

**Université Lumière Lyon 2
Université de Tunis**

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

par Ines MOUHLI

Thèse de doctorat en co-tutelle en Sciences de l'éducation et en Didactique des langues
Sous la direction de Robert BOUCHARD et Mohamed MILED
présentée et soutenue le 25 Mai 2007

devant un jury composé de : Bourguiba BEN REJEB, Professeur à L'Institut Supérieur des Langues de Tunis Jean-Pierre CUQ, Professeur en Sciences du langage, Nice-Sophia Antipolis Isabelle DELCAMBRE-DERVILLE, Professeur en Sciences de l'Éducation, Lille 3 Jean-Emmanuel Le BRAY, Professeur en Sciences du langage, Grenoble 3 Jean-Charles POCHARD, Professeur en Sciences du langage, Lyon 2

Table des matières

Contrat de diffusion .	1
..	3
Remerciements . .	5
Introduction générale . .	7
I - Travail préliminaire, présupposés et objectifs .	13
1- Protocole expérimental : . .	13
1-1- La situation expérimentale mise en place : . .	13
1-2- La spécificité de l'essai comme choix de genre d'écriture : . .	15
1-3- Le choix des étudiants : . .	16
2- Hypothèses de travail : . .	16
3- Finalités : . .	18
II - Contexte socio-linguistique . .	21
1- Le statut de la langue française en Tunisie : . .	21
2- La situation diglossique du pays : . .	22
3- Littératie et culture de l'écrit en Tunisie : . .	23
3-1- Précocité de l'enseignement et bilittératie : . .	23
4- L'environnement sociolinguistique : . .	29
5- L'univers médiatique : . .	30
Conclusion partielle : . .	30
6- Les attentes institutionnelles : . .	31
7- Les attentes sociales : . .	31
8- Elitisme et disparités : . .	33
9- Le système universitaire tunisien : . .	34
9-1- Présentation des institutions scolaires (l'Institut supérieur des langues de Tunis et la faculté des lettres de la Manouba) : . .	34
III- La formation dispensée : .	37

1- Etude des textes officiels : .	37
2 - Manuels pédagogiques : .	48
IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques): .	53
1- Observation du niveau de réussite des étudiants de l'ISLT de 1996 à 2001 : .	53
V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) : . .	69
1-Analyse microstructurelle, superstructurelle et macrostructurelle des textes et gestion de ces différents niveaux : .	70
1-1- Orientations théoriques : .	70
1-2- Les choix opérés : .	73
1-3-Analyse microstructurelle des textes sélectionnés : .	74
1-4-Analyse superstructurelle des textes : . .	83
1-5-Analyse macrostructurelle des textes sélectionnés : . .	87
2-La dynamique rédactionnelle : gestion des différents processus .	89
2-1-Orientation théorique : . .	89
2-2-Analyse des différents processus : .	93
2-3-Rapport quantité/qualité : .	111
2-4-Conclusion : . .	113
VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) : .	117
1-Orientations théoriques .	117
1-1- L'interaction : .	118
1-2-Psychologie sociale : . .	120
2-L'activité réflexive des étudiants : compétences méta . .	120
2-1-Etude quantitative : .	123
2-2-Négociations métaprocédurales : .	124
2-3- Négociations métalinguistiques : .	137
2-4-Les négociations métadiscursives : . .	144
2-5-Les reformulations : . .	150
Conclusion partielle : .	162
3-L'intérêt du coût socio-cognitif .	164

3-1- Le coût socio-cognitif des différents processus rédactionnels : . .	164
3-2- Le coût socio-cognitif des phrases : .	171
4- Les pauses ou le coût cognitif individuel .	183
5- Relation oral/écrit . .	189
VII – Argumentation (L’argumentation dans les productions orales et écrites des étudiants)	
: .	191
1- Introduction .	191
1-1- La finalité pragmatique du produit écrit: . .	193
1-2- Le marquage énonciatif : .	194
1-3- Formation argumentative : .	195
1-4- La gestion de l’argumentation : .	196
Conclusion partielle : .	217
VIII - Remarques (observations didactiques): .	221
1- Les échos des cours . .	221
2- Relation compétences/performances .	230
2-1- L’hétérogénéité des compétences : .	230
3- La fossilisation de l’apprentissage .	232
4- L’apprenant et la norme .	234
5- Les alternances codiques . .	236
Conclusions .	243
Conclusion didactique : . .	243
Perspectives didactiques : . .	243
Conclusion générale: .	247
Références bibliographiques .	251
Sitographie .	258
Annexes . .	259
L’API (alphabet phonétique international) .	259
Notations de la transcription .	261
Annexes groupe 1A – 8B .	262

Questionnaires .	262
Textes officiels .	262

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

A toute ma famille, toujours présente aussi bien dans les moments de joie que dans les moments d'incertitude et de déprime. Je la remercie pour ses encouragements assidus. A feu mon grand-père, qui de son vivant n'a cessé de m'encourager dans mes études et de me pousser à dépasser mes limites, mais qui demeure, même après sa mort, ma principale source d'inspiration dans tout ce que j'entreprends. A ma chère grand-mère pour qui ma réussite a toujours été primordiale et qui attend le jour de ma soutenance avec impatience. Elle, qui m'a tout le temps entourée de tendresse et d'amour. A mes parents que je remercie d'avoir toujours été présents pour moi et d'avoir déployés tant d'efforts des années et des années durant et ce dans un seul et unique but, celui de me voir faire et réussir les choses que j'aime. A mes deux sœurs chéries Imen et Aroua qui m'ont soutenue tout au long de ces années. Je leur souhaite tout le bonheur du monde. A toutes mes amies que j'adore, qui m'ont souvent entourée de leur amour et de leur affection, je souhaite une vie pleine de bonheur ; et particulièrement à Hamida et Saloua, mes deux chères amies avec qui j'ai tant partagé. Elles ont toujours répondu présentes quand j'avais besoin d'elles. Je leur souhaite un avenir privé et professionnel plein de satisfactions. A eux tous et à ceux que j'ai peut-être oublié mais qui ont sûrement une place aussi dans mon cœur, je dédie ce modeste travail en les remerciant de leur amour, de leur soutien, de leurs conseils... Ils ont toute ma gratitude. J'espère que j'ai été et que je serais toujours à la hauteur de leurs espérances. A toutes les personnes que j'aime, à celles qui font partie de ma vie et à celles aussi qui commencent à en faire partie. UN GRAND MERCI

Remerciements

Je remercie mes deux co-directeurs de thèse, Monsieur le Professeur Robert Bouchard et Monsieur le Professeur Mohamed Miled. Ce travail voit le jour grâce à leur aide si précieuse, leur soutien continu et inlassable et leur patience illimitée. Je leur suis gré de n'avoir jamais lésiné sur les conseils et de m'avoir toujours fait bénéficier de leur savoir. Je les prie de bien vouloir accepter toute ma gratitude et mes remerciements les plus sincères.

