Penser en arabe, écrire en français: pour une didactique du tra nsfert cognitif et discursif dans l'enseignement du français en Tunisie

Thinking in Arabic, Writing in French: Toward a Didactics of Cognitive and Discursive Transfer in French Language Teaching in Tunisia

Khaled OCHI*

Université de Carthage

Khaled.ochi@isgb.ucar.tn

Date de réception:24/04/2026	Date de révision:05/05/2026	Date d'acceptation:10/06/2026

Résumé:

Cet article propose une problématique plus structurante que la seule question de la traduction dans l'enseignement/apprentissage du français en Tunisie : celle du transfert cognitif et discursif entre les langues. L'hypothèse centrale est que la faiblesse des productions écrites en français ne s'explique pas uniquement par des lacunes grammaticales ou lexicales, mais par un défaut de didactisation du passage entre la langue de conceptualisation – l'arabe standard ou dialectal – et la langue de textualisation scolaire – le français. Autrement dit, l'école tunisienne demande aux élèves d'écrire en français sans leur enseigner comment transférer, organiser, reformuler et reconfigurer en français des contenus d'abord pensés dans un autre répertoire linguistique. Pour éprouver cette hypothèse, l'étude mobilise un corpus réel et non déclaratif composé de documents officiels tunisiens (Programmes de français de l'enseignement secondaire, document du professeur pour la 9e année, Tunisian National Framework of Reference for Languages – TNFRL, 2022), ainsi qu'un corpus certificatif de onze sujets officiels de français du baccalauréat tunisien (2022–2025). L'analyse croise lecture discursive, codage curriculaire, quantification des formats de tâches et interprétation socio-didactique. Les résultats mettent au jour un angle mort majeur : si la Tunisie reconnaît désormais, à travers le TNFRL, la médiation, le plurilinguisme et des compétences stratégiques élargies, le curriculum de français et surtout le baccalauréat continuent à fonctionner sur un modèle radicalement monolingue où l'étude de texte, la langue et l'essai dominent sans aucune tâche de transfert guidé, de médiation interlinguistique ou de textualisation contrastive. Le système tunisien présente ainsi un paradoxe : les élèves vivent dans un espace scolaire,

social et cognitif multilingue, mais sont évalués comme si la pensée et l'écriture pouvaient se déployer dans une seule langue, sans passages ni opérations de reconfiguration. En réponse, l'article propose un modèle didactique inédit, T.R.A.N.S.F.E.R.T. (Thématiser, Raisonner, Abstraire, Neutraliser, Structurer, Formuler, Évaluer, Réécrire, Transférer), destiné à faire du passage interlinguistique non plus un bricolage clandestin, mais une compétence enseignée, graduée et évaluée. L'enjeu n'est donc pas de remettre la traduction au centre pour elle-même, mais de refonder l'écriture scolaire en français à partir de l'activité cognitive réelle des élèves tunisiens.

Mots clés:

Ecriture scolaire ; transfert interlinguistique ; translanguaging ; médiation ; curriculum ; plurilinguisme, français.

Abstract :

This article advances a more structurally grounded issue than the sole question of translation in the teaching and learning of French in Tunisia, namely cognitive and discursive transfer across languages. The central hypothesis is that the weakness of written production in French cannot be explained solely by grammatical or lexical shortcomings, but rather by a lack of didacticization of the passage between the language of conceptualization—Standard Arabic or dialectal Arabic—and the language of school-based textualization—French. In other words, the Tunisian school system requires students to write in French without explicitly teaching them how to transfer, organize, reformulate, and reconfigure in French content that has first been conceived within another linguistic repertoire.

To test this hypothesis, the study draws on a real, non-declarative corpus consisting of official Tunisian documents (the French curricula for secondary education, the teacher's guide for the ninth grade, and the Tunisian National Framework of Reference for Languages—TNFRL, 2022), as well as a certificative corpus of eleven official French baccalaureate examination papers (2022–2025). The analysis combines discursive reading, curricular coding, quantitative analysis of task formats, and socio-didactic interpretation.

The findings reveal a major blind spot: although Tunisia now recognizes mediation, plurilingualism, and expanded strategic competences through the TNFRL, the French curriculum—and above all the baccalaureate examination—continues to operate within a radically monolingual model dominated by text analysis, language exercises, and essay writing, with no tasks involving guided transfer, cross-linguistic mediation, or contrastive textualization. The Tunisian system thus displays a paradox: students live in a multilingual school, social, and cognitive environment, yet they are assessed as if thinking and writing could unfold within a single language, without passages or reconfiguration processes.

In response, the article proposes an original didactic model, T.R.A.N.S.F.E.R.T. (Thematize, Reason, Abstract, Neutralize, Structure, Formulate, Evaluate, Rewrite, Transfer), designed to transform interlinguistic passage from a covert, improvised practice into a taught, progressive, and assessable competence. The aim is therefore not

to reinstate translation as an end in itself, but to rethink school-based writing in French by grounding it in the actual cognitive activity of Tunisian learners.

