

# De l'usage du français en classe de sciences de la vie et de la terre en milieu plurilingue : exemple de la Tunisie. Difficultés et perspectives

Henda Dhaouadi

Dr. de l'Université Jean-Monnet de Saint Étienne

Mansour Sayah

Professeur de l'Université de Toulouse le Mirail II



Synergies Monde arabe n° 7 - 2010 pp. 145-157

**Résumé :** *Comment se fait le passage d'une langue à une autre lorsqu'il s'agit de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre en milieu plurilingue, ici la Tunisie ? Pays connu pour être bilingue, mais où l'arabisation d'une bonne partie des Sciences limitée au Primaire crée des problèmes d'apprentissage dus à la mauvaise maîtrise de la langue française, désormais enseignée dès la 3<sup>ème</sup> année du primaire à titre de Langue Étrangère. Les difficultés sont non seulement d'ordres conceptuels, mais aussi linguistiques, ce que montre cette étude née d'une enquête sur le terrain menée en 2008, dans des établissements scolaires du secondaire. Une réforme de l'enseignement du français et de son statut dans la société tunisienne nous semble nécessaire, voire urgente.*

**Mots-clés :** *Enseignement et Didactique du Français Langue Étrangère ; Enseignement et Didactique de l'orthographe française en Tunisie ; Perspectives pédagogiques et politique linguistique.*

**Summary:** *What about teaching Life and Earth Sciences in multilingual areas, specifically in Tunisia, when it is regarding to the choice of language. As a country well known for its bilingualism, the Arabization of a large part of sciences in primary schools has been creating severe apprenticeship difficulties. Actually French language is taught since the 3<sup>rd</sup> year of the primary school as a foreign language. There are not only conceptual but also linguistic challenges. It is obvious in this study which is a result of an investigation led on 2008 in High Schools. A French teaching reorganization, especially on its status in Tunisian society, seems required and even urgent.*

**Keywords:** *Didactics of French as a foreign language; Didactics of French spelling in Tunisia; Educational and political prospective.*

## Pour faire l'état des lieux

L'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre, dans les institutions scolaires, en Tunisie, est aujourd'hui sujet à controverse. Il est nécessaire de ne pas réduire la question, en simplifiant à l'excès un sujet complexe. D'autre part, il serait hasardeux de lui donner des réponses définitives, en la

transformant en une question sans actualité et sans perspectives futures quant aux nécessaires orientations pédagogiques et linguistiques du pays.

Depuis quelques années, en Tunisie, les sciences, toutes disciplines confondues, ne sont plus enseignées en français au primaire. Un tel choix est motivé par l'idée essentielle que la langue arabe est tout à fait apte à constituer un support privilégié dans la formation scientifique des jeunes enfants. On a considéré ainsi qu'elle peut être un réservoir conceptuel tout à fait approprié à cet égard.

Une telle position sous-tend une politique linguistique dont le soubassement idéologique est que la langue française ne peut plus constituer, durant les neuf années du cycle primaire, la langue de culture essentielle dans l'enseignement des matières scientifiques.

Au cours de ce cycle, le français est abordé à partir de la 3<sup>ème</sup> année, alors qu'en 1970 il l'était dès la 1<sup>ère</sup> année, en même temps que l'arabe standard moderne. Désormais, il a le statut de Langue Étrangère alors qu'auparavant, il était Langue Seconde. Ce changement de statut non seulement altère la position du français en Tunisie, comme langue de culture et d'ouverture au monde, mais reprend aussi l'idée que l'arabisation doit s'étendre dans l'enseignement ainsi que dans la communication quotidienne. On s'interroge par conséquent sur ce que pourraient être les effets de cette politique linguistique sur le bilinguisme arabe / français de Tunisie, longtemps réputé le meilleur en Afrique du Nord. On peut estimer qu'une telle politique ne peut qu'avoir des effets néfastes, tant au niveau pédagogique que linguistique et culturel

Le niveau linguistique de plus en plus faible des élèves en français semble être une réalité vécue au quotidien par les professeurs, dans différentes matières et à tous niveaux, et se confirme dans les résultats des examens nationaux. « Les jeunes apprenants, scolarisés par milliers, sont gênés aux entournures par des systèmes linguistiques qui sont comme des carcans pour leur réflexion, leur épanouissement, leur créativité, leur spontanéité. Ils dominent trop mal, quoiqu'ils fassent, le français et l'arabe standard moderne pour pouvoir y exprimer toutes leurs potentialités » (Sayah, M., 1994). Les élèves éprouvent ainsi de multiples difficultés pour communiquer en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, ce qui constitue un obstacle majeur dans l'apprentissage, avec des incidences négatives tout au long de leur formation scientifique et de leurs études ultérieures.

