

Ecriture et français langue seconde

Le cas des étudiants tunisiens

Inès MOUHLLI

Université de Jendouba - Tunisie

Résumé

Notre travail porte sur la maîtrise de l'écriture chez les étudiants spécialistes de français des universités tunisiennes (première année d'enseignement supérieur) placés en situation de production écrite collaborative. Cette situation oralo-graphique nous permet d'analyser leurs compétences et leurs difficultés face à cette tâche scripturale, mais aussi la manière dont ils en parlent (thèmes métalangagiers) et l'habileté avec laquelle ils en parlent (comparaison compétence orale-compétence écrite). Nous nous interrogerons sur l'influence de la formation universitaire sur les savoir-faire scripturaux des étudiants, en examinant ses traces, langagières et métalangagières, dans les comportements des étudiants observés. Ces étudiants nous semblent de bons révélateurs de la maîtrise de la compétence écrite en français qui peut être acquise au sein du système scolaire tunisien puisque, sans appartenir à « l'élite » étudiante du pays, après avoir réussi leur baccalauréat, ils ont pu « choisir » de poursuivre des études de français. Mais ils ont été soumis à un double apprentissage simultané de l'écrit, dans deux langues (l'arabe classique et le français) qui ne correspondent pas strictement à leur langue maternelle (l'arabe dialectal). Ces étudiants appartiennent à une société où la littérature est à la fois complexe et fragile. Nous examinerons donc une hypothèse complémentaire sur l'apprentissage de l'écrit en français : en quoi c'est la situation langagière tunisienne, par rapport au français d'une part et à l'écrit en général d'autre part, qui est à l'origine du rapport spécifique à l'écriture en français langue seconde qu'entretiennent ces étudiants.

ملخص

يتمحور هذا الموضوع حول إتقان الكتابة لدى طلبة مختصين في شعبة الفرنسية بالجامعات التونسية (سنة أولى جامعة) في حال إنتاج كتابي تعاوني. إنّ هذه الطريقة الشفاهية والكتابية تمكننا من تحليل قدرات الطلبة وإدراك المشاكل التي يتعرضون إليها في الكتابة. يمكننا هذا المنهج من تحليل تقييمهم لهذه الطريقة كذلك وتحديد درجة مهارتهم في الحديث عنه (مقارنة

بين المهارة الشفاهية والمهارة الكتابية). ويهتم هذا البحث بتأثير التكوين الذي تمنحه الجامعات التونسية على المهارة الكتابية لدى الطلبة وذلك من خلال الكشف عن آثار لغوية في إنتاجات الطلبة الذين تمت معابنتهم في هذا البحث. يمثل هؤلاء الطلبة دليلاً قاطعاً على إتقان المهارة الكتابية باللغة الفرنسية التي يمكن التّحصّل عليها من خلال المنظومة التربوية التونسية. فهؤلاء الطلبة لا ينتمون إلى "النخبة" الطلابية في تونس ورغم ذلك فقد تمكنوا من "اختيار" الفرنسية لإهاء دراستهم بعد النجاح في البكالوريا. وفي خضم هذه المنظومة فقد رضخوا إلى تعلّم الكتابة بصفة موازية ومضاعفة بلغتي الفرنسية والعربية الفصحى و هما لغتان مختلفتان عن اللغة الأم أي اللهجة التونسية. والجدير بالذكر أنّ هؤلاء الطلبة ينتمون إلى مجتمع يكون فيه الإلمام بالقراءة والكتابة أمراً معقّداً وهشاً. وبالتالي فإن فرضيتنا تركز في هذا البحث على السّؤال التّالي: لماذا وكيف تكون الوضعيّة اللغويّة في تونس بالنّسبة لهؤلاء الطّلبة، في ما يتعلّق بالفرنسيّة من جهة وبكتابتها من جهة أخرى، هي مصدر علاقتهم الخاصّة بالكتابة باللّغة الفرنسيّة كلغة ثانية.

Abstract

This paper is concerned with the mastery of French writing by Tunisian learners of French who are enrolled at Tunisian universities (first year undergraduate students of French) within the context of collaborative writing. This oralo-graphic situation allows us to (1) assess their linguistic competence as well as the difficulties they are facing in this writing task ; and (2) the way they talk about it (metalanguage themes) and the ability in which they are talking (comparison between oral competence and writing competence). In this paper, we are interested in the impact of university learning on the learners' writing performance, by investigating its language and metalanguage consequences on the subject's behaviors. These subjects reveal that the acquisition of French writing could be conducted within the Tunisian educational context. Indeed, even though they did not belong to the country's « elite » students, they could choose French as a field of specialization after getting their high school degree. However, the Tunisian learners are exposed to a double simultaneous learning of writing in two languages: classical Arabic and French, which do not strictly correspond to their native language, i.e. the Tunisian Arabic. They belong to a society wherein literacy is both complex and fragile. We will, therefore, investigate a complementary hypothesis on French writing: How is the linguistic situation in Tunisia, contributive to French writing in a SL context, with respect to French, on the one hand, and to writing in general, on the other hand?

