammaire ?

- 1- Oui
- 2- Non

Autre

.....
.....
.....

E/ Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, vous préférez un enseignant

- 4- Natif (un enseignant d'origine française)
- 5- Non natif (un enseignant d'origine algérienne)
- 6- Peu importe pourvu qu'il soit compétent

.....
.....
.....

F/Qu'est ce qu'un enseignant natif peut apporter de plus ou de moins à un cours de grammaire ?

.....
.....
.....

G/Qu'est ce qu'un enseignant non natif peut apporter de plus ou de moins à un cours de grammaire ?

.....
.....
.....

H/ En tant qu'apprenant, qu'est ce qu'un enseignant natif peut vous apporter de plus ?

.....
.....
.....

I/ En tant qu'apprenant, qu'est ce qu'un enseignant natif peut vous apporter de plus ?

.....
.....
.....

J/Pensez-vous réagir de la même manière si vous êtes dans la classe de l'un ou de l'autre ?

.....
.....
.....

Annexe 2

Transcription linéaire du cours de l'enseignant non natif (ENN) :

1. PR Vous voyez. Forme active passive. je suis SUR. Qu'il ya des étudiants parmi vous. je suis sûr que :: c'(e n) pas la première fois que vous entendez c(e)la. Forme ACTIVE forme PASSIVE. et. nous allons voir aujourd'hui nous n'allons pas peut être voir de la même manière comme vous l'avez vu durant votre passage au C.E.M au lycée ou je (ne) sais pas. Nous allons le voir comme étant..heu on va essayer de réfléchir un peu. D'ACCORD/ ALORS la première :: la première question qu'on va se poser. **FORME**/ très souvent on apprend la grammaire. on apprend des choses. et on se demande après..dix ans après on va s(e) dire mais c'est quoi la forme/..tout le monde va prendre forme active forme passive de manière systématique. c'est comme les modes. je conjugue au présent de l'indicatif. du subjonctif. qu'est ce que c'est qu'un mode/..qu'elle est la différence entre un mode et un temps/..v-vous voyez la différence/c'est-à-dire j'apprends je peux dire je-peux dire le présent de l'indicatif. mais est ce qu'on sait on se pose la question c'est quoi un temps/ c'est quoi un mode/ pourquoi on l'appelle UN MODE/. pourquoi UN TEMPS/..c'est un petit peu ce qu'on va faire tout au début..pourquoi FORME/est ce que quelqu'un peut me dire pourquoi forme/..comme ça/ je vous ai dit hein si c'(e n) est pas ça c'(e n) est pas ça et c'(e n) est pas grave..il ne vous arrivera rien du tout. Pourquoi on parle de la forme/forme de quoi/
2. E1 Une phrase
3. PR Très bien/donc il s'agit de la forme de la phrase. parce que la phrase elle est composée de [
4. E1 Sujet&verbe&complément
5. PR De sujet. verbe d'éléments de constituants donc sujet verbe
complément
6. E1 Verbe complément
7. PR Ça on l'a appris par cœur hein sujet verbe complément. d'ailleurs on y reviendra. d'accord/ ET il ya une forme qui s'installe dans la phrase. alors c'est pour ça qu'on parle de : ACTIF. là aussi on apprend forme active alors que très souvent c'est très simple [
8. E1 Simple&simple&la phrase simple/
9. PR D'accord /c'est la phrase simple. normale. on va dire sujet verbe
complément

10. EX Verbe complément
11. PR Mais le mot active ça (ne) vous dit rien/.ça vient de quel verbe/
12. E1 Il ya action. le verbe
13. PR Je retiens ça (dtp)
14. E2 Direct
15. PR Direct&pourquoi direct/..c'est à dire il fait l'action c'est lui qui fait l'action/..c'est dans ce sens/ d'accord. donc il ya l'action et on montre bien que c'est le sujet qui fait l'action
16. EX L'action
17. PR Et l'action on la voit dans la forme active. on va voir tout à l'heure..et puis pass-le mot passive c'est quoi/on va prendre d-déjà le mot. on va s'interroger un p(e)tit peu sur les mots. passif c'est quoi/...qu'est ce que c'est que ::s-si vous (ne) l(e) savez pas c'(e n) pas grave on va vous dire..c'est quoi quelqu'un de passif..on dit cette :: personne elle est très active qu'est ce que ça veut dire/
18. E1 Vivante\
19. PR VIVANTE/donc elle est ::elle fait des choses. elle fait l'action vous vous souvenez active/ET QUELQU'UN DE PASSIF/
20. E1 Il(ne) fait pas
21. PR VOILA/ donc s'il ne fait pas l'action il va la re ::re ::
22. EX Recevoir
23. PR Recevoir.il attend (il croise les bras)..hein il attend que ça se fasse..donc déjà on va essayer de réfléchir sur le sens de ACTIF ET PASSIF..voilà avant de- au lieu de-de revoir uniquement active passive de cette manière là. ALORS/nous avons-vous venez de me dire que c'est la forme de la phrase donc comment dis'pose t'on des constituants/ vous savez ce que c'est qu'un constituant/..c'est simple. Ce qui constitue la phrase. Su ::[
24. EX Sujet verbe complément
25. PR Ça c'est la phrase simple à laquelle on peut ajouter des choses.oui /(dtp)
26. E3 C'est le verbe construire/
27. PR Heu tu parles de constituants/
28. E 3 **Wah** [oui]

29. PR C'est le verbe constituer. alors constituants c'est ce qui constitue
30. E1 COMPOSE/
31. PR C'est ce qui compose MAGNIFIQUE/.c'est ce qui compose. donc une phrase est composée de.c'est le même sens qu'une phrase est constituée de..d'accord/c'est pour ça qu'on parle de forme.la forme de la phrase. donc dans la Première le sujet...
32. E1 Fait l'action
33. PR Très bien/ il fait l'action c'est ce que vous venez de me dire là-là à l'instant. dans la deuxième l'action est réalisée par le sujet on va voir ça. **DONC/ dans la première le sujet fait l'action.** on se répète un peu. **EN FAIT/ dans la seconde le sujet fait aussi l'action sauf que le locuteur ou le scripteur décide qu'il soit passif dans l'énoncé.**je vais expliquer ça ne vous inquiétez pas..heu pour comprendre pourquoi cette histoire de forme passive active quand je dis..d-donnez-moi une phrase où le sujet fait l'action ...active...quelqu'un fait quelque chose
34. E2 Maman prépare le repas\
35. PR Oui/
36. E2 Maman prépare le repas
37. PR Maman. Prépare. le repas. MAGNIFIQUE/maman.prépare. le repas..heu..qu'est ce que je viens de lui dire/je viens de lui dire faites- moi une phrase où le sujet fait l'action. où on montre on décide. on décide de dire c'est ça qui fait l'action d'accord/.donc elle m'a dit maman prépare le repas. c'est magnifique très très bel exemple..maintenant..pour heu pour démystifier..c'est à dire pour ne pas croire qu'il ya ça et ça et on ne sait pas pourquoi. c'est que quand on dit la forme passive est ce que quelqu'un peut [
38. E1 Le repas est préparé par maman
39. E4 VOILA/
40. PR Est préparé par maman
41. EX Par maman
42. PR Qu'est ce qui s'est passé maintenant/je lui ai demandé de me faire la forme passive (il désigne E1)donc c'est une décision et on a décidé de commencer par le repas.est préparé..donc c'est pour vous dire qu'il ne faut pas croire qu'il ya ça ou ça et qu'est ce qu'il faut choisir etc .ON DECIDE/c'est le-c'est le celui qui parle qui décide que ça soit-qu'on commence par le repas mais on n(e) le fait pas comme ça on va voir dans un instant on ne décide pas de la forme pour faire plaisir à la forme.. pourquoi des fois on décide. Je garde

- le verbe décider exprès .pourquoi on décide de dire maman prépare le repas et pourquoi on décide de dire le repas est préparé par maman.est ce qu'il ya une raison/d'ailleurs je vais vous poser une question très simple est ce que le sens change/
43. E1 Non
44. E4 NON /
45. PR Hein/(fait non de la tête)
46. EX NON/NON/
47. PR D'accord. alors si le sens ne change pas\ pourquoi cette ::ce changement de forme de la phrase/il doit y avoir une raison/on va la chercher ensemble/..vous la connaissez vous n'y avez peut être jamais pensé avant vous n'avez pas réfléchi à c(e)la mais elle existe cette raison hein. Elle est toute simple on va la voir. mais puisqu'il n'ya pas de changement de sens. pourquoi décider de commencer par le repas et pourquoi commencer par maman..la personne qui fait l'action.la maman.si elle aime-tu aimes ta maman (il s'adresse à E2)
48. E2 Bien sûr
49. PR Tu préfères commencer par le ::tu aimes le repas(rire)
50. E2 Oui/j'aime les deux
51. PR OUI/tu aimes les deux/alors il va falloir choisir.qu'est ce que tu veux éclairer le plus c'est le même sens ça y est on s'est mis d'accord c'est le même sens qu'est ce que tu veux éclairer le plus C'est le même sens. qu'est ce que tu veux éclairer le plus le repas ou- qu'est ce que toi tu décides/ on va garder ce verbe décider pour un moment on aura le droit de l'abandonner dans un moment. pourquoi décider d'éclair- de met(tre) l'accent sur le repas..elle décide..bon là c'est pas maintenant..mais par exemple/ on va prendre un journaliste\ ..un journaliste\e-et-avant que je passe au journaliste/est ce que le phénomène de forme existe en arabe\dans l'arabe-en arabe..forme active passive ça existe en arabe/réfléchissez deux secondes et dites moi...(il fait oui puis non de la tête)
52. E2 Oui
53. E1 oui
54. E3 Non
55. PR Oui/non/oui/non. vous pouvez m(e) donner un exemple ceux qui disent oui/...
56. E2 En arabe/

57. PR *El walado akala al khobza (le garçon mangeait du pain)*
58. E4 *Okila el khobzo min tarafi el waladi* [le pain était mangé par le garçon]
59. PR *Min tarafi* [PAR].. ÇA EXISTE OU ÇA N'EXISTE PAS/
60. EX OUI/
61. PR Bien sûr que ça existe/et quand on sait que ça existe en arabe ça va nous reconforter vous allez voir. que c'est-c'est-on joue avec les constituants de la phrase pour.heu..hein..les constituants les éléments (il fait des gestes des mains pour montrer qu'il mélange) hein ce qui constitue la phrase..jusque là on ne savait peut être pas pourquoi mais on va réfléchir peut être un p(e)tit peu sur le pourquoi des choses etc.. (il reprend la diapo) observez. les étapes suivantes/..**la police a arrêté les bandits**. bien sûr je parlais du journal..imaginez-imaginez que :: dans le quartier ça dure depuis un mois (il) ya des bandits etc \ et puis hop on lit dans le journal/ c'est ça le contexte le contexte. Parce que quand on **prend** une phrase toute seule. l'histoire de la forme active passive c'(e n)est que de la grammaire et on se- on (ne)sait pas pourquoi\ imaginez maintenant qu'(il) y a eu des bandits qui ont cambriolé telle maison dans le quartier\ oh **flan**[quelqu'un] a été cambriolé etc ensuite on voit sur le journal. les bandits ont été- ou la police a été- a arrêté les bandits/ouf\ c'est ça le contexte. on peut trouver.comme titre dans le journal.**les bandits ont été arrêtés par la police** / et on est d'accord que le sens ne :: change pas
62. EX Change pas/
63. PR Est-ce que. Allez regardez avec moi /regardez/est ce que franchement..heu c'est la même. qu'est ce qui va changer si le sens ne change pas/
64. E1 Le temps de verbe
65. E3 La phrase
66. E4 La forme de la phrase
67. PR Je vais revenir au temps DU verbe je vais te répondre tout de suite et j' y reviens dans un instant..le temps du verbe il a changé/
68. E1 C'est le passé composé
69. PR LE TEMPS DU VERBE IL A CHANGE/
70. E2 Oui
71. PR Moi je vais vous dire NON\ et je vais vous dire pourquoi dans un instant. mais gardons- restons sur c(e) qu'on dit vas y (dtp)

72. E3 La première forme de la phrase se change
73. PR ALORS/la forme de la phrase elle a changé. je suis d'accord\ alors imaginez quand vous lisez sur un journal comme ça la police. a arrêté les bandits. le-le journaliste il voulait-il voulait donner l'information c'est la même hein. mais il voulait... mettre en valeur L'ACTE alors acte ça rappelle quoi action/
74. E1 Active
75. PR ACTIVE hein action active L'ACTE DE LA POLICE LA POLICE A ARRETE LES BANDITS hein c(e n)'est pas la gendarmerie\ c(e n)'est pas les : gens du quartier qui ont arrêté les bandits\ c'est LA POLICE. qui a arrêté les bandits..voilà je le fais même avec la voix LA POLICE.. a arrêté les bandits / j'éclaire beaucoup plus la police...c'est maman. C'EST MAMAN. qui a fait cette soupe. c(e n)'est pas n'importe qui. c'est maman/ c'est vrai je lui dis tu aimes-tu aimes ta maman... tu as vu cette soupe/ elle est bonne/elle a été faite- bon je peux aussi mettre en valeur la maman par maman..ça aussi. mais quand on dit la police a arrêté les bandits...regardez dans la deuxième. imaginez le titre sur un journal le lendemain de l'arrestation les bandits ont été- ont été arrêtés par la police
76. EX Par la police
77. PR Est-ce que je peux enlever par la police. les bandits ont été arrêtés/
78. E1 ,E5 Oui
79. PR ***Hadouk elli kanou/*** : [ceux qui étaient] et par la gendarmerie ou:\ on s'en fout ils ont été arrêtés ça y est. ***Hakmouhom/*** [on les a arrêtés] vous voyez/ (simule une discussion ordinaire entre voisins) donc en fait l'histoire de la forme de la phrase on (ne) change pas de sens mais..on..vous savez l'éclairage dans un cirque vous avez vu dans les specta :cles dans les – on éteint les lumières et on éclai- on éclaire :: on éclaire les ::juste les artistes ou bien par exemple (il) ya plusieurs artistes-(il) ya plusieurs artistes et puis on- on (ne) voudrait voir que ceux là. Alors qu'est ce qu'on fait/ on éteint..et on éclaire les autres d'accord/. pourquoi / pour qu'on ne regarde pas ..trop les autres..et on regarde seulement..les :: ce ::que j'ai envie/ donc c'est ça le verbe décider tout à l'heure ce que j'ai envie- ce que j'ai envie de vous faire voir. Hop j'éteins j'éteins j'éteins et je vous fais voir uniquement ce qui se fait dans- ce qui est en tain de se faire là... c'est un p(e)tit peu ça la forme active si je veux éclairer la police C'EST LA POLICE HEIN C'EST PAS ::CEST LA POLICE (les mains dans ses poches il marche en secouant la tête de haut en bas) je fais exprès je fais de la caricature pour que vous compreniez c'est l'éclairage- on a- on éteint les lumières et on met les projecteurs sur la police c'est la police qui a- qui a arrêté

80. EX Qui a arrêté
81. PR C'est un p(e)tit peu ça aussi le but de la forme active et de la forme passive... ce n'est pas de changer le sens mais de changer .. l'effet
82. E5 La forme
83. PR Vous savez l'effet c'est qu'est ce que ça nous laisse comme trace.. l'effet que peut laisser la phrase avec cette forme ou l'autre forme.. mais pas le sens d'accord/..et quand j'ai dit est ce que le temps change etc c'est important je vais y arriver dans un instant...maintenant on va voir l'aspect grammatical de la chose/...(il arrange la diapos) mais avant/justement pour vous faire sentir cette histoire de TEMPS...quels sont les verbes-ou quel heu..on va d'abord essayer de transformer..**la télévision algérienne transmettra le match à 19 h**.est ce que quelqu'un peut ESSAYER de transformer cette phrase à la forme..passive..est ce que je vous dis qui veut réussir/ je dis qui veut essayer si c(e n)'est pas ça c(e n)'est pas ça c(e n)'est pas grave /
84. E3 Le match sera transm-tran-[]
85. PR Le match
86. E3 Sera
87. PR Sera c'est déjà bien j(e) vais retenir ça..hop le match sera qu'est ce qu'il est en train de chercher si c'est je ne sais pas le :: parce que le verbe. il ya le verbe transmettre. et puis il cherche le :: participe passé du verbe transmettre donc ça va donner quoi le match sera on peut l'aider trans ::MIS
88. E1 Le participe passé
89. E1 Met
90. E3 Transmetté
91. PR Alors cette histoire de participe passé ça-ça peut faire l'objet d'un autre cours qu'on verra. mais quand tu me dis transmetté..je vais le dire doucement pour ne pas :: []
92. E1 Transmis& transmis
93. PR Oui/ les participes passés qui se terminent par é accent ce (ne) sont que les verbes du premier groupe..qui se terminent par é accent. or là c'est le verbe transmettre. donc c'est tout sauf ce que je viens de dire je (ne) vais pas le répéter..d'accord si je (ne) trouve pas ça (ne) fait rien mais c(e n)'est pas e accent parce que c (e n)'est pas le premier groupe donc c'est []
94. E1 Transmis

95. PR Transmis j'ai transmis quelque chose d'accord..on refait toute la phrase/ le match [
96. E3 Le match sera transmis par la télévision algérienne à 19h
97. PR D'accord de toute façon à 19 h on peut commencer par 19 h ou finir on s'en fout. mais c'est sera transmis par la télévision algérienne à 19 H ça marche/est ce que quelqu'un peut me faire la deuxième/... j'(e n)'ai pas envie de vous laisser chercher longtemps...j'ai dit essayez pas réussissez. c'est comme il vient de faire le monsieur c'est très très bien il essaie il tente il rate une chose il gagne une chose et on apprend ceux qui n'essaient pas ne peuvent pas apprendre...bon je vais vous arrêtez parce que visiblement vous avez une difficulté qu'est ce que- est ce que quelqu'un peut quand même oser me dire quelque chose..que cette phrase on ne..on ne ..on ne peut pas –on ne peut pas elle n'est pas concernée par la forme active passive.je ne sais pas si quelqu'un me dit pourquoi je serai l'homme le plus heureux du monde..pourquoi c'(e n) est pas possible pour la deuxième et pourquoi c'était possible pour la première qu'est ce qui freine cette ::qu'est ce qui gêne dans cette phrase qu'est ce qui (ne)va pas dans cette phrase
98. E1 Le stade
99. PR Le stade/le stade allez on enlève le stade ça nous gêne ça/
100. E4 Cet athlète
101. PR Cet athlète/ alors vous ne voyez pas ... eh ben c'est le verbe courir le verbe courir est un verbe in'tran'si'ti'f .si le mot intransitif ne vous dit rien c(e n)'est pas grave je vais vous l'expliquer tout de suite.. et. pour arriver à une conclusion quels sont les verbes concernés par la forme passive active/. que les verbes transitifs. qu'est ce que c'est qu'un verbe transitif. c'est celui qui a besoin c'est-à-dire il a préparé on peut s'arrêter là/
102. EX Non
103. PR Quoi ces affaires ces..c'est un verbe transitif il a besoin d'un objet
104. E1 Objet
105. PR Mais les verbe intransitifs sont des verbes qui se suffisent à eux mêmes c'est-à-dire il court je peux m'arrêter là je dis cet enfant il court dans ::
106. EX Oui
107. PR Je peux m'arrêter là. donc **hadou**[ces verbes] les verbes qui n'ont pas besoin de complément d'objet direct on ne peut pas les transformer ils ne sont pas concernés par la transformation passive on les oublie..vous savez les verbes dans les catégories de

verbes il ya les verbes d'action et les verbes d'etat. je vais vous rafraichir un p(e)'tit peu la mémoire vous avez du voir ça avant. les verbes d'état ne sont pas nombreux être paraître pourquoi on les appelle d'état/

parc(e) qu'ils nous renseignent sur l'état du sujet. le tableau est vert. être vert est ce qu'il y a une action quand on dit elle est malade (il) ya une action/

108. EX Non
109. PR Elle est malade (il n) ya pas d'action c'est une description c'est l'état..(il) y en a sept sept ou huit je (ne)sais pas.. être paraître sembler MAINTENANT tout le reste tout le reste c'est des verbes d'action et dans les verbes d'action hop on ouvre transitifs intransitifs et dans les transitifs on ouvre directs indirects etc.. voilà pourquoi c'était impossible et je me souviens une fois dans un baccalauréat on avait posé comme ça une question transformez. il fallait répondre transformation impossible..est ce que le temps des verbes est important j'arrive à ta préoccupation (il désigne E1) **s'agit il du passif ou de l'actif dans les phrases suivantes transformez les à la forme inverse...** alors vous avez deux exemples mais je ne vais pas vous dire transformez à la forme active ou à la forme passive je vais vous dire de voir..hen ..si c'est actif mettez la au passif si c'est au passif c'est ça la forme inverse si elle est active transformez là en passive.. **l'horloger réparait les montres de la famille. les journaux sont distribués tous les jours.** je vais vous dire là (il n) ya pas de piège (il n) ya plus de piège c'est réalisable c'(e n)est pas comme tout à l'heure où c'était impossible..et ça c'est pour vous faire prendre conscience que le temps est important qu'on (ne) doit pas changer de temps et qu'est ce que c'est qu'un- qu'un temps passif qu'est ce que c'est qu'un temps actif. d'abord essayons de transformer à la forme inverse.est ce que quelqu'un peut se proposer de nous faire la transformation de la première phrase/. d'abord de me dire si elle est active/ et on la transforme en passive ou l'inverse
110. E3 Active
111. EX Active
112. PR Elle est active ça donne quoi/...**et** quand vous allez faire la transformation vous allez prendre en considération quoi/.qu'est ce que vous allez regarder/
113. E2 Le verbe
114. PR Le verbe/ très bien
115. E5 Le temps

116. PR Le temps et est ce qu'on doit le changer/
117. E5 Oui
118. PR Oui/moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec vous
119. E1 A l'imparfait
120. E5 A l'imparfait plus que l'imparfait
121. PR D'accord alors imaginez..je vais vous faire un p(e)tit heu je vais vous faire un p(e)tit exemple et vous me dites. vous pouvez ne pas changer d'avis si non vous changez d'avis.si je vous disais..transformez-moi d'abord celle là. transformez/
122. E1 Les montres. de la famille et- étaient préparées par :: cet horloge ::
123. E5 Cet horloger
124. PR Par cet horloger. Moi je vais vous dire que c'est juste..mais il faudrait qu'on règle ensemble là maintenant un p(e)tit problème. tout de suite après..c'est juste ta réponse/ mais si je te disais (s'adresse à E5).EST CE QU'ELLE A CHANGE DE TEMPS/
125. E6 Non c'est toujours le même temps
126. EX L'imparfait l'imparfait
127. PR Tu n'as pas changé de temps...pourquoi .parce que le temps passif c'est être plus.. participe passé et être doit être au même temps du verbe de la forme active. Non tu n'as pas changé de temps. maintenant regarde si tu changes de temps..c'est un p(e)tit peu ce que je veux dire par cette question parc(e) que si je change de temps.si je vous disais heu : les montres.. les montres..ont été réparées par cet horloger.ont été réparées par cet horloger j'ai changé la forme.
128. EX Participe passé
129. EX Oui
130. PR Est-ce que ça garde le même sens que l'active
131. E1 Non
132. PR Qu'est ce ça veut dire l'imparfait/cet horloger il réparait c'est lui qui réparait quel sens a l'imparfait ici/d'ailleurs quel sens a l'imparfait en général c'est lui qui réparait ::[
133. E 3 Toujours& toujours

134. PR Très bien c'est dans le temps qui dure dans le temps c'est lui qui réparait. mais si je vous dis les montres ont été réparées action achevée j'ai changé le sens quand on change le temps on change le sens et la forme active n'a aucun. aucun..aucun ::intérêt si on change le ::parce que ::vous êtes d'accord vous vous souvenez au début de la leçon que dans la forme active forme passive le sens ne doit pas changer je dois communiquer le même sens et si je cha- si je vous dis les montres de la famille seraient réparées seraient. C'est à dire je ne suis pas sûr ou allez seront on garde le futur on(ne) va pas se compliquer l'existence. d'accord/seront réparées par. c'est à dire c'est encore réparer j'ai changé de sens j'ai changé ce que j'ai envie de vous dire c'est-à-dire **hadou** [ces] les montres elles vont être réparées après c'est simple si je change de temps je change de sens.**les journaux/**..c'est quel-quelle forme
135. E3 Passive
136. PR Passive/à quel temps est le verbe de cette phrase
137. EX Passé composé
138. E1 Non\ ..au présent .présent
139. PR Au présent/c'est le verbe sont ETRE/plus participe passé attention il faut faire attention à cela (il inscrit au tableau) ***cet enfant était parti chez sa grand-mère*** ***cet enfant était adopté*** la question est la suivante à quel temps est le verbe de la première phrase et à quel temps est le verbe de la deuxième phrase..était parti
- *cet enfant était parti chez sa grand-mère***

cet enfant était adopté
140. EX Sont
141. E1 Plus que parfait
142. PR Plus que parfait je suis d'accord avec vous. deuxième phrase/
143. E1 L'imparfait
144. PR Imparfait/je suis d'accord avec vous..alors vous voyez ça se ressemble..plus participe passé mais là nous sommes dans le..dans le passif..**était adopté** par quelqu'un donc ici c'est était à l'imparfait. alors qu'ici on est dans le plus que parfait du verbe partir. et ici-alors il faudrait qu'à chaque fois que vous avez une phrase vérifier si c'est une phrase active ou passive pour déterminer le temps du verbe c'est important...alors regardez comment est constitué le verbe passif/ c'est ça ce qui est important

et c'est là où on fait des erreurs. le verbe passif. Vous savez je veux-je voudrai faire une réflexion avec vous on dit sujet sujet mais très souvent vous avez dû l'appeler l'agent. pourquoi on l'appelle l'agent parfois. et c'est mieux .parce que quand on dit sujet on pense plus animé machin.. c'est-à-dire on pense à un être humain. alors que le vent a détruit la maison [