Un grand merci également au Professeur Jacques Huet qui a bien voulu accepter de me relire et de me corriger en me faisant, ainsi, profiter de ses connaissances. Je le remercie également de son extrême gentillesse et de sa disponibilité.

Sans oublier de remercier, bien sûr, Monsieur Mongi Derbel, professeur à l'Institut Supérieur des Langues de Tunis I, pour son aide que je n'ai cessé de solliciter.

Je remercie également tous les étudiants qui ont contribué à l'élaboration de mes corpus.

MERCI

Introduction générale

Notre recherche porte sur la didactique de l'écrit en français langue seconde. Il est donc à la croisée de deux préoccupations, l'enseignement du français en langue seconde et l'enseignement de l'écrit.

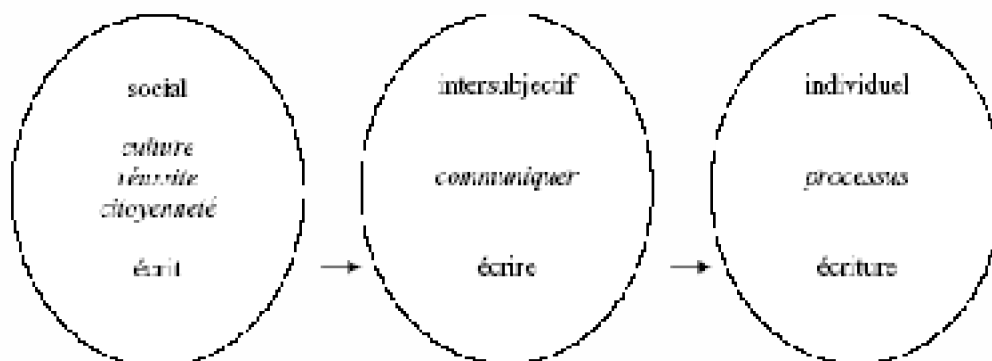
Sur le premier plan, il est notable que la didactique du français langue seconde (notion elle-même assez récente se fraye, cependant, de plus en plus un chemin au sein de la didactique des langues dans l'objectif de s'imposer comme un concept à part entière) s'est développée après celle qui s'occupe du français langue maternelle ou du français langue étrangère.

Sur le second plan, dans *Ecrire au collège : didactique et pratique d'écriture* (1994, p13), Sylvie Plane déclare que : « *Cela ne fait [...] qu'une trentaine d'années tout au plus que l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture sont devenus l'objet d'études et de propositions qui permettent de constituer une didactique de la production d'écrit* ». Cela fait donc maintenant une quarantaine d'années, nous devrions plutôt dire cela ne fait qu'une quarantaine d'années que l'on s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Jusque-là c'est l'enseignement/apprentissage de l'oral qui était au centre des préoccupations des chercheurs.

L'écriture, ce système de représentation graphique, est un processus auquel on attribue de plus en plus d'importance. C'est un code langagier dont la maîtrise dénote également la maîtrise de tous les éléments constitutifs, intrinsèques à ce moyen de communication. Il se présente, de ce fait, comme un processus complexe mettant à contribution des compétences multiples.

Nous décidons, dans le cadre de notre travail, d'axer notre perspective de recherche sur la problématique de l'écrit dont la maîtrise représente une difficulté patente pour les apprenants tunisiens.

Ce processus d'écriture s'organise comme suit :



Ce schéma (Jean-Pascal Simon 1995, p93) permet de porter un regard d'ensemble sur l'écrit et ses différentes manifestations, qu'elles soient individuelles ou collectives. Le schéma définit, ainsi, l'activité rédactionnelle comme garante de la réussite sociale et professionnelle de tout un chacun. Il la présente également comme un processus individuel à travers lequel le scripteur cherche à s'exprimer et à traduire sa (ses) vision(s) des choses et du monde tout en tentant à mettre à profit son savoir et à recourir à un savoir-faire particulier. Au-delà de cet aspect individuel que revêt l'écrit, il ne demeure pas moins qu'il s'oriente vers une perspective communicative qui met le rédacteur en relation avec un lecteur potentiel vers lequel il dirige son produit. Le produit écrit devient alors, à l'instar de l'oral, un moyen d'interpeller l'autre et de pouvoir agir sur lui ; ce qui fait basculer le scripteur d'une optique personnelle et « nombriliste » qu'il a de son texte vers une prise de conscience de l'aspect discursif dudit texte.

L'écrit tient une place primordiale dans le processus de scolarisation. Sa maîtrise étant considérée comme déterminante dans la réussite scolaire et professionnelle de tout un chacun, il est donc intéressant d'observer les productions écrites de quelques étudiants. Cette observation pourrait nous renseigner sur leur capacité rédactionnelle et nous amener à déterminer aussi bien leurs habiletés que leurs besoins linguistiques et scripturaux. A partir de là, nous essayerons de repérer où résident leurs problèmes et nous tenterons grâce aux informations recueillies et – autant que faire se peut – de proposer quelques remédiations.

Les recherches sur la didactique de l'écrit, focalisées, jusque-là, sur l'étude de l'objet produit, s'intéressent désormais, et de plus en plus, au processus de production de cet objet. Ce sont les mécanismes mentaux mis en œuvre dans la réalisation de la tâche scripturale qui deviennent la cible des recherches effectuées. Ce n'est plus seulement le résultat final qui est analysé, mais c'est tout le travail mental accompli par le(s) scripteur(s) – dès le déclenchement de l'activité scripturale jusqu'à sa fin – qui devient le centre d'intérêt des chercheurs.