Keywords:

*Auteur correspondant :

1. INTRODUCTION

Le problème du français en Tunisie est souvent formulé dans des termes devenus routiniers : baisse de niveau, pauvreté lexicale, erreurs grammaticales, faible argumentation, difficultés de compréhension et d'expression. Ces diagnostics ne sont pas faux, mais ils restent partiels. Ils décrivent des symptômes sans toujours saisir le mécanisme qui les produit. Or, dans un pays structurellement plurilingue où l'arabe standard, l'arabe dialectal, le français et, de plus en plus, l'anglais, coexistent dans les pratiques scolaires et sociales, l'un des nœuds de la difficulté tient au passage entre langues, entre registres de pensée et entre régimes discursifs.Les politiques linguistiques tunisiennes ont historiquement placé l'arabe et le français dans un rapport à la fois stratégique et conflictuel. Kossentini rappelle que les politiques postcoloniales ont mis l'arabe littéraire et le français « en position stratégiquement dominante » et qu'elles ont rapproché deux cultures tout en produisant de nouveaux défis éducatifs (Kossentini, 2020‑ 2021 : 47). Cette articulation a longtemps permis à l'école tunisienne de se présenter comme lieu d'ouverture et de modernité, tout en maintenant une hiérarchie implicite entre les langues et leurs fonctions.

Mais une contradiction persiste. D'un côté, le français demeure la première langue étrangère et un vecteur de disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion. D'un autre côté, il continue à être perçu comme langue difficile, parfois élitiste, souvent instrumentale, et très rarement comme espace de pensée à construire. Déjà au milieu des années 2000, Hammami et Dutrey soulignaient que la maitrise du français représentait « à la fois une option et un

défi » dans le système éducatif tunisien et que cet enseignement massif et généralisé plaçait la discipline devant de multiples difficultés (Hammami & Dutrey, 2006 : 67‑ 69).

Le présent article défend la thèse suivante : si l'écriture scolaire en français est souvent faible en Tunisie, c'est parce que l'école exige un produit final monolingue sans enseigner le processus plurilingue réel qui le rend possible. Les élèves comprennent, discutent, schématisent, catégorisent et problématisent très souvent en arabe – standard ou dialectal – puis doivent produire en français un texte académique, organisé et normé. Ce passage n'est presque jamais didactisé. Il reste implicite, culpabilisé ou abandonné à l'improvisation. L'école demande donc un résultat qu'elle ne prend pas en charge comme opération cognitive. Cette hypothèse conduit à déplacer le regard. Il ne s'agit plus seulement de savoir s'il faut autoriser ou non la traduction, ni de décrire les erreurs interférentielles. Il s'agit d'identifier un angle mort curriculaire : l'absence de pédagogie explicite du transfert cognitif et discursif. Pour l'analyser, nous mobiliserons un corpus officiel réel et non des questionnaires, afin de montrer ce que les textes institutionnels font – et surtout ne font pas – du passage entre langues dans l'enseignement du français.

2. Cadre théorique : transfert, translanguaging et écriture en langue seconde

La notion de transfert interlinguistique n'est pas neuve en linguistique appliquée. Depuis les travaux fondateurs sur la « cross-linguistic influence », il est établi que les apprenants mobilisent leurs connaissances d'une langue pour comprendre, planifier ou produire dans une autre. Odlin a défini ce phénomène comme l'influence résultant des similarités et différences entre les langues déjà acquises et la langue en cours d'apprentissage, montrant qu'il ne se réduit ni à l'erreur ni à l'interférence négative (Odlin, 1989) .Les recherches

récentes ont toutefois renouvelé cette question. D'une part, elles montrent que les interactions entre langues constituent une propriété normale du développement bilingue et multilingue. Ainsi, une étude longitudinale récente sur le transfert interlinguistique dans le développement de la littératie montre que les interactions entre langues sont « the hallmark of bilingual development » et que les ressemblances morphologiques ou rhétoriques entre systèmes peuvent soutenir certains apprentissages (Zhang et al., 2025). D'autre part, ces recherches insistent sur le rôle du transfert dans la construction de la lecture et de l'écriture, et non seulement dans le traitement de mots isolés.Le deuxième renouvellement vient du tournant multilingue et du translanguaging. Anderson soutient que le translanguaging constitue un véritable « paradigm shift » en didactique des langues, dans la mesure où il invite à considérer le répertoire plurilingue de l'apprenant comme un écosystème unifié plutôt que comme un assemblage de compartiments séparés (Anderson, 2024 : 72). Dans cette perspective, penser d'abord en arabe puis écrire en français n'est pas un échec ; c'est une opération ordinaire de sujet plurilingue, à condition qu'elle soit rendue consciente, critique et progressive.Les travaux centrés sur l'écriture confirment cette intuition. Une synthèse récente sur le translanguaging dans les classes d'écriture en anglais montre que les étudiants utilisent leur répertoire linguistique pour travailler le contenu, le vocabulaire, la planification et la révision, et que ces stratégies peuvent soutenir la qualité de l'écriture lorsque l'enseignant les encadre (Duarte, 2024). Xing souligne également que, dans l'écriture en L2, les apprenants mobilisent fréquemment des stratégies comme le retour à la L1, la génération d'idées dans une autre langue ou la reformulation translinguistique lors des phases de planification, de rédaction et de révision (Xing, 2025.La question n'est donc plus de savoir si les langues interagissent pendant l'écriture : elles interagissent toujours. La vraie question didactique est la suivante : l'école organise-t-elle cette interaction ou fait-elle