Des problèmes dans l'appropriation des concepts de base en sciences se posent par conséquent dans ce passage brutal d'une langue à une autre. C'est aussi ce qui rend difficile la communication pédagogique, l'acquisition des concepts fondamentaux et du sens des relations qui existent entre les différentes matières scientifiques enseignées, et cela de la 9<sup>ème</sup> année de base à la première année secondaire. Le problème semble s'aggraver avec l'arrivée de nouveaux enseignants qui, ne maîtrisant pas le français, recourent souvent au mélange de codes<sup>1</sup>.

Une étude a donc été faite en 2007 sur le terrain et a permis de constituer un échantillon, utilisé pour la présente contribution. Il s'agit d'un repérage des erreurs de français dans les productions écrites<sup>2</sup> d'une soixantaine d'élèves de

la première année secondaire, dans les régions de Monastir et de Nabeul. Les erreurs commises concernent tous les paliers du système de la langue française. Au niveau de l'écrit : orthographe, conjugaison, grammaire ; au niveau de l'oral : phonétique et phonologie. Notre étude ne concerne ici que le premier niveau, c'est-à-dire l'écrit.

## Typologie et analyse des erreurs

Une grille d'analyse des erreurs a été définie au préalable à partir des productions écrites des élèves, des résumés des leçons et des diverses activités en classe. La grille comporte trois grandes parties : l'orthographe, la conjugaison et la syntaxe. En fait, nous verrons que les trois parties du système se recoupent et sont liées.

### L'orthographe

L'écrit incite à la réflexion. Le pratiquer, c'est donc acquérir une vision différente du monde, accéder à un autre mode de pensée, acquérir progressivement une rationalité spécifique afin de « domestiquer la pensée sauvage » (Chauveau, G., 2001).

En outre, en Didactique des Langues Étrangères, l'apprentissage est considéré comme effectif quand il débouche sur une amélioration des performances entre le début et la fin de l'action éducative - l'amélioration des performances devant être comprise comme la réalisation de performances qui se rapprochent progressivement des formes d'expression linguistique attendues des natifs s'exprimant dans la langue-cible (celle qui est visée par l'apprentissage), ces formes constituant une norme.

Si l'apprentissage de l'orthographe française pose des problèmes aux francophones natifs eux-mêmes, que dire alors des francophones non natifs qui, de surcroît, ont très partiellement pu s'approprier le système de la langue étrangère ? Pour reconsidérer la question de l'apprentissage de l'orthographe, il est nécessaire de prendre en compte deux idées antagonistes : le respect du caractère normatif et conventionnel et l'apprentissage à partir des erreurs commises, qui fait de ces erreurs une recherche et une acquisition progressive de la norme.

Au-delà, si l'on part de l'hypothèse conventionnelle que « bien orthographier » « implique la reconnaissance d'une norme écrite par laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue »<sup>3</sup>, on se trouve face à une conception conformiste qui ne tolère pas l'erreur. La définition de Nina Catach ouvre ainsi la voie à la dimension progressive de l'acquisition de l'orthographe, tout en soulignant son aspect normatif nécessaire : « Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de la transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec d'autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) » (N. Catach<sup>4</sup>, 1986). Nina Catach distingue ainsi un « système » de transcription de l'oral et des « sous-systèmes » qui concernent l'inscription des relations syntaxiques et lexicales structurant la langue. Ces définitions constituent, il est vrai, les fondements des pratiques scolaires :

L'orthographe d'usage s'oppose à l'orthographe grammaticale. M. Grevisse les distingue ainsi : « L'orthographe d'usage a pour objet les mots pris en eux-mêmes, tels qu'ils sont dans le dictionnaire, sans égard à leur rôle dans le discours. L'orthographe de règle applique les règles relatives aux modifications grammaticales des mots » (Grevisse, Duculot, 1993, 13<sup>ème</sup> édition). On en arrive ainsi à considérer que le concept même de « norme », donc de « faute », est une représentation sociale qui s'articule autour de deux idées ayant la force de l'évidence. D'un côté, l'orthographe, c'est « la manière d'écrire les mots », et non la façon dont les mots sont écrits ou l'ensemble des savoirs permettant de comprendre les mots et de les écrire. De l'autre, l'orthographe se respecte et « commettre des fautes », ce n'est pas uniquement manquer de connaissances ou faire des erreurs, c'est aussi manquer aux usages et aux traditions, manquement qui expose les apprenants aux sanctions scolaires et sociales. L'enquête recense 46% du taux d'erreurs orthographiques. Elles consistent en sept points essentiels :

**- Confusion graphie - phonie**

Dans les voyelles simples e, é, è ; a, e ; et les paires minimales [i] / [y] : *Vuris* au lieu de *virus* ; *cellile* au lieu de *cellule* ; *espace* au lieu de *espèce*.