Notre recherche s'inscrit dans un cadre spécifique. Nous ne pouvons - dans notre recherche didactique sur les productions écrites des apprenants universitaires - observer les compétences vs performances de ces derniers, sans prendre en compte et chercher à cerner les contextes sociolinguistique et psychologique (ou le rapport de l'apprenant tunisien avec l'écrit) qui influent inmanquablement sur les deux points précédemment cités.

C'est ainsi que le rôle qu'occupe la langue française au sein du système éducatif tunisien (à savoir langue enseignée et langue d'enseignement), et, à plus grande échelle, la situation sociolinguistique tunisienne nous amènent à nous interroger sur le rapport que peut entretenir l'apprenant tunisien avec le français, jusque-là représenté comme une langue étrangère privilégiée et qui semble de plus en plus être défini comme une langue seconde, du fait du statut dont il bénéficie au sein de la société.

Dès lors, l'enseignement bilingue dispensé aux apprenants tunisiens ne fait que consolider encore davantage l'importance du français dans la société tunisienne. Bien que l'arabisation de l'enseignement semble gagner du terrain, il demeure indéniable que le français continue de tenir un rôle capital aussi bien dans la transmission des savoirs linguistiques que comme vecteur de multiples savoirs scientifiques.

Le bilinguisme que connaît la société tunisienne, et ce depuis l'indépendance, relève de ce que l'on pourrait appeler un « bilinguisme additif ». Ce terme dont parle Lambert (in Hamers F & Blanc H, 1983)¹ désigne la situation qui prévaut « *lorsque les deux langues sont valorisées socialement et qu'elles y jouent des rôles harmonieusement complémentaires* ». C'est le cas de la langue française en Tunisie qui est présente à côté de la langue arabe classique. Mais cette co-existence plus ou moins harmonieuse - mais parfois aussi conflictuelle entre ces deux langues en présence au sein du pays - constitue sa richesse.

C'est au sein de cet univers linguistique complexe, dont une explicitation sera proposée dans la première partie de notre travail, qu'évolue l'apprenant tunisien. Ce dernier sera représenté, au cours de notre travail d'observation, par l'étudiant en première année de français d'enseignement supérieur.

Dès son entrée à l'université, cet apprenant est confronté à plusieurs contraintes auxquelles il doit faire face : un nouveau savoir à s'approprier, des savoir-faire à maîtriser mais aussi des stratégies d'apprentissage à développer et une adaptation à un nouveau système académique à réussir...

D'autre part, la première année d'université est une étape charnière entre le secondaire et le supérieur. Or ce qui est remarquable, et ce sur une période de plusieurs années universitaires, c'est le taux d'échec que connaissent les apprenants en première année d'études supérieures. Constituant le critère de la réussite scolaire et universitaire par excellence, le défaut de maîtrise de l'écrit est souvent la cause de cet échec à répétition.

Ainsi, nous sommes obligés de prendre en compte le constat qui est sans cesse fait

¹ Cité dans la thèse en Sciences de langage de Topouzkhianian S (2002). *L'appropriation simultanée de deux langues écrites (français et arménien) de la Grande Section de Maternelle au cours élémentaire Première Année.*

de la faiblesse du niveau des apprenants tunisiens et, en l'occurrence, des étudiants littéraires, pourtant supposés – plus que d'autres étudiants appartenant à des filières différentes – présenter un niveau de maîtrise de la langue française plus ou moins satisfaisant. Une parfaite maîtrise de la langue française et de l'expression écrite en français est effectivement exigée de la part des étudiants en lettres françaises qui seront amenés, plus tard en tant que futurs enseignants, à transmettre leur savoir et leur savoir-faire linguistiques.

La première partie de notre thèse est donc orientée vers une présentation générale de l'étude empirique que nous avons décidé d'entreprendre ainsi que des objectifs que nous désirons atteindre (déterminer le degré d'appropriation du savoir-écrire par les étudiants, observer leur mise en pratique de ce savoir, tenter de délimiter les besoins langagiers de ces apprenants, etc...).

S'en suit une étude sociolinguistique qui permet de cerner la place de la langue française au sein de la société tunisienne ainsi que les spécificités qu'elle peut afficher dans un pays qui a choisi de consolider son bilinguisme tout en adoptant une arabisation progressive. C'est ce contexte linguistique que nous avons choisi comme terrain d'étude en raison aussi bien de sa richesse que de sa complexité, un paysage linguistique caractérisé par un brassage entre plusieurs langues et dialectes.

Nous nous intéresserons, également, à la formation prodiguée aux étudiants à travers une étude des textes officiels, dans le but de comprendre où le bât blesse, c'est-à-dire de déceler les raisons de l'écart existant entre les attentes du système éducatif et ce que l'apprenant tunisien présente comme capacités scripturales et linguistiques. C'est la relation entre un projet que l'on aimerait voir se concrétiser et une pratique qui, bien qu'essayant de s'y conformer, ne demeure pas moins éloignée des exigences théoriques exprimées.

Nous avons décidé, en outre, pour l'organisation de notre travail de recherche, d'accomplir le cheminement inverse de celui qu'ont suivi les différents scripteurs. Ainsi, ces derniers, et afin de répondre aux exigences de la consigne présentée, oralisent leurs actes scripturaux et ce en concomitance avec la rédaction du texte qu'ils effectuent en dyade. L'oral se présente, alors, comme un moyen par lequel les apprenants accèdent à l'écrit. C'est à travers leurs multiples oralisations qu'ils construisent progressivement leur écrit. Notre travail de recherche, cependant, tend à adopter la démarche inverse. Notre analyse s'intéressera, de prime abord, aux écrits fournis par les étudiants pour remonter, par la suite, aux échanges oraux qui ont permis la réalisation et le développement de ces projets scripturaux. Nous débutons par l'observation du résultat final pour aboutir à la prise en compte des opérations antérieures qui l'ont généré dans le but de comprendre les tenants et les aboutissants du travail scriptural en ayant conscience de l'importance des deux modalités langagières que sont l'oral et l'écrit : c'est l'oral qui amène l'écrit, mais c'est aussi à travers l'écrit que les décisions prises au niveau de l'oral prennent forme.