Introduction :

La situation langagière en Tunisie se définit par la coexistence au sein du pays de deux langues : l'arabe et le français. L'arabe se scinde en deux : un arabe dialectal et un arabe classique qui est la langue commune à toute la population arabe de par le monde. C'est la forme standard de l'arabe que le gouvernement a décidé de promouvoir depuis quelques années en vue de donner à cette langue la place qu'elle mérite au sein d'un pays arabo-musulman et ce par le biais de l'arabisation de l'enseignement. Une arabisation qui se veut progressive et qui émerge en réponse à un sentiment de perte d'identité qui s'est installé dans l'esprit de la population.

En effet, l'enseignement des matières scientifiques autrefois dévolu uniquement au français est désormais partagé avec l'arabe (et ce en ce qui concerne l'enseignement de base correspondant aux neuf premières années de scolarité). Le français évolue, de ce fait, dans une société où la littérature demeure complexe aussi bien en arabe qu'en français à cause de la situation langagière du pays et du rapport du public tunisien avec ces langues en général et avec l'écrit en particulier.

Nous ferons part, en premier lieu, de la situation langagière en Tunisie qui est évolutive et complexe à la fois pour nous intéresser, par la suite, à deux groupes d'apprenants tunisiens dont les productions écrites et orales nous permettront de mettre l'accent sur un problème manifeste : une fossilisation relative de la compétence linguistique en français.

I- La situation langagière en Tunisie :

1- Diglossie :

La langue arabe apparaît au sein du pays sous différents aspects : une langue dialectale qui est la langue maternelle du tunisien se présentant sous plusieurs formes puisqu'il y a autant de dialectes que de régions ou presque ; et une langue classique qui a le statut de langue officielle. Cette diglossie dénote d'ores et déjà la complexité de la situation langagière du pays avec des dialectes

exclusivement parlés en opposition à la seule langue arabe écrite : l'arabe classique.

A ce brassage des langues déjà existant s'ajoute la présence de la langue française qui a acquis depuis l'indépendance et au fil des ans une place importante dans la société. On lui confère de fait le rôle de langue seconde car elle accompagne au quotidien la vie du citoyen tunisien que ce soit dans le milieu scolaire où elle est une langue enseignée et une langue d'enseignement, c'est-à-dire à la fois un objet et un moyen d'étude (pour les matières scientifiques : sciences naturelles et techniques, les mathématiques et la physique-chimie) ; ou dans l'environnement extra-scolaire (avec la famille, les amis, dans le monde du travail...). La cohabitation de ces langues fait part d'un rapport certes conflictuel mais aussi complémentaire puisque le français concurrence l'arabe sur le marché linguistique tout en l'accompagnant dans plusieurs secteurs : celui de l'enseignement, de l'économie, de l'administration et des mass-média.

2- Précocité de l'enseignement et bilittératie :

L'apprenant tunisien est soumis dès son jeune âge à un apprentissage de l'écrit dans deux langues différentes. A l'école, l'utilisation du dialecte lui est interdite, l'arabe standard lui est enseigné dès la première année de l'enseignement primaire et est talonné en troisième année par le français. L'apprentissage des deux systèmes linguistiques se fait donc à un intervalle d'années réduit. Les enfants ont ainsi droit à douze heures et demie par semaine de cours de français et vingt heures et demie par semaine de cours d'arabe. Cet apprentissage simultané situe l'apprenant dans un environnement linguistique qui est loin d'être trivial. Le fait d'être confronté dès un âge précoce à trois langues différentes - en prenant en considération également le dialecte - peut être jugé comme un élément perturbateur pouvant causer des interférences codiques (ou glossiques) entre ces différents systèmes comme il peut être considéré comme un facteur enrichissant pour le développement intellectuel et linguistique de l'individu (possibilité de recourir à la langue

source pour pouvoir appréhender la langue cible). Ce dernier doit acquérir des capacités langagières et faire preuve d’habiletés scripturales dans les deux langues : on pourrait parler alors de bilittératie puisque l’apprenant doit faire face à un double apprentissage tout au long duquel il aura à mobiliser ses savoirs mais aussi ses savoir-faire pour affronter les difficultés rencontrées aussi bien dans une langue que dans l’autre.