**Dans les consonnes :**

- au niveau des paires minimales - [p] / [b] ; [f] / [v] ; [t] / [d] ; [m] / [n] : *tensité* au lieu de *densité* ; *paraside* au lieu de *parasite* ; *interme* au lieu de *interne*.

- puis au niveau de la correspondance graphie-phonie pour :

ph / f ; l / ll ; c / ch ; i / y : *clorophile* au lieu de *chlorophylle* ;  
s / c ; i / y : *sitoplasme* au lieu de *cytoplasme* ; *tube* au lieu de *type* (avec confusion [p] / [b])  
q / c cc / c : *coqusinelle* au lieu de *coccinelle* ;  
t / s : *absorbsion* au lieu de *absorption* ;  
b / v : *vactérie* pour *bactérie*.

- Au niveau des nasales :

om / on : *tronper* au lieu de *tromper*  
en / an : *pandent* au lieu de *pendant*  
on / an : concert pour cancer, *con* pour *quand*.

Certaines de ces confusions sont certainement dues au passage du système de l'arabe au système du français, telles les paires minimales [p] / [b] ; [f] / [v] ; [y] / [i]. En effet, des sons comme [p, v, y] sont inexistantes en arabe et un travail articulatoire devra nécessairement accompagner leur apprentissage orthographique dans les mots et séquences de phrases et textes. Le système de l'arabe ignore aussi les nasales. Comme en latin, les sons sont articulés isolément [an] au lieu de [ã] etc.

Les confusions entre phonie et graphie sont ainsi dues à une ignorance du système phonique français, aux règles non apprises car non enseignées explicitement, dans une progression globale, et surtout à l'arabisation massive au niveau administratif. Les enfants sont ainsi peu exposés à des situations d'échanges

en langue française au sein même de leur milieu social, politique et culturel. Ce n'était pas le cas, il y a de cela une vingtaine d'années, où parler français entre Tunisiens était chose commune et où les documents administratifs étaient bilingues. La nouvelle politique linguistique, en place depuis les années 80, y est donc pour quelque chose. Le passage d'un système linguistique à un autre ne se fait donc plus avec autant de naturel que pour les personnes qui ont reçu une éducation bilingue dès leur première année d'études au primaire.

D'autres confusions font ainsi irruption dans le paysage linguistique des jeunes apprenants, telle l'orthographe des doubles consonnes, les homophones lexicaux et grammaticaux (*Pain* au lieu de *pin*), doublées d'erreurs du type : *certenes* pour *certaines*, *matriel* pour matériel, *consontré* pour *concentré* (on reconnaît d'ailleurs ici la difficulté que représente pour un arabophone l'acquisition des nasales). Il est inutile de rappeler toutes les coquilles possibles, tant elles sont nombreuses. Cet état rend la question de la maîtrise d'une langue étrangère comme le français d'autant plus critique qu'aucune réforme fondamentale de l'enseignement de la langue française n'est envisagée pour l'instant.

L'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe nécessitent que l'on consacre en classe autant de temps à la langue française qu'à la langue arabe. La non maîtrise du code de la seconde n'a que plus de conséquences sur la non maîtrise du code de la première. Si le français est mal enseigné et appris, c'est parce que le code de l'arabe standard moderne l'est encore moins bien. Il n'y a qu'à voir des échantillons des copies d'expression écrite du brevet de 9<sup>ème</sup> année : le résultat est effarant, tant la langue arabe y est, elle aussi, malmenée. L'enseignement de l'orthographe devra désormais s'inscrire dans une pédagogie nouvelle, mouvante et progressive, prenant en compte l'état de la langue française dans le pays et les nécessités actuelles quant aux champs du FLE et / ou FLS.

Dans la didactique du français, notamment en langue étrangère ou seconde, l'enseignement de l'orthographe est souvent inclus dans celui de la grammaire. Nous pensons que, par-delà les polémiques sur l'orthographe, l'étude de la grammaire devra être conçue comme un système et qu'elle doit être reliée à l'activité de lecture. Expliquer, au fur et à mesure des apprentissages, que des sons ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, en ajoutant la dimension lexicale, est nécessaire. Souvent, on utilise trois termes d'une manière confuse, en donnant parfois le sentiment qu'ils sont synonymes : lettre, graphie, graphème. Nous proposons donc de préciser le sens de chacun.

**Les lettres** représentent des unités du système de l'alphabet. Elles sont reconnues respectivement par leur nom - [ɛl], [a], [o], [ɛf], [ve], [zed], [i grec]...etc.- et se présentent sous différentes **graphies**, sans pour autant changer d'identité. On se réfère ici aux diverses typographies : t = T = T = T (normal, gras, italique..) et à bien d'autres formes prises par les lettres : [te] dans l'écriture manuscrite et la manière de la tracer.