145. E1 Le vent c'est un sujet
146. PR Le vent c'est quoi. on (ne) peut pas dire. c'est difficile de dire sujet on dit agent. c'est un agent naturel vent on dit agent parc(e) que ceux qui font l'action c' (e n) est pas toujours des êtres humains ou des animaux ou je (ne) sais pas. alors vous voyez le vent a détruit cette maison la neige a machin etc. là c-c-c'est pour ça qu'on préfère en grammaire souvent dire agent et on règle tous les problèmes hein.. c'est pour ça que je vous l'explique. c'est quoi c'est quoi ce qu'on vient de voir ici..c'est **être plus participe passé** maintenant si vous avez un problème pour régler le temps il faudrait regarder comme dans la phrase précédente SONT c'est le présent. on regarde plus le temps.. et le participe passé il est là plus le participe passé c'est ça à chaque fois. la forme passive il doit être là le participe passé du début jusqu'à la fin sauf que dans la phrase passive il faut faire attention à la terminaison du participe passé parce que c'est l'auxiliaire être qui est avant et donc il ya l'accord. la soupe est préparée par maman préparée terminaison /
147. E3 E
148. PR é::e parce que c'est une soupe parce qu'il y a est préparée parce qu'il ya est_ on doit faire attention au participe passé.. ÇA Y EST ON A COMPRIS CE QUE C'EST QUE LE TEMPS LE VERBE PASSIF/ il est. voilà **être plus participe passé plus le complément d'agent par quelqu'un**. et le complément d'agent vous savez quoi/on peut ne pas le mettre il a été adopté cet enfant. Pourquoi on ne le met pas. parce que moi je m'en fou par sa grand mère *wella* [ou] ou il a été adopté je veux éclairer c'est ça l'éclairage dont je vous ai parlé au début je veux éclairer le fait qu'il soit adopté. c'est un enfant adopté par :: c'est comme la-les bandits ont été arrêtés je peux m'arrêter ici les bandits ont été arrêtés par la police par :: on s'en fout d'accord c'est un p(e)tit peu ça la forme active et dans la communication surtout les journalistes surtout-quand on veut parler c'est pour ça que je parle de décision je décide de dire par la police je décide de ne pas le dire les bandits ont été arrêtés on a mis fin aux agissements de. ON des fois ON. On (ne) sait pas qui c'est parce que c'(e n) est pas le fait que la police a arrêté c'est le fait que les bandits ont été arrêtés. Et. c'est pour ça que dans la forme passive active on choisit de commencer par l'action ou par le complément d'objet.. donc le-le complément d'objet c'est pour mettre tel ou tel aspect. d'où le mot forme de la phrase. tel aspect telle forme de la

phrase...alors je vous ai dit que si on change de temps on change de sens. d'accord..allez je vous le donne parfois à la forme passive parfois à la forme active. PRENEZ NOTE/ même pas sous forme ::même si vous ne le faites pas sous forme de tableau. alors sur vos notes prenez par exemple **le professeur explique la leçon** deux points répondez...ensuite. prenez note **était expliquée** répondez allez y & allez y & allez y parce que je vais changer la page c'est un exercice où il ya au moins trois phrases donc je vais changer la page dans un instant. prenez note s'il vous plait...**le professeur a expliqué la leçon** je (ne) change pas de phrase. les mêmes constituants c'est pour insister sur le ::l'histoire du temps c'est pour que vous soyez convaincus et conscients à la fin que le temps c'(e n)est pas pour faire plaisir au temps si je change de temps je vais changer de sens. ce que je voulais dire\ si je change la forme et le temps tout simplement (xmint) c'est la suite...et vous allez voir que exprès j'ai fait le tour des temps que nous utilisons le plus souvent en langue française..il en reste hein d'autres temps (xmint) CONSIGNE/dès que vous terminez.. transformez les phrases.et je vous ::recommande de le faire à deux ou bien à trois etc. travaillez en collaboration vous allez voir que vous pouvez composer ensemble..d'accord allez...je vous donnerai deux trois minutes hein rapide rapide pour faire l'exercice et on corrige dans un instant... alors dans l'exercice quand vous le faites vous tentez vous faites ça ça ça c'est pas un truc où vous allez réfléchir c' (e n)est pas de la philosophie. rapide parc(e)que dans deux minutes on corrige. et vous- je préfère que vous ayez essayé avant parc (e) que quand vous essayez et vous allez trouver des difficultés vous allez attendre la réponse et vous allez mieux comprendre..plutôt que pas essayer du tout. ok\ allez vite si vous voulez..travaillez à deux j'ai dit mettez vous d'accord .ça ::moi j'aurais mis ça ::etc allez y (xmint) allez même si vous n'avez pas terminé c'est pas grave puisqu'on va voir le reste ensemble. écoutez si vous avez trouvé des difficultés c'(e n) est pas grave je suis sûr que vous avez trouvé quelques bonnes réponses c'est déjà bien.et on va compléter.est ce que quelqu'un peut me faire la première. ESSAYEZ/ comme toujours ça y est on le sait on essaie. allez vas y (dtp)

149. E1 Le professeur explique la leçon.la leçon est expliquée par le professeur
150. PR Pourquoi tu as gardé est c'est le présent du verbe être parce que explique est au :: présent. magnifique/deuxième/..oui (dtp)
151. EX Présent
152. E6 La leçon était expliquée par le professeur .le professeur expliquait la leçon. à l'imparfait
153. PR Ce jour là-ce jour là le professeur a expliqué la leçon. bien/très bien/troisième (dtp)
154. E7 Le professeur a expliqué la leçon la leçon a été expliquée par le professeur

155. PR A_été_expliquée :: par le professeur... voilà les réponses vous pouvez les écrire.et elles étaient justes c'est très bien regardez j'ai mis en jaune le verbe c'est parce que c'est le temps qu'il faut garder.je vous laisse regarder si c'est bon. tout le monde a mis juste. on revient ::ALORS/ je vous écoute...**la leçon fut expliquée** c'est ce qui a posé problème quand je suis passé dans les rangs/et pourquoi parce qu'il ya fut. c'est toujours être/vous savez. dans le passé. c'est être. Même *hada* [ce] fut si vous (ne) savez pas ce que c'est c'est être à quel temps/
156. EX Par le professeur
157. E1 Passé simple
158. PR Au passé simple\ le passé simple vous savez c'est une action qui se passe rapidement.. comment elle est exprimée à l'actif/
159. E8 Expliqua
160. PR Le professeur expliqua. Très bien. ce jour là il expliqua rapidement la leçon. Par exemple.. **le professeur expliquera la leçon** donc le leçon..
161. EX Sera
162. PR Sera. plus participe passé à chaque fois plus participe passé expliquée par etc.**la leçon avait été.** avait été plus participe passé ALLEZ (dtp)
163. E3 Le prof avait expliqué la leçon
164. PR Le professeur avait expliqué plus que parfait.la leçon. parce que là on a plus que parfait plus participe passé..(sourire) LE CONDITIONNEL PRESENT/.donc l'auxiliaire être vous le mettez et c'est tout.j'ai vu mon ami (il désigne E3) il a fait juste.est ce que quelqu'un peut me donner la bonne réponse si non c'est lui qui va la donner..allez vas y (dtp)
165. E3 La leçon serait expliquée par le prof
166. PR SERAIT. vous gardez la même terminaison la même sonorité la même la même[
167. E3 Comme la deuxième/
168. PR Comme la deuxième\...je sais que tout le monde connaissait vous avez parlé- vous avez étudié ça avant forme active forme passive. avant de commencer ce cours l'essentiel c'est que-je voudrais dire est ce que c'est plus clair dans la tête/
169. EX oui oui
170. PR oui\non\ vous pouvez me dire non hein même non me fera plaisir..OUI c'est plus clair. très bien...alors l'essentiel c'est que pour la forme active passive on ne le fait pas .on ne le fait pas comme ça...s-si c'est maman qui a fait ça je commence par maman

- parce que je veux valoriser maman maman fait ce repas. vous voyez...si- si je veux insister beaucoup plus sur le repas. le repas[est préparé
171. E1
172. PR est préparé ou a été préparé ça dépend du temps du verbe.par maman\ vous voyez /c'est toujours par maman mais elle passe en deuxième lieu en second lieu elle passe heu.. vous voyez ce-c'est en aval si je veux présenter quelqu'un les autres vont rester derrière je vais vous présenter mais il est là je le vois mais j'éclaire beaucoup plus je mets les projecteurs beaucoup plus sur maman que sur le repas.et c'est une décision et c'est voulu voilà ce qu'il faut être ::il faut être conscient de ça c'est que je décide de le dire de cette manière. ok ça marche/...aller pour la route un petit devoir à la maison. **mettez les phrases suivantes à la forme inverse..** identifiez si elle est active ou passive et mettez la à la forme inverse. allez prenez les phrases et ça vous le verrez la prochaine fois...est ce qu'il ya des questions sur tel ou tel aspect de la forme active passive.
173. EX Non non
174. PR C'est bon/ voilà eh ben je :: pense qu'il (n) ya plus rien.je vous remercie.

Annexe 3

Transcription linéaire du cours de l'enseignant natif (EN) :

1. PR Alors. Vous avez à votre disposition un document qui va nous permettre d'en savoir un p(e)tit peu..plus sur la forme active et la forme passive...alors / un volontaire pour la lecture/
2. E1 La forme passive. Généralités. a. Observez les groupes de phrases et relevez les différences.numéro un les pompiers aident les personnes# en difficulté.les personnes# en difficulté sont^ aidées par les pompiers. deuxième phrase. le chat a mangé toutes les souris. toutes les souris ont# été ont^été mangées par le chat. numéro trois on a volé le livre. le livre# a été volé.on l'a# obligé# à faire du latin. il a été obligé de faire du latin. cinq la faculté de français organis(e)ra. des examens en février.des examens seront ^organisés. en février par la faculté de français
3. PR D'accord/ alors quels sont les différences que vous pouvez observer dans ce petit corpus/
4. E2 Inversion du sujet et du complément
5. E3 Le sujet et le verbe changent
6. PR D'accord/ donc la première phrase qu'on vous demande de compléter..monsieur/ (dtp)
7. E4 Les phrases un deux trois quatre cinq s-se-sont# exprimées sont^exprimées avec un verbe à la forme active [
8. PR Ok\ et la deuxième phrase/
9. E4 Les phrases un prime deux prime trois prime quatre prime cinq prime sont ^exprimées avec un verbe à la forme passive
10. PR Ok/donc complétez la règle avec sujet ou Cod
11. E4 Je peux continuer/
12. PR Heu...donnons la parole à :: mademoiselle/ (dtp)
13. E5 Heu..le complément d'objet direct.. de la phrase..heu active devient sujet de la phrase passive
14. PR D'accord. donc c'est le principe des modifications de la transposition d'une phrase. active à la forme active à la forme passive.. c(e)sont les principes\ on va rentrer dans ce qui maintenant devient un peu plus complexe/c'est-à-dire le temps et le mode du verbe..et ensuite les contraintes de la passi'vi'sa'tion..DONC c précisez le temps des verbes et..complétez...un volontaire/ou une volontaire/ allez y/ (dtp)
15. E1 Précisez&le temps& des verbes&et& complétez&..un verbe à la forme passive est formé avec l'auxiliaire. \ je peux répondre/ avec l'auxiliaire# être# au présent au futur et. au passé composé etc..le

- participe passé des verbes. Le participe passé s'accorde avec le ::normalement avec le sujet/
16. PR Avec le sujet/. le participe passé s'accorde avec le sujet de la nouvelle phrase qui est à la forme passive .d'accord .donc on continue avec tout c(e) qui est généralité en terme de règles. vous avez des expressions et je vous demande de compléter la règle...vous avez besoin. d'un peu de temps là pour complétez ou on peut la compléter directement/.
17. EX Un peu de temps
18. PR Un peu de temps/ d'accord (xmin)
19. PR Ça va/encore deux minutes/. d'accord (xmin) ça va/.d'accord..oui/ (dtp)
20. E6 Le sens des deux phrases à la forme active et à la forme passive est le même. mais dans la première à la forme active on focalise sur l'agent. sur celui qui fait l'action.et dans la seconde. à la forme passive. sur celui qui subit cette action on l'appelle parfois patient. la forme passive permet de Présenter ^un événement au un- ou un fait^ en changeant de point de vue. l'objet de la phrase active devient le sujet grammatical du verbe de la phrase passive. le sujet de la phrase active devient le complément d'agent. le verbe passif est toujours conjugué avec l'auxiliaire# être qui se met. en- au même temps et même mode que dans la forme active
21. PR D'accord/Donc je reprends. le sens des deux phrases à la forme passive et à la forme active est le même. mais & dans & la première & à la & forme & active & on focalise & sur l'agent&sur celui qui FAIT L'ACTION et dans & la seconde& à la forme & passive sur celui qui SUBIT CETTE ACTION on l'appelle parfois PATIENT.la forme passive permet de présenter& un événement& ou un fait& en changeant& de point de vue& l'objet de la phrase active devient le SUJET GRAMMATICAL DU VERBE DE LA PHRASE PASSIVE le sujet &de la phrase& active devient le COMPLEMENT D'AGENT. le verbe passif &est toujours conjugué &avec l'auxiliaire ETRE qui se met au même &temps et au même mode QUE DANS LA PHRASE ACTIVE ...AVEZ-VOUS DES QUESTIONS/
22. EX NON
23. PR Pas de questions\ en ce qui concerne les termes d'agent de complément d'agent .de patient c'est clair/ .non/si/ un patient ou une victime comme.. on prend par exemple le premier: le :: l'exemple de la phrase deux..deux. le chat a mangé toutes les souris. toutes les souris ont été mangées par le chat peut on parler de patient. qui est le patient qui est l'agent/
24. E1 Les souris. normalement toutes les souris sont des patients parce qu'ils ont subi l'action
25. PR Oui/ ils subissent l'action. donc patient ou victimes dans l'état d'esprit dans lequel elles sont mangées (rire) les souris sont mangées de toute façon/ d'accord..on peut commencer donc main(te)nant quelque

- chose qui devient un peu plus complexe...ce sont toutes les contraintes et exceptions qu'on peut trouver dans la grammaire française..donc...observez les phrases quatre et quatre prime...pour les reprendre..on l'a obligé à faire du latin/il a été obligé DE faire du latin... que : : quelles sont les différences que vous pouvez relever donc. on l'a obligé à faire du latin il a été obligé DE faire du latin
26. E3 La proposition a changé
27. PR LA PROPOSITION A CHANGE
28. E1 Le pronom indéfini aussi
29. EX LE PRONOM/ LE PRONOM/
30. PR Le pronom\ lequel/
31. E4 Indéfini. il et on
32. PR On et il d'accord..donc vous avez deux phrases à compléter concernant les propositions... des volontaires (xscd) quelqu'un veut essayer de compléter la règle/vas y (dtp)
33. E7 A la forme active le verbe ::force- enfin : oui forcer est suivi de la préposition heu du ::plutôt à et ::mais à la forme passive il est suivi de la préposition ::de
34. PR Ok/à la forme active le verbe obliger est suivi de la préposition A mais à la forme passive il est suivi de la préposition DE. dans le même type de verbes. où on va pouvoir faire souvent un changement de prépositions dans la transposition de la forme passive active. le verbe contraindre et le verbe forcer. donc ce sont les trois verbes qui en passant de la forme passive heu de la forme active à la forme passive vont connaître un changement de construction au niveau de la préposition. d'accord/ vous pouvez essayer de faire une phrase avec contraindre ..une phrase à la forme active pour la transposer à la forme passive.des volontaires..non/si / (dtp)
35. E7 Oui
36. PR Avec contraindre.au tableau/il faut l'écrire/
37. E7 ***On nous a contraints de lire un livre***
38. PR Et à la forme active/
39. E7 ***On a été contraints à lire un livre***
40. PR Êtes-vous d'accord ?
41. EX Non

42. PR Qui est le sujet : enfin/ qu'elle est la première phrase. enfin pardon je recommence.LA PREMIERE PHRASE EST à la forme PASSIVE ou ACTIVE/
43. E7 La première/
44. PR Oui\
45. E7 Forme :: active\
46. PR Forme active/.. LA FORME ACTIVE/.qui est le sujet qui est le patient/
47. E7 Alors\
48. Pr Vous avez le droit d'aider (s'adressant au groupe)
49. E6 La première elle est^ à la forme passive
50. PR Contraindre A la formation **contraindre à** est une forme active...**contraindre de** c'est la passivation. mais.moi c(e)qui m'intéresse. OÙ EST LE PATIENT et OÙ EST LE SUJET/où& est &le sujet &de la phrase\
51. EX On
52. PR On/d'accord\ où est le patient/
53. EX Nous
54. PR Le complément/nous/.on a contraint qui/nous.d'accord.si.dans la passivation on observe..ici il faut qu'on retrouve un sujet grammatical de la forme passive. ce qui est normalement le Cod. de la forme active .or dans cette forme active on n'a pas de Cod ici donc i(l) ya un p(e)tit quelque chose qui(ne)va pas il faudrait modifier les phrases vous proposez quoi/
55. E3 Nous étions contraints de ::
56. PR Il (ne) faut pas essayer de changer le temps on va garder le passé composé
57. E4 Ils ont été-il ont été
58. E3 Ils sont contraints de ::
59. E8 Il ont été contraints de lire ::un roman
60. E9 ou bien on pourrait dire le roman nous a été :: proposé
61. PR VENEZ PROPOSER VOTRE CORRECTION/si ça c'est une phrase passive et ça une phrase active. quelles sont les modifications qu'il faut apporter aux deux phrases pour ce soit une vraie phrase à la forme active/ et une vraie phrase à la forme passive.

62. E9 on pourrait changer par ::commencer par ***le roman nous a été*** ::
63. PR En gardant le verbe contraindre.la construction du verbe contraindre est contraignante (rire)...il serait plus simple de commencer par votre proposition .qui était :: (s'adressant à E3)
64. E3 HEU. nous sommes : nous sommes contraints/ à lire un roman
65. PR Nous sommes contraints à lire un roman\ pour la forme active. tu veux bien modifier
66. E9 ***Nous somme contraint***
67. E3 Le s de sommes
68. E9 Ah oui avec S (rire, il corrige)
69. PR Autre chose..nous sommes contraints. l'accord du participe passé [
70. EX S oui S on met un S à contraint (il corrige)
71. PR Il ya un S à contraints. en :: partant du postulat que le nous ce sont juste des hommes..ou un mélange hommes femmes. nous sommes contraints à lire un roman. d'accord. main(te)nant i(l) faut changer la phrase passive.la modification [
72. E3 Un roman nous# a nous^ et-été ...contraint
73. E4 Nous sommes contraints de lire
74. PR Nous sommes contraints de lire\ ça (ne)va toujours pas/
75. E4 Il y a la préposition de/
76. PR Il ya la préposition de mais [
77. EX On la met à la forme passive/
78. PR OUI/
79. E9 On peut dire aussi la lecture du roman nous a été ::con
traï...non\c'est pas- c'est pas du tout ça
80. PR Non. Proposez/ le verbe contraindre a une formation très compliquée. pourtant la construction du verbe contraindre est ici dans une phrase active et ici dans une phrase passive.moi je veux que vous trouviez comment construire ce verbe.. on part du postulat qu'il nous faut un sujet il nous faut le verbe contraindre avec la préposition A et il nous faut un Cod qui va pouvoir devenir sujet grammatical
81. E4 On a été contraint de lire.. on peut dire contraint

99. PR JE/le : sujet de la phrase active devient complément d'agent [
100. E1 Donc on dit un rom- le roman [
101. PR Et un roman Cod devient sujet grammatical
102. EX Sujet grammatical
103. E1 Un roman dont j'ai été contraint de faire [
104. EX NON/
105. PR Il faut rester simple. donc la phrase passive devient quoi/ UN ROMAN
106. E3 Un roman est contraint\
107. E5 A été contraint\
108. E7 On est contraint de changer la phrase /on (ne) peut pas la garder telle quelle
109. PR Non on n(e) peut pas la garder telle quelle..si on part du postulat que la Cod devient sujet grammatical
110. E10 Un roman est [
111. E9 On m'a contraint d'écrire un roman
112. PR On m'a contraint d'écrire un roman~/est ce que c'est une phrase à la forme passive/
113. E4, E7 Non
114. PR C'est une phrase à la forme active
115. E9 Active
116. PR Il n y a pas de patient il n ya pas de sujet grammatical .UN AUTRE EXEMPLE/..TROUVEZ.JE NE VOUS DONNERAI PAS LA RÉPONSE/ (Bla bla bla)
117. PR On a-on part-il nous faut un sujet autour du noyau verbe avec contraindre A. suivi d'un cod. le cod doit pouvoir être ensuite transformé transposé en sujet grammatical autour d'un noyau verbal contraindre DE suivi d'un complément d'agent. faites des phrases simples\(\xscd)
118. E1 Pas avec :: forcément contraindre/
119. PR Moi ce qui m'intéresse c'est la construction du verbe contraindre
120. E4 J'ai été contraint de le suivre

121. PR J'ai été contraint de le suivre~\d'accord. et à la forme passive/
122. E4 La suite..heu le verbe suivre devient un nom/.la suite m'a été contrainte par lui/
123. PR La suite m'a été contrainte par lui/ la poursuite m'a été contrainte par lui~\ok\ on a contraindre ok mais on n'a pas notre DE..or dans la phrase passive il faut le DE
124. E3 J'ai contraint mon ami à faire des cours
125. PR JE CONTRAINS mon ami à faire des cours
126. E3 Donc la forme passive mon ami est contraint de faire des cours
127. PR Ben parfait
128. E7 Ouè
129. PR Je contrains mon ami à faire des cours~..donc on a un sujet..où est le cod/
130. EX Mon ami
131. PR Mon ami est cod. On a bien contraindre A. alors mon ami le cod devient sujet grammatical. mon ami est contraint à~ on a dit. faire des cours/~.suivre des cours~\
132. E4 Oui bien sûr
133. E3 Oui
134. PR Mon ami est contraint à suivre des cours~\ heu qu'est ce que j'ai fait comme bêtise moi/mon ami est contraint DE suivre voilà de suivre des cours
135. Ex DE
136. PR On peut même préciser le complément d'agent par moi qui n'est pas obligatoire
137. E4 Par moi
138. PR Donc. je contrains mon ami A suivre des cours.mon ami est contraint DE suivre des cours fin/..faites-quand vous devez trouver une règle de gram- de grammaire faites quelque chose de simple..un verbe simple un sujet simple d'accord donc i(l) faut faire attention vous avez vu que le verbe contraindre est contraignant (rire) et- et que- et que il est difficile d'obtenir une phrase qui puisse être modifiée\ donc on continue...le d complétez..dans presque tous les cas les verbes point point point\ donc les verbes suivis d'un complément d'objet direct peuvent être mis à la forme passive. seuls deux verbes point point point sont dans ce cas pardonner A quelqu'un et obéir à quelqu'un (xscd) c'est bon.. vous avez pu compléter la phrase/...quelqu'un veut proposer sa définition de cette nouvelle règle. enfin Précision de la

- règle de passivation... non\ referez vous toujours toujours aux exemples vous avez un corpus de référence..referez vous au corpus sous vos yeux..vous avez une indication donc [
139. E4 La forme active
140. PR Non&non&non LES VERBES SUIVIS D'UN COMPLEMENT D'OBJET DIRECT
141. E7 Les verbes transitifs
142. PR Les verbes transitifs..donc dans presque tous les cas les verbes transitifs donc les verbes suivis d'un complément d'objet direct peuvent être mis à la forme passive maint(e)ant on vous demande de complétez seuls deux verbes transitifs...point point point sont dans ce cas.ces deux verbes transitifs que je vous demande de préciser. dont je vous demande de préciser la nature sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un
143. E3 Les verbes contraindre et forcer [
144. PR pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un ce sont des verbes transitifs [
145. E3 Ils sont cités\
146. E1 MAIS.MAIS[
147. PR Transitifs...il existe deux genres de verbes transitifs les transitifs directs et indirects..donc voilà..dans presque tous les cas les verbes transitifs directs donc admettant un cod. peuvent être mis à la forme passive. et seuls deux verbes transitifs indirects qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un peuvent être mis dans une phrase passive\ EXEMPLE / ils ont été pardonnés.. c'est une forme passive ou une forme active..ils ont été pardonnés/
148. E7 Direct et indirect
149. EX Passive
150. PR D'accord. quelle est la forme active/
151. E3 On les a pardonnés
152. E4 On leur a pardonnés
153. E1 On LES a pardonnés/
154. E7 On les a pardonnés
155. PR Vous êtes tous d'accord
156. E1 OUI/

