



Mais, vous parlez comme un livre !

Naïma Meftah, directrice du Département de Français,
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie.

Résumé : *longtemps nourris de textes littéraires, les étudiants tunisiens à l'étranger se trouvent en porte-à-faux quand ils sont confrontés à des malentendus langagiers, à des écarts d'emploi, voire à des situations de non-communication parce qu'ils parlent comme des livres. D'autres, tout en maîtrisant l'écrit, éprouvent des difficultés à prendre la parole, à improviser, à s'exprimer dans une situation à laquelle ils n'étaient pas préparés. En effet, le « super-apprenant de langue, capable de parler la langue étrangère comme un natif » se fait de plus en plus rare dans un pays, en l'occurrence la Tunisie, où le statut du français langue seconde cède progressivement le terrain au français langue étrangère. Outre, la description des principales réformes que le système scolaire tunisien a connues, nous tenterons d'analyser l'entrée en matière par tâches qui permettraient l'instauration d'interaction entre la langue et la littérature en vue de réaliser des compétences langagières et culturelles.*

Longtemps nourris de textes littéraires, les étudiants tunisiens à l'étranger se trouvent au gré d'un stage ou d'un voyage en France en porte-à-faux quand ils sont confrontés à des malentendus langagiers, à des écarts d'emploi, voire à des situations de non-communication parce qu'ils *parlent comme des livres*. D'autres, tout en maîtrisant l'écrit, éprouvent des difficultés à prendre la parole, à improviser, à s'exprimer dans une situation à laquelle ils n'étaient pas préparés. En effet, le « *super-apprenant de langue, capable de parler la langue étrangère comme un natif et ayant développé ses aptitudes de manière homogène* » (Rosen, 2007, p.17), se fait de plus en plus rare dans un pays, en l'occurrence la Tunisie, où le statut du français langue seconde cède progressivement le terrain au français langue étrangère, souvent mal maîtrisée. En témoignent les faibles taux de réussite des étudiants dans les différents départements de français en Tunisie. Le Rapport des experts parle d'une « *situation de crise aiguë, quant à la maîtrise du français par les étudiants de l'université tunisienne* » (Frantz & All., 2003).

Ainsi, le problème se situe à plusieurs niveaux. Il y a ceux qui sont tellement imprégnés de littérature qu'ils parlent comme des livres. Il y a une autre catégorie qui maîtrise l'écrit mais qui a du mal à s'exprimer à l'oral. Il y a enfin une grande majorité qui ne maîtrise ni l'écrit, ni l'oral.

Le cadre général de cette communication concerne la défection des études littéraires et le rapport qu'entretient ou que peut entretenir l'objet littéraire avec les tâches langagières. La problématique consiste à réfléchir sur les liens possibles entre l'objet d'enseignement (le texte littéraire, dans ce cas de figure) et les compétences à acquérir pour un usage pertinent d'une langue étrangère. Notre réflexion s'articulera autour des axes suivants :

- bref historique de l'enseignement du français en Tunisie ;
- situation actuelle dans les départements de français ;
- perspectives et propositions.

BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TUNISIE (TOUS NIVEAUX CONFONDUS)

Avant l'indépendance

Les premiers cours de français ont été dispensés à Tunis, à l'Ecole militaire du Bardo, fondée en 1837 et au collège Sadiki fondé en 1875. Le public cible était vraiment limité. Avec le protectorat français

sur la Tunisie, (1881), établissements français, établissements franco-arabe, écoles confessionnelles (Sion par exemple) ont instauré l'enseignement de cette langue de manière élargie (souvent aux dépens de la langue locale). C'est la langue officielle de l'administration et du pays.

Après l'indépendance (1856)

Cette période aura pour références chronologiques trois grandes dates relatives aux réformes de l'enseignement en Tunisie: la première s'étale de 1958 aux années 80, la deuxième concerne la décennie 80-90 et la troisième est celle de la dernière réforme.