comme si elle n'existait pas ? Dans le cas tunisien, nous faisons l'hypothèse que le curriculum de français tend à invisibiliser ce travail de passage, ce qui produit un monolinguisme scolaire fictif.

3. Le contexte tunisien : plurilinguisme vécu, monolinguisme évalué

La Tunisie se caractérise par une situation linguistique plus complexe que ne le laisse penser la simple opposition entre arabe et français. Smari et Hortobágyi rappellent que l'éducation tunisienne est marquée par une longue histoire de confrontation politique et linguistique, et que le plurilinguisme tend désormais à devenir la nouvelle norme, avec l'arabe, le français, l'anglais et d'autres langues étrangères présentes dans le secondaire (Smari & Hortobágyi, 2020 : 117‑120). Kammoun insiste de son côté sur le fait que le profil linguistique tunisien ne peut être réduit à une simple diglossie, tant les enjeux identitaires, sociaux et politiques traversent les usages du français et de l'arabe (Kammoun, s. d.) .Dans le champ éducatif, cette pluralité ne produit pourtant pas une pédagogie du passage entre langues. Kossentini note que les grandes tendances internationales en matière de plurilinguisme et d'interculturel devraient aujourd'hui servir de repères pour repenser les politiques linguistiques et la formation des acteurs éducatifs en Tunisie (Kossentini, 2020‑2021 : 47‑50). Chouchene va plus loin en parlant de « déphasage linguistique » et de « plurilinguisme en crise », désignant un écart structurel entre statuts institutionnels des langues et usages réels dans la société tunisienne (Chouchene, 2024 : 246‑248).Cette fracture se répercute sur le français scolaire. Si la langue est enseignée très tôt et bénéficie d'un statut privilégié, elle ne dispose pas toujours d'une ingénierie didactique à la hauteur de la complexité plurilingue des apprentissages. Le curriculum de la 2e année primaire souligne bien que l'exposition aux différentes langues contribue à l'enrichissement de la personnalité et à l'ouverture aux « cultures universelles » (Curriculum de français, 2019 : 2‑3), mais cette ouverture n'est pas prolongée au secondaire

par une pédagogie explicite des passages interlinguistiques dans l'écriture.

4.Corpus et méthodologie : un choix anti-déclaratif

Pour analyser ce problème, nous avons fait le choix d'un corpus réel, documentaire et institutionnel. Ce choix répond à un double objectif. D'une part, il permet d'éviter la fragilité des déclarations d'intention recueillies par questionnaire ; d'autre part, il donne accès à ce qui organise effectivement le système : programmes, cadres de référence, guides méthodologiques et épreuves certificatives.Le corpus comprend trois sous-ensembles. Le premier est curriculaire : Programmes de français de l'enseignement secondaire (2008), document du professeur Nouvelles pratiques du français pour la 9e année et TNFRL (2022). Le deuxième est certificatif : onze sujets officiels de français du baccalauréat tunisien couvrant les sessions principale et de contrôle entre 2022 et 2025 et plusieurs sections. Le troisième est théorique : recherches récentes sur le transfert interlinguistique, le translanguaging, la médiation et l'écriture en contexte plurilingue.

Tableau 1. Composition du corpus

Sous-corpus	Contenu	Période	Fonction analytique
Curriculaire	Programme secondaire 2008 ; Guide 9e Anne ; TNFRL	2008–2022	Statut du transfert, de la médiation et du plurilinguisme
Certificatif	11 sujets officiels du baccala uréat en français	2022–2025	Formats de tâches réellement va lorisés
Scientifique	Travaux sur transfert, translanguaging et écriture	2020–2025	Ancrage théorique et di dactique

Source: corpus constitué à partir de documents officiels tunisiens et de publications scientifiques récentes.

Le protocole analytique a combiné quatre opérations : (1) repérage des occurrences explicites ou implicites du transfert interlinguistique, de la médiation, du plurilinguisme et du numérique ; (2) codage analytique sur une échelle de visibilité institutionnelle ; (3) quantification descriptive des formats de tâches dans les sujets du baccalauréat ; (4) interprétation socio‑didactique du décalage entre espace plurilingue réel et espace monolingue évalué.