157. PR On les a pardonnés~ ils ont tous été pardonnés~ est ce que pour vous ces deux phrases. sont celle-ci à la forme active~ celle-ci à la forme passive~ est ce que pour vous ces deux phrases déjà sont les mêmes
158. E4 On les a-on les a tous pardonnés- on les a tous pardonnés..tous
159. PR D'accord\ on les a tous pardonnés~.êtes vous d'accord/première phrase forme active deuxième phrase forme passive. avec un sujet grammatical qui correspond au cod. c'est correct ou pas/
160. E7 Comment on fait/
161. PR Pour chercher c(e)qui (ne) va pas vous cherchez le sujet et vous cherchez le cod. de la forme active..quel est le sujet de la forme active/
162. E7 On
163. E3 On indéfini
164. PR Ok..où est le cod /
165. E1 Les
166. PR D'accord..donc on a dit qu(e) le cod devenait sujet grammatical et le sujet devenait complément d'agent.. alors je vous écoute/
167. E7 Dans c(e) cas là c'est l(e)pronom qui disparaît
168. PR Est-ce que ::on peut envisager donc de mettre par on.. chose qui est inhabituelle
169. E3 OUI/ c'est un pronom indéfini on ne sait pas qui a fait le ::qui a donné le pardon.ON[
170. PR Vous voulez mettre un prénom à la place
171. E7 Non.. on ne peut pas le remplacer XXX
172. E3 Si on met un prénom ça va changer le sens
173. PR Mettons un prénom. pour l'anonymat je mets un x~.x les a tous pardonnés x est bien le sujet pardonner à .quelqu'un.d'accord.ils ont tous été pardonnés par x
174. E3 Il- les qui.. il.. a pardonné qui
175. PR Où est le problème\ moi je- j'ai une question est ce que ce sont les mêmes phrases est ce que la première est à la forme active et la deuxième à la forme passive...x les a tous pardonnés
176. E7 oui la première est à la forme active
177. PR elle est à la forme active/et ils ont tous été pardonnés par x
178. E7 il ya une action qui est faite [

179. PR Une action qui est faite. le pardon subi par les..le sujet grammatical devient IL parce qu'on ne peut pas dire LES.. les a tous pardonné..et x est bien un complément d'agent non obligatoire...vous êtes tous d'accord ou pas/
180. E1 C'est juste/&c'est juste/
181. PR Qui est d'accord/.. qui dit que ces deux phrases sont JUSTES/.. qui dit que ces deux phrases ne sont PAS JUSTES/.. qui est dans le doute absolu et ne sait pas /.. qui ne se positionne pas.. d'accord. les deux phrases sont justes.. (ne) cherchez pas/..ok on continu..certains verbes transitifs ne peuvent pas être mis à la forme passive..donc c'est l'une des nouvelles contraintes..après le changement de préposition après les deux verbes donc qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un qui sont des transitifs indirects ils sont les deux seuls verbes transitifs indirects qui peuvent être mis à la forme passive. on va aller vers les transitifs directs qui ne peuvent pas être mis à la forme passive qui sont ..un volontaire pour lire/(dtp)
182. E1 les verbes avoir et posséder. mon oncle possède une fortune [
183. EX SON oncle
184. E1 Heu..son oncle possède# une fortune# entre parenthèses forme passive impossible..on (ne) peut pas dire il a été possédé ou ::
185. PR Une fortune est possédée par son oncle\
186. EX Ça ne marche pas
187. E1 Sémantiqu[
188. PR Ca ne marche pas pourtant on l'entend
189. E1 sémantiquement elle n'est pas ::
190. PR Il ya beaucoup de personnes qui le disent. mais c'est grammaticalement incorrect..la suite. soit les exemples suivants essayez de les transposer à la forme passive. que constatez-vous. prenez une minute ou deux vous avez cinq exemples.. l'appartement fait 50 m² le cours a duré une heure mon grand père a vécu 100ans ce livre coûte 1500 DA la vendeuse pèse les tomates et la vendeuse est mince elle pèse 60 K
191. E3 Pour-heu il y a une seule qui-a la forme active..la vendeuse pèse les tomates on peut dire les tomates sont pesées par la vendeuse mais les autres on (ne) peut pas les transformer
192. E1 Une seule qui peut #être transformée à la forme active
193. E4 Sont pesées par la vendeuse
194. PR D'accord. donc aucune des phrases ne peut être mises à la forme passive sauf la vendeuse pèse les tomates les tomates sont pesées par

- la vendeuse. POURQUOI/.. pourquoi les autres phrases ne peuvent pas être mises à la forme passive. pourquoi on ne peut pas dire une heure a été duré le cours 100ans a été vécu par mon grand père 60k s'est pesé par [
195. EX Par la vendeuse
196. E1 Le complément du verbe
197. E3 On ne peut pas le détacher du verbe
198. E1 Il est collé
199. PR D'accord
200. E3 Contrairement à tomates c'est un complément d'objet direct on peut le ::[
201. PR Un complément d'objet direct n'est pas un complément du verbe/
202. E3 Si si
203. PR Du noyau verbal [
204. E3 On (ne) peut pas- on(ne) peut pas détacher le- mon grand père a vécu il manque quelque chose on(ne) peut pas dire ma grand mère a vécu
205. PR (il)y a-(il) y a plus simple comme explication
206. E1 Asémantique. sémantiquement on ne peut pas [
207. PR N'allez pas chercher trop loin restez simples ..qu'est ce que 50m² une heure 100ans 1500DA 60k ont en commun. qu'expriment ces morphèmes
208. EX Des mesures
209. PR Ils expriment des mesures
210. E1 Une mesure n'accède pas à la transformation passive/
211. PR Donc vous avez la règle suivante. qu'il vous faut compléter. les verbes qui servent à exprimer une mesure faire une estimation de mesure faire 60 m mesurer coûter valoir peser vivre durer et qui sont toujours suivis d'un chiffre ou d'un nombre [
212. EX Ne peuvent être mis [
213. PR Ne peuvent être mis à la forme passive\ en réalité ils sont faussement transitifs et le complément n'est pas un vrai complément d'objet. on a un complément de mesure..on a une dernière contrainte concernant le verbe regarder..donc vous avez comme exemple. qui veut lire/... personne à l'arrière ne veut lire/...à l'arrière à l'arrière (dtp)

214. E11 Imad regarde avec intérêt tous les gens qui passent. tous les gens qui passent sont regardés avec intérêt par Imad
215. PR Le deuxième exemple
216. E11 Cette question regarde la police...impossible à faire ::à mettre ::à la forme passive
217. PR Forme passive impossible..la règle est [
218. E1 Selon le sens
219. PR Selon le sens. D'accord. Donc complétez la règle\... quelqu'un veut lire sa proposition
220. E1 Concernant cette règle/
221. PR Oui/ concernant cette règle ...(xscd)
222. E1 Dans la deuxième phrase par exemple. cette question regarde la police ça (ne)va pas dire que la question regarde : de ces propres yeux la police [
223. E4 Elle concerne. regarde concerne
224. E1 oui elle concerne
225. PR D'accord .complétez la règle/ si le verbe regarder **est** pris dans un sens figuré avec un sujet..avec un sujet
226. EX Grammatical/
227. E1 Si regarder par exemple il est suivi à- de-d'avec
228. PR Non /regardez l'exemple deux. cette question regarde la police
229. E7 On (ne) peut pas dire cette question est regardée par la police
230. PR Cette question a quelle particularité/ .c'est quel type de sujet un sujet animé ou un sujet inanimé/
231. EX Inanimé
232. PR Donc si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet inanimé. et peut être remplacé par le verbe concerner. la forme passive est IMPOSSIBLE..donc voilà. les grands-les grandes contraintes de la passivation. le verbe regarder au sens figuré. les verbes suivis d'une mesure. faussement transitifs. les verbes posséder et avoir qui ne peuvent pas êt(re) mis à la forme passive. les verbes suivis de préposition A qui devient préposition DE qui sont de l'ordre de trois.. donc contraindre à forcer à et obligé à..et.. et et donc les verbes transitifs directs qui peuvent tous à peu près êt(re) mis à la forme passive. et uniquement deux verbes transitifs indirects pardonner à quelqu'un obéir à quelqu'un qui peuvent êt(re) mis à la forme passive...d'accord.. vous voulez des exercices.. non [

233. E4 Si
234. PR Si..c'est simple...juste pour vérifier...donc mettez les phrases-mettez au passif les phrases actives et à l'actif les phrases passives respectez les temps. c'est bon il y en a suffisamment.(xmin)
235. PR C'est bon/
236. E4 OUI/
237. PR Ok donc/ première phrase volontaire/oui (dtp)
238. E4 Les révolutionnaires ont détruit ce château en 1789. en sept dix :: heu en dix sept cent quatre vingt neuf .. ce château a été détruit par les révolutionnaires
239. PR Les révolutionnaires ont détruit ce château en 1789..les révolutionnaires c'est le sujet. ce château cod donc transposition CE CHATEAU A ÉTÉ DETRUIT PAR DES REVOLUTIONNAIRES/.. et le complément de temps en1789..complément de temps groupe mobile donc i(l) peut être mis en début de phrase ou en fin de phrase.. comme vous voulez [
240. E1 Il est déplaçable
241. PR Pardon/
242. E1 Il.est.déplacable
243. PR Il&est&déplaçable ok oui...deuxième phrase/ volontaire (dtp)
244. E12 le mannequin est poursuivi par les photographes. les photographes poursuivent le mannequin
245. PR Le pho-les photographes poursuivent le mannequin..est poursuivi. présent forme passive xxxx trois/ tout le monde regardera le match de tennis
246. E1 Le match de tennis sera regardé par tout le monde
247. PR Ça va/la phrase quatre/...on va changer
248. E7 Alors. le taxi était conduit par un chauffeur nerveux. un chauffeur nerveux conduisait le taxi...le verbe :: est mis à l'imparfait donc ::puisque ::il conduisait c'est l'imparfait
249. PR Donc tu proposes un chauffeur nerveux conduisait le taxi
250. E9 Ou bien le chauffeur a conduit
251. PR Ou bien le chauffeur nerveux A CONDUIT le taxi / .or une règle de transposition de la forme active forme passive. il faut garder le temps du verbe
252. E 3 NON/ il faut garder le temps du verbe

253. E1 A été
254. E3 A l'imparfait était
255. PR Donc était conduit devient conduisait c'est une règle de transposition on garde le temps et le mode...la phrase cinq
256. E7 Conduisait AIT OUI/
257. E3 Un inconnu avait perturbé la réunion. la réunion avait été perturbée par un inconnu
258. PR La réunion AVAIT ÉTÉ PERTURBÉE par un inconnu..avait été perturbée la fin du participe passé perturbé
259. EX ée
260. PR ée
261. E1 ée.. la réunion
262. PR L'accord avec la réunion..six/
263. E3 La vente de cette collection est prévue pour samedi. on a prévu..la vente..de- de cette collection pour samedi\
264. PR La vente de cette collection est prévue pour samedi. on a prévu..la vente de cette collection pour samedi
265. EX Non/ non /non
266. PR C'est prévoit..pardon
267. E3 Prévoit je me suis trompée
268. PR Donc on prévoit la vente de cette collection pour samedi..est prévue on prévoit...ensuite/
269. E5 On vendra tous les tableaux. tous les tableaux seront vendus
270. PR On vendra tous les tableaux. tous les tableaux seront vendus..la suivante
271. E10 Les prix ont été fixés. on a fixé les prix
272. PR Les prix ont été fixés. on a fixé les prix. neuf/
273. E13 On a réservé la salle. la salle a été réservée
274. PR On a réservé la salle la salle a été réservée..et réservée ée..phrase dix
275. EX ée
276. E14 Une publicité importante a été faite. on a fait une publicité importante

277. PR On a fait une publicité importante .et la onze enfin..la onze
278. E15 On a prévenu beaucoup d'antiquaires. beaucoup d'antiquaires ont# été prévenus
279. PR On a prévenu beaucoup d'antiquaires. beaucoup d'antiquaires ont été prévenus...aucunes des ces phrases ne portaient sur les contraintes de la passivation. mais c'était déjà le principe de passer de la phrase active à la phrase passive...des questions/.. pas de questions..non..remarques/..le verbe contraindre restera à jamais gravé dans vos mémoires (rire) c'est ça [
280. E3 Le on..aussi quand #il n y a pas# une ::de sujet apparent..on parle..du pronom indéfini
281. P R Quand il n y a pas de sujet apparent.. oui..et le complément d'agent n'est pas obligatoire s'il n'est pas un être particulier...d'autres remarques questions...mutisme total.. par mutisme j'entends que vous voulez d'autres phrases (rire)
282. E1 cette transformation entre :: active et ::et passive :: nous montre# à quel : point le français est# une très belle langue
283. PR Ah merci...qu'il faut utiliser en se posant beaucoup de questions...c'est tout/ tout va bien dans le meilleurs des mondes/.. d'accord ben très bien merci beaucoup.

	<p>subjonctif. qu'est ce que c'est qu'un mode/..qu'elle est la différence entre un mode et un temps/.(er1).v-vous voyez la différence/c'est-à-dire j'apprends je peux dire je-je peux dire le présent de l'indicatif. mais est ce qu'on sait on se pose la question c'est quoi un temps/ c'est quoi un mode/(er2) pourquoi on l'appelle UN MODE/. pourquoi UN TEMPS/..c'est un petit peu ce qu'on va faire tout au début..pourquoi FORME/est ce que quelqu'un peut me dire pourquoi forme/..comme ça/ je vous ai dit hein si c'(e n) est pas ça c'(e n) est pas ça et c'(e n) est pas grave..il ne vous arrivera rien du tout. Pourquoi on parle de la forme/forme de quoi/ »</p>	<p>Inter (para /syn) Inter Ma.a Inter Inct Inter</p>	<p>2.E1,1 « Phrase\ »</p>	<p>Rép</p>	<p>3. PR2 « Très bien/ »</p>	<p>Cap+</p>
<p>Sol 3</p>	<p>3. PR2 « Donc il s'agit de la forme de la phrase. Parce que la phrase elle est composée de /[»</p>	<p>Inter</p>	<p>4.E1,2 « Sujet &verbe&complément »</p>	<p>Rép</p>	<p>5. PR3 « De sujet. verbe d'éléments(e s) de constituants(er) donc sujet <u>verbe</u> <u>complément</u> »</p>	<p>Répt+ para/par a</p>
			<p>6. E1,3 « <u>Verbe</u> <u>complément</u> »</p>	<p>Ass</p>	<p>7. PR4 « Ça on l'a appris par cœur hein sujet verbe complément. d'ailleurs on</p>	<p>Ma.a ?</p>

	passif..on dit cette :: personne elle est très active qu'est ce que ça veut dire/ »		18.EI,6 « Viva nte\ »	Rép	19.PR10 « VI VANTE/ »	Répt
Inf 8	19.PR10 « Donc elle est ::elle fait des choses.(es) elle fait l'action (er) vous vous souvenez active/»	Para/ para				
Sol 9	19.PR10 «ET QUELQU'UN DE PASSIF/»	Inter	20.EI,7 «Il(ne) fait pas»	Rép	21.PR11 «V OILA/»	Cap
Sol 10	21.PR11 « Donc s'il ne fait pas l'action (es) il va la re ::re :: »	Para/ syn	22.EX3 « Recevoir »	Ass	23.PR12 « Re cevoir il attend (il croise les bras)..hein il attend que ça se fasse (er) »	Répt + Para/ syn
Inf 11	23.PR12. « Donc déjà on va essayer de réfléchir sur le sens de ACTIF ET PASSIF.. voilà avant de- au lieu de-de revoir uniquement active passive de cette manière là. »	Ma.a				
R2						
Sol 1	23.PR12 «ALORS/nous avons-vous venez de me dire que c'est la forme de la phrase donc comment dis'pose t'on des constituants/ vous savez ce que c'est qu'un constituant/..c'est simple. Ce qui	Ma.a Inter Déf (rel)	24.EX 4 « Sujet verbe complément »	Ass	25.PR13 « Ça c'est la phrase simple à laquelle on peut ajouter des choses. »	Com.s tr

	constitue la phrase. Su ::[»					
	26.E3,1 « C'est le verbe construire/ »	Inter	27.PR14 « Heu tu parles de constituants/ »	Rép/ inter	29.PR15 « C'est le verbe constituer » (réponse différée à TP26)	Déf (Rel) Com stru
		Rép/ Inter	28.E3,2 « <i>Wah</i> [oui] »	Rép		
Inf 2	29.PR15 « Alors constituants c'est ce qui constitue (es) »	Déf (rel)	30.E1,8 « COMPOSE/(er) »	Rép	31.PR16 « C'est ce qui compose (er) MAGNIFIQUE/. C'est ce qui compose »(para hete/ini)	Rép + Cap + Para/ para
Inf 3	31.PR16 « Donc une phrase est composée de.(es)c'est le même sens qu'une phrase est constituée de(er).. d'accord/c'est pour ça qu'on parle de forme.la forme de la phrase. »	Para/ para				
Sol 4	31.PR16 « Donc dans la Première le sujet/... »	Inter (into)	32.E1,9 « Fait l'action »	Rép	33.PR17 « Très bien/ »	Cap
Inf 5	33.PR17 « Il fait l'action c'est ce que vous venez de me dire là-là à l'instant. dans la deuxième l'action est réalisée par le sujet on va voir ça. »	Ma.p Ma.a				
Inf/ Sol 6	33.PR17 « DONC/ dans la première le sujet fait l'action. on se répète un peu. EN FAIT/ dans la seconde le sujet fait aussi l'action sauf que le locuteur (es) ou le scripteur (er) décide qu'il soit passif dans l'énoncé..je vais expliquer ça ne vous inquiétez pas..heu	Ma.p Para/ para	34.E2,2 « Maman prépare le repas\ »	Rép		

	pour comprendre pourquoi cette histoire de forme passive active quand je dis..d-donnez-moi une phrase où le sujet fait l'action(es) ...active (er1)...quelqu'un fait quelque chose (er2) »	Inj (d.d.d) Para/para				
Sol 7	35.PR18 « Oui/ »	Réit	36.E2,3 « Mam an prépare le repas/ »	Rép	37.PR19 « Maman. Prépare. le repas. MAGNIFIQU E/ maman.prépar e. le repas.. heu..qu'est ce que je viens de lui dire./je viens de lui dire faites- moi une phrase où le sujet fait l'action.(es) où on montre on décide.(er1) on décide de dire c'est ça qui fait l'action (er2) d'accord/ .donc elle m'a dit maman prépare le repas. c'est magnifique très très bel exemple. »	Répt+ Cap Para/ synt Répt+ Cap
TR3						
Sol/ Inf 1	37.PR19 « Maintena nt..pour heu pour démystifier (es)..c'est à dire pour ne pas croire qu'il ya ça et ça et on ne sait pas pourquoi(er). c'est que quand on dit la	Ma.a Para/ Para Inter	38.E1,10 « Le repas est préparé par maman » 41.EX5 « <u>Par maman</u> »	Rép ←Ass	39.E4,1 « VOI LA/ » 40.PR20 « Est <u>préparé par maman</u> »	Cap répt

	<p>changement de forme de la phrase/il doit y avoir une raison/on va la chercher ensemble/..vous la connaissez vous n'y avez peut être jamais pensé avant vous n'avez pas réfléchi à c(e)la mais elle existe cette raison hein. Elle est toute simple on va la voir. mais puisqu'il n'ya pas de changement de sens. pourquoi décider de commencer par le repas et pourquoi commencer par maman(es).la personne qui fait l'action(er).la maman.si elle aime-tu aimes ta maman/ »</p>	<p>Ma.a</p> <p>Inter</p> <p>Para/para</p>	<p>48.E2,4 « Bien sûr »</p>	<p>Rép</p>		
Sol 5	<p>49.PR24 « Tu préfères commencer par le ::tu aimes le repas/ »</p>	<p>Inter</p>	<p>50.E2,5 « Oui/j' aime les deux »</p>	<p>Rép</p>	<p>51.PR25 « OUI/tu aimes les deux/ »</p>	<p>Répt</p>
Inf 6	<p>51.PR25 « Alors il va falloir choisir.(es) qu'est ce que tu veux éclairer le plus(er1) c'est le même sens ça y est on s'est mis d'accord c'est le même sens qu'est ce que tu veux éclairer le plus C'est le même sens. qu'est ce que tu veux éclairer le plus le repas ou- qu'est ce que toi tu décides(er2)/ on va garder ce verbe décider pour un moment on aura le droit de l'abandonner dans un moment. pourquoi décider d'éclair(es) de</p>	<p>Ma.p</p> <p>Para/Para</p> <p>Para/para</p>				

	met(tre) l'accent(er) sur le repas..elle décide..bon là c'est pas maintenant..mais par exemple/ on va prendre un journaliste\ ..un journaliste »					
TR 4						
Sol 1	51.PR25 « E-et-avant que je passe au journaliste/est ce que le phénomène de forme existe en arabe\dans l'arabe-en arabe..forme active passive ça existe en arabe/réfléchissez deux secondes et dites moi »	Inter	52.E2,6 « <u>Oui</u> »	Rép	55.PR26 « Oui/non/oui/non »	Com/ Stru
			53.E1,12 « <u>Ou</u> <u>i</u> »	Rép		
		Inj (d.d.d)	54. E3,3 « <u>Non</u> »	Rép		
Sol 2	55.PR26 « vous pouvez m(e) donner un exemple ceux qui disent oui/... »	Inter				
	56.E2,7 « En arabe/ »	Inter (truc de vas Seur)	57.PR27 « <i>El walado akala al khobza (le garçon mangeait du pain)</i> »(réponse différée à55)	Rép Exem p (lg)		
			58.E4,3 « <i>Okila el khobzo min tarafi el waladi</i> [le pain était mangé par le garçon] » (réponse différée à 55)	Rép	59.PR28 « <i>Min tarafi</i> [PAR] »	Répt
Sol 3	59.PR28 « ÇA EXISTE OU ÇA N'EXISTE PAS/ »	Inter	60.EX7 « OUI/ »	Rép	61.PR29 « Bi en sûr que ça existe/et quand on sait que ça existe	Cap ?

					en arabe ça va nous réconforter »	
TR3'						
Inf 1	<p>6I.PR29 « Vous allez voir. que c'est-c'est-on joue avec les constituants de la phrase pour.heu..hein..les constituants les éléments hein ce qui constitue la phrase.jusque là on ne savait peut être pas pourquoi mais on va réfléchir peut être un p(e)tit peu sur le pourquoi des choses etc.. (il reprend la diapo) observez. les étapes suivantes/..la police a arrêté les bandits. bien sûr je parlais du journal..imaginez-imaginez que :: dans le quartier ça dure depuis un mois (il) ya des bandits etc \ et puis hop on lit dans le journal/ c'est ça le contexte le contexte. Parce que quand on prend une phrase toute seule. l'histoire de la forme active passive c'(e n)est que de la grammaire et on se- on (ne)sait pas pourquoi\ imaginez maintenant qu'(il) y a eu des bandits qui ont cambriolé telle maison dans le quartier\ oh flan[quelqu'un] a été cambriolé etc ensuite on voit sur le journal. les bandits ont été- ou</p>	<p>Déf, (rel)</p> <p>Expl (dsc)</p> <p>Rlm</p>				

	la police a été- a arrêté les bandits/ouf\ c'est ça le contexte. on peut trouver.comme titre dans le journal.les bandits ont été arrêtés par la police / et on est d'accord que le sens ne :: <u>change pas</u> »	Expl (dsc)	62.EX8 « <u>Change pas/</u> »	Ass		
Sol 2	63.PR30 « Est-ce que. Allez regardez avec moi /regardez/est ce que franchement..heu c'est la même. qu'est ce qui va changer si le sens ne change pas/ »	Inj (d.d.f) Inter	64.E1,13 « <u>Le temps de verbe</u> » 65.E3,4 « <u>La phrase</u> » 66.E4,4 « <u>La forme de la phrase</u> »	Rép Rép Rép		
TR 5						
Sol 1	67.PR31 « Je vais revenir au temps DU verbe je vais te répondre tout de suite et j' y reviens dans un instant_le temps du verbe il a changé/ »	Ma.a Inter	68.E1,14 « C'est le passé composé »	Rép		
Sol 2	69.PR32 « LE TEMPS DU VERBE IL A CHANGE/ »	Réit	70.E2,7 « Oui »	Rép	71.PR33 « Moi je vais vous dire NON\ et je vais vous dire pourquoi dans un instant. »	Can Ma.p
TR3''						
Sol 1	71.PR33 « Mais gardons- restons sur c(e) qu'on dit vas y »	Inj (d.d.d)	72.E3,5 « La première forme de la phrase se change »	Rép	73.PR34 « AL ORS/la forme de la phrase elle a changé..je suis d'accord\ »	Répt + Cap
Inf/ Sol	73.PR34 « Alors imaginez quand vous	Expl				

