

Les étudiants algériens et leur rapport à la littéracie, entre écrits académiques et écrits sociaux : étude de cas

Houari Bellatreche
Doctorant, Université de Mostaganem



Synergies Algérie n° 6 - 2009 pp. 109-116

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons au rapport des étudiants de première année de licence de français à la littéracie en contexte plurilingue à travers la production des écrits académiques et sociaux. L'objectif est de mesurer et d'identifier leur niveau de littéracie. Nous présentons d'abord le contexte de l'étude. Nous identifions ensuite le profil des étudiants enquêtés et leur rapport à la littéracie. Nous présentons enfin les résultats de l'étude.

Mots-clés : littéracie, contexte plurilingue, écrits académiques, écrits sociaux, pratiques de l'écrit, compétences écrites.

Abstract: In this article, we are interested in the relation of the first year university students of French with literacy in plurilingual context through their social and academic writing. The objective is to measure and identify their level of literacy. First, we show the context of the study. Then, we identify the profile of the questioned students and their relation with literacy. In the end, we show the results of the study.

Keywords: literacy, plurilingual context, academic writings, social writings, practices of writing, written competences.

المخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة طلبة السنة الأولى ليسانس في اللغة الفرنسية بالقراءة والكتابة (القرائية) في سياق متعدد اللغات (المجتمع الجزائري) من خلال إنتاج كتابات أكاديمية وأخرى اجتماعية. كما نسعى إلى قياس وتحديد مستوى تمكن طلبة هذه السنة من القراءة والكتابة (القرائية). نستهل هذا المقال بتقديم السياق الذي تمت فيه هذه الدراسة. ثم نحدد ملمح الطلبة موضع الدراسة وعلاقتهم بالقرائية ونختم بعرض نتائج هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية : القراءة و الكتابة (القرائية) ، سياق متعدد اللغات،الكتابات الأكاديمية، الكتابات الاجتماعية،ممارسات الكتابة، كفاءات كتابية.

1. Littéracie et contexte plurilingue en Algérie

Dans un monde marqué par la mondialisation des échanges et en raison des enjeux socio-éducatifs et économiques qui accompagnent la formation en

langues étrangères, l'écrit est un facteur important d'insertion, de réussite et d'ascension sociale. C'est dans ce contexte que nous avons placé les pratiques de l'écrit au cœur de notre réflexion. L'Algérie est un pays où coexistent plusieurs langues avec des statuts différents. C'est dans ce contexte plurilingue que l'apprenant-scripteur est censé développer des compétences littéraciées dans les langues qu'il apprend. Ces langues sont socialement valorisées¹. En raison de la politique d'arabisation considérée comme étant une politique de récupération linguistique, le français n'est plus une langue seconde en Algérie ; il acquiert le statut de première langue étrangère. Nonobstant, il continue d'être une langue de travail et de communication privilégiée. Malgré sa prégnance et son ancrage dans la société algérienne, les enseignants constatent la baisse de niveau de sa maîtrise par les apprenants à l'école primaire, au collège, au lycée et même à l'université. Compte tenu de cette réalité et du contexte plurilingue, nous pensons qu'il faut promouvoir des études poussées portant sur la littéracie. Ce concept peut être défini comme l'« aptitude à utiliser l'écrit dans la vie personnelle, professionnelle et sociale ». D'une part, elle introduit l'idée d'une maîtrise de l'écrit finalisée par des enjeux sociaux et identitaires dont le poids est considérable dans le devenir des élèves ; d'autre part, elle conduit à considérer les compétences des sujets non comme des manques et dans l'absolu, mais en situation et de façon dynamique. » (Cogis, 2003 : 103). La littéracie « c'est l'entrée dans la culture de l'écrit et l'acquisition des compétences de lecture-écriture. » (Chiss, Boyzon-Fradet, 1997 : 8).

2. Recueil de données

Nous nous sommes intéressé à l'acculturation à l'écrit en français et avons réalisé une étude de cas en 2006 auprès des étudiants de première année de l'université de Mostaganem (annexe de Relizane). Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les pratiques de l'écrit des étudiants se limitent à des textes produits et étudiés dans l'espace classe (résumé, dissertation,...). L'étudiant accorde une grande importance à l'acquisition des modules, au détriment d'un usage courant et systématique de la langue hors de l'université et d'une véritable acculturation au monde de l'écrit tel qu'il se présente dans toute sa diversité. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons essayé d'identifier le profil des étudiants s'inscrivant à l'université en filière de licence de français et de caractériser leurs compétences écrites en confrontant leurs écrits aux descripteurs du Cadre européen de référence pour les langues relatifs à la production écrite. Cette étude vise à repérer les difficultés rencontrées par les étudiants de première année en production écrite et à mesurer leur rapport à la littéracie à travers des écrits académiques et sociaux. Pour ce faire, nous avons adressé un questionnaire aux étudiants, analysé leurs écrits et interprété les résultats obtenus.