**Les graphèmes** sont des unités du système orthographique. Ils s'écrivent chacun d'une ou de plusieurs lettre(s) et remplissent une fonction :

- *transcrire un phonème* (consonne, voyelle ou semi-voyelle) de la langue : on parle alors d'un **phonogramme** ;

- *inscrire une information grammaticale ou lexicale* n'ayant pas impérativement un équivalent oral : il s'agit là d'un **morphogramme**. On distingue les morphogrammes lexicaux et syntaxiques. Les premiers ont pour fonction de distinguer les homophones : par exemple, *trop/trot* ; *porc/port* ; *haut / ho !* ; *tente / tante* ou des mots comme *drap-draper-draperie-drapier*. En revanche, les morphogrammes syntaxiques sont là pour marquer les rapports entre les mots (les marques de genre et de nombre des adjectifs et noms : -e, -s, -x ; les marques de temps-personne-nombre des verbes réparties en deux enchaînements :

-e -es -ent -s -x -t, qui n'ont pas d'équivalents à l'oral : *je vois, tu vois, il voit, ils voient*.  
- i [j] -ons-ont [ō] -ez [ε] -(e) r [r] - ai [ε / e] - a -as [a] qui ont aussi une valeur phonographique.

Dans ce sens, et comme déjà défini, « *un mot est une suite ordonnée de graphèmes, constituée de phonogrammes (parfois d'un seul : eau) qui assurent la correspondance avec l'oral, et souvent d'un ou deux morphogrammes* » (Bernard Couté, 2003, p. 17). Un mot comme « *couteau* », est formé de quatre phonogrammes : c- ou - t- eau formant quatre phonèmes [kuto] ; *chant* est formé de deux phonogrammes : ch-an, suivis du morphogramme lexical -t.

Pour permettre au lecteur d'accéder au sens et à la prononciation d'un mot, l'analyse en graphèmes semble donc nécessaire. Pour mieux enseigner l'orthographe, notamment à des locuteurs francophones non natifs, il apparaît que l'objectif du professeur est celui d'aider les apprenants à retrouver l'oral dans l'écrit. Il en est ainsi, par exemple, d'un mot comme « *flamme* » que l'on devrait analyser *f-l-a-mme* et non *f-l-a-m-me*<sup>5</sup>. Dans le sens où l'orthographe constitue un système, il apparaît essentiel « *de définir leur fonction (c'est-à-dire la fonction des phonogrammes, morphogrammes lexicaux et syntaxiques) et de formaliser leur combinatoire* » (Bernard Couté, 2003 : 17). Mais le système français est un système complexe que l'évolution historique a éloigné des origines alphabétiques du latin dont il est issu. Comme il a hérité d'un alphabet inadapté à sa phonologie, les difficultés de transcription de ses seize voyelles et de ses cinq lettres voyelles (a, e, i, o, u) à l'aide de l'alphabet latin ont posé, dès le départ, des problèmes. Gaonac'h, D., (2003 : 144) pense même que « *tous les mécanismes qui relèvent de la correspondance graphophonologique, mécanismes qui constituent une des bases de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, sont remis en cause à propos d'une Langue Seconde* ».

## La grammaire

Son enseignement-apprentissage ne semble pas maîtrisé. L'enquête menée auprès de soixante apprenants qui a permis d'étudier l'organisation des énoncés dans un ensemble cohérent (soit dans un discours oral, soit dans un discours écrit) a permis de lister diverses séries d'erreurs :

- *Au niveau des accords :*

**Accord article/nom**, où, en plus de la confusion du genre, on relève l'absence de la marque du pluriel, soit dans le déterminant, soit dans le nom. Exemples : *les maladie, les microbe, le poils, le pucerons, un animaux, une seule cellule.*

L'accord ne semble obéir à aucune règle. Ainsi des confusions entre les marques du pluriel et celles du verbe ont été relevées, tels les énoncés suivants : *des organismement, les cellulent.*

On ne comprend pas l'origine d'une telle confusion morphologique entre les terminaisons relatives à la conjugaison des verbes et les marques de nombre des substantifs. Probablement la distinction entre les deux catégories de mots n'est-elle pas bien assimilée. Il nous semble que les corrections pourraient se faire à ce niveau, car, en langue arabe, cette même distinction est très claire et ne pourrait prêter à confusion, même au moment du passage à un système linguistique où cela est pourtant assez visible. L'erreur serait donc due à la pédagogie en usage en classe de langue, et non à des facteurs linguistiques.