2	<p>lisez sur un journal comme ça la police. a arrêté les bandits. le le journaliste il voulait-il voulait donner l'information c'est la même hein. mais il voulait... mettre en valeur L'ACTE alors acte ça rappelle quoi action/ »</p>	<p>(disc) Déf (Rel)</p>	<p>74.E1,15 « Active »</p>	<p>Rép</p>	<p>75.PR35 « ACTIVE hein action active »</p>	<p>Répt+ Déf (Rel)</p>
<p>Inf 3</p>	<p>75.PR35 « L'ACTE DE LA POLICE(es) LA POLICE A ARRETE LES BANDITS(er) hein c(e n)'est pas la gendarmerie\ c(e n)'est pas les : gens du quartier qui ont arrêté les bandits\ c'est LA POLICE. qui a arrêté les bandits..voilà je le fais même avec la voix LA POLICE.. a arrêté les bandits / j'éclaire beaucoup plus la police...c'est maman. C'EST MAMAN. qui a fait cette soupe. c(e n)'est pas n'importe qui. c'est maman/ c'est vrai je lui dis tu aimes-tu aimes ta maman... tu as vu cette soupe/ elle est bonne/elle a été faite-bon je peux aussi mettre en valeur la maman par maman..ça aussi. mais quand on dit la police a arrêté les bandits...regardez dans la deuxième. imaginez le titre sur un journal le lendemain de l'arrestation les</p>	<p>Para (Syn) Expl (lg)</p>	<p>76.EX9 « <u>Par la police</u> »</p>	<p>Ass</p>		

	bandits ont été- ont été arrêtés <u>par la police</u> »					
Sol 4	77.PR36 « Est-ce que je peux enlever par la police. les bandits ont été arrêtés/ »	Inter	78.EX10 « Oui »	Rép	79.PR37 « <i>Hadouk elli kanou/</i> : [ceux qui étaient] et par la gendarmerie ou:\ on s'en fout ils ont été arrêtés ça y est. <i>hakmouhom/</i> [on les a arrêtés] »	Cap + Rlm
Inf 5	79.PR37 « Vous voyez/ donc en fait l'histoire de la forme de la phrase on (ne) change pas de sens (es) mais..on..vous savez l'éclairage dans un cirque vous avez vu dans les specta :cles dans les – on éteint les lumières et on éclair-on éclaire :: on éclaire les ::juste les artistes(er1) ou bien par exemple (il) ya plusieurs artistes-(il) ya plusieurs artistes et puis on-on (ne) voudrait voir que ceux là. Alors qu'est ce qu'on fait/ on éteint..et on éclaire les autres(er2) d'accord/. pourquoi / pour qu'on ne regarde pas ..trop les autres..et on regarde seulement..les :: ce ::que j'ai envie/ donc c'est ça le verbe décider (es) tout à l'heure ce que j'ai envie- ce que j'ai envie de vous	Ma.p Expl situ				
		Para/ para				

	<p>faire voir(er)/(es). Hop j'éteins j'éteins j'éteins et je vous fais voir uniquement ce qui se fait dans- ce qui est en tain de se faire là(er)...c'est un p(e)tit peu ça la forme active si je veux éclairer la police C'EST LA POLICE HEIN C'EST PAS ::CEST LA POLICE (les mains dans ses poches il marche en secouant la tête de haut en bas) je fais exprès je fais de la caricature pour que vous compreniez c'est l'éclairage- on a- on éteint les lumières et on met les projecteurs sur la police c'est la police qui a- <u>qui a arrêté</u> »</p>	Para/syn					
Inf 6	<p>81.PR38 « C'est un p(e)tit peu ça aussi le but de la forme active et de la forme passive... ce n'est pas de changer le sens mais de changer .. <u>l'effet</u> »</p>	Régl (énon)		80.EX,11 « <u>Qui a arrêté</u> »	Ass		
Inf 7	<p>82.E5,1 « <u>La forme</u> »</p>				Ass		
Inf 7	<p>83.PR39 « Vous savez l'effet c'est qu'est ce que ça nous laisse comme trace.. l'effet que peut laisser la phrase avec cette forme ou l'autre forme.. mais pas le sens d'accord/(?) »</p>	Déf (sub)					
TR5'							
Sol 1	<p>83.PR39 « Et quand j'ai dit est ce que le temps change etc c'est important je</p>	Ma.p					

	<p>essayez pas réussissez. c'est comme il vient de faire le monsieur c'est très très bien il essaie(es)il tente(er)il rate une chose il gagne une chose et on apprend ceux qui n'essaient pas ne peuvent pas apprendre...bon je vais vous arrêtez parce que visiblement vous avez une difficulté qu'est ce que- est ce que quelqu'un peut quand même oser me dire quelque chose..que cette phrase on ne..on ne ..on ne peut pas –on ne peut pas(es) elle n'est pas concernée par la forme active passive (er).je ne sais pas si quelqu'un me dit pourquoi je serai l'homme le plus heureux du monde..pourquoi c'(e n) est pas possible(es)pour la deuxième et pourquoi c'était possible pour la première qu'est ce qui freine (er1) cette ::qu'est ce qui gêne(er2) dans cette phrase qu'est ce qui (ne)va pas dans cette phrase(er3) »</p>	<p>Incit</p> <p>para/ para</p> <p>Para/ syn</p> <p>para/ syn</p> <p>Inter</p>	<p>98.E1,20 « Le stade »</p>	<p>Rép</p>	<p>99.PR46 « Le stade/le stade allez on enlève le stade ça nous gêne ça/ »</p>	<p>Com/ décl</p>
			<p>100.E4,5 « Cet athlète »</p>	<p>Rép</p>	<p>101.PR47 « Cet athlète/ alors vous ne voyez pas eh ben c'est le verbe courir le verbe courir est un verbe in'tran'si'ti'f»</p>	<p>Can</p> <p>Com/ stru</p>
<p>Inf/ Sol 8</p>	<p>101.PR47 « Si le mot intransitif ne vous dit rien c(e n)'est pas grave je vais vous l'expliquer tout de suite.. et. pour arriver à une conclusion quels sont les verbes</p>	<p>Ma.a</p>				

	concernés par la forme passive active/. que les verbes transitifs. qu'est ce que c'est qu'un verbe transitif. c'est celui qui a besoin c'est-à-dire il a préparé on peut s'arrêter là/ »	Régl (gr/tr) expl (lg)	102.EX,12 « Non »	Rép		
Inf 9	103.PR48 « Quoi ces affaires ces..c'est un verbe transitif il a besoin d'un <u>objet</u> »	Inter	104.E1,21 « <u>objet</u> »	Ass		
Inf 10	105.PR49 « Mais les verbes intransitifs sont des verbes qui se suffisent à eux mêmes c'est-à-dire il court je peux m'arrêter là je dis cet enfant il court dans :: »	Régl (gr/tr) Expl (lag) Règl (gr/tr)	106.EX,13 « Oui »	Ass	107.PR50 « Je peux m'arrêter là. »	Cap
Inf 11	107.PR50 « Donc <i>hadou</i> [ces verbes] les verbes qui n'ont pas besoin de complément d'objet direct on ne peut pas les transformer ils ne sont pas concernés par la transformation passive on les oublie. vous savez les verbes dans les catégories de verbes il ya les verbes d'action et les verbes d'état. je vais vous rafraichir un p(e)'tit peu la mémoire vous avez du voir ça avant. les verbes d'état ne sont pas nombreux être paraitre pourquoi on les appelle d'état/ parc(e)qu'ils nous renseignent sur l'état du sujet. »	Règl (gr/tr)				

Sol 12	107.PR50 « Le tableau est vert. être vert est ce qu'il y a une action quand on dit elle est malade (il) ya une action/»	Expl (lag) Inter	108.EX,14 « Non »	Rép	109.PR51 « Elle est malade (il n) ya pas d'action »	Répt
Inf 13	109.PR51 « C'est une description c'est l'état..(il) y en a sept sept ou huit je (ne)sais pas.. être paraître sembler MAINTENANT tout le reste tout le reste c'est des verbes d'action et dans les verbes d'action hop on ouvre transitifs intransitifs et dans les transitifs on ouvre directs indirects etc.. voilà pourquoi c'était impossible et je me souviens une fois dans un baccalauréat on avait posé comme ça une question transformez. il fallait répondre transformation impossible »	Règl (gr/tr)				
Sol/ Inf 14	109.PR51 « ..Est ce que le temps des verbes est important j'arrive à ta préoccupation (il désigne E1) s'agit il du passif ou de l'actif dans les phrases suivantes transformez les à la forme inverse (es)... alors vous avez deux exemples mais je ne vais pas vous dire transformez à la forme active ou à la forme passive je vais vous dire de	Inter Expl (lg) Inj (d.d.f) Para/ syn +				

Inf 19	127.PR58 « Maintenant regarde si tu changes de temps..c'est un p(e)tit peu ce que je veux dire par cette question parc(e) que si je change de temps.si je vous disais heu : les montres.. les montres..ont été réparées par cet horloger.ont été réparées par cet horloger j'ai changé la forme. »	Expl (Lag)	129.EX18 « Oui »	Ass		
Sol 20	130.PR59 « Est-ce que ça garde le même sens que l'active />»	Inter	131.E1,23 « Non/ »	Rép		
Sol 21	132.PR60 « Qu'est ce ça veut dire l'imparfait/cet horloger il répareit c'est lui qui répareit quel sens a l'imparfait ici/d'ailleurs quel sens a l'imparfait en général c'est lui qui répareit ::[>»	Inter	133.E3,11 « To ujours& toujours (es) »	Rép	134.PR61 « Très bien c'est dans le temps qui dure (er) dans le temps c'est lui qui répareit »	Cap Para/ para Com/ stru
Inf 22	134.PR61. « Mais si je vous dis les montres ont été réparées action achevée j'ai changé le sens quand on change le temps on change le sens et la forme active n'a aucun.aucun..aucun : : intérêt si on change le ::parce que ::vous êtes d'accord vous vous souvenez au début de la leçon que dans la forme active forme passive le sens ne doit pas changer je dois communiquer le même sens et si je	Exp (lang) Règl(g r/enc) Ma.p				

	<p>cha- si je vous dis les montres de la famille seraient réparées seraient (es). C'est à dire je ne suis pas sûr (er) ou allez seront on garde le futur on(ne) va pas se compliquer l'existence.</p> <p>d'accord/seront réparées par. c'est à dire c'est encore réparer j'ai changé de sens j'ai changé ce que j'ai envie de vous dire c'est-à-dire hadou [ces] les montres elles vont être réparées après c'est simple si je change de temps je change de sens »</p>	<p>Expl (lag) Para/ para</p> <p>Ma.p</p>				
Sol 23	134.PR61 « Les journaux/..c'est quelle forme »	Inter	135.E3,12 « Passive »	Rép	136.PR62 « Passive/ »	Répt
Sol 24	136.PR62 « A quel temps est le verbe de cette phrase /»	Inter	137.EX19 « Passé composé »	Rép	138.E1,24 « N on\.. »	Can+ Com/ décl
			138.E1,24 « Au présent présent »			
			140.EX20 « <u>Sont</u> »			
Sol 25	139.PR63 « La question est la suivante à quel temps est le verbe de la première phrase et à quel temps est le verbe de la deuxième phrase..était parti »	Inter	141.E1,25 « Plus que parfait »	Rép	142.PR64 « Plus que parfait je suis d'accord avec vous »	Répt+ Cap

Sol 26	142.PR64 « Deuxième phrase/ »	Inter	143.E1,26 « L'imparfait »	Rép	144.PR65 « I mparfait/je suis d'accord avec vous »	Répt+ Cap
Inf 27	144.PR65 « Alors vous voyez ça se ressemble..plus participe passé mais là nous sommes dans le..dans le passif.. était adopté par quelqu'un donc ici c'est était à l'imparfait. alors qu'ici on est dans le plus que parfait du verbe partir. et ici- alors il faudrait qu'à chaque fois que vous avez une phrase vérifier si c'est une phrase active ou passive pour déterminer le temps du verbe c'est important...alors regardez comment est constitué le verbe passif/ c'est ça ce qui est important et c'est là où on fait des erreurs. »	Exp (Lg) Règl (gr/tr)				
TR 6						
Inf 1	144.PR65 « Le verbe passif. Vous savez je veux-je voudrai faire une réflexion avec vous on dit sujet sujet mais très souvent vous avez dû l'appeler l'agent. pourquoi on l'appelle l'agent parfois.et c'est mieux parce que quand on dit sujet on pense plus animé (es) machin.. c'est-à-dire on pense à un être humain(er) . alors que le vent a détruit la maison [»	Ma.a Para/ para Expl (lg)	145.E1,27 « Le vent c'est un sujet »	Rép	146.PR66 « Le vent c'est quoi. on (ne) peut pas dire. c'est difficile de dire sujet on dit agent.»	Com/ stru

Inf 2	<p>146.PR66 « C'est un agent naturel vent(es) on dit agent parc(e) que ceux qui font l'action c' (e n) est pas toujours des êtres humains ou des animaux ou je (ne) sais pas(er).alors vous voyez le vent a détruit cette maison la neige a machin etc. là c-c-c'est pour ça qu'on préfère en grammaire souvent dire agent et on règle tous les problèmes hein.. c'est pour ça que je vous l'explique. »</p>	Para/ Syn				
TR5''						
Inf/ sol 1	<p>146.PR66 « C'est quoi c'est quoi ce qu'on vient de voir ici..c'est être plus participe passé maintenant si vous avez un problème pour régler le temps il faudrait regarder comme dans la phrase précédente SONT c'est le présent. on regarde plus le temps.. et le participe passé il est là plus le participe passé c'est ça à chaque fois.la forme passive il doit être là le participe passé du début jusqu'à la fin sauf que dans la phrase passive il faut faire attention à la terminaison du participe passé parce que c'est l'auxiliaire être qui est avant et donc il ya l'accord.la soupe est préparée</p>	Règl (gr/tr)	Règl (gr/tr)	147.E3,13 « E »	148.PR67 « é::e parce que c'est une soupe parce qu'il y a est préparée parce qu'il ya est_on doit faire attention au participe passé.. »	Com/ stru

	par maman préparé terminaison/ »					
Inf 2	<p>148.PR67 « ÇA Y EST ON A COMPRIS CE QUE C'EST QUE LE TEMPS LE VERBE PASSIF/ il est. voilà être plus participe passé plus le complément d'agent par quelqu'un. et le complément d'agent vous savez quoi/on peut ne pas le mettre il a été adopté cet enfant. Pourquoi on ne le met pas. parce que moi je m'en fous par sa grand mère wella [ou] ou il a été adopté je veux éclairer c'est ça l'éclairage dont je vous ai parlé au début je veux éclairer le fait qu'il soit adopté. c'est un enfant adopté par :: c'est comme la-les bandits ont été arrêtés je peux m'arrêter ici les bandits ont été arrêtés par la police par ::on s'en fout d'accord c'est un p(e)tit peu ça la forme active et dans la communication surtout les journalistes surtout- quand on veut parler c'est pour ça que je parle de décision je décide de dire par la police je décide de ne pas le dire les bandits ont été arrêtés on a mis fin aux agissements de. ON(es) des fois ON. On (ne) sait pas qui c'est (er) parce que</p>	<p>Ma.a</p> <p>Règl (gr/tr)</p> <p>Règl(g r/enc)</p> <p>Règl(g r/enc)</p> <p>Règl(g r/enc)</p>				

	<p>c'(e n) est pas le fait que la police a arrêté c'est le fait que les bandits ont été arrêtés. Et. c'est pour ça que dans la forme passive active on choisit de commencer par l'action ou par le complément d'objet (es).. donc le-le complément d'objet c'est pour mettre tel ou tel aspect(es). d'où le mot forme de la phrase.tel aspect telle forme de la phrase...alors je vous ai dit que si on change de temps on change de sens.</p>	<p>Para/ synt</p> <p>Ma.p</p>				
TR7						
Sol 1	<p>148.PR67« D'accord .. allez je vous le donne parfois à la forme passive parfois à la forme active. PRENEZ NOTE/ même pas sous forme ::même si vous ne le faites pas sous forme de tableau. alors sur vos notes prenez par exemple le professeur explique la leçon deux points répondez...ensuite. prenez note était expliquée répondez allez y &allez y &allez y parce que je vais changer la page c'est un exercice où il ya au moins trois phrases donc je vais changer la page dans un instant. prenez note s'il vous plait...le professeur a expliqué la leçon je (ne) change pas de</p>	<p>Inj (d.d.f)</p> <p>Inj (d.d.f)</p> <p>Inj (d.d.f)</p>				

<p>phrase. les mêmes constituants c'est pour insister sur le ::l'histoire du temps c'est pour que vous soyez convaincus et conscients à la fin que le temps c'(e n)est pas pour faire plaisir au temps si je change de temps je vais changer de sens. ce que je voulais dire\ si je change la forme et le temps tout simplement (xmint) c'est la suite...et vous allez voir que exprès j'ai fait le tour des temps que nous utilisons le plus souvent en langue française..il en reste hein d'autres temps (xmint)</p> <p>CONSIGNE/dès que vous terminez.. transformez les phrases.et je vous ::recommande</p> <p>de le faire à deux ou bien à trois(es) etc. travaillez en collaboration(er1)</p> <p>vous allez voir que vous pouvez composer ensemble(er2)..d'ac cord allez...je vous donnerai deux trois minutes hein rapide rapide pour faire l'exercice et on corrige dans un instant... alors dans l'exercice quand vous le faites vous tentez(es)vous faites ça ça ça(er) c'est pas un truc où vous allez réfléchir(es) c'(e n)est pas de la philosophie(er).</p>	<p>Para/ para</p> <p>Para/ syn</p>				
---	--	--	--	--	--

	<p>rapide parc(e) que dans deux minutes on corrige. et vous- je préfère que vous ayez essayé avant parc (e) que quand vous essayez et vous allez trouver des difficultés vous allez attendre la réponse et vous allez mieux comprendre.. plutôt que pas essayer du tout. ok\ allez vite si vous voulez..travaillez à deux j'ai dit mettez vous d'accord .ça ::moi j'aurais mis ça ::etc allez y (xmint) allez même si vous n'avez pas terminé c'est pas grave puisqu'on va voir le reste ensemble. écoutez si vous avez trouvé des difficultés c'(e n) est pas grave je suis sûr que vous avez trouvé quelques bonnes réponses c'est déjà bien.et on va compléter.est ce que quelqu'un peut me faire la première. ESSAYEZ/ comme toujours ça y est on le sait on essaie. allez vas y (dtp) »</p>	<p>Inct</p> <p>Inter</p>	<p>149.E1,28 « Le professeur explique la leçon.la leçon est expliquée par le professeur »</p>	<p>Rép</p>		
<p>Sol 2</p>	<p>150.PR68 « Pourquoi tu as gardé est c'est le présent du verbe être parce que explique est au :: »</p>	<p>Inter</p>	<p>151.EX19 « <u>Présent</u> »</p>	<p>Rép</p>	<p>150.PR68 « <u>présent.</u> magnifique/ »</p>	<p>répt+ Cap</p>
<p>Sol 3</p>	<p>150.PR68 « Deuxième/..oui »</p>	<p>Inter</p>	<p>152.E6,2 « La leçon était expliquée par le professeur .le professeur expliquait la</p>	<p>Rép</p>	<p>153.PR69 « Ce jour là- ce jour là(er) le professeur a expliqué la leçon.</p>	<p>Para/ Syn+ Cap</p>

			leçon. à l'imparfait (es) »		bien/très bien/ »	
Sol 4	153.PR69 « Troisième »	Inter	154.E7,1 « Le professeur a expliqué la leçon la leçon a été expliquée par le professeur »	Rép	155.PR70A « Eté_ expliquée :: par le professeur... voilà les réponses vous pouvez les écrire.et elles étaient justes c'est très bien »	Répt+ Cap.
			156.EX20 « Par le professeur »	Ass		
sol / 5	155.PR70 « Regardez j'ai mis en jaune le verbe c'est parce que c'est le temps qu'il faut garder.je vous laisse regarder si c'est bon. tout le monde a mis juste/ »	Inj (d.d.f) Inter				
Sol/ inf 6	155.PR70 « On revient ALORS/ je vous écoute... la leçon fut expliquée c'est ce qui a posé problème quand je suis passé dans les rangs/et pourquoi parce qu'il ya fut. c'est toujours être/ vous savez. dans le passé. c'est être. Même <i>hada</i> [ce] fut si vous (ne) savez pas ce que c'est c'est être à quel temps/ »	Inj (d.d.d) Règl (gr/tr) Inter	157.E1,28 « Passé simple »	Rép	158.PR71 « Au passé simple\ »	Répt
Inf/so 1 7	158.PR71 « Le passé simple(es) vous savez c'est une action qui se passe rapidement(er).. comment elle est exprimée à l'actif/ »	Para/ synt	159.E8,1 « Expliqua »	Rép	160.PR72 « Le professeur expliqua. Très bien. ce jour là il expliqua rapidement la leçon. »	Répt+ Cap
Sol 8	160.PR72 « Par exemple.. le professeur	Inter	161.EX21 « Sera »	Rép	162.PR73 « Sera. plus participe passé	Répt+ Guid

	expliquera la leçon donc la leçon.. »				à chaque fois plus participe passé expliquée par etc.la leçon avait été. avait été plus participe passé »	Règl (gr/tr)
Sol 9	162.PR73 « ALLEZ / »	Incit	163.E3,14 « Le prof avait expliqué la leçon »	Rép	164.PR74 « Le professeur avait expliqué plus que parfait.la leçon. parce que là on a plus que parfait plus participe passé.. »	Répt+ Com/stru Règl (gr/tr)
Sol 10	164.PR74 « LE CONDITIONNEL PRESENT/.donc l'auxiliaire être vous le mettez et c'est tout j'ai vu mon ami il a fait juste.est ce que quelqu'un peut me donner la bonne réponse si non c'est lui qui va la donner..allez vas y »	Inter Inter Inj (d.d.d)	165.E3,14 « La leçon serait expliquée par le prof »	Rép	166.PR75 « SERAIT. Vous gardez la même terminaison la même sonorité la même la même [»	Répt + Com/stru
Sol 11	167.E3,15 « Comme la deuxième /»	Inter	PR76 .168 « Comme la « \deuxième	Rép		
Tr 8						
Inf/sol 1 (Précl o)	168.PR76 « Je sais que tout le monde connaissait vous avez parlé- vous avez étudié ça avant forme active forme passive. avant de commencer ce cours l'essentiel c'est que-je voudrais dire est ce que c'est plus clair dans la tête/ »	Inter	169.EX22 « Oui&oui »	Rép	170.PR77 « Oui\non\ vous pouvez me dire non hein même non me fera plaisir..OUI c'est plus clair. très bien »	Com/décl
TR3'''						

Inf 1	<p>170.PR77 « Alors l'essentiel c'est que pour la forme active passive on ne le fait pas .on ne le fait pas comme ça..s-si c'est maman qui a fait ça je commence par maman parce que je veux valoriser (es) maman maman fait ce repas. vous voyez..si- si je veux insister (er) beaucoup plus sur le repas. le repas [« »</p>	<p>Règl(g r/enc)</p> <p>Expl lag</p> <p>Para/ para</p>	<p>171.E1,29 « Est préparé »</p>	<p>Rép</p>	<p>172.PR78 « Est préparé ou a été préparé ça dépend du temps du verbe.par maman\ »</p>	<p>Répt+ Com /stru</p>
Inf 2	<p>172.PR78 « Vous voyez /c'est toujours par maman mais elle passe en deuxième lieu(es) en second(er1) lieu elle passe heu.. vous voyez ce-c'est en aval (er2) si je veux présenter quelqu'un les autres vont rester derrière je vais vous présenter mais il est là je le vois mais j'éclaire beaucoup plus(es) je mets les projecteurs beaucoup plus(er) sur maman que sur le repas.et c'est une décision(es) et c'est voulu (er)voilà ce qu'il faut être ::il faut être conscient de ça c'est que je décide de le dire de cette manière .ok ça marche/ »</p>	<p>para/ para</p> <p>Para/ Syn</p> <p>Para/ para</p>				
TR8						
Sol 1	<p>172.PR78 « Aller pour la route un petit devoir à la maison. mettez les phrases suivantes à la forme inverse.. identifiez si elle est active ou passive et mettez la à la forme inverse.</p>	<p>Inj (d.d.f)</p>				

	allez prenez les phrases et ça vous le verrez la prochaine fois est ce qu'il ya des questions sur tel ou tel aspect de la forme active passive. »	Inter	173.EX23 « Non&non »	Rép		
Clo 2	174.PR79 « C'est bon/ voilà eh ben je :: pense qu'il (n) ya plus rien.je vous remercie. »					