Les figures suivantes synthétisent les résultats macroscopiques de cette analyse**.**

Figure 1. Jalons curriculaires et technologiques en Tunisie

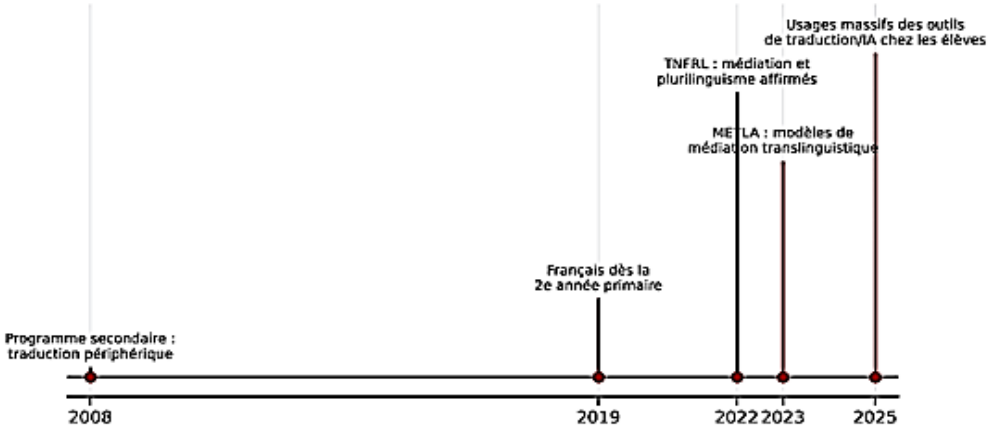
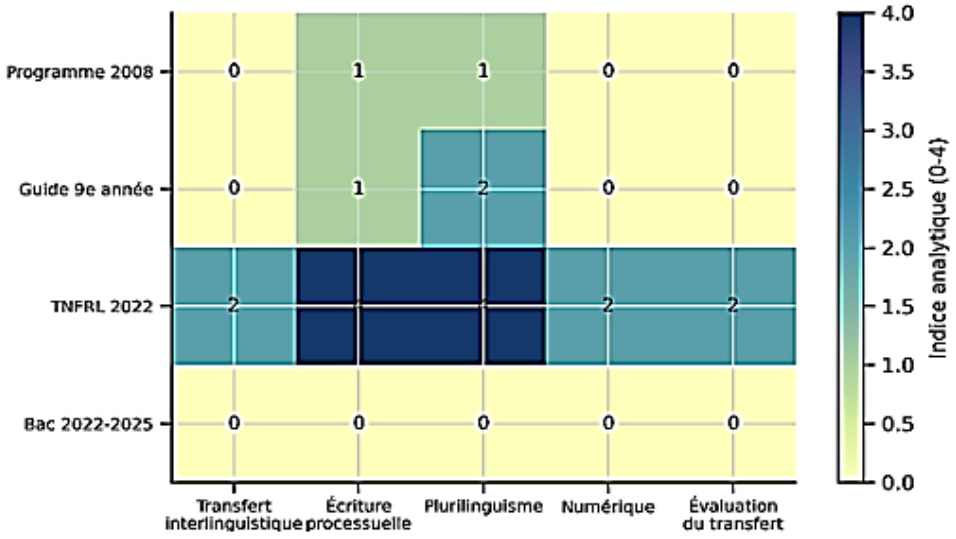


Figure2. Visibilité institutionnelle du transfert cognitif et discursif (in dice analytique 0–4)



La figure 1 met en évidence une modernisation partielle du cadrage institutionnel, culminant avec le TNFRL, alors que les pratiques numériques et translinguistiques des apprenants se sont accélérées plus vite encore. La figure 2 montre surtout que le transfert cognitif et discursif ne constitue pas une composante réellement visible des documents de français et demeure absent des épreuves certificatives.

5. Résultats: un curriculum qui reconnaît le plurilinguisme sans enseigner le passage entre les langues

5.1. Les Programmes de français : une ouverture culturelle sans ingénierie du transfert

Les Programmes de français de l'enseignement secondaire portent une ambition large : développer lecture, oral, écriture, méthodes de travail, autonomie et ouverture culturelle. Ils rappellent que les

langues étrangères sont enseignées comme « outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle » (Ministère de l'Éducation, 2008 : 3). Cette formulation est importante, car elle inscrit d'emblée le français dans une logique d'accès aux savoirs et non dans une simple pratique conversationnelle. Pourtant, le même document ne construit pas le passage entre langues comme compétence scolaire. La seule ouverture explicite à la traduction concerne les supports : « le recours à quelques textes traduits n'est pas à exclure » (Ministère de l'Éducation, 2008 : 12). Autrement dit, le transfert interlinguistique est toléré comme propriété de certains documents, mais il n'est pas reconnu comme opération intellectuelle de l'élève. Les programmes ne disent ni comment des idées élaborées dans une langue peuvent être reconfigurées dans une autre, ni comment ce passage pourrait être accompagné dans l'écriture. Le résultat est lourd de conséquences : la textualisation en français est pensée comme un produit final, non comme un processus plurilingue. On attend un texte français, mais on ne didactise pas le travail de passage qui le rend possible.