Le niveau de littératie en français d’un individu dépend de la relation qu’il peut entretenir avec cette langue. Cette variante affective est conditionnée par son environnement familial et sociolinguistique qui influe sur ses prestations scolaires :

-L’environnement familial :

L’environnement scolaire est certes important pour la maîtrise de la littératie mais l’entourage familial de l’individu contribue aussi d’une façon non moins importante à cette maîtrise.

ETUDIANTS (origine)	FRERES ET SOEURS	PERE	MERE	GRANDS- PARENTS
1-Zaghouan	un frère:bac+2 une sœur:bac +2 une sœur:bac technique	technicien bac technique	Institu- trice : niveau bac	analphabètes
2-Sousse	un frère:maîtrise	directeur technique : niveau maîtrise	Profe- sueur: niveau maîtrise	analphabètes
3-Gafsa	une sœur: études supérieures un frère:études secondaires	marchand : études secondaires	mère au foyer	analphabètes

	une sœur (9ans): études primaires			
4-Kasserine	un frère:2 ^{ème} A économie- gestion un frère: en 4 ^{ème} A secondaire	surveillant général : niveau bac	mère au foyer	analphabètes
5-Sidi-Bouزيد	un frère : en 3 ^{ème} A secondaire une sœur: en 6 ^{ème} A primaire	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
6-Kerkennah	un frère:bac	Commer- çant	mère au foyer	scolarisés
7-Béja	un frère : beaux- arts et un autre inscrit en magistrature	ingénieur : études supérieures	mère au foyer	analphabètes
8-Le Kef	une sœur: directrice commerciale un frère: 4 ^{ème} année secondaire	pilote : études supérieures	mère au foyer	scolarisés
9-Tunis	deus soeurs maîtrisardes	Fonctio- naire : bachelier	mère au foyer : diplômée d'études supérieu- res	scolarisés

10-Tunis	trois soeurs maîtrisardes, un frère: niveau bac et un autre en secondaire	Fonctionnaire: bachelier	mère au foyer: bachelière	
11-Tataouine	un frère étudiant et deux sœurs en secondaire	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
12-Tataouine	deux frères en secondaire	douanier	mère au foyer	analphabètes
13-Benguerdane	un frère:bac	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
14-Tunis	un frère:cycle préparatoire	instituteur	mère au foyer	analphabètes
15-Gabes	une sœur: institutrice	un chef chantier	mère au foyer	analphabètes
16-Mhamdia	un frère:bac lettres deux sœurs : en 1 ^{ère} A et 9 ^{ème} A secondaires	Fonctionnaire : niveau bac	mère au foyer	scolarisés
17-Tunis	un frère: licencié en droit un frère: diplômé en cinématographie et infographie une sœur: styliste-modéliste	gérant de société : diplômé de l'histoire de l'art	mère au foyer diplômée en gestion commerciale	scolarisés
18-Sfax	un maîtrisard en finance et un ingénieur en	agriculteur	mère au foyer	analphabètes

	mécanique			
19-Kasserine	une sœur diplômée en sciences juridiques	économiste : études supérieures	mère au foyer	scolarisés

La famille est une micro-société dans laquelle évolue tout individu. C'est au sein de ce milieu qu'il côtoie pour la première fois la littératie (ce sont les parents qui préparent les enfants à affronter le monde extérieur en leur inculquant un certain savoir) et c'est toujours dans ce milieu ou grâce à ce milieu que son niveau de littératie stagne ou au contraire évolue. En effet, le niveau de littératie des enfants dépend généralement du niveau de scolarité des parents. Le tableau reproduit ci-dessus, résultant d'un questionnaire que nous avons présenté à un échantillon de 19 étudiants tunisiens, révèle que la littératie est quasi absente chez les grands-parents (la plupart d'entre eux étant des analphabètes ne sachant ni lire, ni écrire que ce soit en arabe ou en français). Elle commence à émerger avec la génération des parents mais avec une différence sensible entre les hommes et les femmes (sur les 19 cas étudiés seules cinq femmes ont été scolarisées). Enfin elle prend une part importante dans la vie de la génération actuelle qui tend à réussir scolairement en vue d'une reconnaissance sociale. En effet, on peut dire que l'entrée de la littératie a commencé avec la génération précédente avec une annihilation progressive de l'écart précédemment existant entre hommes et femmes puisque les filles partagent désormais de plus en plus et massivement les bancs de l'université avec les garçons.

Le rapport à l'écrit en général et au français a évolué depuis l'Indépendance. On est loin désormais de la période où le français était la langue du colonisateur et l'on remarque qu'avec chaque nouvelle génération de nouveaux rapports se nouent entre la population et la langue française. C'est une relation qui est en perpétuelle mutation.