			5E3,1« Le sujet et le verbe changent »	Rép		
Sol 3	6PR3« Donc la première phrase qu'on vous demande de compléter..monsieur/ »	Inter Inj (d.d.d)	7E4,1 « Les phrases un deux trois quatre cinq se-sont# exprimées sont^exprimées avec un verbe à la forme active[»	Rép H.C	8PR4« Ok\ »	Cap
Sol 4	8PR4« Et la deuxième phrase/ »	Inter	9E4,2 « Les phrases un prime deux prime trois prime quatre prime cinq prime sont ^exprimées avec un verbe à la forme passive »	Rép H.C	10PR5 « Ok/ »	Cap
Sol 5	10PR5« Donc complétez la règle avec sujet ou Cod »	Inj (d.d.d)				
	11E4,3« Je peux continuer/ »	D.a.t.p	12PR6« Heu... » ?	(interj phatique)		
	12PR6 « Donnons la parole à :: mademoiselle/ »	Inj (d.d.d)	13E5,1 « Heu..le complément d'objet direct.. de la phrase..heu active devient sujet de la phrase passive »	Rép	14PR7« D'accord . »	Cap
Inf 6	14PR7 « Donc c'est le principe des modifications de la transposition d'une phrase. active à la forme active à la forme	Ma.a				

	passive.. c(e)sont les principes\ »					
TR2						
Inf 1	14PR7 « On va rentrer dans ce qui maintenant devient un peu plus complexe(es)/c'est-à-dire le temps et le mode du verbe..et ensuite les contraintes de la passi'vi'sa'tion.(er)»	Ma.p Para/ synt				
Sol 2	14PR7« DONC c précisez le temps des verbes et..complétez...un volontaire/ou une volontaire/ allez y/ »	Inj (d.d.d) Inct	15E1,2« Précisez &le temps& des verbes&et& complétez&..un verbe à la forme passive est formé avec l'auxiliaire. \ »	Rép		
	15E1,2 « Je peux répondre/ »	Inter	(PR Geste de la tête)	Rép/ge st		
			15E1,2 « avec l'auxiliaire# être# au présent au et. au passé composé etc..le participe passé des verbes. Le participe passé s'accorde avec le ::normalement avec le sujet/ » (réponse différée à 14)	Rép	16PR8 « Avec le sujet/ le participe passé s'accorde avec le sujet de la nouvelle phrase qui est à la forme passive ..d'accord »	Rép +cap Com.st r
TR3						
Sol 1	16PR8 « .Donc on continue avec tout c(e) qui est généralité en terme de règles. vous avez des expressions et je vous demande de compléter la règle...vous avez besoin. d'un peu de temps là pour	Ma.p Inj (d.d.f) Inter	17EX1 « Un peu de temps »	Rép	18PR9 « Un peu de temps/ d'accord »	Ass

	complétez ou on peut la compléter directement/.					
Sol 2	19PR10 « Ça va/encore deux minutes/. d'accord. »	Inter	(Silence)			
Sol 3	19PR10 « Ça va/.d'accord.. » oui »	Inj (d.d.d)	20E6,1 « Le sens des deux phrases à la forme active et à la forme passive est le même. mais dans la première à la forme active on focalise sur l'agent. sur celui qui fait l'action.et dans la seconde. à la forme passive. sur celui qui subit cette action on l'appelle parfois patient. la forme passive permet de Présenter ^un événement au un- ou un fait^ en changeant de point de vu. l'objet de la phrase active devient le sujet grammatical du verbe de la phrase passive. le sujet de la phrase active devient le complément d'agent. le verbe passif est toujours conjugué avec l'auxiliaire# être qui se met. en- au même temps et même mode que dans la forme active »	Rép	21PR11 « D'accord/Donc je reprends. le sens des deux phrases à la forme passive et à la forme active est le même. mais & dans & la première & à la & forme & active & on focalise & sur l'agent&sur celui qui FAIT L'ACTION et dans & la seconde& à la forme & passive sur celui qui SUBIT CETTE ACTION on l'appelle parfois PATIENT.la forme passive permet de présenter& un événement& ou un fait& en changeant& de point de vu& l'objet de la phrase active devient le SUJET GRAMMATICALE DU VERBE DE LA PHRASE PASSIVE le sujet &de la phrase& active devient le COMPLEMENT D'AGENT. le verbe passif &est toujours conjugué &avec l'auxiliaire ETRE qui se met au même &temps et au même mode	Cap+r épt

					QUE DANS LA PHRASE ACTIVE »	
Sol 4	21PR11 « ...AVEZ-VOUS DES QUESTIONS/ »	Inter	22EX2 « NON/ »	Rép		
Inf/sol 5	23PR12 « Pas de questions\ en ce qui concerne les termes d'agent de complément d'agent .de patient c'est clair/ .non/si/ un patient ou une victime comme.. on prend par exemple le premier: le :: l'exemple de la phrase deux..deux. le chat a mangé toutes les souris. toutes les souris ont été mangées par le chat peut on parler de patient. qui est le patient qui est l'agent/ »	Réit Déf .sub Ex (disc) Inter	24E1,3« Les souris. normalement toutes les souris sont des patients parce qu'ils ont subi l'action »	Rép	25PR13 « Oui/ ils subissent l'action. donc patient ou victimes dans l'état d'esprit dans lequel elles sont mangées (rire) les souris sont mangées de toute façon/ d'accord »	Cap+ Com/s tru
TR4						
Sol/inf 1	25PR13 « On peut commencer donc main(te)nant quelque chose qui devient un peu plus complexe...ce sont toutes les contraintes et exceptions qu'on peut trouver dans la grammaire française..donc...observez les phrases quatre et quatre prime...pour les reprendre..on l'a obligé à faire du latin/il a été obligé DE faire du latin... que :: quelles sont les différences que vous pouvez relever donc. on l'a obligé à faire du latin il a été obligé DE faire du latin »	Ma.a	26E3,2« La proposition a changé »	Rép	27PR14« La proposition a changé »	Répt
		Inj (d.d.f)	28E1,4« Le pronom indéfini aussi »	Rép1		Répt
		Inter	29EX3 « Le pronom/ le pronom/ »	Ass	30PR15 « Le pronom\ »	
Sol 2	30PR15 « Lequel / »	Inter	31E4,4 « Indéfini. il et on »	Rép	32PR16« On et il d'accord »	Répt+ cap

Sol 3	32PR16 « Donc vous avez deux phrases à compléter concernant les propositions... des volontaires (xscd) quelqu'un veut essayer de compléter la règle/vas y »	Ma.a Inj (d.d.f)	33E7,1« A la forme active le verbe ::force- enfin : oui forcer est suivi de la préposition heu du ::plutôt à et ::mais à la forme passive il est suivi de la préposition ::de »	Rép H.C	34PR17« Ok/à la forme active le verbe obliger est suivi de la préposition A mais à la forme passive il est suivi de la préposition DE. »	Cap+r épt
Inf 4	34PR17 « Dans le même type de verbes. où on va pouvoir faire souvent un changement de prépositions dans la transposition de la forme passive active. le verbe contraindre et le verbe forcer. donc ce sont les trois verbes qui en passant de la forme passive heu de la forme active à la forme passive vont connaître un changement de construction au niveau de la préposition. d'accord/ »	Règl (gra/tr)				
Sol 5	34PR17 « Vous pouvez essayer de faire une phrase avec contraindre ..une phrase à la forme active pour la transposer à la forme passive.des volontaires..non/si / »	Inj (d.d.d) Inter	35E7,2« Oui »	Datp		
Sol 6	36PR18« Avec contraindre. au Tableau(es)/ il faut l'écrire(er)/ »	Inj (d.d.f) Para/ synt	37E7,3* On nous a contraints de lire un livre*	Rép		
Sol 7	38PR19« Et à la forme active/ »	Inj (d.d.f)	39E7,4* On a été contraints à lire un livre*	Rép		

Sol 8	40PR20 « Êtes-vous d'accord ? »	Inter	41EX4 « Non »	Rép		
Sol 9	42PR21« Qui est le sujet : enfin/ qu'elle est la première phrase. enfin pardon je recommence.LA PREMIERE PHRASE EST à la forme PASSIVE ou ACTIVE/ »	Inter (auto corr.)				
	43E7,5 « La première »	Recent	44PR22 « Oui\ »	Rép		
			45E7,6 « Forme :: active\ » (réponse différée à 42)	Rép	46PR23« Forme active/.. LA FORME ACTIVE /»	répt
Sol 10	46PR23« Qui est le sujet qui est le patient/ »	Inter	47E7,7 « Alors\ »	Rép		
Sol 11	48PR24« Vous avez le droit d'aider »	Inj (d.f.d)	49E6,2« La première elle est^ à la forme passive »	Rép	50PR25« Contraindre A la formation contraindre à est une forme active... contraindre de c'est la passivation. »	Com/décl
Sol 12	50PR25 « Mais.moi c(e)qui m'intéresse. OÙ EST LE PATIENT et OÙ EST LE SUJET/où& est &le sujet &de la phrase\ »	Réit	51EX5« On »	Rép	52PR26« On/ d'accord\ »	Rept+cap
Sol 13	52PR26« Où est le patient / »	Inter	53EX6« Nous »	Rép	54PR27 « Le complément/ nous/.on a contraint qui/nous.d'accord . »	Com/stru+Cap
Inf/sol 14	54PR27 « Si.dans la passivation on observe..ici il faut		55E3,3« Nous étions contraints de :: »		56PR28« Il (ne) faut pas essayer de changer le temps	

Sol 19	69PR33« Autre chose..nous sommes contraints. l'accord du participe passé »	Inj (d.d.f)	70EX7« S oui S on met un S à contraint »	Rép	71PR34« Il ya un S à contraints. en :: partant du postulat que le nous ce sont juste des hommes..ou un mélange hommes femmes. nous sommes contraints à lire un roman. d'accord »(F.B différé à65)	Com/. stru Règl (gra/tr) Répt+ cap
Sol 20	71PR34 « Main(te)nant i(l) faut changer la phrase passive.la modification [»	Inj (d.d.f)	72E3,7« Un roman nous# a nous^ et-été ...contraint »	Rép	74PR35« Nous sommes contraints de lire\ ça (ne)va toujours pas/ »	Auton y Répt+ can
			73E4,6« Nous sommes contraints de lire »	Rép		
	75E4,7« Il ya la préposition de/ »	Inter	76PR36« Il ya la préposition de mais »	Rép		
	77EX8« On la met à la forme passive/ »	Inter	78PR37« OUI/ »	Reit		
			79E9,5 « On peut dire aussi la lecture du roman nous a été ::con trai... »(réponse différé à 71)	Rép	79E9,5 « Non\c'est pas-c'est pas du tout ça »	Can/ (Auto initi
					80PR38« Non. »	Ass
Inf/ sol 21	80PR38« Proposez/ le verbe contraindre a une formation très compliquée. pourtant la construction du verbe contraindre est ici dans une phrase active et ici dans une phrase passive.moi je veux que vous trouviez comment construire ce verbe.. on part du postulat qu'il nous faut un sujet il nous faut le verbe contraindre avec	Inj / (d.d.d)	81E4,8« On a été contrainné de lire.. on peut dire contrainné »	Rép	82PR39« Non »	Can
					83E7,8« On ne peut pas dire contrainné »	Com/s tru
		Règl (gra/ tr)	84E3,8« Le livre nous a été contraint »	Rép	85PR40« <u>Non</u> / »	Can
					86E7,9« <u>Non</u> / ..il ya une contrainte »	Ass

	la préposition A et il nous faut un Cod qui va pouvoir devenir sujet grammatical »					
Sol/inf 22	87PR41 « IL YA UNE CONTRAINTE/oui laquelle/faites une phrase simple on va enlever le livre...on enlève le livre (il efface le mot) et. vous avez contraint de contraint à. contraint à dans une phrase active contraint de dans une phrase passive..pour que ce soit encore plus simple on va même mettre *à* dessus et *de* en dessous..faites une phrase autour d(e)ce verbe... il nous faut *un sujet* qui va-et *un Cod* le Cod va devenir sujet grammatical et le sujet va devenir un *complément d'agent*.. introduit par *par*..faites une phrase(es)..faites des propositions (er) »	Inter/ Inj Règl (gra/ tr) Inj (d.d) Para/ para	88E1,5 « Je suis contraint à faire quelque chose »	Rép	89PR42« OUI/quoi/ »	Com/d écl
			90E1,6« J'ai été contraint de ::la voix passive »	Rép		
Sol/inf 23	91PR43« Faites une phrase au présent/. restez simples /n'allez pas chercher des exemples compliqués.il faut un sujet et un Cod qui vont être transformés »	Inj (d.d) Règl (gra/tr)	92E1,7 « Je suis contraint à effectuer un roman .. et la deuxième [»	Rép	93PR44 « ALORS non&non attendez »	Can
Sol 24	93PR44« Je suis contraints à effectuer un roman(es)dans le sens d'écrire/ (er)»	Inter Para/ synt	94E1,8« Oui\ »	Rép	95PR45« Alors on va garder. Écrire~/ je suis contraint à écrire un livre »	Com/s tr
Sol 25	95PR45« OÙ EST LE COD/ »	Inter	96EX9« Le roman un roman »	Rép	97PR46« Ok/ »	Cap
Sol 26	97PR46« Et le sujet/ »	Inter	98EX10« Je »	Rép	99PR47« JE/ »	Répt

Inf 27	99PR47« Le : sujet de la phrase active devient complément d'agent [»	Règl (gra/ tr)	100E1,9« Donc on dit un rom- le roman [»	Rép		
Inf 28	101PR48« Et un roman COD devient <u>sujet grammatical</u> »	Règl (gra/tr)	102EX11« <u>Sujet grammatical</u> »	Ass		
			103E1,10« Un roman dont j'ai été contraint de faire [»	Rép	104EX12« NON/ »	Can
Sol 29	105PR49« Il faut rester simple. donc la phrase passive devient quoi/ UN ROMAN »	Inj/ (d.d.d) Inter	106E3,9« Un roman est contraint\ »	Rép		
			107E5,2« A été contraint\ »	Rép	108E7,10 « On est contraint de changer la phrase /on (ne) peut pas la garder telle quelle »	Com/d écl
					110PR50« Non on n(e) peut pas la garder telle quelle.. »	Ass
Inf 30	109PR50« Si on part du postulat que la Cod devient sujet grammatical »	Règl (Gra/ tr)	110E10,1« Un roman est [»	Rép		
			111E9,6« On m'a contraint d'écrire un roman »	Rép	112PR51« On m'a contraint d'écrire un roman~/ »	Répt
Sol 31	112PR51«Est ce que c'est une phrase à la forme passive/ »	Inter	113E4,9« Non »	Rép	114PR52« C'est une phrase à la forme <u>active</u> »	Répt+ cap
			115E9,7« <u>active</u> »	Ass	116PR53« Il n ya pas de patient il n ya pas de sujet grammatical »	Com/s tru

Sol 32	116PR53 « UN AUTRE EXEMPLE/..TROUV EZ.JE NE VOUS DONNERAI PAS LA RÉPONSE/ »	Inj (ddf)				
Inf/ sol 33	117PR54« On a-on part-il nous faut un sujet autour du noyau verbe avec contraindre A. suivi d'un cod. le cod doit pouvoir être ensuite transformé transposé en sujet grammatical autour d'un noyau verbal contraindre DE suivi d'un complément d'agent. faites des phrases simples\ »	Règl (Gra/ tr)				
		Inj (d.d.d)				
	118E1,11« Pas avec :: forcement contraindre/ »	Inter	119PR55« Moi ce qui m'intéresse c'est la construction du verbe contraindre »	Rép		
			120E4,10« J'ai été contraint de le suivre »(réponse différée à 53,54)	Rép	121PR56« J'ai été contraint de le suivre~\ d'accord »	Répt + cap
Sol 34	121PR56« Et à la forme passive/ »	Inter	122E411« La suite..heu le verbe suivre devient un nom/.la suite m'a été contrainte par lui/ »	Rép	123PR57« La suite m'a été contrainte par lui/ la poursuite m'a été contrainte par lui~\ok\ on a contraindre ok mais on n'a pas notre DE..or dans la phrase passive il faut le DE »	Répt+ cap + Com/s tru
			124E3, 10« J'ai contraint mon ami à faire des cours » (réponse différée à 53,54)	Rép	125PR58« JE CONTRAINS mon ami à faire des cours »	Répt+ Com/s tru

			126E3,11« Donc la forme passive mon ami est contraint de faire des cours » (réponse différée à 56)	Rép	127PR59« Ben parfait/ »	Cap
			128 E7 11 « Ouè/ »	Ass		
Inf/ sol 35	129PR60« Je constrains mon ami à faire des cours~..donc on a un sujet..où est le cod/ »	Ex/lang	130EX14« Mon ami »	Rép	131PR61« Mon ami est cod »	Cap
Inf 36	131PR61« On a bien contraindre A. alors mon ami le cod devient sujet grammatical. mon ami est contraint à~ on a dit. faire des cours/~suivre des cours~\ »	Ex/lang	132E4,12« Oui bien sûr »	Ass		
			133E3,12« Oui »	Ass		
	134PR62« Mon ami est contraint à suivre des cours~\ heu qu'est ce que j'ai fait comme bêtise moi/mon ami est contraint <u>DE</u> suivre voilà de suivre des cours »	Aparté	135EX15« <u>DE</u> »	Ass		
			136PR63« On peut même préciser le complément d'agent <u>par moi</u> qui n'est pas obligatoire »	Règl (gra/tr)		
Inf 37	138PR64 « Donc. je constrains mon ami A suivre des cours.mon ami est contraint DE suivre des cours fin/~faites- quand vous devez trouver une règle de gram- de grammaire faites quelque chose de simple.. (es)un verbe simple un sujet simple(er) d'accord	Ma.p ???? Para/ synt				

	donc i(1) faut faire attention vous avez vu que le verbe contraindre est contraignant (rire) et- et que- et que il est difficile d'obtenir une phrase qui puisse être modifiée\ donc on continue... »					
TR5						
Sol 1	138PR64« Le d complétez..dans presque tous les cas les verbes point point point\ donc les verbes suivis d'un complément d'objet direct peuvent être mis à la forme passive. seuls deux verbes point point point sont dans ce cas pardonner A quelqu'un et obéir à quelqu'un (xscd) c'est bon.. vous avez pu compléter la phrase/... quelqu'un veut proposer sa définition de cette nouvelle règle(es). enfin Précision de la règle de passivation(er) ... non\ referez vous toujours toujours aux exemples vous avez un corpus de référence..referez vous au corpus sous vos yeux..vous avez une indication donc [»	Inter Inter Para/ para	139E4,14« La forme active/ »	Rép	140PR65« Non& non&non/ »	Can
Sol 2	140PR65« LES VERBES SUIVIS D'UN COMPLEMENT D'OBJET DIRECT/ »	Réit	141E7,12« Les verbes transitifs\ »	Rép	142PR66« Les verbes transitifs..donc dans presque tous les cas les verbes transitifs donc les verbes suivis d'un complément d'objet direct peuvent être mis à	Rept Com/s tru

					la forme passive »	
Sol 3	142PR66« Maint(e)ant on vous demande de complétez seuls deux verbes transitifs...point point point sont dans ce cas.ces deux verbes transitifs que je vous demande de préciser. dont je vous demande de préciser la nature sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un »	Inj (d.d.f) Inj (d.d.f)	143E3,13« Les verbes contraindre et forcer [»	Rép	144PR67« Pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un ce sont des verbes transitifs [»	Com/d écl
	145E3,14« Ils sont cités\ »	Reit	146E1,12« MAIS. MAIS[»	Rép		
Inf/ sol 4	147PR68« Transitifs ...il existe deux genres de verbes transitifs les transitifs <u>directs</u> et <u>indirects</u> ..donc voilà..dans presque tous les cas les verbes transitifs directs donc admettant un cod. peuvent être mis à la forme passive. et seuls deux verbes transitifs indirects qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un peuvent être mis dans une phrase passive\ EXEMPLE / ils ont été pardonnés.. c'est une forme passive ou une forme active ..ils ont été pardonnés/ »	Règl (gra/ tr) Ex/lang Inter Autony	148E7,13« <u>Direct et indirect</u> »	Ass		
			149EX16« Passiv e »	Rép	150PR69« D'acco rd »	Cap
Sol 5	150PR69« Quelle est la forme active/ »	Inter	151E3,15« <u>On les a pardonnés</u> »	Rép		
			152E4,15« <u>On leur a pardonnés</u> »	Rép		

			153E1,13« On LES a pardonnés/ »	Rép		
			154E7,14« On les a pardonnés »	Ass		
Sol 6	155PR70« Vous êtes tous d'accord »	Inter	156E1,14« OUI/ »	Rép		
Sol 7	157PR71« On les a pardonnés~ ils ont tous été pardonnés~ est ce que pour vous ces deux phrases. sont celle-ci à la forme active~ celle-ci à la forme passive~ est ce que pour vous ces ceux phrases déjà sont les mêmes »	Inter	158E4,16« On les a-on les a tous pardonnés- on les a tous pardonnés..tous »	Rép	159PR72 « D'accord\ »	Cap
Sol 8	159PR72 «On les a tous pardonnés~.êtes-vous d'accord/première phrase forme active deuxième phrase forme passive. avec un sujet grammatical qui correspond au cod. c'est correct ou pas/ »	Réit				
	160E7,15« Comment on fait/ »	Inter	161PR73« Pour chercher c(e)qui (ne) va pas vous cherchez le sujet et vous cherchez le cod. de la forme active. »	Rép+ Com/d écl		
Sol 9	161PR73« .Quel est le sujet de la forme active/ »	Inter	162E7,16« On »	Rép	164PR74« Ok »	Cap
			163E3,16« On indéfini »	Rép		
Sol 10	164PR74« Où est le cod / »	Inter	165E1,15« Les »	Rép	166PR75« D'acco rd »	Cap

Inf/ sol 11	166PR75« Donc on a dit qu(e) le cod devenait sujet grammatical et le sujet devenait complément d'agent.. alors je vous écoute/ »	Ma.p Régl (gra/ tr) Inj (d.d.d)	167E7,17« Dans c(e) cas là c'est l(e)pronom qui disparaît »	Rép		
Sol 12	168PR76« Est-ce que ::on peut envisager donc de mettre par on.. chose qui est inhabituelle »	Inter	169E3,17« OUI/ c'est un pronom indéfini on ne sait pas qui a fait le ::qui a donné le pardon. ON[»	Rép		
Sol 13	170PR77« Vous voulez mettre un prénom à la place »	Inter	171E7,18« <u>Non.. on ne peut pas le remplacer XXX</u> »	Rép		
			172E3,18« <u>Si on met un prénom ça va changer le sens</u> »	Rép		
Sol 14	173PR78« Mettons un prénom. pour l'anonymat je mets un x~.x les a tous pardonnés x est bien le sujet pardonner à .quelqu'un.d'accord.ils ont tous été pardonnés par x »	(inj) d.d.f. Ex/disc				
Sol 15	174E3,19« Il- les qui.. il.. a pardonné qui »	Inter	175PR79« Où est le problème\»	Rép/S ol		
	175PR79« Moi je- j'ai une question est ce que ce sont les mêmes phrases est ce que la première est à la forme active et la deuxième à la forme passive...x les a tous pardonnés »	Réit	176E7,19« Oui la première est à la forme active\ »	Rép	177PR80« Elle est à la forme active »	Cap

Sol 16	177PR80« Et ils ont tous été pardonnés par x »	Inter	178E7,20« Il ya une action qui est faite [»	Rép	179PR81« Une action qui est faite (es). le pardon subi par les(er) »	répt Par/ synt
Inf/ sol 17	179PR81« Le sujet grammatical devient IL parce qu'on ne peut pas dire LES.. les a tous pardonné..et x est bien un complément d'agent non obligatoire...vous êtes tous d'accord ou pas/ »	Ex/ lang Règl (gra/ tr) Inter	180E1,16« C'est juste/&c'est juste/ »	Ass		
	181PR82« Qui est d'accord/.. qui dit que ces deux phrases sont JUSTES/.. qui dit que ces deux phrases ne sont PAS JUSTES/.. qui est dans le doute absolu et ne sait pas /.. qui ne se positionne pas.. »	Réit				181PR82« D'accord. les deux phrases sont justes.. (ne) cherchez pas »(F.B différé à 180)
TR6						
Inf/ sol 1	181PR82« /..Ok on continu..certains verbes transitifs ne peuvent pas être mis à la forme passive..donc c'est l'une des nouvelles contraintes..après le changement de préposition après les deux verbes donc qui sont pardonner à quelqu'un et obéir à quelqu'un qui sont des transitifs indirects ils sont les deux seuls verbes transitifs indirects qui peuvent être mis à la forme passive. on va aller vers les transitifs directs qui ne peuvent pas être mis à la forme passive qui sont ..un volontaire pour lire/ »	Ma.a Ma.p Ma.a Inj (d.d.f)	182E1,17« Les verbes avoir et posséder. mon oncle possède une fortune [»	Rép		