5.2. Le document du professeur : la pédagogie du projet sans théorie du passage

Le document Nouvelles pratiques du français pour la 9e année valorise la pédagogie du projet, la lecture, l'écriture, les supports variés, l'oral, les interactions et la remédiation. Il insiste sur l'autonomie de l'enseignant, la malléabilité des parcours et l'importance des projets disciplinaires ou interdisciplinaires. Cette orientation pourrait sembler favorable à une didactique du transfert. Cependant, cette possibilité n'est jamais transformée en objet d'enseignement explicite. La dynamique du projet est pensée en termes de recherche documentaire, de sélection d'informations, d'organisation d'activités et de mobilisation de ressources ; elle n'est pas articulée à une réflexion sur la manière dont l'apprenant tunisien

passe d'une langue de conceptualisation à une langue de scolarisation. Le guide décrit des espaces pédagogiques riches, mais il laisse dans l'ombre le mécanisme cognitif central qui les traversera forcément dans un contexte plurilingue.

5.3. Le TNFRL 2022 : tournant conceptuel, retard disciplinaire

Le TNFRL constitue sans conteste le document le plus novateur du corpus. Il affirme que la médiation doit « cut across the four skills » (Ministère de l'Éducation, 2022 : 7) et introduit explicitement, à partir de certains niveaux, la capacité de « mediate texts » (Ministère de l'Éducation, 2022 : 25‑ 29). Le cadre national tunisien rejoint ainsi les développements du CECR et du volume complémentaire, pour lesquels la médiation fait pleinement partie des activités langagières contemporaines. Mais cette avancée conceptuelle ne s'est pas encore déposée dans la discipline français au secondaire. Le TNFRL reconnaît la médiation et la compétence stratégique, mais le curriculum disciplinaire et surtout les épreuves terminales n'en tirent pas les conséquences. L'écart entre cadre général et organisation concrète de l'enseignement est ici manifeste.

5.4. Le baccalauréat 2022–2025 : un format monolingue stable

L'analyse des onze sujets officiels du baccalauréat est décisive. Le corpus est moderne par ses thèmes : guerre, lecture, numérique, environnement, dépendance aux écrans, sécurité, école, mobilité, citoyenneté. Il n'est pas moderne par ses opérations attendues. Dans tous les sujets observés, la structure est identique : étude de texte, langue, essai. Aucune tâche explicite de médiation interlinguistique, de résumé pour un autre public, de reformulation guidée à partir d'un support dans une autre langue ou de transfert discursif n'a été relevée. La stabilité est totale : étude de texte = 11/11 ; langue = 11/11 ; essai = 11/11 ; traduction/médiation = 0/11 ; transfert guidé = 0/11. La répartition des points confirme le même schéma : 50 % pour l'essai, 35 % pour la compréhension et 15 % pour la langue. Le

modèle d'évaluation terminale tunisien continue donc à fonctionner comme si l'écriture en français pouvait être produite en vase clos, sans travail explicite de passage entre langues.

Figure 3. Formats de tâches dans le corpus officiel du baccalauréat (n = 11).

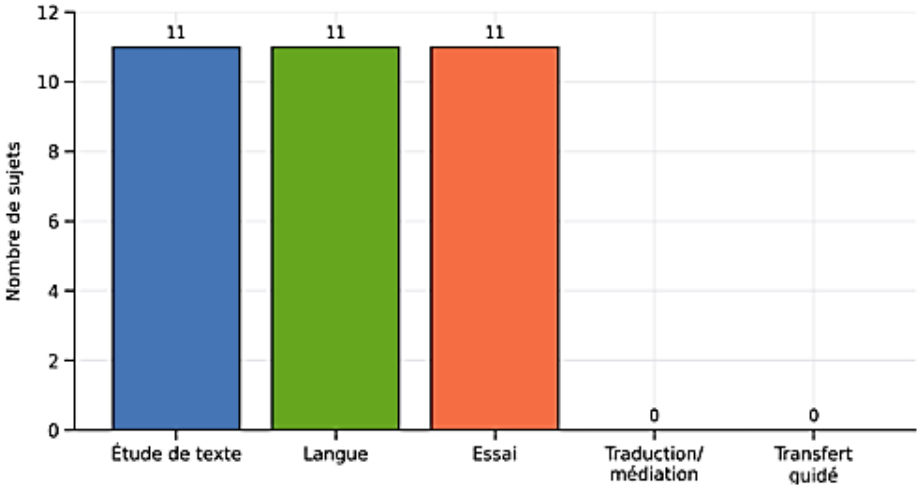
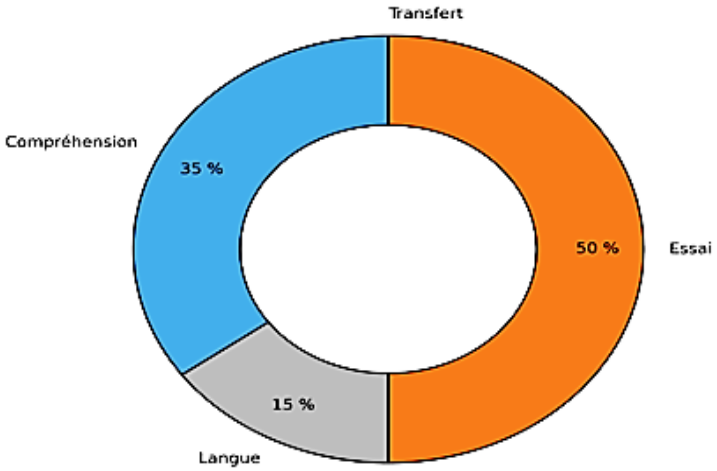