La première loi relative à la « tunisification » de l'enseignement date de 1958. La langue française devient une langue seconde, une langue d'enseignement (la langue officielle étant l'arabe): « *Parallèlement à l'arabe, [le français] assume (...) le rôle d'une langue de culture qui a pour tâche d'instruire et d'éduquer* » (Blondel & All., 1970). Les deux langues assument le même rôle. Les élèves de l'époque étaient aussi bons en arabe qu'en français. Certains étaient meilleurs en français, vu que toutes les matières, à l'exception de l'arabe et de l'éducation civique et religieuse, étaient enseignées en français. C'était *la belle époque*, diraient certains.

Mais les politiques en ont décidé autrement. Avec l'ère de l'arabisation qui a commencé à gagner du terrain chez nous et ailleurs, un deuxième moment commence avec l'arabisation de l'enseignement tunisien. En ce deuxième moment, l'enseignement du français en Tunisie passe par une période paradoxale: les textes littéraires sont de plus en plus rares, parfois inexistantes. Ils sont remplacés par des supports dits authentiques qui vont de l'article de presse, au documentaire, à la recette de cuisine ou au mode d'emploi d'une machine. Le plus frappant, c'est que pour certaines sections (la section Lettres comprise), le français n'est plus enseigné en terminale comme matière obligatoire. C'est une simple option à laquelle peu d'élèves s'intéressent. Les premiers résultats ne tardent pas à apparaître au Supérieur, avec une orientation *forcée*. Souvent, les étudiants orientés vers le français le choisissent en dernière position, la dixième position, et l'obtiennent, à leur grande déception !

L'enthousiasme pour une arabisation improvisée et mal préparée disparaît avec ses tenants. Les vents de la mode (importée) des textes authentiques ou fabriqués à l'occasion sont passés. Consciente des dangers de la situation, la politique éducative tunisienne prône le retour au texte littéraire et l'ouverture sur d'autres cultures, mais quelque part, le mal est déjà fait. L'article 1^{er} des programmes officiels de l'enseignement secondaire stipule que l'un des objectifs de l'enseignement du français en Tunisie est la découverte d'autres cultures, en particulier la culture française (*Programmes officiels*, 1998).

Dans l'article 9 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement de juillet 2002, il est dit que : « *L'école est appelée à donner aux élèves les moyens de maîtriser la langue arabe en tant que langue nationale et deux langues étrangères au moins*

(...). Le français est la première langue étrangère privilégiée. Il n'est plus langue d'enseignement, il est devenu langue enseignée. Son statut en est affecté. Dans les textes, il change, mais dans la pratique (contenus, manuels, évaluation), il est hybride. En fait, entre les décideurs, les contrôleurs et les praticiens, les enseignants en l'occurrence, la communication a du mal à se transmettre et rencontre des résistances psychologiques et épistémologiques. Cette situation qui concerne le primaire, le collège et le secondaire touche par voie de conséquence le Supérieur. Le cas qui nous intéresse le plus dans le cadre de cette communication concerne les *spécialistes*, les étudiants inscrits aux départements de français.

Avant d'aborder la 2^{ème} partie de ce travail, disons que ces trois étapes ont connu des démarches pédagogiques et des choix didactiques différents. Ainsi, dans un premier moment, ce sont les textes littéraires et la grammaire normative qui ont été enseignés. Les deux activités se juxtaposent et ne se rencontrent presque jamais, malgré le recours aux exemples littéraires dans les cours de grammaire. C'est la génération de ceux qui *parlent comme des livres*, qui maîtrisent l'écrit (ou plutôt un type d'écrit) mais qui sont en difficulté de communication à l'oral, en particulier hors classe.

Le deuxième moment fait table rase des textes littéraires en les remplaçant par des écrits de divers types (article de presse, recette de cuisine, dialogues fabriqués par l'enseignant), en optant pour la grammaire structurale, en valorisant ou plutôt en survalorisant l'oral, un oral souvent mal conçu parce que pauvre et appauvri. Le français est devenu pour la majorité des élèves, non pas une langue étrangère mais une langue étrange. Leurs productions sont une suite de mots arabes écrits en alphabet latin. Leur oral est à peine déchiffrable (problème d'élocution, de ton, d'accent, de cohésion...).

Enfin, commence le 3^{ème} moment, celui des entrées par compétences, des curricula par tâches langagières. Au primaire et au secondaire, cette réforme commence à avoir de l'ancienneté, par contre au Supérieur, elle vient à peine de s'installer.