De même, au niveau des autres catégories du discours, les règles de l'accord entre adjectif interrogatif et nom, ou entre adjectif démonstratif et nom, sont ignorées : « *Quel\* sont* » au lieu de *quels sont* ; « *cette\* anticorps* » au lieu de *cet anticorps*. Il en va de même pour l'accord sujet/verbe, qui est absent soit du côté du verbe, soit du côté du sujet : « *Les blattes se nourrisse\** » au lieu de « *les blattes se nourrissent* ». La liste s'étend à l'accord nom/ adjectif et adjectif/participe passé. Ces types d'erreurs ne sont pas dus seulement à une méconnaissance du système des accords, mais aussi à l'inattention qui est la conséquence d'un travail très peu axé sur l'exercice grammatical comme part importante de l'acquisition des règles d'une langue. Pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Cuq, on peut, à ce propos, parler de ce « besoin d'économie » chez l'apprenant, ou plus trivialement, de « loi du moindre effort » : en transférant une règle de L1 pour n'avoir pas à apprendre la règle correspondante en L2, ou en « généralisant » à une situation pour laquelle elle n'était pas « prévue » une règle connue de lui, afin d'éviter d'apprendre la règle adéquate particulière de L2, l'élève simplifie en effet la tâche à laquelle il est confronté. Ce besoin d'économie est d'ailleurs lié à ce que Jean-Pierre Cuq (1992) appelle l'« instinct analogique ».

L'enseignement de la grammaire, en Tunisie, étant, malgré tout, insuffisant au cours des premières années de l'enseignement du français et des suivantes, il est difficile de prétendre à un meilleur niveau au cours du Second degré. Cela est sans doute le résultat d'une progression mal élaborée dès le départ. Une étude approfondie des manuels de français est à envisager, afin d'expliquer en partie l'étendue de ces problèmes d'apprentissage de la grammaire française. Mais l'apprentissage de la grammaire n'est pas à séparer de l'activité de lecture dans sa globalité : il faut envisager son apprentissage dans une perspective de décloisonnement. Ainsi, la grammaire pourrait s'enseigner dans ses relations à l'orthographe, la conjugaison et la découverte des textes. Autrement dit, l'enseignement-apprentissage du français devrait s'envisager dans une dimension complexe, qui mettrait fin à la fragmentation des savoirs et des domaines qui

leur sont reliés, entre autres les différents domaines scientifiques. Il est sans doute important d'enseigner les sciences dans des langues étrangères, afin de permettre une plus grande ouverture sur la recherche scientifique dans le monde. Se limiter à la langue arabe dans les premières années d'enseignement est un handicap majeur dans la majorité des cas. Le niveau en baisse du français, dans les domaines scientifiques notamment, en est une preuve patente.

Quelle grammaire enseigner aux francophones non natifs ?

### *Grammaire explicite / grammaire implicite*

Cette distinction traditionnelle semble encore fonder l'enseignement de la grammaire. Pour certains, elle est, semble-t-il, d'origine scolastique car « elle oppose ce qui est étymologiquement « déployé » à ce qui reste « plié à l'intérieur », ce qui est clairement énoncé à ce qui est contenu, voilé dans autre chose »<sup>6</sup>. Qu'en est-il des apprenants d'une langue étrangère ?

Il apparaît que l'on insiste non pas sur la grammaire et les formes linguistiques, mais sur la situation de communication à utiliser (refuser, dire, faire, faciliter, critiquer, demander) et sur des notions à exprimer (temps, cause, conséquence...). En fonction de la situation, on sélectionne les éléments linguistiques capables de réaliser ces notions dans une langue donnée, notamment dans un cours de la Langue Seconde Étrangère.

Bialystok (1990), propose de considérer que les jugements de grammaticalité sur la phrase (phrases grammaticalement correctes ou pas) reposent sur des explicites plus ou moins contrôlés. En effet, ce chercheur estime que le jugement général de la grammaticalité résulte d'un traitement automatisé de la règle, alors que la tâche d'identification du problème dans la phrase par le sujet implique un traitement plus fin et fait appel à des règles de grammaire explicites.

Pour Jean-Pierre Cuq (2005 : 386), il est important de considérer la grammaire, non comme « un savoir tout fait, à régurgiter à la demande », mais « comme une sorte d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique ». La définition qui lui permet une telle représentation de l'acquisition de la grammaire est plutôt didactique et se présente sous la forme d'une double activité :

- « Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il étudie;
- Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique qu'il se fait de la langue qu'il enseigne » (2005 : 386).

Donc, grammaire explicite et /ou implicite, cela dépend du contexte même de l'activité en classe de langue. La supériorité de l'une sur l'autre est subjective et devrait être revue selon les apprenants (leur niveau, leur culture linguistique, leurs capacités d'acquisition des notions abstraites etc..). Jean-Pierre Cuq (2005 : 387) rappelle, à ce propos, que « dans le cadre d'une classe de langue, il est difficile de tabler sur un profil commun, mais (que) l'enseignant doit cependant, autant qu'il lui est possible, tenir compte de ce qu'il peut connaître



du profil des apprenants, et en particulier de leur culture scolaire. Il doit aussi tenir compte de son propre profil d'enseignant et de formation. Cependant, bien qu'il y ait des degrés dans l'explicitation, et que l'accentuation sur la forme puisse admettre des périodes implicites, la logique de notre choix méthodologique interventionniste nous conduit à préférer nettement des activités grammaticalisées explicites en classe de langue ».