Nous aboutirons, en fin de parcours, à des constatations multiples qui viendront clore une série d'analyses et d'observations effectuées dans une perspective précise, celle de rendre compte, aussi objectivement que possible, des carences en production écrite en français dont souffrent encore les étudiants littéraires tunisiens.

Nous nous demanderons ce que recouvre l'expression « maîtrise du français », expression « *qui est utilisée pour formuler une exigence, une plainte ou encore une évaluation et souvent les trois ensemble ?* »² (Defays, J.M, Maréchal, M & Mélon, S. 2000, p : 191). Cette citation nous semble synthétiser, *grosso modo*, l'idée véhiculée par notre recherche, à savoir la prise en compte d'une interrogation continuelle formulée à l'égard du niveau de maîtrise du français par les apprenants (englobant la maîtrise aussi bien de l'oral que de l'écrit) et qui revêt tantôt l'aspect d'une exigence, d'une plainte ou d'une simple évaluation de certaines compétences. Cela dénote, finalement, une inquiétude omniprésente au sein du système éducatif vis-à-vis de la fossilisation chez les apprenants de certaines incompétences – qu'elles soient linguistiques ou scripturales – en dépit de la formation qui leur est accordée qui se veut exhaustive et préparant au mieux l'apprenant à une gestion efficace de ses savoirs et à une exploitation satisfaisante de ses savoir-faire.

Ces interrogations sont aussi les nôtres et nous nous attelons, à travers cette recherche sur les processus rédactionnels en FLS (ou français langue seconde) et la modeste contribution qui la sous-tend, à essayer d'apporter des éléments de réponse pouvant aider la réflexion sur la problématique étudiée.

² « les programmes de français du 3^{ème} degré de transition : entre maîtrise des compétences terminales du secondaire et préparation à l'enseignement supérieur » in Defays, J.M ; Maréchal, M & Mélon, S. (2000). *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. p 191

I - Travail préliminaire, présupposés et objectifs

1- Protocole expérimental :

Notre étude empirique est basée sur un protocole expérimental particulier que nous tenons à définir avant d'entamer notre analyse afin d'exposer les choix que nous avons effectués en fonction des besoins de notre recherche.

1-1- La situation expérimentale mise en place :

Les enregistrements audio ont été réalisés pendant les mois de Février/Mars 2000/2001 c'est-à-dire cinq mois après le début des cours et après la période d'examens de la première session. Les étudiants ont eu pleinement le temps de s'habituer au rythme universitaire. Les enregistrements se déroulent dans un lieu institutionnel (la salle de classe). Ils sont réalisés au sein de deux systèmes éducatifs différents : d'un côté, huit binômes de l'ISLT (l'Institut Supérieur des Langues de Tunis I) et de l'autre, huit autres binômes de la Faculté des Lettres de la Manouba. La durée de l'enregistrement varie d'un binôme à un autre, mais reste comprise entre 45mn et 1h45. Le sujet qui leur est proposé

est : « Quel regard portez-vous sur les jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui ? ». La consigne est d'élaborer collectivement une production argumentative restreinte, à savoir un essai, en se conformant à un certain protocole, en l'occurrence la méthode des protocoles verbaux concomitants, c'est-à-dire en verbalisant ce qu'ils sont en train de faire au moment même où ils effectuent la tâche en question. Ainsi, nous pouvons avoir comme éléments d'analyse et leurs actions se résumant aux textes produits et leurs commentaires oraux sur les différentes étapes de leur création. C'est à travers cette situation oralo-graphique que nous allons tenter de déceler les difficultés langagières de ces étudiants face à la tâche qui leur incombe.

La situation n'est certainement pas inédite (le fait de faire travailler deux étudiants en collaboration sur un exercice précis est un procédé certes rare mais pas inexistant au sein de l'enseignement tunisien) mais le fait est qu'elle ne représente pas une méthode d'enseignement puisqu'elle n'est pas adoptée par tous les enseignants (chacun élaborant une pédagogie qui lui est plus ou moins personnelle).

En effectuant un enregistrement audio des productions des apprenants, nous projetons d'utiliser – par la suite – les commentaires verbaux de ces derniers afin d'alimenter notre travail d'analyse. Ces observations verbalisées qui s'échelonnent sur la totalité de la production écrite nous informent sur les stratégies adoptées par les étudiants en vue d'accomplir la tâche qui leur incombe, sur les évaluations auxquelles ils ont recours tout au long de leur travail scriptural mais également sur les raisons qui les ont poussés à faire tel ou tel choix. La rédaction se passant en dyade, les verbalisations de l'un sont alors commentées, acceptées ou bien récusées par l'autre et vice versa. Cette situation d'échanges permanents et de coopération-coénonciation amène les co-scripteurs à des négociations réitérées ayant pour but d'arriver à présenter un travail cohérent.

Ainsi, notre perspective de recherche prend en considération l'échange conversationnel qui s'élabore entre les étudiants. C'est à travers cet acte communicationnel que chaque étudiant arrive à construire son univers langagier.

Ayant eu recours dans notre recherche uniquement à des enregistrements audio des étudiants, nous ne pouvions bénéficier d'informations supplémentaires qui auraient, cependant, pu représenter un plus dans notre étude et cela à travers des enregistrements vidéo qui auraient permis de prendre en considération la kinésique déployée par ces apprenants. A certains moments, l'action scripturale peut se poursuivre sans qu'il y ait pour autant un commentaire accompagnateur. La caméra aurait eu pour rôle de capter ces instants silencieux afin de rendre compte des moindres faits et gestes des apprenants (le passage du stylo d'un étudiant à un autre qui signifie un changement de scripteur, un geste de la tête en guise de réponse à une question posée, un hochement d'épaule, un signe de la main pour montrer une erreur sur la feuille...). Il y aurait eu dans ce cas deux caméras, une rivée sur le binôme et l'autre fixée sur la feuille afin de rendre compte de tout ce qui se passe au cours de ce moment rédactionnel. Cela étant dit, les enregistrements audio représentent un élément important de notre corpus et permettent, à eux seuls, de révéler de nombreux aspects de l'acte rédactionnel et non des moindres.