Figure 4. Répartition des points dans le corpus du baccalauréat.



5.5. Le paradoxe tunisien

Les résultats précédents permettent de formuler ce que nous appellerons le paradoxe tunisien. Le système reconnaît de plus en

plus la pluralité linguistique comme donnée nationale et institutionnelle. Il introduit même, avec le TNFRL, des descripteurs de médiation et une conception élargie des compétences stratégiques. Mais, dans la discipline français et plus encore dans son examen terminal, il continue d'évaluer les élèves comme des sujets monolingues, coupés du travail interlinguistique qui structure pourtant leur activité réelle. Ce paradoxe peut être reformulé ainsi : l'école tunisienne accepte le plurilinguisme comme environnement, mais refuse de le penser comme méthode. Elle admet l'existence des langues en contact, mais n'organise pas ce contact comme apprentissage. En ce sens, la faiblesse de l'écriture en français tient moins à un déficit purement linguistique qu'à un déficit de didactisation du transfert.

6. Discussion: pourquoi le transfert cognitif et discursif est la vraie question

Les recherches récentes sur l'écriture en contexte plurilingue invitent à dépasser le vieux face-à-face entre interférence et pureté linguistique. L1 et L2 ne sont pas deux blocs qui s'opposeraient mécaniquement ; elles interagissent pendant la compréhension, la planification, la sélection lexicale, l'argumentation et la révision. Forbes a montré, dans une intervention de classe, que les stratégies d'écriture peuvent circuler entre langues et qu'une pédagogie explicitement multilingue peut soutenir aussi bien la langue étrangère que la langue première (Forbes, 2020). La leçon est importante pour la Tunisie. Lorsque l'élève commence un essai de français, il ne part pas de rien. Il dispose d'idées, de schémas de pensée, de formes de raisonnement, de structures rhétoriques et de ressources lexicales acquises ailleurs dans son parcours, souvent en arabe. Si l'école n'aide pas à transférer et transformer ces ressources, elle laisse l'élève seul face à une double tâche : inventer le contenu et trouver la langue. Les copies deviennent alors linguistiquement pauvres non parce que l'élève ne pense pas, mais parce qu'il ne sait pas comment convertir sa pensée en texte français. Le transfert

cognitif et discursif peut être défini ici comme la capacité à extraire, décontextualiser, reconfigurer puis textualiser dans une langue cible des contenus élaborés, organisés ou discutés d'abord dans une autre langue. Il ne se réduit ni à la traduction lexicale ni à l'alternance codique spontanée. Il suppose des opérations d'abstraction, de hiérarchisation, de neutralisation des formes trop marquées par la langue de départ, puis de structuration selon les attentes discursives de la langue d'arrivée.

7. Proposition: le modèle T.R.A.N.S.F.E.R.T

Pour répondre à cet angle mort, nous proposons un modèle didactique inédit, conçu pour les classes tunisiennes du collège et du lycée : T.R.A.N.S.F.E.R.T. Le nom est volontairement programmatique. Il désigne moins un 'exercice' qu'une séquence d'opérations permettant de passer d'une pensée d'abord formulée ou organisée dans une langue à une textualisation scolaire aboutie en français. Le modèle comprend neuf opérations : Thématiser, Raisonner, Abstraire, Neutraliser, Structurer, Formuler, Évaluer, Réécrire, Transférer. Il vise à transformer le passage interlinguistique en compétence visible, graduée et critériée.

Tableau 2. Les opérations du modèle T.R.A.N.S.F.E.R.T

Étape	Question directrice	Action de l'élève	Compét travaillé
T – Thématiser	De quoi parle-t-on exactement ?	Identifier le thème, l'angle et le destinataire	Cadrage thémati
R – Raisonner	Quel est le mouvement logique ?	Repérer causes, conséquences, opposition, justification	Logique argume
A – Abstraire	Quelles idées garder au-delà des mots de départ ?	Dégager les idées hors de leur formulation initiale	Abstrac
N – Neutraliser	Qu'est-ce qui reste trop marqué par la langue de départ ?	Repérer calques, implicites culturels et formulations non transférables	Conscie contrast
S – Structurer	Comment organiser le texte cible ?	Construire un plan ou une progression discursive	Cohéren
F – Formuler	Comment dire cela en français scolaire ?	Choisir lexique, connecteurs, structures phrastiques	Textual