Ainsi, pour que le temps de l'enseignement grammatical soit optimisé en classe de langue, les activités devront être nettement identifiées, ne pas « obéir à une logique d'enseignement de la grammaire » fondée sur un savoir exclusivement déclaratif, mais être mises en contexte et dépendre d'objectifs pratiques. Cette condition permet aux apprenants comme à l'enseignant, selon J.P. Cuq, « le passage à un véritable savoir procédural » (Idem : 386).

De plus, l'approche explicite en grammaire permet de bien canaliser l'attention des apprenants sur des points de langue, pour finalement vérifier « l'impact acquisitionnel de la conceptualisation » (Cuq, J.P., 2005 : 387). L'étude de la forme permet le dépassement des erreurs. Mais il est indispensable qu'un tel enseignement soit conçu dans une progression au cours de laquelle on reprend, à chaque nouveau point, ceux qu'on a déjà évoqués lors des séances précédentes. Cette progression en chaîne permet effectivement le rappel constant des acquis précédents pour les confronter, voire les relier, aux suivants. De cette façon, nous pensons que l'enseignant arrivera effectivement à lutter contre ce que J.P. Cuq a appelé « la fossilisation des erreurs ».

### ***Typologie de quelques erreurs syntaxiques***

Par erreur syntaxique, nous entendons celles concernant l'omission, la redondance et le mauvais choix d'une catégorie ou éventuellement l'ordre inadéquat des éléments.

#### **- Omission de la copule « être »**

Ex :

- Le laboratoire \*\* bien équipé.
- Elle est brune, ses yeux \*\* noirs, ses cheveux \*\* lisses.
- Ceci \*\* dû aux groupements des ministères.

Le patron \*\* pour le départ de son fils, mais le professeur \*\* contre ce départ.

Toutes les erreurs que nous venons de présenter sont probablement d'origine interférentielle ; elles semblent pouvoir s'expliquer par les différences entre les règles qui gouvernent l'apparition de la « copule » dans le groupe verbal en français et en arabe.

En réalité, comme le souligne E. Benveniste «se demander comment il se fait que le verbe « être » puisse manquer ou être omis [...] c'est raisonner à l'envers. L'interrogation véritable sera au contraire : comment un verbe « être » existe-t-il, donnant expression verbale et consistance lexicale à une relation logique

dans un énoncé assertif » (Benveniste, E. 1966 : 189). En effet, l'emploi de la copule (en français « être ») avec une valeur jonctive ou comme signe de la prédication n'a rien d'universel. C'est un phénomène propre à une minorité de langues - celles d'Europe occidentale en particulier - qui ne connaissent pas normalement la phrase nominale. Si, s'inspirant de Benveniste, on définit comme verbal tout « élément nécessaire à la constitution d'un énoncé assertif fini » (Benveniste, E., op cit. p154), on ne peut considérer la phrase nominale, qui est régulière en arabe, comme « privée de verbe ». Elle est au contraire aussi complète que n'importe quel énoncé comportant une forme verbale proprement dite. Toutes ces particularités du système arabe, jointes au fait que le sujet n'est pas normalement exprimé de façon autonome (comme « sujet externe ») explique probablement l'omission par les apprenants tunisiens de la copule « être » et du groupe sujet pronominal + copule. Dans tous les cas relevés, cette omission se produit dans des énoncés au présent.

D'autres types d'omission peuvent aussi donner lieu à des erreurs syntaxiques. Tel est le cas de la copule « avoir » dans :

- La guerre est l'événement horrible qui a fait périr les gens et les \*\* laisser souffrir.

Souvent aussi, on remarque l'absence d'un verbe d'opinion :

- Elle le considère encore comme un gamin et \*\* qu'il ne sait pas se conduire dans la vie. Erreur de coordination : « elle le considère comme un gamin » est assimilé à « elle considère qu'il est un gamin ».

## La conjugaison

Les erreurs souvent commises concernent la terminaison des verbes conjugués ou à l'infinitif. Des exemples du type « *comment mesuré ?* », « sans causé », « *ils agient* » au lieu de « ils agissent » etc., sont tout à fait récurrents. Le système du français est mal maîtrisé parce qu'il est enseigné en décalage avec celui de l'arabe, qui est acquis plusieurs années plus tôt. À cela il faut ajouter les fautes de construction qui consistent en un très mauvais emploi des pronoms relatifs (qui, que, quoi, dont...), des pronoms démonstratifs (celui, ceux...), du pronom personnel (se); des prépositions (de, dans, en, aux, pour, par...), l'absence d'articles ou de verbes. Exemples : « pour *quel mécanisme se fait la synthèse de substances organiques ?* », pour « par *quel mécanisme... ?* » ; « *il forme de trois parties* », au lieu de « *il est formé de...* » ; « *envahi de la plante* », au lieu de « *envahi par la plante* ».