SITUATION ACTUELLE DU FRANÇAIS AU SUPÉRIEUR : L'EXEMPLE DES DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS

Etat des lieux

Actuellement, nous sommes encore sous deux régimes: un régime ancien, celui de la maîtrise et un nouveau régime, qui a commencé il y a quatre ans, celui de la licence. On est en train de passer des curricula de contenus aux curricula de compétences. Mais dans un cas comme dans l'autre, on a affaire à des étudiants en difficulté. Les journées de réflexion sur « *L'enseignement du français et en français dans les universités tunisiennes* » précédemment citées, ont permis les constats suivants :

- sentiment général d'une dégradation du niveau des étudiants (aussi bien en ce qui concerne leurs compétences linguistiques que leurs connaissances sur la langue) ;
- manque d'adéquation entre les contenus enseignés et les capacités réelles des étudiants ;
- difficulté de travailler avec les étudiants de niveau hétérogène, surtout au niveau de l'expression orale et écrite ;
- problème de manque d'autonomie dans l'apprentissage, démotivation, absentéisme ;
- taux élevé d'échec dans les départements de français, en particulier dans les facultés accueillant un nombre élevé d'étudiants.

Le test de la connaissance de français (TCF) a montré que les bacheliers inscrits en L1 se situent en B1, après avoir fait durant onze ans 1860 heures de français qui se répartissent comme suit : écoles primaires, 1100 h ; collèges, 400h ; lycées, 360h.

Le constat est bel et bien alarmant. Il ne s'agit là ni de nostalgie, ni de parti pris. Par ailleurs, employeurs et jurys de recrutement lancent des cris d'alarme.

Tentatives de justification

A notre sens, les causes de cette situation sont multiples. Elles sont d'ordre historique, en rapport avec les politiques éducationnelles du pays, comme nous l'avons décrit dans la première partie. Elles sont aussi d'ordre didactique et épistémologique dans la mesure où la Tunisie subit de manière heureuse ou malheureuse les changements d'approche, de stratégies éducatives. Ainsi, l'approche structuraliste qui voulait pallier aux insuffisances liées à l'oral, s'est transformée, chez nous et peut être ailleurs en exercice de répétition automatique et de mémorisation gratuite, tout à fait décontextualisé. Elle a permis, toutefois, le passage à un enseignement moderne de la langue, tirant profit de la linguistique et par la suite de la pragmatique, de la sémantique et de l'analyse du discours.

Nous dirons à la suite de Miled (2007, p. 52) qu'il y a un décalage entre le statut formel du français et les compétences langagières réelles des apprenants. Ce décalage remonte loin dans l'histoire de l'enseignement et touche le FLE comme il a déjà touché le FLM. Déjà en 1909, Lanson affirme: « *Nous donnons à des élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué* » (Biard et alii, 1993, p.3).

L'APPROCHE PAR COMPETENCES : LA PLANCHE DU SALUT ?

Définitions

Dans leur introduction de l'ouvrage issu du colloque, *Repenser l'enseignement des langues*, organisé à Genève en 2003, Bronckart, Bulea et Pouliot

précisent que dans un premier temps, les compétences « ont été définies comme des propriétés biologiques, absolues ou indépendantes de tout contexte concret ». C'est Chomsky qui a introduit en 1955 l'expression de *compétence linguistique* perçue comme *disposition langagière* propre à chaque individu. Reprise dans le cadre des approches fonctionnalistes de l'enseignement des langues secondes, la compétence n'est plus considérée comme innée et universelle. Il s'agit plutôt d'une *capacité adaptative et contextualisée* (Hymes, 1973). Dans un cas comme dans l'autre, « la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu ». Dans cette optique, ce sont les propriétés du sujet qui sont appelées à s'adapter au milieu.

Dans une approche plus proche de nous, en termes chronologiques, ce n'est plus de prédisposition qu'il s'agit, prédisposition à accéder à..., à s'ajuster aux..., mais de disposition aux performances. Cette deuxième orientation, émanant de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, a pour objectif de doter les futurs professionnels de *compétences* permettant de faire face à des situations professionnelles et à des tâches variées et variables, compte tenu de la flexibilité du milieu professionnel, de la précarité de l'emploi et de la nécessité d'une adaptation permanente et rigoureuse. Le point de départ est le profil de sortie :

On part de l'analyse des caractéristiques de tâches collectives, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis desdites compétences. (Bronckart et alii, 2005, p.31).