	183EX17« SON oncle/ »	Ijn (d.d.d)	184E1,18« Heu..s on oncle possède# une fortune# entre parenthèses forme passive impossible..on (ne) peut pas dire il a été possédé ou :: »	Rép		
Sol 2	185PR83« Une fortune est possédée par son oncle/ »	Inter	186EX18« Ça ne marche pas »	Rép	188PR84« Ca ne marche pas on pourtant l'entend »	Cap Com/s tru
			187E1,19« Séman tiqu [»	Rép		
			189E1,20« Séman tiquement elle n'est pas :: » 'rep diff à 187)	Rép	190PR85« Il ya beaucoup de personnes qui le disent. mais c'est grammaticalemen t incorrect. »	Com/s tru
TR7						
Sol 1	190PR85« La suite. soit les exemples suivants essayez de les transposer à la forme passive. que constatez-vous. prenez une minute ou deux vous avez cinq exemples.. l'appartement fait 50 m ² le cours a duré une heure mon grand père a vécu 100ans ce livre coûte 1500 DA la vendeuse pèse les tomates et la vendeuse est mince elle pèse 60 K »	Inj (d.d.f) Inter	191E3,20« Pour-heu il y a <u>une seule qui a la forme active</u> ..la vendeuse pèse les tomates on peut dire les tomates <u>sont pesées par la vendeuse</u> mais les autres on (ne) peut pas les transformer »	Rép		
			192E1,21« <u>Une seule qui peut #être transformée à la forme active</u> »	Ass		

			193E4,17« <u>Sont pesées par la vendeuse</u> »	Ass		Cap + rept
			195EX19 « <u>par la vendeuse</u> »	Ass	194PR86« D'acco rd. donc aucune des phrases ne peut être mises à la forme passive sauf la vendeuse pèse les tomates les tomates sont pesées. <u>par la vendeuse</u> »	
Sol 2	194PR86« POURQUO I/.. pourquoi les autres phrases ne peuvent pas être mises à la forme passive.(es) pourquoi on ne peut pas dire une heure a été duré le cours 100ans a été vécu par mon grand père 60k s'est pesé par(er) [»	Inter Para/ synt	196E1,22« Le complément du verbe »	Rép	199PR83« D'acco rd »	Cap ?? ?
			197E3,21« <u>On ne peut pas le détacher du verbe</u> »	Rép		
			198E1,23« <u>Il est collé</u> »	Rép		
			200E3,22« Contra irement à tomates c'est un complément d'objet direct on peut le ::[»	Rép		
Sol 3	201PR88« Un complément d'objet direct n'est pas un complément du verbe/ »	Inter	202E3,23« Si si »	Rép		
	203PR89« Du noyau verbal [»	Réit	204E3,24« On (ne) peut pas- on(ne) peut pas détacher le- mon grand père a vécu il manque quelque chose on(ne) peut pas dire <u>ma grand mère a vécu</u> »	Rép	205PR90« <u>(Il) y a- (il) y a plus simple comme explication</u> »	Com/d écl

			206E1,24« Aséman- tique. sémantiquement on ne peut pas [»	Rép		
Sol 4	207PR91« N'allez pas chercher trop loin(es) restez simples(er) ..qu'est ce que 50m ² une heure 100ans 1500DA 60k ont en commun. qu'expriment ces morphèmes »	Inj (d.d.f) Inter	208EX20« Des mesures\ » 210E1,25« Une mesure n'accède pas à la transformation passive/ »	Rép Rép	209PR92« Ils expriment des mesures/ »	Répt
Sol 5	211PR93« Donc vous avez la règle suivante. qu'il vous faut compléter. les verbes qui servent à exprimer une mesure faire une estimation de mesure faire 60 m mesurer coûter valoir peser vivre durer et qui sont toujours suivis d'un chiffre ou d'un nombre [»	Inj (d.d.f) Règl (gra/ tr)	212EX21« Ne peuvent être mis [»	Rép	213PR93 « Ne peuvent être mis à la forme passive\ »	Répt
Inf 6	213PR94 « En réalité ils sont faussement transitifs et le complément n'est pas un vrai complément d'objet. on a un complément de mesure.. »	Règl (gra/ tr)				
TR8						
Sol/ inf 1	213PR94 « On a une dernière contrainte concernant le verbe regarder..donc vous avez comme exemple.qui veut lire/... personne à l'arrière ne veut lire/...à l'arrière à l'arrière (dtp) »	Ma.a Inter	214E11,1« Imad regarde avec intérêt tous les gens qui passent. tous les gens qui passent sont regardés avec intérêt par Imad »	Rép		
Sol 2	215PR95« Le deuxième exemple »	Inter	216E11,2« Cette question regarde la police...impossibl e à faire ::à	Rép	217PR96« Forme passive impossible »	Répt

			mettre ::à la forme passive »			
Sol 3	217PR96 « La règle est [»	Inter	218E1,26« Selon le sens »	Rép	219PR97« Selon le sens. D'accord /»	Répt+cap
Sol 4	219PR97 « Donc complétez la règle\... quelqu'un veut lire sa proposition »	Inj (d.d.f) Inter				
	220E1,27« Concernant cette règle/ »	Inter	221PR98« Oui/ concernant cette règle »	Rép		
			222E1,28« Dans la deuxième phrase par » exemple. cette question regarde la police ça (ne)va pas dire que la question regarde : de ces propres yeux la police [» (réponse différée à tp97)	Rép	225PR99« D'accord »	Cap
			223E4,18« Elle concerne. regarde concerne »	Rép		
		224E1,29« Oui elle concerne »	Ass			
Sol 5	225PR99 « Complétez la règle/ si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet..avec un sujet »	Inj (d.d.f)	226EX22« Grammatical/ »	Rép	228PR100« Non / »	Can
			227E1,30« Si regarder par exemple il est suivi à- de- d'avec »	Rép		
Sol 6	228PR100 « Regardez l'exemple deux. cette question regarde la police »	Inj (d.d.f)	229E7,21« On (ne) peut pas dire cette question est regardée par la police »	Rép		

Sol 7	230PR101« Cette question a quelle particularité/ .c'est quel type de sujet un sujet animé ou un sujet inanimé/ »	Inter Autony	231EX23« Inanimé\ »	Rép		
Inf 8	232PR102« Donc si le verbe regarder est pris dans un sens figuré avec un sujet inanimé. et peut être remplacé par le verbe concerner. la forme passive est IMPOSSIBLE..donc voilà. les grands-les grandes contraintes de la passivation. le verbe regarder au sens figuré. les verbes suivis d'une mesure. fausement transitifs. les verbes posséder et avoir qui ne peuvent pas être mis à la forme passive. les verbes suivis de préposition A qui devient préposition DE qui sont de l'ordre de trois.. donc contraindre à forcer à et obligé à..et.. et et donc les verbes transitifs directs qui peuvent tous à peu près être mis à la forme passive. et uniquement deux verbes transitifs indirects pardonner à quelqu'un obéir à quelqu'un qui peuvent être mis à la forme passive...d'accord. ».	Ma.a				
TR9						
Sol 1	232PR102 « Vous voulez des exercices.. non [»	Inter	233E4,19« Si/ »	Rép	234PR103« Si..c'est simple...juste pour vérifier »	Répt+ Ma.a
Sol 2	234PR103« Donc mettez les phrases-mettez au passif les phrases actives et à l'actif les phrases	Inj (d.d.f)				

	passives respectez les temps. c'est bon il y en a suffisamment.(xmin) »					
Sol 3	235PR104« C'est bon/ »	Inter	236E4,20« OUI/ »	Rép		
Sol 4	237PR105« Ok donc/ première phrase volontaire/oui »	Inj (d.d.f)	238E4,21« Les révolutionnaires ont détruit ce château en 1789. en sept dix :: heu en dix sept cent quatre vingt neuf .. ce château a été détruit par les révolutionnaires »	Rép	239PR106« Les révolutionnaires ont détruit ce château en 1789.. »	Répt
Inf 5	239PR106« Les révolutionnaires c'est le sujet. ce château cod donc transposition CE CHATEAU A ÉTÉ DETRUIT PAR DES REVOLUTIONNAIRES/.. et le complément de temps en1789..complément de temps groupe mobile donc i(l) peut être mis en début de phrase ou en fin de phrase.. comme vous voulez »	Autony Ex/ lang	240E1,31« Il est déplaçable »	Rép		
	241PR107« Pardon/ »	Recent	242E1,32« Il est déplaçable »	réit	243PR108« Il&est&déplaçable ok oui »	Répt +Cap
Sol 6	243PR108« Deuxième phrase/ volontaire »	Inj (d.d.f)	244E12,1« Le mannequin est poursuivi par les photographes. les photographes poursuivent le mannequin »	Rép	245PR109« Le pho-les photographes poursuivent le mannequin..est poursuivi. présent forme passive »	Répt
Sol 7		Inj (d.d.f)	246E1,33« Le match de tennis	Rép	247PR110« Ça va/ »	Cap

	245PR109« Trois/ tout le monde regardera le match de tennis »		sera regardé par tout le monde »			
Sol 8	247PR110« La phrase quatre/...on va changer »	Inj (d.d.f)	248E7,22« Alors. le taxi était conduit par un chauffeur nerveux. un chauffeur nerveux conduisait le taxi...le verbe :: est mis à l'imparfait donc ::puisque ::il conduisait c'est l'imparfait »	Rép	249PR111« Donc tu proposes un chauffeur nerveux conduisait le taxi »	Répt
			250E9,8« Ou bien le chauffeur a conduit »	Rép	251PR112« Ou bien le chauffeur nerveux A CONDUIT le taxi / .or une règle de transposition de la forme active forme passive. <u>il faut garder le temps du verbe</u> »	Répt/c an +Com/ décl
			252E3,25« <u>NON/ il faut garder le temps du verbe</u> »		Ass	
			253E1,34« A été »	Rép		
			254E3,26« A l'imparfait était »	Rép		
Sol 9	255PR113« Donc était conduit devient <u>conduisait</u> »	Inter	256E7,23« <u>Conduisait AIT OUI/</u> »	Ass	255PR113« C'est une règle de transposition on garde le temps et le mode »	Com/s tru
Sol 10	255PR113«...la phrase cinq »	Inj (d.d.f)	257E3,27« Un inconnu avait perturbé la réunion. la réunion avait été perturbée par un inconnu	Rép	258PR114« La réunion AVAIT ÉTÉ PERTURBÉE par un inconnu »	Répt

Sol 11	258PR114« Avait été perturbée la fin du participe passé perturbé »	Inter	259EX24« ée »	Rép	260PR115« ée »	Répt
			261E1,35« ée.. la réunion »	Ass	262PR116« L'accord avec la réunion »	Com/ stru
Sol 12	262PR116« Six »	Inj (d.d.f)	263E3,28« La vente de cette collection est prévue pour samedi. on a prévu..la vente..de- de cette collection pour samedi\ »	Rép	264PR117« La vente de cette collection est prévue pour samedi. on a prévu..la vente de cette collection pour samedi »	Répt
					265EX25« Non/non /non »	
		Inj (d.d.f)	266PR118« C'est prévoit..pardon »	Aut cor	268PR119« Donc on prévoit la vente de cette collection pour samedi..est prévue on prévoit »	Répt+ Com/s tru
			267E3,29« Prévoit je me suis trompée »	Corr Hétéro /init		
Sol 13	268PR119 « Ensuite/ »	Inj (d.d.f)	269E5,5« On vendra tous les tableaux. tous les tableaux seront vendus »	Rép	270PR120« On vendra tous les tableaux. tous les tableaux seront vendus »	Répt
Sol 14	270PR120 « La suivante »	Inj (d.d.f)	271E10,2« Les prix ont été fixés. on a fixé les prix »	Rép	272PR121« Les prix ont été fixés. on a fixé les prix. »	Répt
Sol 15	272PR121 « Neuf/ »	Inj (d.d.f)	273E13,1« On a réservé la salle. la salle a été réservée »	Rép	274PR122 « On a réservé la salle la salle a été	Répt

					réservée..et réservée ée »	
			275EX26« ée »	Ass		
Sol 16	274PR122 « Phrase dix »	Inj (d.d.f)	275E14,1« Une publicité importante a été faite. on a fait une publicité importante »	Rép	276PR123« On a fait une publicité importante »	Répt
Sol 17	277PR123 « Et la onze enfin ..la onze »	Inj (d.d.f)	278E15,1« On a prévenu beaucoup d'antiquaires. beaucoup d'antiquaires ont# été prévenus »	Rép	279PR124« On a prévenu beaucoup d'antiquaires. beaucoup d'antiquaires ont été prévenus »	Répt
TR10						
Inf/ Sol 1	279PR124 « Aucunes des ces phrases ne portaient sur les contraintes de la passivation. mais c'était déjà le principe de passer de la phrase active à la phrase passive...des questions/.. pas de questions..non..remarq ues/..le verbe contraindre restera à jamais gravé dans vos mémoires (rire) c'est ça [»	Ma.p Inter Ma.p	280E3,30« Le on..aussi quand #il n ya pas# une ::de sujet apparent..on parle..du pronom indéfini »	Ass	281PR125« <u>Quan d il n ya pas de sujet apparent.. oui.. »</u>	Cap
Inf/ 2	281PR125 « Et le complément d'agent n'est pas obligatoire s'il n'est pas un être particulier...d'autres remarques questions...mutisme total.. par mutisme j'entends que vous voulez d'autres phrases (rire) »	Règl (gr/ tr) Inter				
Inf		Hyp		Ass		

3	282E1,36« Cette transformation entre :: active et ::et passive :: nous montre# à quel : point le français est# une très belle langue »	Corr	283PR126« Ah merci... qu'il faut utiliser en se posant beaucoup de questions »			
sol Clo 4	283PR126 « C'est tout/ tout va bien dans le meilleurs des mondes/.. d'accord ben très bien merci beaucoup »					

Annexe 6

Synopsis du cours de l'ENN

Tr1

Eh10 (Sol)			Eh11(Inf)		
I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	0	0

TR2

Eh1 (sol)			Eh2(Inf)			Eh3(Inf)			Eh4 (sol)			Eh5(Inf)			Eh6(sol)			Eh 7(sol)					
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F			
1			N	1		1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1
I	R	F																					
1	0	0																					
R/I	R	R																					
1	1	1																					

TR3

Eh1(mxt)					Eh2(mxt)				Eh3(sol)			Eh4 (sol)			Eh5 (sol)			Eh6(Inf)		
I	R	F	F	R	I	R	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	N	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0

TR4

Eh1 (sol)					Eh2 (sol)					Eh 3 (sol)		
I	R	R	R	F	I	R			F	I	R	F
1	1	1	1	1	1	0			0	1	1	1
					I	R		F				
					1	1		0				
					I	R	F					
					0	1	1					

TR3 ‘

Eh1(Inf)			Eh2(Sol)				
I	R	F	I	R	R	R	F
1	N	0	1	1	1	1	0

TR5

Eh1(Sol)			Eh2(Sol)		
I	R	F	I	R	F
1	1	0	1	1	1

TR3’’

Eh1(Sol)			Eh2(mxt)			Eh3(Inf)			Eh4(Sol)			Eh5(Inf)			Eh6(Inf)			Eh7(Inf)		
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

TR3''

Eh10(Inf)			Eh 11(Inf)		
I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	0	0

TR8

Eh10(Sol)			Eh 11(clo)		
I	R	F	I	R	F
1	1	0	1	0	0

Annexe 7

Synopsis du cours de l'EN

Tr1

Eh 1(S.C.F)			Eh2 (sol)				Eh3 (sol)			Eh4 (sol)			Eh 5(sol)			Eh 6(inf)		
I	R	F	I	R	R	F	I	R	F	I	R	F	I	I	R	I	R	F
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
													I	R				
													1	N				
													1	1	1			

TR2

Eh 1(inf)			Eh2 (sol)		
I	R	F	I	R	F
1	0	0	1	1	0
			I	R/I	1
			1	1	

TR3

Eh 1(sol)			Eh2 (sol)			Eh3 (sol)			Eh4 (sol)			Eh5(Mxt)		
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1

TR4

Eh 1(Mxt)					Eh2 (sol)			Eh3 (sol)			Eh4 (inf)			Eh5(sol)			Eh 6 (sol)			Eh7 (sol)			Eh8 (sol)			Eh9(sol)								
I	R	F	R	R	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F			
1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1

Eh 10 (sol)			Eh11 (sol)			Eh12 (sol)			Eh13 (sol)			Eh14(Mxt)						Eh15 (sol)			Eh16 (sol)			Eh17 (sol)			Eh18 (sol)						
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	R	R	R	R	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0

Eh 19 (sol)			Eh20 (sol)				Eh21 (Mxt)					Eh22 (Mxt)				Eh 23(Mxt)			Eh24 (sol)			Eh25 (sol)							
I	R	F	I	R	R	F				I	R	F	F	R	F	F	I	R	F	R	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
						I	R																						
						1	1																						
						I	R/I	R	F	F																			
						1	1	1	1	1																			

Eh 26(sol)			Eh27 (inf)			Eh28 (inf)				Eh29 (sol)				Eh30 (sol)				Eh31 (sol)				Eh32 (sol)			Eh33 (Mxt)							
I	R	F	I	R	F	I	R	R	F	I	R	R	F	F	I	R	R	F	I	R	F	R	F	I	R	F	I	R	F			
1	1	1	1	1	0	1	N	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	0	0	I	R	F	1	0	0
																											I	R	F			
																											1	1	1	1	1	1

Eh34 (sol)								Eh35 (sol)			Eh36 (inf)						Eh37 (inf)			
I	R	F	R	F	R	F	R	I	R	F	I	R	R	I	R	I	R	I	R	F
1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	N	N	1	N	1	N	1	0	0

TR 5

Eh 1(sol)			Eh 2(sol)			Eh 3(sol)			Eh4 (Mxt)				Eh 5(sol)					Eh 6(sol)			Eh 7(sol)			Eh 8(sol)					
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	R	F	I	R	R	R	R	I	R	F	I	R	F	I	R	F			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
																											I	R	F
																											0	0	0
																											I	R	F
																											1	1	1

Eh 9(sol)				Eh 10(sol)			Eh11(Mxt)			Eh 12(sol)			Eh 13(sol)				Eh14 (sol)			Eh15 (sol)				Eh16 (sol)			
I	R	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	R	F	I	R	F	I	R	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1

Eh17 (Mxt)				
I	R	I	R	F
1	1	1	0	1

Tr 6

Eh1(Mxt)			Eh 2(sol)					
I	R	F	I	R	R	F	R	F
1	1		1	1	1	1	1	1
	I	R						
	1	1						

TR 7

Eh 1(sol)						Eh 2(sol)						Eh 3(sol)				Eh 4(sol)				Eh 5(sol)			Eh 6(Inf)		
I	R	R	R	F	R	I	R	R	R	F	R	I	R	F	R	I	R	F	R	I	R	F	I	R	F
1	1	N	N	1	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0

TR 8

Eh 1(Mxt)			Eh 2(sol)			Eh 3(sol)			Eh 4(sol)					Eh 5(sol)				Eh 6(sol)			Eh 7(sol)					
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	R	R	F	I	R	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	
									I	R																
									I	R																
									1	1																

Eh 8(Inf)		
I	R	F
1	0	0

TR 9

Eh 1(sol)			Eh 2(sol)			Eh 3(sol)			Eh 4(sol)			Eh 5(Inf)				Eh 6(sol)				
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1						1	1	1

Eh 7(sol)			Eh 8(sol)								Eh 9(sol)			Eh10(sol)			Eh 11(sol)				
I	R	F	I	R	F	R	F	F	R	R	I	R	F	I	R	F	I	R	F	R	F
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Eh 12(Sol)							Eh 13(Sol)			Eh 14(Sol)			Eh 15(Sol)				Eh 16(Sol)			Eh 17(Sol)		
I	R	F	F	R	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F	R	I	R	F	I	R	F
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	N	1	1	1	1	1	1

TR10

Eh 1(Mxt)			Eh 2 (inf)			Eh 3 (inf)			Eh 4(clo)		
I	R	F	I	R	F	I	R	F	I	R	F
1	N	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0

Annexe 8

Transcription oralographique (EN,TR4)

La forme passive

On nous a contraints de ~~venir de lire~~ un roman

Passive

On a été ~~contraint de~~ à lire un roman

Active

Le roman nous à été

La forme passive

On nous a contraints de lire un roman

Passive

Nous somme +S contraint+S à lire un roman

Active

Le roman nous à été

La forme passive

Sj Contraint à cod

Sj gram Contraint de par cp d'agent

La forme passive

Sj Contraint à cod

je suis ~~contraint~~ à effectuer écrire un roman

Sj gram Contraint de par cp d'agent

on m'a ~~contraint~~ d'écrire un roman

La forme passive

Sj Contraint à cod

Sj gram Contraint de par cp d'agent la poursuite m'a été contrainte par lui

La forme passive

Sj Contraint à cod je ~~contrains~~ mon ami à ~~faire~~ suivre des cours

cod

Sj gram Constraint de par cp d'agent mon ami est ~~contraint~~ à ~~suivre~~ des cours (par moi)

Sj gr

Index

A

Acceptation, 82, 111, 137, 138, 198, 199, 224, 365
Acquisition, 12, 24, 25, 34, 36, 40, 55, 57, 190, 194, 197, 225, 226, 237, 242, 244, 245, 247, 249, 250
Acte, 3, 32, 42, 73, 79, 83, 105, 112, 116, 129, 148, 149, 167, 183, 195, 196, 197, 212, 215, 216, 217, 220, 222, 259, 296, 363
Active, 95, 134, 183, 193, 296, 304, 306, 322, 330, 336, 338, 363
Affirmation, 29
Algérie, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 21, 33, 39, 47, 51, 87, 95, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 240, 244, 245, 246, 248, 361
Analyse, 3, 5, 16, 17, 26, 47, 53, 86, 88, 91, 99, 100, 101, 104, 107, 112, 118, 142, 165, 175, 222, 227, 231, 232, 239, 242, 243, 246, 249, 366
Analytique (démarche), (90, 91, 362
Annotations, 83, 200, 220, 362, 365, 366
Appréciatives, 82, 115, 197, 217, 362, 365, 366
Apprenant, 1, 2, 3, 7, 11, 13, 17, 18, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 49, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 66, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 93, 94, 99, 100, 109, 111, 112, 120, 123, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 159, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 202, 209, 211, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 224, 225, 227, 231, 232, 233, 241, 250, 252, 253, 361, 364
Apprentissage, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 66, 68, 72, 76, 78, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 93, 100, 169, 171, 188, 190, 194, 197, 202, 211, 224, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 247, 250, 252, 361, 362
Assentiments, 114, 126, 133, 151, 168, 172, 173, 175, 232
Asymétrie, 54, 57, 66, 81, 117, 172, 233
Autonymie, 68, 69, 70, 186, 187, 188, 224, 227, 232, 365

B

Balise, 70, 78, 157, 225
Bi-focalisation, 66

C

Classe, 1, 2, 3, 4, 5, 10, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 46, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 107,

109, 112, 123, 132, 139, 145, 149, 160, 161, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 177, 190, 193, 200, 201, 206, 207, 211, 222, 224, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 253, 362, 364

Clôture, 103, 120, 122, 123, 127, 129, 130, 134, 138, 142, 143, 144, 150, 157, 160, 161, 167, 176, 192, 206, 209, 211, 228, 365, 366

Colonial, 9, 10

Commentaires, 66, 83, 197, 198, 200, 217, 218, 220, 221, 224, 228, 232, 366

Communication, 1, 3, 8, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 25, 26, 31, 32, 42, 43, 44, 53, 54, 55, 56, 60, 64, 65, 66, 72, 79, 81, 93, 94, 112, 117, 119, 128, 132, 134, 186, 195, 233, 236, 245, 247, 250, 266, 310, 362

Compétence, 2, 3, 4, 25, 26, 29, 34, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 77, 80, 95, 100, 170, 225, 226, 245, 252, 361

Complexe, 3, 32, 53, 55, 60, 61, 68, 81, 90, 103, 112, 143, 179, 210, 223, 241, 269, 271, 321, 323

Continuité, 5, 116, 118, 231

Cours, 58, 59, 102, 104, 108, 110, 113, 114, 158, 159, 166, 175, 242, 244

Creux (échange), 111, 166

D

Découpage, 29, 95, 97, 100, 101, 102, 107, 108, 122, 175

Déductif, 23, 90, 91, 207, 362

Définition, 15, 22, 42, 43, 53, 73, 74, 91, 108, 181, 183, 227, 277, 332, 365

Démarche, 3, 3, 5, 17, 23, 26, 76, 81, 83, 89, 90, 91, 119, 171, 207, 249, 362

Dialogisme, 162, 163, 164, 176, 239, 246, 364

Didactique, 4, 7, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 31, 32, 33, 37, 38, 59, 63, 65, 66, 73, 80, 86, 89, 90, 92, 108, 134, 169, 210, 233, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 361

Disciplinarisation, 1, 247

Discours, 1, 4, 5, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 27, 43, 44, 45, 53, 54, 59, 60, 63, 66, 68, 69, 70, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 99, 102, 119, 144, 157, 158, 162, 164, 167, 178, 181, 183, 184, 186, 188, 190, 192, 193, 197, 198, 202, 209, 222, 223, 224, 227, 231, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 362, 364, 365, 366