De la même façon que pour l'orthographe et la grammaire, la conjugaison est mal acquise dans ses bases. Cela est d'autant plus important que, la matière étant scientifique, la maîtrise de la langue est considérée comme secondaire par rapport au contenu.

Il se dégage de cette enquête et de l'analyse des erreurs des élèves à l'écrit que ces derniers accusent plusieurs déficiences linguistiques, que l'on peut synthétiser sous six rubriques :

- Pauvreté du répertoire verbal : les élèves sont démunis sur le plan du vocabulaire. Beaucoup de vocabulaire de base de la langue commune leur fait défaut.
- L'orthographe est souvent arbitraire, d'une part du fait de l'indigence du vocabulaire, d'autre part du fait qu'elle se réfère à la phonétique, alors que les phonèmes du français peuvent être transcrits de façons très différentes.
- Confusion entre genre et nombre des noms, ainsi que dans les terminaisons des articles et des verbes.
- Confusion graphie-phonie dans l'orthographe des voyelles et dans leurs relations avec des phonèmes voisins.
- Ignorance totale des règles de grammaire, surtout au niveau des accords sujet-verbe-adjectif-participe, de l'utilisation des auxiliaires être et avoir, des pronoms relatifs (qui, que, lequel, laquelle, dont...), des adjectifs possessifs, démonstratifs ou interrogatifs, des prépositions (de, par, pour, à, au,...), des cas où le verbe se met à l'infinitif.
- Négligence de la ponctuation et des accents.

### Conséquences au niveau de l'écrit et de l'oral

Une déficience au niveau de l'orthographe, de la syntaxe et de la morphologie se répercute sur les capacités de compréhension et d'assimilation des SVT. La signification pédagogique d'une erreur est définie par son aptitude à promouvoir ou à bloquer la communication ainsi que par sa fréquence dans l'échantillon. Il convient donc de classer ces erreurs selon leur incidence sur l'apprentissage. Il y a des erreurs qui changent complètement le sens du message, d'autres qui le modifient partiellement et d'autres qui n'ont pas d'incidence sur sa compréhension. En français, l'homophonie étant fréquente, cela a une incidence sur les plans graphique et sémantique. Les erreurs de ce type ne sont pas uniquement le lot de francophones non natifs. Ces difficultés se transposent dans l'expression orale : là aussi, l'apprenant est incapable de communiquer clairement sa pensée. Enfin, au niveau de l'évaluation, une incompréhension totale, incomplète ou confuse de la question a pour conséquence une réponse incorrecte et elle conduit donc à l'échec scolaire.

### Quelques origines des difficultés linguistiques des élèves

Pour mieux comprendre l'importance de l'acquisition d'un système linguistique sur de bonnes bases, il faut en comprendre l'intérêt. Tout système repose sur une norme et c'est sa compréhension progressive qui aiderait, sur le long terme, petits et grands apprenants à réagir au mieux face à l'hésitation, à l'incompréhension et souvent à l'ignorance pure et simple d'une difficulté de la langue. On ne peut, par ailleurs, exiger un excellent niveau en grammaire, lorsque celle-ci n'est enseignée que d'une manière fragmentaire, voire elliptique, puisque les méthodes d'enseignement correspondent en majorité à celles du FLE et non plus à celles de FLS qui étaient celles des années 70-80. Le passage de l'enseignement du français de la première à la troisième année du primaire a totalement ébranlé à la fois le niveau des élèves et les méthodes d'enseignement.

« La politique d'arabisation est en voie d'achèvement et les sites Internet des différents ministères sont intégralement en arabe, avec une traduction française de leurs principales pages web. Le processus d'arabisation a été entrepris sans

que les difficultés techniques (manque de formateurs, d'enseignement, absence d'ouvrages etc..) aient été préalablement pensées et résolues. Cela n'a pas manqué d'avoir des répercussions sur la qualité escomptée de l'enseignement» (Wambach, M. 2001 :17). Progressivement, la situation cognitive de l'élève s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises jouant un rôle important dans la formation des apprenants.

Cependant, l'arabisation massive de l'administration, n'a malheureusement pas rendu service à la réputation qu'a eu longtemps la Tunisie, celle d'être un des pays où le bilinguisme arabe / français a été de meilleure qualité que dans la majorité des autres pays arabes. En Afrique du Nord, les meilleurs bilingues étaient les Tunisiens. Aujourd'hui, par une démagogie linguistique née de l'absurde nécessité du « renforcement de l'identité arabe », alors que cette identité n'a jamais été unitaire, le bilinguisme arabe / français se trouve en danger. Même l'arabe est en danger, car sa maîtrise devient, du même coup, très insuffisante. Les relevés d'erreurs commises par les élèves qui passent le brevet de la 9<sup>ème</sup> année, en sont des exemples révélateurs. Tous les ans, la presse tunisienne en fait d'ailleurs le procès.