E – Évaluer	Que vaut cette version ?	Comparer avec la visée initiale et les critères de réussite	Autoéva
R – Réécrire	Comment améliorer ?	Réviser, condenser, préciser, mieux enchaîner	Révisio
T – Transférer	Que puis-je réutiliser seul ?	Stabiliser les procédures et les rendre autonomes	Métacog

La force du modèle tient à ce qu'il déplace le travail pédagogique en amont de la phrase française. Au lieu de demander immédiatement 'Rédigez en français', il aide l'élève à stabiliser un contenu, une logique et une architecture textuelle avant la textualisation finale. Ce déplacement est particulièrement utile pour les textes argumentatifs, explicatifs, synthétiques et critiques, qui dominent au secondaire et au baccalauréat. Le modèle peut être mis en œuvre à partir de supports très variés : extrait en arabe d'histoire, d'éducation civique ou de philosophie ; tableau statistique ; capsule vidéo ; article de presse ; schéma ; texte littéraire bref ; discussion orale en classe. L'essentiel est que le support active des contenus de pensée susceptibles d'être reconfigurés en français. Ainsi, l'écriture en français ne naît plus d'un vide lexical ; elle devient le point d'aboutissement d'un parcours cognitif préparé.

7.1. Exemple de séquence de classe

Tableau 3. Séquence-type de 55 minutes (niveau lycée)

Temps	Consigne	Outil	Effet didactique atten du
10 min	Lecture d'un court texte source en arabe s ur un thème social ; repérage de 4 idées essentielles	Texte source + grille	Compréhension et th ématisation

8 min	Construction d'un schéma logique : cause / conséquence / exemple / objection	Schéma T.R.A.N. S.F.E.R.T.	Raisonnement explicite
10 min	Formulation en français de mots-clés et de connecteurs utiles	Banque lexicale	Préparation à la textualisation
15 min	Rédaction d'un paragraphe argumentatif en français à partir du schéma	Cahier ou document partagé	Passage au texte
12 min	Révision guidée : calques, progression, cohérence, reformulation	Rubrique de réécriture	Amélioration et autonomie

La séquence ne demande pas de traduire mot à mot, mais d'apprendre à passer d'un contenu pensé à un texte français structuré.

7.2. Ce que le modèle change pour l'évaluation

L'un des apports majeurs du modèle est d'ouvrir la voie à une évaluation plus juste. Dans un régime purement monolingue, l'évaluation ne voit que le produit final et sanctionne souvent ce qu'elle n'a pas enseigné : pauvreté de l'argumentation, manque de cohérence, formulations maladroites. Une évaluation du transfert permet au contraire de décomposer la performance : qualité du raisonnement, capacité d'abstraction, pertinence de la structuration, justesse des choix lexicaux et capacité de révision. Il ne s'agit pas d'abandonner les exigences du français scolaire, mais de les relier à un processus. Une telle évolution serait pleinement compatible avec les orientations du TNFRL et avec les travaux récents sur l'évaluation de la médiation et du plurilinguisme, qui montrent la persistance d'un 'monolingual habitus' dans l'évaluation malgré la diversification réelle des répertoires linguistiques (Stathopoulou et al., 2024).

8. Implications pour l'enseignement du français en Tunisie

La première implication concerne les programmes. Tant que le passage entre langues n'est pas nommé, il ne peut pas être organisé. Les curricula de français gagneraient à introduire explicitement des tâches de reconfiguration interlinguistique, de reformulation contrastive, de schématisation avant rédaction et de réécriture fondée sur des contenus d'abord stabilisés dans une autre langue. La deuxième implication concerne les guides et les manuels. Les supports devraient proposer des parcours en deux temps : d'abord la construction du sens, ensuite la textualisation en français. Cela suppose des grilles, des tableaux de raisonnement, des banques de connecteurs, des activités de reformulation et des critères de révision plus précis que la seule correction grammaticale. La troisième implication concerne l'examen terminal. Même une intégration modeste de tâches de médiation ou de transfert guidé – par exemple reformuler en français un schéma d'idées, reconstruire un paragraphe à partir de notes bilingues, expliciter un contenu issu d'un support non rédigé – modifierait en profondeur les pratiques de classe. L'évaluation est ici décisive : ce qui n'est jamais évalué reste structurellement secondaire.

Tableau 4. Cinq recommandations de réforme réaliste

Niveau d'action	Recommandation	Effet attendu
Curriculum	Nommer explicitement le transfert cognitif et discursif dans le français scolaire	Sortir le passage entre langues du non-dit
Guides/Manuels	Intégrer des séquences T.R.A.N.S.F.E.R.T. sur corpus authentiques	Outiller les enseignants et les élèves
Formation continue	Former les enseignants à la schématisation, à la reformulation et à l'évaluation processuelle	Réduire l'insécurité didactique
Baccalauréat	Introduire une micro-tâche de transfert guidé ou de médiation	Aligner examen et cadre de référence
Pilotage	Articuler français, arabe et disciplines de contenu dans des projets d'écriture	Décloisonner les apprentissages

Une réforme réaliste consiste moins à 'ajouter' une méthode qu'à rendre visible un processus cognitif déjà présent chez les élèves.