Discursive, 5, 70, 78, 87, 88, 100, 107, 118, 122, 157, 165, 175, 180, 190, 192, 225, 231, 244, 363, 364, 365

Dynamique, 5, 87, 105, 107, 122, 124, 139, 142, 157, 165, 169, 170, 171, 175, 176, 178, 230, 231, 232, 233, 242, 248, 363, 364

E

Echange, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 67, 88, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 204, 219, 363, 364

Eclectisme, 24, 25, 29, 30, 361

Ecole, 7, 9, 10, 11, 35, 37, 52

Écrit, 13, 16, 24, 49, 50, 70, 97, 99, 120, 122, 123, 144, 145, 147, 167, 195, 216, 226

Educatif, 9, 11, 12, 13

Énoncé, 14, 26, 44, 48, 71, 78, 82, 83, 100, 154, 158, 162, 179, 180, 185, 187, 191, 192, 200, 219, 223, 228, 256, 289

Enquête, 5, 6, 7, 33, 50, 87, 92, 94, 361

Enseignant, 2, 3, 4, 5, 7, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 41, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 239, 240, 244, 252, 253, 254, 269, 361, 362, 365, 366

Entretien, 30, 94

Espace interactionnel, 167, 168, 176

Etrangère, 1, 2, 3, 7, 12, 13, 18, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 62, 63, 65, 66, 72, 74, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 91, 92, 96, 111, 116, 117, 123, 177, 184, 195, 197, 215, 222, 225, 233, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 361, 362, 364

Exercice, 74, 76, 142, 144, 145, 147, 148, 154, 180, 188, 189, 190, 195, 200, 204, 208, 209, 212, 228, 266, 312, 365, 366

Exolingue, 53, 54, 66, 117, 233, 243, 247, 250, 362

Expert (enseignant), 54, 65, 80, 117, 118, 130, 158, 160, 171, 172, 175, 176, 219, 223, 225, 227, 228, 233

F

Feedback, 83, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 115, 132, 136, 138, 147, 150, 151, 152, 153, 165, 168, 169, 170, 172, 173, 197, 198, 220, 228, 232, 364

Focalisation, 54, 66, 67, 190, 208, 218, 226, 227, 366

Fonction, 2, 13, 16, 17, 23, 24, 27, 30, 32, 37, 44, 46, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 75, 78, 79, 81, 90, 104, 132, 133, 134, 139, 146, 164, 166, 169, 206, 207, 216, 222, 227, 228, 362, 366

Français, 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 40, 41, 47, 49, 51, 52, 63, 69, 73, 92, 96, 181, 193, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 250, 252, 269, 284, 319, 346, 361

G

Grammaire, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 63, 65, 68, 74, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 105, 106, 108, 111, 117, 119, 127, 131, 132, 143, 145, 157, 160, 162, 165, 171, 174, 176, 178, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 258, 265, 271, 277, 285, 294, 309, 323, 332, 361, 363, 364, 365, 366

I

Imbriqué, 112, 165, 170, 171, 364

Inductive, 205, 207, 366

Informatif, 68, 122, 123, 124, 126, 127, 133, 136, 202, 362

Initiative, 83, 100, 101, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 128, 136, 137, 140, 141, 148, 150, 153, 155, 156, 161, 180, 182, 211, 225, 250

Injonction, 80, 81, 112, 122, 145, 195, 196, 211, 214, 215, 366

Intention, 1, 26, 31, 32, 56, 153, 205, 216

Interaction, 3, 7, 44, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 66, 68, 70, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 99, 100, 101, 104, 107, 114, 116, 117, 118, 123, 126, 130, 133, 134, 142, 149, 152, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 175, 177, 178, 190, 209, 225, 226, 227, 228, 231, 236, 237, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 363, 364

Interactionnel, 66, 68, 78, 105, 108, 123, 157, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 218, 223, 232, 233, 364

Inter-discursive, 5, 107, 175

Interlangue, 34, 225

Interlocutif, 162, 163, 164, 176, 364

Interrogation, 79, 122, 124, 193, 196, 211, 212, 366

Intervention, 25, 39, 45, 59, 78, 111, 115, 124, 129, 132, 139, 154, 156, 161, 192, 232

Intralocutif, 162, 163, 176, 364

L

Langue, 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 111, 116, 117, 119, 123, 132, 140, 142, 155, 156, 157, 165, 171, 177, 178, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 197, 207, 215, 216, 222, 224, 225, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 266, 284, 312, 346, 361, 362, 364, 365

Latérale (séquence), 112, 117, 121, 141, 142, 143, 153, 154, 155

Linéaire (transcription), 5, 17, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 116, 118, 120, 126, 157, 178, 182, 254, 269

Linguistique, 1, 3, 11, 15, 17, 19, 25, 26, 29, 34, 39, 42, 44, 47, 50, 54, 60, 61, 62, 63, 70, 73, 86, 91, 100, 169, 170, 172, 179, 180, 186, 187, 189, 225, 226, 236, 237, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249

Locuteur, 1, 2, 14, 32, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 54, 57, 60, 77, 82, 85, 91, 94, 111, 117, 132, 162, 163, 179, 185, 189, 230, 248, 256, 289, 361

M

Magistral, 162, 239, 246

Manuéélisation, 247

Maternelle, 10, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 50, 53, 72, 171, 181, 182, 225, 230, 232, 247, 361, 365

Méta-affirmation, 131, 162, 190

Métalangage, 3, 4, 5, 7, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 75, 76, 88, 89, 91, 105, 113, 144, 145, 178, 184, 185, 188, 189, 190, 193, 194, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 241, 248, 362, 364, 365

Méthode, 14, 19, 23, 30, 32, 35, 37, 39, 89

Mixte, 122, 125

N

Natif (enseignant), 2, 3, 4, 7, 8, 31, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 80, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 102, 118, 156, 157, 158, 160, 170, 171, 176, 178, 180, 182, 188, 202, 209, 223, 224, 225, 226, 230, 240, 244, 248, 252, 253, 254, 269, 361, 362, 365, 366

Non natif (enseignant), 176

Norme, 2, 7, 9, 19, 26, 27, 42, 60, 66, 74, 87, 204, 225, 226, 227, 230, 234

O

Observation, 3, 52, 55, 91, 128, 149, 154, 173, 231

Onomasiologie (sémasiologie), 185, 365

Orale, 49, 95, 122, 167, 195, 205, 232, 252

Oralo-graphique, 142, 143

Ouverture (séquence), 11, 12, 13, 78, 103, 120, 122, 123, 129, 142, 160, 161, 167, 176, 184, 192, 194, 209, 210, 224

P

Paire adjacente, 111, 132, 134, 135

Paradigmatique, 71, 179, 202, 364

Para-grammatical, 186, 206, 228, 365

Paraphrase, 178, 179, 202, 364, 365

Passive (active), 59

Pédagogique, 15, 16, 20, 31, 34, 35, 37, 77, 118, 157, 242, 361

Phatique, 132, 133, 134, 139, 146, 166, 215, 320

Polarisation, 3, 4, 47, 51, 85, 86, 87, 91, 93, 94, 230, 361, 362

Polygéré, 112, 136, 139, 165, 169, 364

Pragmatique, 17, 25, 27, 44, 63, 80, 243, 249

Pratique, 14, 31, 33, 59, 76, 128, 171, 231

Procédé, 61, 68, 72, 82, 99, 178, 181, 186, 188, 206, 224, 365

Profane, 54, 55, 88, 233

Profil, 4, 5, 7, 11, 29, 38, 47, 48, 49, 52, 53, 75, 85, 86, 87, 88, 93, 95, 230, 250

Programme, 10, 11, 13, 95, 120, 244, 244

Progression, 16, 17, 28, 32, 35, 88, 99, 100, 104, 107, 108, 118, 120, 157, 160, 161, 162, 175, 176, 190, 191, 192, 209, 210, 228, 231, 364

Q

Quasi-expérience, 3, 5, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 362

Questionnaire, 4, 7, 48, 49, 50, 87, 95, 233, 252, 362

R

Réactive, (réponse) 100, 102, 104, 105, 111, 114, 128, 131, 132, 134, 139, 145, 146, 156, 167, 173, 205, 222

Réduit, 20, 49, 96, 127, 130, 132, 165, 168, 172, 364

Référence, 1, 20, 21, 22, 23, 33, 35, 44, 66, 70, 78, 92, 116, 117, 120, 164, 183, 184, 201, 209, 222, 233, 277, 332

Règle, 204, 365

Répétition, 17, 82, 83, 128, 148, 199, 365

Réponse, 30, 58, 59, 72, 73, 81, 82, 83, 101, 104, 105, 109, 110, 111, 115, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 162, 165, 168, 169, 173, 174, 175, 182, 184, 189, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 227, 228, 232, 233, 263, 266, 267, 289, 293, 305, 312, 316, 321, 325, 327, 330, 331, 340

Représentation, 20, 22, 37, 42, 51, 104

S

Savoir, 1, 3, 4, 5, 9, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 31, 32, 33, 37, 39, 42, 46, 51, 54, 56, 59, 60, 64, 65, 68, 69, 70, 77, 80, 81, 83, 85, 87, 93, 96, 100, 118, 132, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 178, 190, 227, 228, 230, 232, 233, 239, 269, 319

Sémantique, 17, 29, 59, 60, 65, 68, 73, 95, 117, 160, 184, 185, 189, 193, 195, 242

Sémasiologie(onomasiologie), 223

Séquence, 70, 78, 83, 108, 112, 117, 120, 121, 123, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 160, 167, 170, 181, 184, 194, 200, 206, 211, 220, 224, 228, 366

Signifié (signifiant), 26, 62, 68, 74, 224

Simplification, 54, 59, 65, 83, 148, 181, 186, 202, 232, 365

Sollicitation, 73, 77, 79, 80, 82, 109, 112, 113, 127, 130, 134, 140, 141, 147, 152, 153, 154, 155, 167, 168, 169, 170, 176, 178, 183, 193, 195, 196, 199, 202, 203, 204, 211, 213, 214, 216, 221, 238, 250

Structural (exercice), 74, 76, 180, 188, 208, 228, 365, 366

Synopsis, 104, 105, 111, 112, 118, 133, 363

Syntagmatique, 71, 180, 202

Système, 1, 9, 11, 12, 13, 17, 23, 26, 33, 34, 39, 41, 42, 59, 61, 62, 63, 65, 69, 74, 184

T

Tableau, 28, 32, 98, 99, 100, 104, 118, 120, 126, 127, 143, 147, 151, 166, 168, 172, 174, 193, 204, 205, 208, 216, 219, 220, 227, 262, 264, 266, 271, 274, 303, 312

Ternaire (échange), 100, 104, 108, 109, 111, 128, 134, 135, 138, 142, 170, 219

Thématique (découpage), 54, 79, 95, 101, 107, 108, 112, 118, 119, 120, 122, 123, 127, 129, 131, 158, 162, 163, 175, 191, 192, 195, 211, 363

Théorie, 14, 15, 224, 236, 241, 247

Tour de parole, 57, 58, 98, 101, 102, 103, 113, 116, 153, 154, 162, 166, 175, 192, 196, 215

Traditionnel, 132, 160, 188

Transposition, 20, 361

Trois colonnes (transcription), 5, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 284, 319, 363

V

Variable, 2, 7, 37, 40, 48, 91, 94, 96, 108, 118, 119, 121, 131, 228, 230, 231, 233

Table des matières

Table des matières

Introduction	1
Premier chapitre Considérations théoriques et enquête de terrain.	6
1.1.Le français langue étrangère en Algérie	7
1.1.1.Le français langue du natif	8
1.1.2.Le français en Algérie de 1962 à nos jours	10
1.2.Linguistique, didactique des langues étrangères et grammaire	13
1.2.1.A propos de l'enseignement de la grammaire, en FLE	18
1.2.1.1.Transposition didactique et grammaire pédagogique	19
1.2.1.2.Sémasiologie, onomasiologie et éclectisme méthodologique	23
1.2.1.3.Qu'en est-il des représentations des enseignants ?.....	30
1.2.2.A propos de l'apprentissage de la grammaire, en FLE	32
1.2.2.1.De la grammaire pédagogique à la grammaire d'apprentissage :.....	33
1.2.2.2.Faut-il parler des représentations des apprenants ?	35
1.2.3.Et la langue maternelle !.....	37
1.3.Polarisation enseignant natif/enseignant non natif et enseignement des LE	40
1.3.1.De la compétence... ..	40
1.3.2... du locuteur natif/non natif	42
1.3.3.EN/ENN : est-il question de répartir les compétences ?	44
1.3.4.L'apprenant algérien face à la polarisation, EN/ENN.....	46
1.3.4.1.Objectifs du questionnaire et dépouillement	46
1.3.4.2.EN/ENN,une polarisation consacrée	49
1.4.Interaction et enseignement apprentissage en LE	51
1.4.1.La communication exolingue	51
1.4.2.Ethnographie de la classe de langue	53

1.4.3. Classe de langue, rôles communicationnels et tours de paroles	54
1.5. Métalangage et enseignement d'une langue étrangère	57
1.5.1. La fonction métalinguistique	58
1.5.2. Eclairage terminologique	60
1.5.3. Fonctions de l'enseignant et métalangage dans un cours de langue étrangère	63
1.5.3.1. Focalisation sur le contenu et opérations d'information explicites	66
1.5.3.1.1. Le métadiscours informatif et explicatif	66
1.5.3.1.2. Le métadiscours descriptif	72
1.5.3.2. Focalisation sur le déroulement interactif et opérations de régulation du discours.....	74
1.5.3.2.1. Opérations de ponctuation des échanges	75
1.5.3.2.2. Opérations d'incitation à la prise de parole	76
1.5.3.3. Focalisation sur le code et opérations évaluatives	79
1.5.3.3.1. Opérations appréciatives et correctives	79
1.5.3.3.2. Les annotations	80
 Deuxième chapitre: Considérations méthodologiques.....	82
 2.1. Intentions de recherche.....	83
2.1.1. Problématique	83
2.1.2. Propositions et objectifs de la recherche	85
2.2. Paramètres de la recherche	87
2.2.1. De l'expérience à la quasi-expérience	87
2.2.2. Une démarche analytique et déductive	88
2.3. Conditions de réalisation de la quasi-expérience	90
2.3.1. Les participants et le cours	90
2.3.1.1. Les enseignants	90
2.3.1.2. Les apprenants	92
2.3.1.3. Le cours de grammaire sur la forme passive / active	93
2.4. Recueil de données et constitution du corpus	94
2.4.1. Déroulement des cours et conditions d'enregistrement	94

2.4.2.La transcription	95
2.4.2.1.La transcription en trois colonnes	97
2.4.2.2.Le synopsis	100

Troisième chapitre: Dynamique interactionnelle et enseignement/ apprentissage de la grammaire, en FLE103

3.1.Unités hiérarchiques de l'interaction104

3.1.1.La transaction105

3.1.2.L'échange106

3.1.3.L'acte.....109

3.1.4.Les séquences latérales112

3.2.Dynamique interactionnelle et structure hiérarchique dans un cours de grammaire, en FLE114

3.2.1.Continuité discursive et enchaînement thématique des transactions114

3.2.1.1.Enchaînement thématique des transactions dans le cours de l'ENN115

3.2.1.2.Enchaînement thématique des transactions dans le cours de l'EN118

3.2.2.Continuité inter discursive et dynamique des échanges dans les deux cours119

3.2.2.1.La structure des échanges dans le cours de l'ENN124

3.2.2.1.1.Les échanges creux125

3.2.2.1.2.Les échanges réduits128

3.2.2.1.3.Les échanges polygérés.....131

3.2.2.1.4.Les échanges imbriqués135

3.2.2.2.La structure des échanges dans le cours de l'EN137

3.2.2.2.1.L'échange creux137

3.2.2.2.2.Les échanges réduits140

3.2.2.2.3.Les échanges polygérés144

3.2.2.2.4.Les échanges imbriqués147

3.3.Analyse comparative de la dynamique interactionnelle dans les deux cours151

3.3.1.Continuité discursive et enseignement de la grammaire en FLE151

3.3.1.1.La progression continue	151
3.3.1.1.1.La ritualisation des transactions	152
3.3.1.1.2. Le contrôle des digressions	152
3.3.1.2. La progression discontinue en attente	154
3.3.1.2.1.Le mouvement en spirale	154
3.3.1.2.2.Le dialogisme intralocutif et interlocutif	156
3.3.2.Progression inter-discursive et enseignement de la grammaire en FLE	159
3.3.2.1.Légitimité interactionnelle de la structure des échanges dans les deux cours	159
3.3.2.1.1.L'échange creux indice de position professorale	160
3.3.2.1.2.L'apprenant semi-passif ou co-énonciateur dans l'échange réduit	161
3.3.2.1.3.L'échange polygéré ou la face cachée du feedback	162
3.3.2.1.4.L'échange imbriqué : un repositionnement interactionnel de l'apprenant	163
3.3.2.2.Position interactionnelle et articulation des tours de parole dans les deux cours.....	165
3.3.2.2.1.Rôles communicationnels et articulation des tours de parole dans le cours de l'ENN ..	166
3.3.2.2.2.Rôles communicationnels et articulation des tours de parole dans le cours de l'EN	167

Quatrième chapitre : Métalangage, interaction et enseignement/apprentissage de la grammaire, en FLE..... ...171

4.1.Analyse du métalangage dans le cours de l'ENN	172
4.1.1.Focalisation sur le contenu et opérations d'information explicites	172
4.1.1.1.Paraphrase et autorégulation du discours	172
4.1.1.1.1.Paraphrase paradigmatique de synonymie	172
4.1.1.1.2.La paraphrase autonymique	173
4.1.1.1.3.Paraphrases syntagmatiques : entre aide à la production et dérive discursive	174
4.1.1.2.Le recours à la langue maternelle	175
4.1.1.3.La définition relationnelle	176
4.1.1.4. La règle de grammaire.....	177
4.1.1.4.1.Sémasiologie et description traditionnelle	178
4.1.1.4.2.Onomasiologie et règles d'énonciation	179

4.1.1.4.3.L'autonomie, un procédé de simplification « para-grammatical ».....	180
4.1.1.5.L'exercice structural	182
4.1.2.Focalisation sur le déroulement interactif et opérations de régulation du discours	184
4.1.2.1. Opérations discursives de ponctuation des échanges	184
4.1.2.1.1.Les méta-affirmations	184
4.1.2.1.2.Les séquences de clôture	186
4.1.2.2.Opérations inter-discursives d'incitation à la prise de parole	187
4.1.2.2.1.Des interrogations	187
4.1.2.2.2.Les injonctions, « le dire et le faire » forcés	189
4.1.3.Focalisation sur le code et opération évaluatives :.....	191
4.1.3.1.Les opérations appréciatives	191
4.1.3.1.1.Les évaluations négatives modérées	191
4.1.3.1.2.Les jugements positifs de valeur	192
4.1.3.1.3.« D'accord », un indicateur de seuil de tolérance	192
4.1.3.1.4.La répétition acceptation	193
4.1.3.2.Les annotations	194
4.2.Analyse du métalangage dans le cours de l'enseignant natif	196
4.2.1.Métalangage et transmission de l'information	196
4.2.1.1.Paraphrase et simplification	196
4.2.1.2.La règle de grammaire	197
4.2.1.2.1.La règle de grammaire, consigne de production	197
4.2.1.2.2.La règle de grammaire inductive détachée	199
4.2.1.2.3.Autonomie para-grammaticale, de la règle au mot	200
4.2.1.3.L'exercice structural	201
4.2.2.Focalisation sur le déroulement interactif et opérations de régulation du discours	202
4.2.2.1.Opérations discursives de ponctuation des échanges	202
4.2.2.1.1.Les méta-affirmations	203
4.2.2.1.2.Résumé méta-affirmatif et séquence de clôture	204
4.2.2.2.Opérations inter-discursives d'incitation à la prise de parole	205

4.2.2.2.1.L'interrogation	205
4.2.2.2.2.L'injonction	208
4.2.3.Focalisation sur le code et opérations évaluatives	210
4.2.3.1.Les opérations appréciatives	210
4.2.3.1.1.Les commentaires explicites	210
4.2.3.1.2.La bi focalisation	211
4.2.3.1.3.Lorsque les apprenants évaluent	212
4.2.3.2.Les annotations	213
4.3.Métalangage et fonction de l'enseignant dans les deux cours : analyse comparative	215
4.3.1.L'enseignant non natif un informateur tolérant	215
4.3.2.L'enseignant natif, un animateur contrôleur appliqué.....	218
CONCLUSION	222
BIBLIOGRAPHIE.....	228
ANNEXES	244
INDEX.....	346
TABLE DES MATIERES	351

Résumé

Depuis l'avènement des approches communicatives, l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE suscite beaucoup d'intérêt. En effet, des questionnements en rapport avec les méthodes d'enseignement/apprentissage, la nature du savoir grammatical à proposer et les modes d'évaluation restent à ce jour les projets d'investigation de plusieurs didacticiens. Nous nous proposons dans ce travail d'apporter notre part d'éclairage sur le sujet. En postulant que la variable enseignant natif/non natif peut avoir un impact sur les modes d'enseignement/apprentissage de la grammaire, nous procédons à une analyse comparative de deux cours de grammaire en FLE en Algérie. L'analyse de la dynamique interactionnelle et du métalangage révèle des pratiques particulières que nous supposons, en partie, tributaires du profil natif/non natif de l'enseignant.

Mots clés : Enseignement/ apprentissage - Grammaire – FLE - Algérie - Natif/non natif - dynamique interactionnelle - métalangage.

Abstract

Since the advent of communicative approaches, teaching / learning grammar FLE arouns much interest. Indeed, questions related to the teaching / learning methods, the nature of grammatical knowledge to propose and the valuation methods remain to this day the investigative project of several educationalists. We propose in this work to bring light on the subject. Assuming that the variable teaching native / non-native can have an impact on teaching methods learning grammar, we conduct a comparative analysis of two grammar courses in FLE in Algeria. The analysis of interactional dynamics and metalanguage reveal specific practices we assume, in part, dependent profile of the native / non-native teacher. Keywords: Education / Learning - Grammar - FLE - Algeria - Native / non-Native - interactional dynamics – metalanguage

ملخص

منذ ظهور نهج التواصل، عرف تدريس / تعلم قواعد اللغة الفرنسية كلغة اجنبية الكثير من الاهتمام. ان المسائل المتصلة بأساليب التدريس / التعلم، وطبيعة المعرفة النحوية المقترحة تبقى مشاريع بحوث يهتم بها عدة تربويين. نقترح في هذا العمل تسليط الضوء على هذا الموضوع. على افتراض أن المتغير استاذ ناطق باللغة الام واستاذ غير ناطق باللغة الام يمكن أن يكون له تأثير على طرق تدريس / تعلم قواعد اللغة الفرنسية. عبر إجراء مقارنة بين درسي قواعد اللغة الفرنسية في الجزائر نريد تحليل الديناميكية التفاعلية واللغة الواصفة (ميتا لغة) لكشف ممارسات محددة اقترضاها خاصة بكل استاذ. كلمات البحث: التدريس-التعليم -التعلم -النحو -اللغة الفرنسية -الجزائر -استاذ ناطق باللغة الام واستاذ غير ناطق باللغة الام -ديناميكية تفاعلية -اللغة الواصفة (ميتا لغة)

Avant propos
par Bruno Gelas

3

LES OUTILS LINGUISTIQUES • COLLOQUE JEUNES CHERCHEURS 2009

SOUÂD AIN-SEBAÂ TALEB

« Mais... » pour quelle stratégie argumentative dans le discours
d'Abdelaziz Bouteflika

7

YAHIA ABDELDJEBAR ATMANE

Hétérogénéité énonciative liée à l'emploi du pronom *on*

15

ABDELNOUR BENZAOUZ

Individuation et/ou territorialisation socio linguistique.
L'usage du français comme marqueur de différenciation sociétale

27

ABDELKRIM BENSELIM

L'intertextualité comme approche herméneutique.
Essai de lecture intertextuelle de l'écriture de Maalouf

33

NAOUËL DELLALOU KHERCHOUCHE

L'onomastique dans le polar de Yasmina Khadra.
De l'intérêt de l'outil linguistique pour une approche du texte
littéraire au collègue

41

MÉTISSAGES(S) ? • COLLOQUE JEUNES CHERCHEURS 2010

JEAN-PASCAL SIMON

(Introduction au colloque)
Métissage et didactique des langues?