La scolarisation a évolué d'une façon manifeste pendant toute cette période. Chaque génération voit se transformer son rapport à l'école : si les grands-parents ne l'ont pas fréquentée en général même au niveau primaire, la génération des parents l'a connue au niveau du primaire pour les femmes et du secondaire pour les hommes (5/19 ont suivi un enseignement supérieur).

D'autre part, tous les étudiants interrogés ont des frères et sœurs scolarisés. Plusieurs d'entre eux ont poursuivi ou poursuivent des études supérieures et ce malgré le fait qu'ils n'aient pas tous des parents scolarisés (sinon la majorité du moins la plupart d'entre eux n'ont qu'un parent scolarisé). La question qui se pose est : ces étudiants présentent-ils tous un même niveau de littératie en français ? La réponse semble être négative puisque ces mêmes apprenants ont suivi le même cursus institutionnel mais chacun a évolué dans un environnement particulier avec une plus ou moins grande exposition à la langue française. Le niveau de littératie en français diffère d'une famille à une autre selon les usages qui s'y font de la langue et selon les représentations qu'ils ont d'elle. Des parents non scolarisés ne se montreront pas réceptifs quant à l'utilisation en famille d'une langue autre que le dialecte alors que des parents scolarisés qui côtoient souvent cette langue dans leur quotidien l'utiliseront, consciemment ou non, d'une manière plus ou moins fréquente. C'est ce rapport subjectif des parents à la langue qui influe positivement ou négativement sur le niveau de littératie des enfants.

On constate donc que la transformation du rapport à l'école est extrêmement rapide et que ce rapport ne se fonde donc pas sur un phénomène de « reproduction » (cf Bourdieu 1970). En effet, prenons l'exemple des étudiants (11 et 18) qui bien qu'évoluant dans des familles caractérisées par une absence totale de littératie, atteignent un niveau de scolarité assez élevé. Les parents et les grands-parents surtout ont peut-être quelque mal à se reconnaître dans leurs descendants de la même façon que les petits-enfants et les enfants peuvent mal s'appuyer sur l'expérience des générations précédentes lors de leurs études universitaires ou dans la conquête

spécifique de la littérature que celle-ci présuppose (rédaction d'écrits longs, bon usage des bibliothèques et de la documentation écrite en général).

-L'environnement sociolinguistique :

Ce que l'on peut noter c'est l'omniprésence du français dans la société tunisienne. Dans son environnement oral, l'individu envoie et perçoit des messages oraux en français et ce par le biais de la télévision, la radio, les conversations quotidiennes ... Son environnement scriptural ne désemplit pas non plus de messages en langue française à savoir la presse, les affiches publicitaires, les correspondances épistolaires ou via internet. Cette omniprésence est beaucoup plus urbaine que rurale. En effet, l'utilisation massive du français reste confinée dans les milieux urbains et manifeste une plus forte densité dans le Nord que dans le Sud où l'arabe classique tient une place importante. On pourrait dire qu'on est confronté alors à une dichotomie : bilinguisme voire même plurilinguisme urbain / monolinguisme rural (mais polyglossie). Une catégorie de la population ne cesse de parfaire sa maîtrise du français et d'élever son niveau de littérature en vue de s'ouvrir sur le monde et une autre catégorie plus « traditionaliste » revendique son appartenance à une communauté arabe qu'il faut unir par l'utilisation unique et accrue de la langue arabe.

Ce qui serait également à noter c'est la rareté des pratiques scripturales en société. L'écrit est présent au sein du système scolaire et son évaluation se présente comme une étape décisive pour la réussite de l'apprenant. En outre, les examens portant sur l'écrit, au sein du système universitaire, sont plus nombreux que ceux portant sur l'oral et ont un coefficient plus important. Bien que l'écrit soit omniprésent dans la société par le biais des journaux, des enseignes publicitaires et autres, il n'en demeure pas moins qu'il l'est surtout au niveau de la compréhension / réception du message et rarement au niveau de sa production.

-L'univers médiatique :

Le français l'occupe au moins autant que l'arabe, mais le partage ne se fait pas exclusivement entre le français et l'arabe

standard ; il englobe aussi le dialecte (un dialecte qui est présent à côté de l'arabe dans les émissions télévisuelles par exemple où dans la presse écrite). Cette exposition extrascolaire à la langue est déterminante pour son apprentissage. Chaque individu choisit alors, selon les affinités qu'il a avec elle, la langue par le biais de laquelle il veut s'informer.

Tous ces facteurs conjugués influencent inéluctablement le niveau de littératie des apprenants et expliquent les différences des habiletés langagières entre eux. Le fait d'évoluer dans un environnement familial et sociolinguistique spécifique préfigure un rapport spécifique à la langue française et c'est cette situation-là qui crée des disparités entre des individus d'une même société. Le tableau dont nous disposons incite à une réflexion sur ce même point. En prenant en considération l'échantillon d'étudiants interrogés, nous pensons qu'il est important de signaler que la fragilité de la littératie notée chez certains apprenants s'expliquerait par un environnement familial qui a un rapport sinon inexistant du moins fragile avec la littératie, mais aussi par l'origine géographique de ces individus qui vivent dans des régions rurales où l'accès à la documentation (le fait de se procurer des livres) demeure difficile.