Les politiques éducatives se voient de plus en plus liées au milieu professionnel, l'approche par compétences a fait une entrée *fracassante* dans le domaine de l'enseignement des langues, tout statut confondu. Cependant, le souci de délimiter le champ théorique et didactique des compétences langagières n'est point une tâche aisée : divergences, oppositions, malentendus, polémiques apparaissent, disparaissent et réapparaissent.

Faire l'état des lieux de cette situation qui oscille entre l'acceptation critique et le refus n'est pas l'objet de la présente communication et peut dépasser le cadre de cette réflexion. Par contre, ce qui nous intéresse c'est de trouver des interactions possibles, des passerelles entre deux enseignements qui, théoriquement, se complètent mais pratiquement, progressent en parallèle, chacun continuant son petit bout de chemin. Il s'agit de la langue et de la littérature. Prenons l'exemple de la 1^{ère} A. licence fondamentale de français en Tunisie, et plus précisément à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse.

Un exemple de référentiel de compétences « langue »

Les auteurs du référentiel en question ont défini un profil de sortie au terme du sixième semestre de

la licence, à partir du profil d'entrée et des compétences à acquérir au terme de la licence. L'ensemble des *compétences* définies est réparti « selon une progression logique de L1 à L3, en référence aux principaux domaines de la communication : la compréhension et la production de discours oraux et écrits dans des situations diversifiées. Le développement de ces compétences (ensemble de savoirs et de savoir-faire intégrés et mis en œuvre pour produire des tâches langagières) doit permettre d'atteindre les différents objectifs assignés à chaque niveau: «Elles se déclinent en *compétences spécifiques* (...), décomposées à leur tour en *objectifs spécifiques* (...) traduisant des savoir-faire. Des *types d'activités d'apprentissage* (...) seront proposés aux enseignants pour mettre en œuvre ces compétences et ces objectifs (Bacha et alii, 2007, p.3). Une préoccupation majeure de la nouvelle réforme consiste à développer chez l'étudiant la capacité d'autoformation qui lui donnerait les moyens d'apprendre à apprendre en langue et de pouvoir s'adapter aux diverses situations langagières auxquelles il peut être confronté d'une manière ou d'une autre. A cette occasion, nous ne pouvons pas ne pas signaler l'apport et la pertinence des centres de ressources dont bénéficient une majorité de nos étudiants inscrits en 1^{ère} année français.

L'objet littéraire en question

Rien de tel en littérature. Des œuvres sont choisies au sein de chaque département. Aucune nouvelle consigne n'est encore donnée. On continue à faire de l'explication de texte. Chaque enseignant suit son dada. L'activité est centrée sur le texte, son sens. On dirait que deux systèmes différents cohabitent dans l'inconscience totale. Or, il est temps que de ce point de vue, les choses changent. Il se peut que dans les Hautes sphères, un référentiel de littérature est en train d'être conçu, nous n'avons pas d'information à ce sujet. En attendant, voici quelques pistes qu'il est possible d'exploiter pour trouver la jonction entre les tâches langagières et l'objet littéraire et pour nouer de nouveaux rapports susceptibles de réduire la distance et de minimiser les cloisonnements multiples.

Au niveau organisationnel: une fois les curricula par tâches langagières mis en place, les enseignants de littérature sont invités à en prendre connaissance pour que le choix des œuvres littéraires soit plus pertinent et pour faire de l'entrée en matière littéraire une entrée par compétences linguistiques et culturelles qui va de la plus simple à la plus complexe. On peut m'objecter le fait que je propose de mettre la littérature au service de la langue. Je peux justifier mes propos en rappelant que nous avons déjà un référentiel de langue. Par contre, nous n'en avons pas en littérature. Ensuite, la langue dont nous parlons a cessé depuis longtemps d'être considérée comme moyen technique de communication pour s'étendre à d'autres domaines de la pensée et des pratiques langagières et culturelles.