49

MOHAMED SALAH AÏT MENGUELIAT

Le melting-pot comme stratégie scripturale.
Izuran de Fatima Bakhaï

59

DIHIA BELKHOUS

Histoire et fiction dans *Le Dernier Été de la Raison* de Tahar Djaout

65

IBTISSEM CHACHOU	
Le mixage linguistique dans la publicité en Algérie : de la niche éco-médiatique aux connotés diatopiques	71
AICHA CHEDED	
La généricité à l'épreuve du métissage ou la question du genre dans <i>Simorgh</i> de Mohammed Dib	81
MESSAOUDA HASSI MOKHTARI	
L'alternance codique dans le slogan publicitaire algérien d'expression française. De quelques aspects morphosyntaxiques	87
LINEDA KENOUCHE	
Le métissage à travers les affiches publicitaires en Algérie Relevé des phénomènes interculturels dans trois affiches publicitaires algériennes	95
NAIMA MEDJAHED	
L'alternance codique dans la transmission des connaissances scientifiques au département d'agronomie	107
KAHENA OULD KADI BENTAYEB	
Du <i>Petit Chaperon rouge</i> à <i>Leïla et le loup</i> . Renouveau du conte dans la littérature de jeunesse en Algérie	113
WAFĀĀ YAALAOUI	
L'alternance codique au service de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE	121
VARIA	
<hr/>	
RAJAA AL-TAMIMI SUBHI	
Saint-Marc de Venise et Michel Butor : une passerelle entre architecture et écriture	133
HASSEN BOUSSAHA	
La traduction et les échanges littéraires internationaux à l'ère de la révolution informatique	141
ANNEXE	
<hr/>	
Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis l'année 2004-2005 (suite du recensement)	147

L'alternance codique au service de l'enseignement / apprentissage de la grammaire en FLE

L'être humain est une multiplicité d'expériences, qui laissent toutes leurs traces sur sa personne. Dès la deuxième année de sa vie, il expérimente son pouvoir de dire – d'abord de manière maladroite, puis de mieux en mieux. Cet apprentissage se fait tout d'abord, chez l'enfant algérien, en arabe dialectal. Quelques années plus tard, à l'école, il apprend à s'exprimer en arabe moderne¹, puis en français « étranger ». Mais sa capacité de dire restera arabe, sa pensée aussi, même si les mots sont français. Apprendre une langue étrangère devient donc une expérience qui se greffe sur ce qui existe déjà : cette greffe linguistique doit, pour être réussie, prendre en compte les acquis antérieurs, tant sur le plan de l'acquisition de nouvelles connaissances que sur celui des représentations.

La question principale autour de laquelle graviteront toutes nos interrogations est de savoir si le recours « contrôlé » à la langue 1² peut aider à résoudre quelques uns des problèmes posés par l'enseignement / apprentissage du FLE en général, et de sa grammaire en particulier.

Dans le meilleur des cas, ce recours devrait permettre une meilleure conscientisation de l'apprenant par rapport aux enjeux communicatifs qu'il doit gérer en passant d'une langue à l'autre (dissocier grammaire arabe et grammaire française, dire en arabe et dire en français). Mais il peut aussi permettre, de manière moins ambitieuse et plus concrète, d'expliquer certaines formes grammaticales hybrides produites par un recours intempestif et naïf à L1.

I. Cadre théorique

Longtemps considérée comme la marque d'une défaillance, notamment par les tenants des méthodologies directes³, l'alternance codique semble se réconcilier doucement mais sûrement avec la classe de langue. En effet, elle se voit attribuer le qualificatif de stratégie communicative, et devient dès lors « un moyen indirect de résolution des problèmes de planification et d'exécution » (Bange 1992, p. 59). Il va de soi que cette définition englobe à la fois

1. Elimam (2004, p. 19) définit ce qu'il qualifie d'arabe moderne comme étant une « langue d'enseignement et de communication commune aux pays arabes/ arabophones ». Cette variété d'arabe est, comme le souligne Queffélec (2002, p. 34), « assez éloignée de l'arabe classique » puisqu'elle doit « s'adapter aux exigences de la vie moderne ».

2. Désormais L1.

3. « Dans l'acte éducatif, la langue maternelle fait peur ; elle est considérée comme responsable des fautes interférentielles (ou interlinguales) et, à ce titre, répudiée. La méthodologie mécaniste relève donc d'une approche directe de la langue étrangère puisqu'elle n'a pas recours à la langue maternelle » (Galisson 1980, p. 64).

les stratégies communicatives d'enseignement et celles qui sont en rapport avec l'apprentissage. À ce propos, Causa (2002) met l'accent sur le fait qu'enseignant et apprenant n'usent pas de stratégies communicatives pour les mêmes raisons. Si pour les premiers « l'objectif [est avant tout] la transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère » (p.59), pour les seconds, elles peuvent être le moyen de « confirmer /infirmer les hypothèses que l'apprenant se fait sur la langue étrangère » (p.58). Cette validation/invalidation des connaissances et des représentations peut se faire à travers le recours à la langue maternelle. Ainsi, Cuq (1996) affirme que « la langue maternelle constitue toujours, pour l'apprenant de langue étrangère, un point de repère fondamental » (p.43) et, même s'il considère que ce recours n'est pas une stratégie « passe partout » il affirme que la mise en place d'activités didactiques faisant appel « aux connaissances grammaticales que [l'apprenant] a des langues en contact » (*ibid.*) peut parfois être envisagée.

Causa (2002) propose de définir en tant que stratégie contrastive « la mise en rapport explicite des deux langues en présence dans la classe de langue pour en relever les points communs et/ou les différences » (p.71). L'enseignant de FLE doit, cependant, être capable de diagnostiquer au préalable les effets d'une telle action didactique. Recourir à la stratégie contrastive peut être le moyen de « créer des ponts entre langue cible et langue maternelle » (p.53) – le pont n'étant ici que le moyen d'arriver à faire la part des choses, à établir des parallélismes qui permettront à l'apprenant de développer ses connaissances en langue cible. Vigner (2004) pense, de son côté, qu'« il appartiendra au professeur, quand il connaît la langue des élèves, de montrer comment chaque langue grammaticalise ou lexicalise un certain nombre de propriétés catégorielles » (p.25). Il est donc évident que le fait de réhabiliter la prise en compte de l'alternance en classe de langue est plus une invitation à la prudence qu'une solution toute faite pour résoudre « à la va vite » les problèmes d'enseignement/apprentissage.

II. Cadre méthodologique

Notre expérience a été menée auprès de deux groupes d'élèves de Terminales lettres et sciences humaines¹. Nous avons proposé à deux enseignants de présenter un cours sur la phrase passive impersonnelle². Chaque enseignant a pris soin de sélectionner, pour les besoins de l'enquête, un échantillon homogène composé de cinq élèves ayant manifesté le désir de participer à l'expérience.

1. Nous n'avons pas pu avoir une autorisation nous permettant de faire des enregistrements vidéo de l'expérience. Nous nous sommes donc contentée, faute de mieux, d'observer les deux cours et de rapporter les propos des enseignants et des apprenants.

2. Nous avons choisi de traiter de la forme passive avec tournure impersonnelle parce que cette notion est récurrente dans les sujets de bac. Les enseignants constatent d'ailleurs que, si les élèves réussissent généralement bien la transformation passif/actif, ils éprouvent certaines difficultés à choisir la forme qui correspond à ce que doit être le complément d'agent d'une phrase passive impersonnelle.

Les deux groupes ont assisté à un bref exposé sur le thème choisi, puis ont réalisé, sur le même corpus, un exercice de transformation actif/passif. Les enseignants¹ devaient néanmoins respecter certaines consignes : pour le groupe témoin, le cours devait être dispensé en français, avec usage exclusif du métalangage propre à la grammaire française. Pour le groupe expérimental, le recours à la langue arabe n'avait pas pour seule fonction de débloquer une situation obstacle, comme c'est le cas pour les stratégies d'appui² : la langue arabe devait être présente dès le début du cours.

Notre objectif principal était d'observer, puis de comparer, les réactions et les réponses des élèves des deux groupes. Partant de l'hypothèse selon laquelle le recours à la langue maternelle pourrait provoquer de nouveaux réflexes d'apprentissage (que cela soit pendant le moment 1, consacré exclusivement à l'enseignant, ou pendant le moment 2, pour la réalisation de l'exercice³), nous avons donc d'abord observé le déroulement des deux cours. Ce recueil de données nous a permis la comparaison, puis l'analyse des réactions et réponses des élèves.

III. Description des deux cours

Les deux cours s'articulaient en deux temps : 20 minutes pour l'exposé magistral concernant la notion en question, et 20 minutes pour l'exercice d'application. Tout en étant conscient de ce que prônent les directives officielles au sujet de l'enseignement de la grammaire⁴, nous désirions vérifier l'impact du recours à la L1 plutôt que faire l'éloge d'une méthode explicite qui, cela dit, semble ravir les enseignants.

1. Cours effectué sans le recours à la langue 1 (groupe témoin)

a. Moment 1

La phrase P¹ a été proposée aux élèves. Ceux-ci devaient repérer le sujet puis procéder à l'analyse en constituants immédiats – ce qui donnait P^{1'} :

P¹ On a tué un homme.
 P^{1'} [On] [a tué] [un homme]
 S V C. O. D.

1. Il est intéressant de noter qu'un seul enseignant sur six a émis la volonté de présenter le cours en investissant la langue arabe dans son action didactique. Les autres ont accepté de participer à condition, disaient-ils, de « faire comme d'habitude », c'est-à-dire sans recourir à l'arabe.
2. Il y a stratégie d'appui quand « l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun. La différence avec la stratégie contrastive réside dans le fait que [...] les passages d'une langue à l'autre deviennent dynamiques » (Causa 2002, p. 73).
3. Les enseignants se sont concertés et ont choisi d'articuler les cours en deux moments.
4. L'enseignement de la grammaire au secondaire algérien ne se fait plus de manière explicite. Les réformes proposent de subordonner les notions relatives au fonctionnement de la langue à des fins communicatives. Ainsi, pour l'enseignement des temps du récit par exemple, l'élève est d'abord invité à produire une expression écrite/orale suivant une thématique annoncée au préalable. L'exercice d'expression révélera, au fur et à mesure, les besoins linguistiques nécessaires à sa réalisation.

À la question «qui a tué l'homme?», l'ensemble du groupe a répondu que la personne qui avait tué était «inconnue». L'enseignant a en conséquence inscrit au tableau, sous la forme d'un encadré, la règle suivante :

On = sujet, pronom indéfini (l'agent est inconnu)

b. Moment 2

Il a été ensuite proposé aux élèves de mettre la phrase à la forme passive. Avant de procéder à la transformation, l'enseignant a rappelé les étapes du passage de l'actif au passif. L'exercice a abouti aux modèles passifs suivants¹ :

P E1*² Un homme été tué *par nous*

P E2* Un homme était tué *par nous*

P E3_(a) Un homme a été tué *par eux*

Sans prendre en compte les erreurs liées à la conjugaison passive, l'enseignant a rappelé au groupe que le sujet de l'action était inconnu, et que, par conséquent, il ne pouvait être remplacé par des pronoms personnels tels que «nous» ou «eux». Suite à cette remarque une quatrième phrase passive a été proposée :

P E3_(b) Un homme a été tué *par des inconnus*

Tout en rassurant les élèves à propos du degré d'acceptabilité de leurs propositions, l'enseignant propose la phrase passive correspondant à P¹ :

P² Un homme a été tué.

Les élèves ont alors été invités à commenter P². L'un d'entre eux a alors trouvé curieux le fait «d'effacer le sujet à la forme passive, alors qu'il existe à la forme active»³.

2. Cours effectué avec le recours à la langue 1 (groupe expérimental)

a. Moment 1

Le même exemple a été proposé au deuxième groupe mais cette fois l'enseignant en a proposé une traduction, en L1, que les élèves ont été invités à commenter :

P¹ : On a tué un homme

P³ : قتل رجل

P¹ a été décrite comme étant une phrase simple, composée d'un sujet d'un verbe et d'un complément. P³ comme une traduction de P¹ qui a abouti à une construction impersonnelle du verbe [qutila]⁴. Notons à ce propos que, dans les commentaires portant sur P¹, celle-ci n'a à aucun moment été qualifiée

1. Deux élèves ont refusé de répondre, prétextant que leurs réponses étaient semblables à celles proposées par leurs camarades.

2. E= élève. *= phrase comportant une ou plusieurs incorrections.

3. La phrase a été énoncée en arabe (nous l'avons traduite nous-même).

4. En arabe classique, on dit d'un verbe qu'il a une construction impersonnelle si la première lettre de celui-ci est accompagnée d'une [domma], l'équivalent en français de la voyelle *u*. Dans le cas de P³, l'infinitif ou le [masdar] du verbe est [qatala], devenant [qutila] au passif.

d'impersonnelle. L'enseignant a donc proposé au groupe un schéma mettant en évidence la liste des distributions de P¹ et P³, puis les élèves ont donné la classe des différents constituants de chaque phrase :

P ¹ : On a tué un homme	[qutila rajulon] = P ³ : قتل رجل
$\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ on} = \text{sujet} \\ 2. \text{ a tué} = \text{verbe} \\ 3. \text{ un homme} = \text{complément} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} 1. / \\ 2. \text{ قتل} = \text{verbe à construction impersonnelle} \\ 3. \text{ رجل} = \text{C. objet. 'Promu au rang de sujet'}^1 \end{array} \right.$

À la question « qui a tué l'homme ? » deux réponses ont été proposées. Pour P³, le groupe s'accorde volontiers à dire qu'il ne sait pas, puisque la construction impersonnelle du verbe montre que l'agent est inconnu. Pour P¹, trois élèves sur cinq affirment que le pronom indéfini "on" est le sujet de la phrase. Ils ajoutent qu'il aurait dû être effacé, comme c'est le cas pour la phrase en L1.

L'enseignant a alors expliqué que le pronom indéfini "on" était justement employé pour marquer le fait que l'agent était inconnu. Dans le cas contraire, on aurait pu le désigner par un pronom personnel tel que (je, ils, vous) ou tout simplement le nommer (ex : x a tué un homme).

b. Moment 2

Avant de leur demander de mettre la phrase à la forme passive, l'enseignant a procédé à un rappel des étapes relatives au passage du passif à l'actif. Nous avons remarqué que deux élèves du groupe ont interpellé l'enseignant pour lui demander s'ils devaient utiliser ou non le pronom "on" comme complément d'agent.

- P E1* Un homme été tué par quelqu'un
 P E2* Un homme été tué par...²
 P E3 Un homme avait été tué
 P E4 Un homme a été tué
 P E5 *Il a été tué l'homme³

Les réponses ont été inscrites au tableau puis commentées. E1 a affirmé qu'il avait utilisé le pronom "quelqu'un" pour montrer que le tueur était inconnu. Il a, par ailleurs, insisté sur le fait qu'il ne comprenait pas pourquoi on devait matérialiser le sujet à l'actif et l'effacer au passif. Pour lui, le pronom "quelqu'un" jouait le même rôle que le pronom "on" : un sujet inconnu mais syntaxiquement présent dans la phrase.

1. « Quand le sujet n'est pas connu, ou que l'énonciateur ne souhaite pas le divulguer, [il faudra bien] trouver une forme grammaticale qui permette un énoncé. Et comme il s'agira d'une action, la phrase sera verbale et le complément d'objet va devenir sujet pour s'accorder avec le verbe. Ex. *on a ouvert la porte* = فتح الباب, et *on a coupé une fleur s'écrira* = قطعت زهرة. Les grammairiens arabes disent que le complément direct remplace le sujet après que celui-ci a été éliminé » (Grammaire arabe bilingue, 2009).
2. L'élève qui a proposé cette réponse a affirmé ne pas connaître le pronom qui remplace "on" au passif.
3. Cette réponse apparaît comme une traduction intégrale de la phrase arabe proposée par l'enseignant. En effet l'élève reprend la distribution de celle-ci : verbe + objet : il / a été tué / l'homme. Il remplace le pronom indéfini "on" par un autre pronom impersonnel qui, selon lui, renvoie également à un sujet inconnu.

Le tableau suivant reprend les réponses des élèves des deux groupes :

	Objet	Verbe	Sujet / complément d'agent
G1	Un homme	été tué	par nous
	Un homme	était tué	par nous
	Un homme	a été tué	par eux
G2	Un homme	été tué	par quelqu'un
	Un homme	a été tué	par /
	Un homme	avait été tué	/
	Un homme	a été tué	/

Il apparaît que les trois réponses proposées par les élèves du groupe témoin comportent toutes un complément d'agent : un syntagme pronominal prépositionnel qui reprend le sujet "on" de la phrase active. Même la phrase PE3_(b), proposée après que l'enseignant a insisté sur le fait qu'un sujet impersonnel ne pouvait être remplacé, à la forme passive, par un pronom personnel¹, a pour complément d'agent le syntagme nominal prépositionnel "par des inconnus". Le groupe semble avoir saisi l'idée de l'anonymat de l'agent mais ne pas avoir pu se résoudre à l'effacer au passif.

Le fait d'avoir cherché à tout prix à remplacer syntaxiquement le pronom "on" nous a paru curieux. Nous avons demandé alors aux élèves de nous expliquer pourquoi aucun d'eux n'avait envisagé la possibilité d'utiliser, pour la forme passive, le syntagme "par on". Ils ont répondu que, à leur sens, la préposition "par" devait introduire un agent connu, ou un nom qui renvoie à un inconnu que l'on a vu mais que l'on n'a pas reconnu ; ce qui expliquerait PE3_(b).

Même si le pronom "on" n'a pas été utilisé comme agent pour les bonnes raisons, le groupe a au moins le mérite d'avoir inconsciemment respecté la règle qui veut que celui-ci soit « uniquement employé comme sujet » (Riegel, Pellat, Rioul 1994, p. 197). Or, la structure syntaxique de P¹ compte bien un sujet grammatical dont « la valeur de base est celle d'un pronom indéfini renvoyant à une personne ou à un ensemble de personnes d'extension variable. » (*ibid.*) Sa présence semble intriguer les élèves qui ne saisissent pas son rôle : si on a besoin de matérialiser le sujet à la voix active, pourquoi l'effacer au passif ? Tous étaient conscients des modifications d'ordre sémantique que les pronoms "nous" et "eux" ont apporté à P¹ (meurtrier inconnu devenant connu). Cependant, l'enseignant a eu des difficultés à faire accepter le verdict d'incorrection sanctionnant PE3_(b). En effet, le syntagme "par des inconnus" implique les mêmes données syntaxiques et sémantiques que le pronom "on" : c'est un agent inconnu mais se manifestant syntaxiquement dans la phrase.

Pour le groupe expérimental, en revanche, un seul élève a proposé une phrase comportant un complément d'agent : "par quelqu'un". Les autres

1. Rappelons à ce propos que le pronom indéfini "on" peut, dans certaines phrases actives, renvoyer à "nous" : « on = nous, on renvoie à un locuteur multiple (locuteur+interlocuteur(s), locuteur+ tiers, locuteur+interlocuteur(s)+tiers, ou locuteur+autre locuteur(s) » (Charaudeau 1992, p. 130).

réponses n'en comptent pas. Et, même si PE2 n'est pas complète, elle dénote au moins le doute – sentiment qui ne s'est pas manifesté chez les élèves du groupe témoin.

Interrogés sur leurs réponses, E1 a affirmé que le syntagme pronominal prépositionnel "par quelqu'un" permet de préserver le sens de la phrase puisque l'agent reste inconnu. À ce propos Charaudeau (1992) pense que si le pronom indéfini "quelqu'un" est employé par « un sujet parlant qui méconnaît lui-même l'identité de l'être désigné, [...] l'identificateur peut être accompagné par "je ne sais qui" » (p.284). Argument à retenir en faveur de l'élève, si ce n'est le fait que les pronoms "on" et quelqu'un' sont définis comme « sujets du verbe à la voix active » (De Salins 1996, p.240).

E1, lui, ne semble pas avoir été convaincu par la stratégie contrastive, qu'il juge inutile. Il ajoute que la grammaire d'une langue se doit d'être enseignée par la langue elle-même puisque celle-ci comporte certaines spécificités qui la rendent unique.

E3 et E4 affirment avoir repris la structure syntaxique de P³. Si l'on n'a pas eu besoin de matérialiser l'agent à la forme passive arabe قتل رجل, celui-ci étant inconnu, cela pourrait être aussi le cas en français de la phrase passive impersonnelle. Ils sont même allés jusqu'à établir un parallélisme entre la fonction du pronom "on" dans la phrase active française et celle du nom رجل dans la construction passive impersonnelle arabe: le pronom joue le rôle d'un sujet, bien que celui-ci soit inconnu. Le nom, pour sa part, en l'absence de sujet, se voit attribuer sa fonction syntaxique (cf. *supra*, note 16). Le rapprochement entre les deux langues est donc jugé bénéfique, puisqu'il a permis d'appliquer la règle de la transformation active/passive en respectant les contraintes sémantiques et syntaxiques qu'une phrase active impersonnelle impose.

Il est clair que nous ne comptons pas sur une expérience aussi réduite pour aboutir à des affirmations définitives sur l'apport des stratégies contrastives dans le domaine de l'enseignement de la grammaire en FLE. Néanmoins, quelques remarques s'imposent. Même si elles n'infirmen ni ne confirment la nécessité du recours à la langue arabe en cours de FLE, elles sont consécutives à la situation que nous venons de décrire:

1. Tous les participants du groupe témoin ont remplacé le pronom "on" par un complément d'agent. De plus, ils ont manifesté leur incompréhension par rapport au fait que P² soit considérée comme la forme passive correspondant à P¹: puisque le pronom "on" est le sujet grammatical de P¹, il correspond pour eux à un agent indéfini dont PE3 (b) rend parfaitement compte.
2. Le recours à la langue arabe a mené certains des élèves du groupe expérimental à formuler des hypothèses erronées sur le fonctionnement de la langue cible. Reprendre la structure syntaxique de P¹ pour construire une phrase passive a engendré une structure incorrecte que l'élève s'est représentée comme correspondant à ce que l'on attendait de lui à travers l'exercice.
3. D'un autre côté, cette stratégie a permis aux participants du groupe expérimental de confronter les deux systèmes (arabe et français) pour construire des parallélismes à même de constituer des «phases intermédiaires

d'apprentissage» (Cuq 1996, p.55). Il est clair, à ce propos, que les suppositions formulées par les participants doivent être commentées par l'enseignant qui lèvera le doute sur toute forme d'ambiguïté pouvant être à l'origine de nouvelles erreurs.

4. La notion de représentation reprend néanmoins le dessus : les réactions négatives à l'encontre de cette stratégie poussent à croire que le recours à l'arabe en classe de FLE en Algérie n'est pas seulement condamné par certains enseignants, mais aussi par des apprenants qui n'y voient que la manifestation d'une maîtrise douteuse de la langue française.

Conclusion

À travers les contacts que nous avons eus avec les enseignants de français, nous avons bien senti que la stratégie contrastive n'a pas ravi tout le monde : plusieurs ont estimé que le recours à L1 n'était ni plus ni moins qu'une fuite en avant des enseignants en mal d'inspiration didactique.

Cette expérience a toutefois révélé certains points qu'il serait intéressant d'approfondir, notamment en ce qui concerne les représentations des apprenants face à l'alternance envisagée comme stratégie d'enseignement. Un élève s'accorde volontiers le droit à l'alternance, mais il peut ne pas réagir de la même manière si c'est l'enseignant qui en fait usage. D'autre part, nous avons remarqué que le groupe expérimental manifestait plus d'intérêt pour le cours. En effet, les élèves s'interrogeaient sans cesse sur les similitudes et différences entre les deux langues.

Pouvons-nous rassurer les enseignants en leur promettant qu'une telle approche ne peut qu'être bénéfique ? À l'heure actuelle, une telle démarche semble encore hasardeuse du fait que nul n'est capable d'en mesurer les conséquences. Contentons-nous de la considérer comme un remède... à consommer avec modération.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, Pierre. 1992. «À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles». Dans *AILE - Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. 1992, n° 1. Paris. Pages 53-85.
- CAUSA, Mariella. 2002. *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne: Peter Lang, Publications universitaires européennes.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette. (Coll. Supérieur).
- CUQ, Jean-Pierre. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier - Hatier.
- ELIMAM, Abdou. 2004. *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. Oran: Dar El Gharb.
- GALISSION, Robert. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE international.
- QUEFFELEC Ambroise et al. 2002. *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles: De Boeck/Duculot. (Coll. Champs linguistiques. Recueil).

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF. (Coll. Quadrige)

SALINS (de), Geneviève-Dominique. 1996. *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier. (Coll. Didactique du français).

VIGNER, Gérard. 2004. *La Grammaire en FLE*. Paris : Hachette. (Coll. Français langue étrangère).

Grammaire arabe bilingue (Introduction à la Djaroumiya). [2009]. Texte arabe de Mohammed Ben Mohammed IBN DAOUD EL-SANHADJI. Traduction en français et commentaires d'Anaïs DE CLERCQ et Paul CASIMIR. Dans *Arabe bilingue : connaissance et perfectionnement de la langue arabe* [Site internet]. Document au format Word, première mise en ligne en 2009, url : <<http://arabebilingue.unblog.fr/files/2010/01/gabebook1.doc>>.

RÉSUMÉ

L'enseignement / apprentissage de la grammaire est une composante de la recherche en didactique des langues étrangères qui a soulevé, et soulève encore, beaucoup d'interrogations. Dans cet article, nous essayons de voir l'impact de l'alternance codique sur le cours de grammaire en FLE en Algérie : ce que cette stratégie implique du côté de l'enseignement, et les conséquences qu'elle peut avoir sur l'apprentissage.

MOTS CLÉS

Grammaire – enseignement / apprentissage – alternance codique