II- Apprentissage et fossilisation de l'apprentissage:

On évalue le niveau de littératie d'un individu en tenant compte de la relation existante entre les attentes institutionnelles et sociales et le savoir / savoir-faire de cet individu :

- Les attentes institutionnelles :

De par les programmes qu'il met en œuvre et les objectifs sur lesquels il s'appuie, le Ministère de l'enseignement tunisien pointe l'importance majeure de la littératie en Tunisie. Le système scolaire tunisien tend à vouloir développer chez l'apprenant une certaine maîtrise de la lecture et de l'écriture. Concernant la lecture, l'élève doit pouvoir déchiffrer le texte qui lui est proposé, le comprendre et être capable de l'interpréter. Au niveau scriptural, l'apprenant est amené à maîtriser plusieurs techniques d'écriture et

doit acquérir, en parallèle, des méthodes de travail qui lui permettront de mieux organiser ses écrits. L'objectif visé - en reprenant les termes utilisés dans les textes officiels - étant pour le français « que l'apprenant arrive à mobiliser ses connaissances pour comprendre et produire des messages oraux et écrits diversifiés et qu'il puisse aussi produire -au fil du temps- des énoncés oraux et écrits qui traduisent une appropriation effective du système de langue» (décret n°98-1280 DU 15 Juin 1998).

- **Les attentes sociales :**

Le nombre des étudiants ne cesse de s'accroître d'une année à l'autre et cette augmentation est suivie par une implantation aux quatre coins du pays de différentes institutions universitaires. La scolarisation n'est plus limitée à une certaine catégorie sociale. Désormais, elle est accessible à tous. Cette ruée vers l'enseignement universitaire est articulée aussi à la recrudescence des exigences du milieu professionnel. Le marché du travail devient, en effet, de plus en plus sélectif et la société est en demande d'une élite. Réussite scolaire devient alors synonyme de réussite sociale puisque le fait d'avoir des diplômes ouvre d'innombrables perspectives professionnelles. En effet, « *De nombreux emplois et, de plus en plus, les emplois dans l'économie du savoir, exigent des capacités de lecture et d'écriture ; un niveau de littératie élevé ouvre donc de meilleures perspectives d'emploi.* »³

- **Les compétences linguistiques des apprenants :**

Le corpus dont nous allons analyser, par la suite, quelques extraits a été réalisé auprès d'étudiants en première année français, c'est-à-dire des étudiants ayant eu une scolarité primaire et secondaire complète (11 ans d'enseignement du français depuis le primaire) avec une réussite satisfaisante à l'épreuve de français au baccalauréat. Sans être l'élite de l'enseignement supérieur tunisien, ils représentent, cependant, une catégorie d'individus ayant

³ OCDE : organisation de coopération et de développement économiques (2002) : *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*

pleinement profité des possibilités de formation linguistique offertes par la Tunisie contemporaine.

La consigne que nous leur avons donnée était de rédiger un essai portant sur « les jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui ». Pour ce faire, les apprenants en situation de rédaction collaborative devaient se conformer à un certain protocole (les protocoles verbaux concomitants) à savoir la verbalisation de leurs actes scripturaux au moment même de leur production. C'est pourquoi nos fragments de texte sont et oraux et écrits. Nous avons, ainsi, la possibilité de mettre en relation le produit final écrit avec les négociations orales qui lui ont donné naissance. C'est à travers cette situation oralo-graphique que l'on va tenter de déceler les difficultés langagières de ces étudiants face à la tâche qui leur incombe.

En nous intéressant à la maîtrise de l'écriture par les étudiants tunisiens, notre objectif était de mettre la lumière sur leurs compétences mais également leurs difficultés face à la situation-problème qui leur a été proposée à savoir la rédaction d'un essai. Ce n'est pas seulement la maîtrise de l'écrit qui se présente comme difficulté à ces étudiants, c'est aussi et c'est surtout la maîtrise de l'écrit en langue française. C'est une double difficulté à laquelle ils font face. L'écriture est une activité requérant des aptitudes multiples et obéissant à des contraintes diverses. *« L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde »*⁴.

⁴ Barré de Miniac, CH (2000) : *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Presses universitaires de Septentrion

Rédiger un texte revient à manipuler l'ensemble des outils grammaticaux et les diverses techniques scripturales. C'est cette pratique complexe de la langue qui crée des disparités entre les apprenants.