2.1. Corpus n° 1 : questionnaire

Le questionnaire a pour but d'identifier le profil de notre public d'étudiants (sexe, âge, lieu d'habitation, connaissances linguistiques, filière au secondaire, moyenne obtenue au bac, note obtenue à l'épreuve de français au bac, motivations) et de déterminer son rapport à la littéracie (compétences écrites en français, pratique de la langue, lecture et écriture). Le questionnaire a été distribué le 07

février 2006 aux étudiants de première année de licence de français à l'annexe universitaire de Relizane. Sur les 110 questionnaires distribués, nous en avons reçu 75. Les étudiants de première année sont bacheliers et désirent obtenir une licence de français. Ils ont fait leur scolarité (12 ans) en langue arabe et appris le français comme première langue étrangère à partir de la quatrième année de l'enseignement primaire (08 ans). La promotion de première année est composée en majorité de filles et compte 176 étudiants dont 115 filles (65,34%) et 61 garçons (34,66 %). Pour les questionnés, nous dénombrons 64 filles et 21 garçons. Les filles représentent un pourcentage de 75,29%. La moyenne d'âge de ces étudiants est de 20 ans. La moitié des questionnés a un bac littéraire.

- Le niveau

Il est dit dans le programme de français de 3^{ème} AS (programme de 1993 : 6-7) que les apprenants qui sont admis en première année sont censés être capables de :

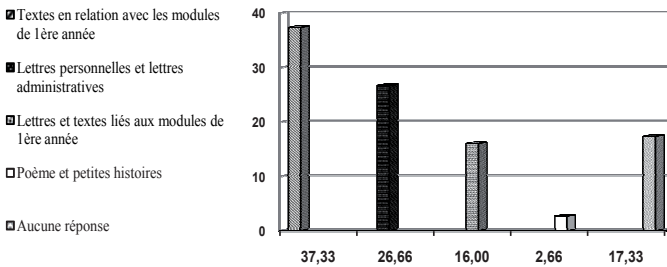
- accéder à une documentation en langue française au cours d'une formation supérieure ;
- utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistral, TD,...) ;
- maîtriser des techniques de l'écrit et de l'oral en situation de formation ou de documentation ;
- prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture, des dimensions informatives, argumentatives et littéraires ;
- développer des compétences culturelles et cognitives.

L'enseignement secondaire aura dispensé en trois ans des compétences à partir desquelles, l'élève sortant de 3^{ème} AS sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des besoins cognitifs, sociaux et communicationnels (Programme de français, 1993 : 7).

A la question : « Quels sont les derniers textes que vous avez lus ? », 16 étudiants, soit 21,33 % ont lu un livre. Ce livre peut être un roman, un ouvrage de linguistique ou de grammaire. 16, soit 21,33 % disent qu'ils ont lu deux romans. 11, soit 14,66 % ont lu trois ouvrages de littérature.

Les questionnés en majorité précisent qu'ils ont lu des textes qui sont en relation avec les autres modules, à savoir le module de textes et histoire et celui d'étude d'un auteur français. Nous constatons que les étudiants interrogés lisent peu. 32 parmi eux ont lu entre un (01) et deux (02) romans. Le problème de la lecture n'est pas inhérent à notre public d'étudiants, bien au contraire, de nos jours, bon nombre de jeunes lisent moins qu'autrefois et se désintéressent du livre. Plusieurs facteurs entrent en jeu, entre autres, le pouvoir de la télévision et l'influence des nouvelles technologies de l'information et de la communication. La version numérisée a remplacé la version papier. Devant la longueur d'un livre, le jeune lecteur éprouve souvent un sentiment d'ennui. Or, la lecture est un moyen d'apprentissage d'une grande importance dans la mesure où elle permet au lecteur d'acquérir des structures grammaticales élaborées, d'enrichir son vocabulaire, de développer son esprit critique et d'améliorer son niveau de littéracie.

Question n° 2 : « Quels sont les derniers écrits que vous avez produits ? »²
Les réponses sont présentées dans l'histogramme qui suit :



Écrits produits par les étudiants interrogés

2.2. Corpus n° 2 : Productions écrites

Nous avons demandé aux étudiants questionnés de produire trois types de textes à partir des consignes suivantes :

Consigne n° 1 :

Rédigez une lettre à votre ami (e) préféré (e) dans laquelle vous lui parlerez de vos études universitaires.

Consigne n° 2 :

Introduisez au sujet suivant : l'apprentissage des langues étrangères en Algérie.