1-2- La spécificité de l'essai comme choix de genre d'écriture :

L'essai est un texte argumentatif produit à partir d'un sujet. C'est l'expression d'une réponse personnelle à un problème donné. L'objectif de l'essai est de prendre position par rapport à la pensée d'autrui.

Produire un essai nécessite :

- Un temps de recherche pour :
 - comprendre et analyser le sujet
 - .trouver des idées.
- un temps d'élaboration pour :
 - choisir son propre point de vue en tenant compte du point de vue de l'autre.
 - construire une argumentation dont l'orientation et l'organisation sont déterminées par le point de vue choisi.

Schématisation de l'essai :

- L'introduction :
 - présenter l'idée générale
 - présenter le sujet
 - annoncer le plan et la problématique
- 1^{ère} partie :
 - concéder la thèse adverse
- Phrase de transition
- 2^{ème} partie :
 - affirmer sa propre thèse
- Conclusion :
 - bilan ou synthèse
 - ouverture

Nous avons choisi d'utiliser l'essai comme moyen d'évaluation des compétences rédactionnelles des étudiants parce que c'est un genre très présent dans leur cursus

scolaire. Les étudiants sont habitués à rédiger des essais et sont toujours appelés à en rédiger. C'est pourquoi, nous avons considéré qu'il était intéressant de juger de leur savoir-faire face à un savoir supposé être intériorisé. Les apprenants confrontés à l'essai aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur, révèlent – au cours de cet exercice scriptural – leurs carences ou au contraire démontrent leurs capacités en expression écrite.

1-3- Le choix des étudiants :

Le corpus est 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, ces étudiants représentent, cependant, une catégorie d'individus ayant pleinement profité des possibilités de formation linguistique offertes par la Tunisie contemporaine. La maîtrise de l'écrit en langue française est supposée donc être acquise en première année d'enseignement supérieur surtout par des étudiants littéraires dont le statut exige de fortes compétences linguistiques et scripturales ; sauf qu'en réalité cette maîtrise est loin d'être optimale vu les multiples carences linguistiques dont souffrent ces étudiants. C'est pourquoi, nous avons choisi d'axer notre travail de recherche sur cette catégorie d'étudiants qui sera, plus tard, amenée aussi à enseigner la langue française.

2- Hypothèses de travail :

Les hypothèses de travail qui suivent se présentent sous forme de présomptions qui pourraient, au fur et à mesure que nous avancerons dans l'analyse du corpus, devenir des certitudes ou au contraire être infirmées grâce aux conclusions auxquelles nous aboutirions en fin d'étude.

Nous devons, en effet, tenter d'explorer plusieurs éventualités dans le but d'aboutir à trouver une explication aux mauvaises performances des étudiants à l'écrit qui, selon nous, est à chercher :

- du côté de l'institution
- du côté des difficultés propres à l'écrit
- du côté des carences des méthodes dans la fabrication du texte écrit
- du côté de l'application du savoir par les apprenants
- du côté de l'utilisation qu'est faite du métalangage

1ère hypothèse : L'université met la barre trop haut dans la maîtrise de l'écrit :

Les attentes des enseignants et des institutions dépasseraient les compétences réelles des étudiants : plusieurs objectifs sont fixés dès le début de l'année scolaire et ce

en vue de montrer la volonté d'atteindre un certain niveau d'enseignement/apprentissage de la langue française. Les institutions instaurent des règles, prévoient des méthodes d'enseignement mais semblent surestimer la réalisation effective de leurs « projets ». En effet, une prise en considération des difficultés manifestes des étudiants face à l'écrit est primordiale. A travers l'intérêt que nous porterons aux textes officiels, nous expliciterons les choix pédagogiques effectués par le système éducatif et le type de savoir qu'on cherche à faire acquérir aux apprenants tunisiens.

2ème hypothèse : La maîtrise de l'écrit est beaucoup plus difficile que celle de l'oral :

Les étudiants semblent être plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. L'expression orale est manifestement plus sollicitée que l'écrit. Les étudiants appréhendent toujours l'écrit où les écarts de langue sont sanctionnés. La production écrite présente pour eux une multitude de contraintes auxquelles ils doivent se plier (des techniques scripturales précises, un langage soutenu...) contrairement à l'oral qui s'offre à eux comme un outil de communication moins rigoureux et moins contraignant. A l'oral, on s'exprime plus ou moins librement puisqu'on échappe au carcan de l'écrit. Le langage est relâché, sans contraintes majeures. Toutefois, cette liberté d'expression ou cette spontanéité de la parole s'explique par le fait qu'à l'oral, le propos échappe à une organisation rigoureuse et linéaire. Les hésitations ou scories sont très fréquentes dans une communication orale qui se trouve souvent sujette à des modifications multiples et répétées de la part du locuteur qui le fait ainsi apparaître comme discontinue et désorganisée.

D'autre part, nous pourrions pointer la facilité de l'auto-correction à l'oral. A l'oral, on est sans cesse en présence d'un autre qui nous écoute, qui nous regarde et c'est justement le regard de cet autre qui est susceptible de jouer un rôle déterminant dans le processus de production de la parole. C'est en fonction de l'interprétation que se fait l'un des interlocuteurs, d'un regard, d'un geste ou d'une mimique déployés par son homologue que l'auto-sanction se produit grâce à la réaction, consciente ou non, de l'autre. La reformulation est alors de rigueur. *A contrario*, l'écrit se présente comme un message envoyé à un lecteur potentiel, à une personne absente, anonyme qui ne se manifeste pas au moment de l'écriture. Le scripteur tente de prévoir autant que faire se peut la réaction de ce lecteur potentiel. Le scripteur est face à lui-même et face à la page blanche en train de faire au mieux, avec le souci de répondre le mieux possible aux exigences d'une autorité supérieure et d'une consigne. Cette situation est loin d'être aisée puisque l'interlocuteur est absent et que le jugement est différé, ce qui n'est bien évidemment pas le cas à l'oral où la réaction du récepteur du message est directe et plus ou moins instantanée.