De la lecture à haute voix pour corriger l'élocution, l'accent, le débit et le ton aux exercices de repérage de champ lexicaux, d'analyse et d'interprétation, les exemples sont à la fois variés et complé-

mentaires. Au lieu de préparer une explication de texte et de la dicter aux étudiants ou de la leur faire faire par le biais de questions orientées, donnons leur le temps de préparer leur texte (chez eux ou en classe), de présenter leur lecture, leur façon de comprendre qui, à bien d'égards, est différente de celle de l'enseignant. Le choix des œuvres est très important.

L'action à ce niveau est fort intéressante dans la mesure où chaque département a la liberté de choisir les œuvres à programmer. Nul ne peut prétendre qu'il y a main mise, que seuls les écrivains sacrés, reconnus par la tradition littéraire ont droit d'existence. Ainsi à Sousse, nous avons au programme une panoplie de textes qui va de *La Princesse de Clèves* au *Le Diable au corps* de Radiguet en passant par *Le Cid* et *Le Gone de Chaaba* de Begag. Cette variété de choix permet d'avoir une idée plus complexe, plus proche de l'état des choses mais aussi des valeurs contradictoires et des niveaux de langue différents. Donc en programmant une œuvre, nous devons avant de faire valider ce choix, répondre aux questions suivantes qui figurent déjà en grande partie dans le référentiel de langue :

- le texte proposé est-il accessible pour l'apprenant d'un point de vue langagier ?
- Peut-il comprendre seul ce qu'il écoute ou ce qu'il lit ?

Ce sont les compétences d'écoute et de lecture-compréhension qui sont visées à ce stade.

- Le contenu proposé est-il motivant pour l'apprenant afin qu'il lui permette de participer oralement et de rédiger des discours signifiants ?
- Quelles compétences métalinguistiques permet-il de développer, pour quelle utilisation ?
- Quelles compétences méthodologiques transversales peut-on viser pour assurer le développement de méthodes de travail, d'initiation à la recherche et de traitement de l'information, permettant de réaliser progressivement un projet déterminé ?

Cette dernière interrogation peut nous mener à une autoformation progressive et à une autonomie bienfaitrice.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, je dirais que l'essentiel pour nous reste à faire, si nous voulons sincèrement avancer et aider nos étudiants à disposer d'eux-mêmes. Mais le terrain est glissant et rude. Déjà beaucoup d'enseignants trouvent le référentiel de langue rébarbatif et préfèrent l'ignorer. Comment ces non-convaincus pourraient-ils motiver ceux qui continuent à circuler hors du système des compétences et qui ne voient à l'horizon ni planche de salut, ni *Radeau de la Méduse*.

BIBLIOGRAPHIE

- Blondel, A.M., Court P. & Van Den Heuvel Bouaoui S. (1970). 4^{ème} A. *Lettres françaises, tome 1 (Ad-ditif)*. S.T.D., Tunisie.
- Bronckart, J.P. Bulea, E. Pouliot M. (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Frantz, P., Harmegnies, B., Khémiri, M., Ksouri, M., Martinez, P. & Miled, M. (2003). *Rapport des experts sur les Journées de réflexion sur : « L'enseignement du français et en français, dans les universités tunisiennes : état des lieux et perspectives »*. Tunis, les 17 et 18 octobre 2003. Ecole Normale Supérieure, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie, avec le soutien de l'Ambassade de France en Tunisie et du Centre International des Etudes Pédagogiques de Sèvres.
- Frantz, P., Harmegnies, B., Khémiri, M., Ksouri, M., Martinez, P. & Miled, M. (2004). *Rapport d'expertise « Projet de réforme de l'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur : état des lieux et perspectives »*. Tunis.
- Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication* (F. Mugler, trad). Paris : Crédif-Hatier. (Original publié 1973)
- Programmes officiels de l'enseignement secondaire*, Décret n° 98-1280 du 15 juin 1998, Annexes 2, Français, République tunisienne, Ministère de l'Education, Direction des programmes.
- Bacha, J., Bourguiba, R., Miled M. (2007). *Référentiel de compétences « Langue » pour les 3 années L1, L2 et L3*. Tunisie.
- Miled, M. (2009). Comment réduire le décalage entre le statut formel du français langue seconde et les compétences réelles des apprenants ? *Dialogues et cultures*, 54, 52-54.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Xavier, R. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.