Certes les apprenants partagent un savoir commun mais ils affichent des comportements scripturaux différents. Certains rencontrent des difficultés face à l'écrit (qu'elles soient d'ordre syntaxique, morphologique ou même organisationnel) alors que d'autres font montre d'une certaine aisance. Chaque scripteur appréhende l'acte d'écriture d'une manière qui lui est propre.

Comment et pourquoi se manifeste cette hétérogénéité des compétences scripturales et des habiletés langagières chez les apprenants tunisiens alors qu'ils ont suivi le même parcours scolaire et eu droit au même savoir dispensé?

Tout au long de sa scolarité, l'apprenant acquiert des habiletés langagières et scripturales. Ces habiletés diffèrent toutefois d'un individu à un autre.

Nous choisissons quelques extraits du corpus qui correspondent aux productions de deux groupes d'étudiants (le groupe A/M et le groupe K/W - sur les 16 analysés par ailleurs) présentant des insuffisances linguistiques manifestes.

-premier fragment de texte (groupe A/M) :

*En effet le problème majeur des jeunes c'est l'argent. Ils se trouve que'ils vivent dans un monde **manipulé** par l'argent tous ce qui est matriels.*

-corpus oral :

A-128 : *qu'ils vivent dans un environnement /dans un monde*

M-129 : */dans un entourage*

A-128 : *dans un monde dans un monde*

M-130 : manipulé par l'argent manipulé c'est à la fin ?

A-131 : un monde manipulé accent e accent

M-132 : tu crois ?

A-133 : hmm

M-134 : manipulé par l'argent par l'argent par par par par par quoi ?

A-135 : par ce qui est matériel quoi par par + par par par la valeur de l'argent on peut changer ça le problème majeur des jeunes c'est l'argent il se trouve qu'ils vivent dans un monde manipulé par le tout ce qui est matériel et par tout ce qui a une valeur matérielle on ne dit pas valeur matérialiste ?

M-136 : non ça c'est c'est complètement faux par tout ce qui est matériel ok matériel ça sera à la fin s alors

A-137 : matériel tout

M-138 : ben si tout c'est tout c'est pluriel masculin pluriel ce qui signifie que matériel ce devrait être masculin pluriel non ?

A-139 : tout.ce .qui .est. matériel

M-140 : à la fin s je suis certaine

A-141 : pourquoi le s ?

M-142 : si parce que c'est masculin tout c'est masculin singulier euh masculin pluriel tu vois ça veut dire que matériel

A-143 : non je peux pas accepter comme on dit tout le monde le monde ça ne prend pas de s dans un monde tout ce qui est matériel sans s

A travers ces différents tours de parole, les deux étudiantes dévoilent des carences linguistiques qui traduisent une certaine instabilité de leur niveau de littératie. L'incertitude de leurs connaissances en langue se manifeste à travers les différentes

interrogations qu'elles émettent (ex : « manipulé c'est à la fin ? » et « on ne dit pas une valeur matérialiste ? »...). Ces incertitudes apparaissent tantôt comme inconscientes (lorsque les interactants ne s'aperçoivent pas de l'existence d'« anomalies » dans leurs propos comme par exemple pour l'utilisation du mot « matériel » dont la prononciation change d'un moment à un autre pour finalement aboutir à une inscription erronée au moment de la mise en texte) tantôt comme conscientes et ces moments-là se traduisent, alors, par des négociations entre les co-scripteurs. La confrontation de leur savoir et de leurs certitudes apparaissant de M136 à A143 accentue encore plus leurs moments de doute et bien que A apporte une réponse correcte, elle la présente telle une vérité incontestable mais ne peut néanmoins l'expliquer. Cette réaction est conséquente à l'automatisation faite de certains phénomènes langagiers. On pourrait donc avancer l'idée que l'acquisition d'un savoir par l'étudiant ne préfigure pas forcément son utilisation effective et par ailleurs l'appropriation d'un savoir-faire et l'intériorisation de certaines pratiques langagières par l'étudiant ne sont pas forcément la résultante d'un savoir acquis.

-deuxième fragment de texte :

(...) à part l'argent il y a d'autres problèmes aux quels Les jeunes sont exposés. Malgré qu'il Les études ~~un~~ ne sont plus ~~une~~ ~~uissue~~ favorable à leurs réussite dans leurs vies une solution pour faire face aux demandes d'une vie aisée car malgré les efforts fournis par l'étudiant Le resulta reste toujours négatif.