3ème hypothèse : Les étapes préliminaires améliorent la qualité du texte écrit :

La manière dont les étudiants organisent leur travail préfigure la qualité de leur produit écrit. S'ils attachent de l'importance aux étapes préliminaires ou textes intermédiaires (à savoir le plan et le brouillon), ils seront plus à même de présenter un produit final qui soit bien organisé, qui suive une progression bien définie et qui obéisse à toutes les contraintes textuelles. Kellogg (1990), cité par les auteurs dans Psycholinguistique textuelle (1996), observe que le fait de rédiger un plan avant la

production améliore ensuite la qualité du texte produit. Ainsi, c'est grâce à une organisation et une planification du travail rédactionnel que les rédacteurs arriveraient à orienter leur texte d'une manière spécifique pouvant leur assurer la réalisation d'un produit écrit satisfaisant.

4ème hypothèse : décalage manifeste entre savoirs et savoir-faire :

Les étudiants affichent parfois des connaissances manifestes qu'ils essayent tant bien que mal d'appliquer. La théorie ne se joint alors pas à la pratique puisque les apprenants se trouvent confrontés à des problèmes d'ordre exécutif qu'ils peinent à résoudre. Leur appropriation des cours dispensés et leur maîtrise du savoir enseigné ne sont pas optimales puisqu'ils ne sont pas en mesure de les appliquer. Les connaissances sont, sans nul doute, présentes mais il y a un hic au niveau de leur mobilisation. Le problème des étudiants ne se situe donc pas au niveau du savoir mais plutôt au niveau du savoir-faire.

5ème hypothèse : Relation entre métalangage et qualité du produit écrit présenté :

Existe-t-il une relation entre l'utilisation du métalangage et l'amélioration du produit écrit ? Cette question est intéressante à poser dans la mesure où un nombre important d'apprenants est sans cesse en train de repenser ses actes et ce tout au long de l'acte rédactionnel.

Le métalangage auquel ont recours certains scripteurs influence-t-il leur travail de production et la qualité de leur produit ? Les étudiants qui interrogent leur façon de produire le discours qu'ils énoncent mais aussi les procédés et procédures auxquels ils recourent pour présenter leur travail écrit et la langue grâce à laquelle ils s'expriment, et ce au moment même de la production, présentent-ils un travail mieux élaboré que d'autres scripteurs qui ne se posent pas autant de questions lors de la réalisation de la tâche, qu'elles soient formelles, organisationnelles ou linguistiques ?

Ces multiples interrogations sont aussi, pour nous, un moyen de penser les corpus que nous avons à étudier et une manière d'orienter nos observations vers des cibles précises.

3- Finalités :

Notre étude est orientée par et vers des objectifs précis. En effet, à travers la recherche élaborée, nous voulons :

- décrire/évaluer/comparer les compétences scripturales de ces étudiants tout en ayant pour cible d'étudier les applications que ces derniers font du savoir qui leur est enseigné. Ainsi, notre objectif est de déterminer quel profit est tiré de l'enseignement octroyé.
- définir le degré d'appropriation du savoir par les apprenants et de leur mise en

pratique des règles grammaticales inculquées (relation savoir enseigné/savoir-faire ou mise en pratique de ce savoir).

- déterminer les besoins langagiers des étudiants.
- évaluer l'écart existant entre les objectifs fixés dans l'enseignement de l'activité scripturale à travers l'analyse de certains textes officiels et leur réalisation effective sur « le terrain ».
- essayer de repérer si la formation donnée aux apprenants est complète et suffisante ou non.

II - Contexte socio-linguistique

Dans le cadre de ce travail, il est primordial de commencer par définir le contexte dans lequel évolue la langue française au sein de notre pays et de présenter ne serait-ce qu'un aperçu du rôle de l'écrit en français dans la société tunisienne.

Cette étude socio-linguistique permet de pointer la spécificité du français en milieu tunisien. De surcroît, l'intérêt que nous y portons s'explique par la nécessité d'évoquer l'environnement linguistique de l'apprenant tunisien afin de pouvoir déterminer, par la suite, la particularité du rapport que ce dernier entretient avec le français et les compétences qu'il est susceptible de manifester vis-à-vis de cette langue.

1- Le statut de la langue française en Tunisie :

« On nous dit : parler deux langues, c'est risquer de perdre son âme. Nous disons : nous devons devenir bilingues, rester bilingues, tout faire pour conserver notre âme contre vents et marées, car il n'est pas interdit de construire sa propre demeure avec un matériau étranger. » Sayah Mansour (1997)

Le français, en Tunisie, est considéré comme une langue seconde, et ceci par comparaison avec la langue maternelle du pays (qui est le dialecte tunisien) d'une part et les langues étrangères d'autre part. C'est l'utilisation de la langue française en milieu extrascolaire (en plus de son utilisation comme langue enseignée et langue

d'enseignement en milieu scolaire) qui lui confère son statut de langue seconde. Néanmoins, nous devons signaler que cette appellation de français langue seconde ou FLS n'est pas encore reconnue ni utilisée dans les textes officiels, où le français est toujours défini comme « une langue étrangère privilégiée ». La langue française, comme l'atteste Mohamed Miled (1998) dans *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, « *jouit d'un statut social privilégié sans être explicitement reconnue dans les textes officiels (l'expression de « langue seconde » n'est attestée ni dans la constitution des pays concernés ni dans la plupart des programmes d'enseignement des Ministères de l'Education)* ».

La situation langagière en Tunisie se définit par la coexistence au sein du pays de deux langues : l'arabe et le français. Nous distinguons deux variétés d'arabe : un arabe dialectal spécifique à chaque pays et un arabe classique qui est la langue commune à toute la population arabe de par le monde mais qui reste essentiellement écrite.

C'est la forme standard de l'arabe que le gouvernement tunisien 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 conflit identitaire qui s'est installé au sein de la population.