9. Limites de l'étude

Cette étude a privilégié un corpus institutionnel et certificatif réel. Ce choix permet de mettre au jour un problème structurel, mais il laisse hors champ des données précieuses : copies d'élèves, brouillons, observations de classe, traces de planification et entretiens d'explicitation. Une recherche ultérieure devrait observer concrètement comment les élèves tunisiens passent de contenus élaborés en arabe à des textes français, afin de tester empiriquement l'efficacité du modèle proposé. Par ailleurs, le codage analytique utilisé dans cet article n'a pas vocation à constituer une mesure absolue. Il s'agit d'un instrument de comparaison raisonnée destiné à objectiver un décalage massif entre cadre officiel, curriculum disciplinaire et évaluation terminale.

10. Conclusion: du français comme produit au français comme passage

L'article a défendu l'idée que l'un des problèmes les plus importants, les plus actuels et les moins nommés de l'enseignement/apprentissage du français en Tunisie est l'absence de didactisation du transfert cognitif et discursif. Le système scolaire tunisien est plurilingue dans les faits, mais il continue à fonctionner comme si l'écriture en français pouvait être produite sans travail explicite de passage entre langues, entre schémas de pensée et entre genres discursifs. Le corpus officiel analysé montre que la Tunisie a commencé à moderniser son cadre de référence avec le TNFRL, en reconnaissant médiation et compétence plurilingue. Mais cette modernisation n'a pas encore transformé la discipline français ni son évaluation terminale. Tant que le baccalauréat reconduira une architecture purement monolingue, l'école laissera les élèves seuls face à une opération qu'elle exige sans l'enseigner. Refonder l'enseignement du français à partir du transfert ne signifie pas abaisser les exigences. Cela signifie au contraire prendre au sérieux l'activité réelle de l'élève tunisien : penser, schématiser, raisonner,

comparer, reformuler et réécrire à travers plusieurs langues avant d'aboutir à un texte français recevable. Le modèle T.R.A.N.S.F.E.R.T. proposé ici cherche à rendre ce parcours visible, enseignable et évalué. En ce sens, il ne remet pas simplement la traduction ou la médiation au centre ; il propose de replacer la pensée au centre de l'écriture scolaire en français.

Bibliographie

Anderson, J. (2024). Translanguaging: A paradigm shift for ELT theory and practice. ELT Journal, 78(1), 72–82.

Chouchene, S. (2024). Le déphasage linguistique en Tunisie : un plurilinguisme en crise ! Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, 2(3), 246–261.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Duarte, J. (2024). Implementing translanguaging strategies in the English writing classroom in higher education. AILA Review.

Forbes, K. (2020). Cross-linguistic transfer of writing strategies: Interactions between foreign language and first language classrooms. Multilingual Matters.

Hammami, M., & Dutrey, J.-F. (2006). L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien. Le français aujourd'hui, 154, 67–74.

Kammoun, R. (s. d.). La place du français dans le plurilinguisme en Tunisie.

Kossentini, R. (2020‑ 2021). Éléments de réflexion pour le discours formatif en matière de politiques linguistiques en Tunisie. Synergies France, 14‑ 15, 47–59.

Ministère de l'Éducation (Tunisie). (2008). Programmes de français : enseignement secondaire.

Ministère de l'Éducation (Tunisie). (2019). Curriculum de français, 2e année de l'enseignement primaire.

Ministère de l'Éducation (Tunisie). (2022). The Tunisian National Framework of Reference for Languages (TNFRL).

Odlin, T. (1989). Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge University Press.

Smari, I., & Hortobágyi, I. (2020). Language policies and multilingualism in modern Tunisia. Bulletin of the Transilvania University of Brasov, 13(62), 117–128.

Stathopoulou, M., Gauci, P., Liontou, M., & Melo‑ Pfeifer, S. (2023). Mediation in teaching, learning and assessment (METLA): A teaching guide for language educators. Council of Europe / ECML.

Stathopoulou, M., Liontou, M., Gauci, P., & Melo‑ Pfeifer, S. (2024). Assessing cross-linguistic mediation: Insights from the METLA project.

Xing, J. (2025). Translanguaging in L2 writing: A critical analysis of current research and emerging directions. Lecture Notes on Language and Literature, 8(3).

Zhang, K., Sun, X., Flores-Gaona, Z., Yu, C.-L., Eggleston, R., Nickerson, N., Caruso, V., Tardif, T., & Kovelman, I. (2025).

Cross-linguistic transfer in bilingual children's phonological and morphological awareness skills: A longitudinal perspective. Bilingualism: Language and Cognition, 28(2), 327–342.