Consigne n° 3 :

Afin d'élargir notre champ d'observation, nous avons réuni un 3^{ème} corpus. Le 27 avril 2006, nous avons demandé aux étudiants enquêtés de produire un écrit de type officiel à partir de la consigne suivante : « Rédigez une lettre administrative dans laquelle vous demanderez un certificat de scolarité ».

Le regard sur ce corpus nous permet de vérifier si les étudiants sont parvenus à la fin de l'année à éliminer les erreurs élémentaires, s'ils sont capables de produire des écrits sociaux en respectant leurs normes et s'ils ont appris à être autonomes dans l'apprentissage, car l'autonomie est l'une des caractéristiques du métier d'étudiant. Le test a duré 50 minutes. La majorité des étudiants a fait son travail en une demi-heure. Pour caractériser, décrire et diagnostiquer les compétences scripturales des étudiants, nous avons confronté leurs écrits aux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues relatifs à la production écrite³ et avons fait un commentaire transversal par catégories.

Après avoir examiné les copies d'une bonne partie des étudiants, nous avons constaté que des erreurs similaires et élémentaires sont commises de façon systématique (erreurs de conjugaison et d'orthographe et méconnaissance des règles de morphosyntaxe) :

- « j'ai l'honneur de vous prié, que je vous demandez un certificat scolarité, parce que, je la besoin ... » ;
- « je vous demander de me prend un certificat scolarité. Je vous pris de ce demande. » ;
- « je désire vous demandez...» ;
- « je la besoin de mon dossier pour faire un travail » ;
- « je souhaite de vous acceptez...»

Bien que le sens général du texte soit clair, le style employé ne coule pas bien. Les étudiants n'arrivent pas à former des phrases bien structurées. La récurrence systématique des erreurs élémentaires témoigne du phénomène de fossilisation dans l'apprentissage. Les difficultés de ces étudiants relèvent des niveaux micro (erreurs de surface) et macro (niveau textuel et discursif). Pour la consigne n°02 (introduction au sujet de l'apprentissage des langues étrangères en Algérie), bon nombre d'étudiants n'ont pas écrit une introduction adéquate au sujet proposé. La majorité d'entre eux n'a pas appliqué les techniques de l'introduction, à savoir : l'accroche (intéresser), la problématique (annoncer et présenter le sujet) et l'annonce du plan (baliser). Ils confondent les techniques de l'introduction avec celles du développement dans la mesure où ils ont commencé le texte par l'énumération d'un certain nombre d'arguments. Au lieu d'annoncer le sujet en suscitant l'intérêt du lecteur (le récepteur), ils présentent ex-abrupto le (s) bienfait (s) de l'apprentissage des langues étrangères. Or, annoncer n'est pas développer. Cette incapacité à introduire convenablement à un sujet n'est qu'un indice de faiblesse rédactionnelle (niveau macro).

Compétence pragmatique

a - Compétence discursive/capacité à structurer/plan du texte⁴

Les copies soumises à l'analyse ne correspondent pas aux normes du type d'écrit proposé. Les scripteurs ignorent les règles de mise en page d'une lettre officielle. Ils ont aussi omis la date et leurs adresses personnelles. Ceci montre que le scripteur n'est pas habitué à rédiger des lettres officielles hors de l'université. A propos de l'importance de la compétence discursive, les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues disent « qu'aux niveaux supérieurs, le développement de la compétence discursive (...) devient de plus en plus important. » (Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues vivantes : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 : 96). Les étudiants ne formulent pas convenablement les énoncés de la conclusion parce qu'ils ignorent les formules de politesse qui conviennent.

Exemple :

- « enfin, acceptez tout mes respect. »
- Les étudiants n'ont pas indiqué les informations nécessaires qui sont :
- nom et prénom ;
 - date et lieu de naissance ;
 - niveau et filière.

Ils ont omis de vérifier le degré de succès de leurs productions écrites. En absence de ces informations, leurs demandes seront classées sans suite.

b- Cohérence et cohésion

Les étudiants n'ont pas produit un texte fluide, cohérent et bien structuré et n'ont pas fait preuve de maturité syntaxique dans la mesure où ils ont commis systématiquement des erreurs élémentaires. Dans un texte, les niveaux phrastique (micro) et discursif (macro) vont de pair. (Woodley, 1993 : 23) voit « l'objet de la linguistique du texte comme étant précisément de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. Elle s'est donné de réels outils pour aborder la question de la qualité des textes c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et de ce qui en fait un « bon » texte. Il s'agit des notions de cohérence et de cohésion ».

Les erreurs commises gênent la communication et le texte dans son ensemble devient incohérent. Ainsi, le niveau de ces étudiants correspond-il à l'échelle de survie A2.

A2 : Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples comme « et », « mais » et « parce que ».