En effet, l'enseignement des matières scientifiques, autrefois dévolu uniquement au français, est désormais partagé avec l'arabe, au moins dans l'enseignement de base correspondant aux neuf premières années de scolarité. Le français évolue, de ce fait, dans une société où la *littératie*³ 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.

2- La situation diglossique du pays :

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 du pays. La situation linguistique évoquée est définie comme étant une situation de diglossie « *relativement stable, dans laquelle en plus des dialectes primaires de la langue (comportant éventuellement un standard ou des standards régionaux) existe une variété superposée, très divergente, hautement codifiée (souvent plus complexe grammaticalement) qui véhicule un corpus de littérature écrite..., variété apprise essentiellement à l'école et utilisée dans la plupart des communications écrites ou orales formelles, mais n'est utilisée par aucun secteur de la communauté pour la conversation ordinaire* » . Cette diglossie⁴ 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

³ littératie : « processus de formation par lequel une personne adulte apprend à lire et à écrire et acquiert les compétences pour évoluer de façon autonome dans une société ».

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 donne lieu à 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, des mass-média ...

3- Littératie et culture de l'écrit en Tunisie :

3-1- 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 très 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 : nous pourrions parler alors de bilittératie – ou de bilettrisme comme le suggère Perregaux. C (1994) – 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.

A travers le tableau, que nous reproduisons ci-dessous et qui présente un échantillon d'une quarantaine d'étudiants jugés comme plus ou moins représentatifs des étudiants tunisiens, nous tentons de déceler le rapport que peuvent entretenir les différentes

⁴ Ferguson (1959) ou le concept de la diglossie : le mot diglossie est utilisé à l'origine par l'helléniste Psichari pour évoquer la situation linguistique de la Grèce antique où il y avait le grec écrit et le grec parlé.

générations tunisiennes avec l'école, et de savoir si nous pouvons conclure ou non, à la lumière de ce que nous y observons, à l'existence d'un phénomène de reproduction.

ETUDIANTS (origine)	FRERES ET SOEURS	PERE	MERE	GRANDS-PARENTS
Béja	un frère : beaux-arts et un autre inscrit en magistrature	ingénieur : études supérieures	mère au foyer	analphabètes
Béja	une sœur secrétaire et un frère ayant un diplôme supérieur en éducation sportive	retraité militaire	mère au foyer	analphabètes
Benguerdane	un frère : baccalauréat	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
Djerba	un frère : niveau baccalauréat une sœur : niveau secondaire	technicien supérieur : niveau baccalauréat	professeur de français : maîtrise en langue et littérature françaises	scolarisés
Djerba	huit frères et sœurs : niveau secondaire	journalier : niveau primaire	femme de ménage : niveau primaire	analphabètes
Gabes	une sœur : institutrice	un chef chantier	mère au foyer	analphabètes
Gafsa	une sœur : études supérieures un frère : études secondaires une sœur : études primaires	marchand : études secondaires	mère au foyer	analphabètes
Hammamet	deux frères : un médecin et un maîtrisard en économie –gestion deux sœurs : une médecin et une enseignante	sans diplôme	mère au foyer	analphabètes
Kairouan	un frère : niveau secondaire	assureur : niveau baccalauréat	professeur : maîtrise	scolarisés
Kairouan	deux frères : un qui prépare son baccalauréat et l'autre qui a une maîtrise en langue et littérature espagnole	technicien : diplôme de technicien en électricité	employée : niveau baccalauréat	analphabètes
Kasserine	un frère : en 2 ^{ème} année économie - gestion un frère : en 4 ^{ème} année secondaire	surveillant général : niveau baccalauréat	mère au foyer	analphabètes
Kasserine	une sœur diplômée en sciences juridiques	économiste : études supérieures	mère au foyer	scolarisés
Kerkennah	un frère : baccalauréat	commerçant	mère au foyer	scolarisés
Kerkennah	un frère : niveau secondaire une sœur : professeur	retraité : niveau baccalauréat	retraîtée : niveau baccalauréat	analphabètes

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

Le Kef	une sœur : directrice commerciale un frère : 4 ^{ème} année secondaire	pilote : études supérieures	mère au foyer	scolarisés
Le Kef	une sœur : technicien chimiste en cuir - couture	retraité sans diplôme	mère au foyer	scolarisés
Mahdia	deux frères : un maîtrisard en langue et littérature italienne et un autre niveau secondaire	institutrice : niveau baccalauréat	mère au foyer	analphabètes
Mhamdia	un frère : bac lettres deux sœurs : en 1 ^{ère} année et 9 ^{ème} année secondaires	fonctionnaire : niveau baccalauréat	mère au foyer	scolarisés
Sfax	une sœur : niveau baccalauréat	ingénieur : bac + 4	mère au foyer	analphabètes
Sfax	un frère et une sœur : niveau secondaire	fonctionnaire à l'UGTT : union générale des travailleurs tunisiens	mère au foyer	analphabètes
Sfax	un maîtrisard en finance et un ingénieur en mécanique	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
Sidi-Bouzyd	un frère : en 3 ^{ème} année secondaire une sœur : en 6 ^{ème} année primaire	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
Siliana	deux frères : un menuisier et un docteur en histoire deux sœurs : une maîtrisarde en économie et gestion et une maîtrisarde en publicité	menuisier	mère au foyer	analphabètes
Sousse	un frère : en 5 ^{ème} année secondaire une sœur maîtrisarde en droit	directeur administratif et juridique	mère au foyer	analphabètes
Sousse	une sœur : maîtrisarde en langue et littérature arabe	directeur de banque : maîtrisard en commerce	mère au foyer	analphabètes
Sousse	une sœur en 2 ^{ème} année gestion	ingénieur : maîtrisard	secrétaire : niveau bac	scolarisés
Sousse	un frère : maîtrisard	directeur technique : niveau maîtrise	professeur : niveau maîtrise	analphabètes
Tataouine	un frère étudiant et deux sœurs en secondaire	agriculteur	mère au foyer	analphabètes
Tataouine	deux frères en secondaire	douanier	mère au foyer	analphabètes