Il est donc nécessaire d'enseigner le système d'une langue sur de bonnes bases, et, si l'on veut enseigner d'autres langues, il serait judicieux de les enseigner très tôt, en même temps que l'arabe.

### **Perspectives et conclusion**

La maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représente, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considère comme un atout pour son image et sa position sociales et où il en attend des bénéfices pour une éventuelle progression. Pourtant, en Tunisie, le ressenti des enseignants, des parents, des responsables éducatifs et des responsables économiques se rejoint, dans le sens d'une déploration de la baisse de niveau. Certains parents ont choisi de contourner le choix politique de l'apprentissage du français à partir de la 3<sup>ème</sup> année du primaire en inscrivant leurs enfants dans des missions françaises, sises un peu partout dans le pays, où ils peuvent suivre des cours de français dès l'âge de six ans. On pourrait opposer à la litanie de la baisse du niveau un argument traditionnel, à savoir que la massification de l'enseignement de base s'est inévitablement accompagnée d'une diversification des niveaux en français, les enseignants n'étant plus du tout confrontés, selon le niveau et le lieu d'enseignement, aux mêmes profils linguistiques. L'enseignement du français n'en est pas moins mythifié avec l'objectif d'un bilinguisme équilibré pour tous. Mais le problème se complique avec l'introduction d'une troisième ou d'une quatrième langue au milieu du cursus. Ce harcèlement linguistique porte à cinq ou six le nombre d'idiomes qui assiègent le jeune Tunisien.

Face à cette baisse du niveau, il convient de compenser le déficit constaté de compétences orales et écrites par la création et la simulation d'un environnement francophone, notamment dans les régions déshéritées ( Zaghuan, Gafsa, Gabès, Hammam, Sousse) où le français est dans les faits une langue étrangère, mais aussi auprès des groupes d'apprenants où l'inadéquation est la plus étendue ;

des démarches de différenciation des apprentissages viendraient appuyer les efforts portant sur la disparité des performances linguistiques.

Notre démarche a été de ne pas exagérer la gravité des erreurs en tant que telles, et nous n'avons à incriminer ni la langue ni celui qui en fait l'apprentissage. Bien au contraire, nous avons essayé de montrer à quel point la correction de la faute, une fois intégrée à la démarche de l'élève, peut constituer pour lui une aide précieuse dans une stratégie d'apprentissage et revêtir, par là même, une valeur thérapeutique.

## Notes

<sup>1</sup> Le terme « mélange » désigne un emploi simultané des deux langues dans un rapport de complémentarité. Il s'agit alors d'un énoncé formé d'une succession de phrases complètes ou de bribes de phrases tantôt en arabe dialectal, tantôt en français sans toutefois que la structure syntaxique de l'une ou de l'autre ne soit altérée.

<sup>2</sup> Résumés dictés par les professeurs et productions personnelles des élèves.

<sup>3</sup> *Dictionnaire de Linguistique*, Larousse, 1973, début de l'article.

<sup>4</sup> *L'orthographe française*, Nathan.

<sup>5</sup> Exemple donné par Bernard Couté, 2003, p. 17.

<sup>6</sup> H. Besse, R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, p. 80.

## Bibliographie

Andersen, J.-R. 1990. *The Adaptive Character of Thought*, Hillsdale, N. J., Laurence Erlbaum.

Astolfi, J.-P. & Develay, M. 2002. *La didactique des sciences*, Paris, PUF.

Benveniste, E. 1966. *Problèmes de Linguistique générale*, 1. Paris, Gallimard, collection TEL. 345p.

Besse, H. & Porquier, R. 1989. *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier / Didier.

Camus, J.-F. 1996. *La psychologie cognitive de l'attention*, Paris, Armand Colin.

Catach, N. *L'orthographe*, collection « Que sais-je ? », n° 685, PUF.

Couté, B. 2003. *L'orthographe aux cycles 2 et 3*. Éditions Retz / VUEF, Paris.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Gaonac'h, D. 2003. Comprendre en langue étrangère. In Gaonac'h, D. et Fayol, M. (éditeurs), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Pp. 137 - 156. Paris, Hachette éducation.

Tricot, A. 2007. *Apprentissages et documents numériques*, Paris, Belin.

Troadec, B. et Martinot, C. 2003. *Le développement cognitif : théories actuelles de la pensée en contextes*, Paris, Belin.

Wambach, M. 2001. *Méthodologie des langues en milieu multilingue*, Bruxelles, CIAVER.