3. Pour conclure

Après avoir analysé les trois corpus, il s'avère que les productions écrites sont entachées d'irrégularités et qu'aux lacunes transversales des étudiants (immaturité syntaxique, faiblesse linguistique) s'ajoutent des problèmes liés à la méconnaissance des caractéristiques discursives des écrits sociaux. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse citée supra. De cette étude, il ressort que la majorité des étudiants interrogés briguent un poste dans l'éducation nationale. Cette motivation extrinsèque semble primer. Ils sont conscients de leurs difficultés en expression écrite et leurs attentes sont toujours en relation avec des écrits normés, universitaires (peut-être ceux utilisés dans les concours de recrutement d'enseignants) : le résumé, la dissertation, etc. Une bonne partie des étudiants ne maîtrise pas encore la littéracie à travers des écrits sociaux dans la mesure où les copies analysées ne correspondent pas aux normes du type d'écrit proposé. Ceci peut être justifié par le fait que les pratiques de l'écrit de l'apprenant se limitent à la production des écrits scolaires dans l'espace-classe et qu'un bon nombre d'étudiants interrogés ne produisent pas des écrits sociaux hors de l'université et ne sont pas conscients de l'importance de la littéracie en contexte plurilingue et de l'auto-évaluation de leurs compétences littéraciées. Ceci influe sur leur niveau de maîtrise des langues qu'ils apprennent et qu'ils utilisent dans leur vie extra-universitaire. Or, l'étudiant est et sera confronté non seulement à la production des textes académiques mais aussi des textes sociaux dans sa vie étudiante et quotidienne et en milieu professionnel tel que CV, lettres officielles, lettres personnelles, rapports en français, comptes rendus, formulaires, courriels, etc. Avec la mise en place du système LMD, il serait utile d'introduire dans le programme relatif aux techniques d'expression écrite, des séquences didactiques relatives à la production des écrits professionnels (des textes sociaux).

Notes

¹Dans le contexte plurilingue algérien, il s'agit de l'arabe littéral et du français. Étant donné que ces langues interviennent dans les situations formelles et qu'elles ont en charge le domaine de l'écrit, elles occupent un statut privilégié dans la société. C'est le domaine de l'écrit qui valorise le français et l'arabe littéral par rapport à l'arabe algérien (langue parlée).

²Nous avons demandé aux étudiants interrogés d'indiquer les types d'écrits qu'ils ont produits en français à l'université et hors de l'université.

³Les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues sont des repères et ne décrivent pas des locuteurs réels.

⁴Ici, l'analyse de la compétence discursive concerne la consigne n°03 (lettre officielle).

Bibliographie

Barbier, M.-L. 2003. « Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches » [En ligne] : URL : <www.univ-rouen.fr/arobase>, Volume 1-2, pp. 6-21, consulté le 12 juillet 2008.

Barré de Miniac, C., Brissaud C., Rispaïl M. 2004. « La littéracie : constantes et variations », In Barré de Miniac C., Brissaud C., Rispaïl M., (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

Bouchard, R., Mondada L. 2005. « Sources et ressources du discours (académique) : Eléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 » (eds.) *Les processus de la rédaction collaborative*, L'Harmattan.

Boyzon-Fradet, D, Chiss, J.-L. (Dir.). 1997. *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*, Paris, Nathan Pédagogie.

Cogis, D. 2003. « Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit », in : *Lidil* n° 27.

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues vivantes : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. 2001, Paris, Didier.

Disponible sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/lang/fr>

Dabène, M. 1990. « Écriture et société : quels types de diversification ? - La diversification dans l'enseignement du français écrit », In *Schneuwly, B. (sous la dir.)*, pp. 19-29.

Dabène, M. (dir.), 1990, *Des écrits (extra)ordinaires*, Lidil n°3-Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 123 p.

Jaffré, J-P. 2004. « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in Barré de Miniac C., Brissaud C., Rispaïl M., (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

Woodley, M.P. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris, Hachette FLE, 205 p.

Annexe : Échantillons du corpus

Échantillon n°01

Relizane, Dimanche 23 avril 2006

Objet : demande de certificat scolarité

J'ai l'honneur de vous demande Mr le directeur un certificat scolarité.

Je vous informe Mr que je suis né le 29/11/1985 à Mediouna Niveau troisième année secondaire.

Enfin, acceptez tant mes respects.

Échantillon n°02

Monsieur le Proviseur
Demande de certificat de scolarité

Monsieur le Proviseur, je vous demande une certificat de scolarité parce que j'ai besoin d'elle pour un dossier très important concernant mon Père. Veuillez accepter mes meilleurs salutation.

Échantillon n°03

Demande de certificat scolarité

Bonjour Mr le directeur, j'ai l'honneur de vous prié, que je vous demandez une certificat scolarité, pasque, je la besoin de mon dossier pour faire un travail.

Avec Tous mes chaleurs salutation Je souhaite que vous acceptez cette petite demande.