-corpus oral :

M-273 : d'accord les études ne présentent plus un chemin par exemple qui peut se terminer par le succès tu vois les études les

A-274 : ne présentent plus

M-275 : ne présentent plus un attends attends attends ne sont plus les études ne sont plus un issue attends ne sont plus ne sont plus un issue une issue un issue une issue une issue

A-276 : i i issue à la fin e féminin ah je vais te tuer toi féminin une issue

Ce court extrait justifie ce que nous avons déclaré en amont à savoir « l'insécurité linguistique » -en reprenant le terme de M. Dabène- des étudiants qui hésitent sur l'identification du genre du mot « issue » mais aussi sur sa graphie. Ces problèmes morphologiques sont encore plus présents dans le groupe K/W :

-corpus oral du groupe K/W :

*W : c'est **une problème** de de savoir voilà moi et toi on sait on sait beaucoup de choses parce qu'on est cultivé on sait manipuler les choses on sait on comprend que **la coiffure** ça mène à à **un certain pensée** ou bien le tatouage ou bien le la la façon de s'habiller ça reflète quelque chose pour moi et toi mais les autres ça ça l'apparence **ça n'a aucune sens** que se paraître que pour euh plaire aux filles pour les filles pour attirer les garçons c'est **une problème** de mentalité alors il faut comprendre les choses profondément*

-fragment de texte du groupe K/W :

*donc on à une partie actuelle qui suit l'interet **matriel** en abandonnant tous ce qui est originaire et morale cela nous mène à avoir des jeunes immoraux qui discipent leurs temps à pratiquer **la crime** et la violence, **ce chute** de valeurs se justifie dans **une jeunesse trahi** par ses rêves et par une mentalité **vide machevalique**.*

-corpus oral :

K-640 : ceux-là influencés par la nature de vie qu'ils sont en train de vivre ok attends on a parlé de mentalité matrialiste la recherche de de de l'argent avec toutes les manières c'est que c'est que l'esprit (inaudible)

W-641 : tout ce qui est originaire et moral on a on a écrit que qui mène à la machinisation donc donc on a une partie actuelle qui suit l'intérêt matriel en abandonnant tout ce qui est originaire et moral

K-642 : cet esprit

W-643 : mène mène à avoir des jeunes immorals immoraux sans morale immoraux qui tentent à la violence au crime

K-644 : aussi on peut écrire ça

W-645 : qui dissipent qui dissipent leur temps .à pratiquer la crime selon le le philosophe allemand les crimes la crime et la violence parce que si on dit la violence en général ça prend beaucoup de formes violence morale violence pratiquée bref

K-646 : y a des catégories qui trahies par ses rêves alors qu'elles se révoltent contre tout ce qui est

W-647 : la violence ce chute chute de valeurs de valeurs ce chute de valeurs n'exclut pas une présence d'autres catégories qui c'est une pénétration d'Europe cela n'exclut pas la présence d'une autre catégorie raisonnable

L'accord en genre semble être un problème récurrent chez ces étudiants qui, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, se montrent dans l'incapacité d'utiliser l'accord adéquat. Les erreurs se suivent et se ressemblent sans subir de corrections. Très rares sont les moments où se produisent des auto-corrections ou encore des hétéro-corrections : ce qui révèle que les deux scripteurs partagent les mêmes compétences linguistiques puisqu'ils restent indifférents aux erreurs commises. D'autre part, nous pensons que la persistance de ce genre d'erreurs chez un nombre important d'étudiants pourrait relever d'une interférence entre les deux langues cohabitant dans le pays : l'arabe et le français. Prenons, à titre d'exemple les mots suivants : l'équivalent en arabe du mot « résultat » est « natija » qui est féminin singulier ; ou encore l'équivalent en arabe du mot « erreur » est « khata » qui est masculin singulier. Ces deux termes sont respectivement inscrits : « cette résultat » et « un erreur ». Les étudiants semblent ainsi recourir à une traduction de l'arabe pour écrire en français.

Un autre phénomène apparaît : celui de la graphie erronée des mots qui est conséquente à une mauvaise prononciation de la part des apprenants. Ils écrivent les mots comme ils les prononcent (ex : matriel, machevalique, coiffire). Ce problème de prononciation engendre des erreurs orthographiques au moment de la mise en texte. Toutes ces carences linguistiques et ce phénomène de fossilisation des compétences scripturales (la persistance des

mêmes erreurs depuis le début de l'élaboration du texte et les négociations jusqu'à l'arrivée à la mise en texte mais aussi la rencontre des mêmes difficultés linguistiques d'un groupe d'étudiants à un autre) s'articulent aux origines sociales et géographiques des individus. On revient alors à reparler de l'importance de l'environnement linguistique de l'apprenant qui influe sur sa manière d'aborder la langue. C'est l'entourage de l'individu qui l'amène à prendre conscience de ses dysfonctionnements langagiers. La fossilisation de l'apprentissage (« quand les personnes apprenant une langue seconde ont tendance à plafonner, à rester bloquées à un certain niveau de maîtrise de la langue cible » : cf Patrick André Mather) se produit lorsque l'individu est entouré de personnes présentant les mêmes insuffisances langagières que lui : à ce moment-là, aucune interpellation n'est possible et aucune correction envisageable; ce qui fait perdurer l'erreur.

Conclusion :

Au terme de cette présentation, nous pouvons dire que la littératie en Tunisie demeure instable et complexe : elle s'enracine en effet sur une langue maternelle, à la fois orale et polyglossique, l'arabe dialectal dans sa variation. C'est d'autre part une littératie récente et qui ne concerne vraiment que les deux dernières générations, celles de nos étudiants et de leurs parents. Mais cette littératie évolue très rapidement et se manifeste en particulier par une volonté nouvelle des jeunes tunisiens, quel que soit leur sexe, de poursuivre « solitairement » des études supérieures, sans pouvoir partager avec leurs parents une telle expérience « lettrée ». Par contre l'écart hommes / femmes tend à se résorber avec l'entrée massive des filles dans l'enseignement secondaire puis à l'université.

Ce rapport à l'écrit en mutation se dessine dans un contexte rendu plus complexe par le phénomène de la bilittératie qui en faisant se rencontrer et entrer en concurrence deux systèmes langagiers différents augmente les risques d'interférences entre eux. Ces interférences qui apparaissaient déjà au niveau de l'oral (qui mélange français et arabe dialectal déjà mâtiné de français) se

retrouvent désormais au niveau de l'écrit. Nous remarquons que même les étudiants spécialistes de français, après 11 ans d'enseignement de cette langue, manifestent, pour une grande majorité d'entre eux, des déficiences objectives en matière d'écrit. Les enregistrements de leurs négociations orales montrent également une réelle « insécurité linguistique » face à l'activité d'écriture dans ce qu'elle a de plus élémentaire (orthographe, ponctuation...).

Ces insuffisances linguistiques et scripturales paraissent résister à l'apprentissage. Il nous semble qu'on peut parler d'une véritable fossilisation des compétences en matière d'écrit. Ce constat amène le didacticien à s'interroger sur la pertinence de la formation linguistique scolaire octroyée à ces individus dans le contexte sociolinguistique spécifique de la Tunisie, et en particulier dans celui de la bilittéracie récente et instable décrite ci-dessus.

De par notre expérience universitaire, aussi modeste soit-elle, nous pouvons confirmer que les interférences des deux systèmes langagiers et « l'insécurité linguistique » vécue par les étudiants sont fréquemment présentes et sont souvent repérables dans leurs productions orales et écrites. En effet, nous avons, remarqué, au fil des années, que les étudiants affichaient de plus en plus un déficit linguistique avec une instabilité notoire du niveau de littératie en français. Ceci est, selon nous, imputable aux disparités géographiques (avec une exposition de la langue française qui diffère d'une région à une autre), socio-culturelles (les étudiants affichent un rapport différent au français selon qu'ils appartiennent ou non à une catégorie sociale aisée) ou relevant de l'affect (les représentations que se fait l'étudiant de la langue française).

D'autre part, nous pouvons dire que l'apprenant tunisien fait montre d'une bilittératie fragile qui est le résultat d'un apprentissage concomitant des deux langues (l'arabe classique et le français). De plus, rares sont les étudiants qui développent des compétences égales dans les deux langues bien que le contact avec ces deux langues se soit fait presque au même moment. La richesse linguistique au sein du pays a, donc, pour corollaire le savoir-faire précaire d'étudiants en proie à des incertitudes linguistiques.

Bibliographie :

- Barré de Miniac,CH (2000) : *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Presses universitaires de Septentrion
- Barré de Miniac,CH, Brissaud, C et Rispail, M (2004) : *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, l'Harmattan
- Bouchard, R et Kadi, L (2012) : *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. Le français dans le monde, recherches et applications n°51. Paris. Clé international
- Dabène,M (2002) : *Réactions de Michel Dabène à la "notion" de littéracie* (paru dans DFLM, la lettre de l'Association,n°30)
- ESF scientific networks (1994) : *Proceedings of the workshop on contexts of literacy*, volume III, edited by Uta Frith, Georges Lüdi, Mirjam Egli and Claude-Anne Zuber
- Etudes de linguistique appliquée n°88 coordonnée par Besse,H ; Ngalasso,M et Vigner,G (1992): *Français langue seconde*, Didier érudition
- Mather Patrick André (1997) : *Transfert et fossilisation : une perspective diachronique*, revue de l'ACLA, vol 19 n°1-2, p111-126
- OCDE : organisation de coopération et de développement économiques (2002) : *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*