Tozeur	quatre frères : un maîtrisard en animation, un diplômé en hôtellerie, un diplômé en électro-mécanique et un autre en 1 ^{ère} année faculté quatre sœurs : une en 1 ^{ère} année secondaire, une en 7 ^{ème} année, une en 9 ^{ème} année et une en 4 ^{ème} année (année du baccalauréat)	retraité sans diplôme	mère au foyer	analphabètes
Tozeur	un frère et une sœur qui poursuivent leurs études supérieures	fonctionnaire	mère au foyer	analphabètes
Tunis	trois soeurs maîtrisardes, un frère : niveau baccalauréat et un autre en secondaire	fonctionnaire retraité: bachelier	fonctionnaire retraitée : bachelière	analphabètes
Tunis	deux sœurs maîtrisardes	fonctionnaire retraité : bachelier	fonctionnaire retraitée : diplômée d'études supérieures	scolarisés
Tunis	un frère : cycle préparatoire	instituteur	mère au foyer	analphabètes
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
Tunis	un frère diplômé en informatique de gestion quatre sœurs : deux thésardes en médecine dentaire, une maîtrisarde en gestion financière et une en 9 ^{ème} année d'enseignement de base	interprète : diplôme d'interprétariat arabe - français	mère au foyer : niveau baccalauréat	analphabètes
Tunis	un frère : diplôme d'ingénieur une sœur : 3 ^{ème} année médecine	grossiste : niveau baccalauréat	mère au foyer : niveau 1 ^{ère} année en sciences économiques et gestion	scolarisés
Zaghouan	un frère : bac+2 une sœur : bac +2 une sœur : bac technique	technicien : bac technique	institutrice : niveau baccalauréat	analphabètes
Zaghouan	une sœur : BTS de tourisme et une autre diplômée de couture	retraité sans diplôme	mère au foyer	analphabètes
Zaghouan	deux frères : niveau secondaire deux sœurs : une ayant le	technicien : diplôme de	mère au foyer : niveau 6ème	scolarisés

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

	niveau secondaire et une autre technicienne en bureautique et informatique de gestion (niveau enseignement de base)	technicien en électricité	année primaire	
--	---	---------------------------	----------------	--

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

Le niveau de *littérature* 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.

En effet, 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 *littérature* (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 *littérature* stagne ou au contraire évolue. En effet, le niveau de *littérature* 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 40 étudiants tunisiens, révèle que la *littérature* est quasi absente chez les grands-parents (la plupart d'entre eux, 28/40 plus exactement, 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. Il existe 11 hommes sur 40 qui sont non scolarisés contre 26 femmes sur 40. Elle prend, enfin, une part importante dans la vie de la génération actuelle qui tend à réussir scolairement en vue d'une reconnaissance sociale.

Nous pouvons dire que l'entrée de la *littérature* a commencé avec la génération précédente. Le rapport à l'écrit en général et au français a évolué depuis l'Indépendance. Nous sommes loin désormais de la période où le français était la langue du colonisateur et nous remarquons 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.

Il faut insister aussi sur l'évolution de la scolarisation 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 (seulement 6/40 ont suivi un enseignement secondaire et 6/40 ont suivi un enseignement supérieur) et du secondaire pour les hommes (seulement 12/40 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 tous, du moins la majorité d'entre eux n'ont qu'un parent scolarisé). Les étudiants originaires de Zaghouan, cités dans le tableau ci-dessus et qui sont au nombre de trois, présentent trois profils différents : des grands-parents analphabètes et des parents scolarisés pour le premier, des

grands-parents et des parents analphabètes pour le deuxième et enfin des grands-parents et des parents scolarisés pour le dernier. Chaque étudiant appartient à une représentation familiale distincte. Toutefois, ces étudiants ont tous des frères et sœurs scolarisés à différents niveaux scolaires et d'autres même diplômés. 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 le français dans leur quotidien l'utiliseront, consciemment ou non, d'une manière plus ou moins fréquente.

Nous constatons 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) comme c'est le cas pour les étudiants de Sidi-Bouزيد, Hammamet, Le Kef, etc. Les parents, et les grands-parents surtout, ont peut-être du 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 *littératie* que celle-ci présuppose (rédaction d'écrits longs, bon usage des bibliothèques et de la documentation écrite en général).

4- L'environnement sociolinguistique :

Ce que nous pouvons noter c'est l'omniprésence de la langue française au sein de 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, de la radio, des conversations quotidiennes, etc. Son environnement scriptural ne désemplit pas non plus de messages en langue française dans la presse, les affiches publicitaires, les correspondances épistolaires ou via internet. Cette omniprésence de la langue française 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 et les régions côtières que dans le Sud où l'arabe classique tient une place importante. Nous pourrions dire que nous sommes confrontées 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 *littératie* 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. L'étudiant n'est amené à passer ses examens oraux qu'une fois qu'il a réussi ses examens écrits. Nous notons – de ce fait – la prépondérance de l'écrit par rapport à l'oral dans le système universitaire. 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 (et l'on constate que ces remarques valent également pour l'arabe littéral).

5- L'univers médiatique :

Le français occupe l'univers médiatique 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. En effet, les émissions télévisuelles jonglent avec ces trois langues : l'arabe classique, le dialecte tunisien (qui peuvent être utilisées simultanément au sein de la même émission) et le français, mais la fréquence d'utilisation de telle ou telle langue diffère d'une chaîne à une autre en raison de la liberté que chacune s'octroie en ce domaine. 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. Nous remarquons, ainsi, la présence en force de la langue française sur la chaîne « Hannibal », une nouvelle chaîne tunisienne où les protagonistes ont la liberté de communiquer aussi bien en arabe littéral qu'en français ou en dialecte tunisien (comme c'est le cas pour la radio « Mosaïque ») contrairement à la première chaîne tunisienne (ou la radio nationale) où l'utilisation de la langue française est généralement absente et où le recours au dialecte est souvent suivi par une reprise en langue classique.

Concernant la presse écrite, il est à noter, également, qu'un nombre très important de magazines et de journaux est en langue française. Le quotidien La Presse est l'un des journaux les plus demandés et donc les plus lus et les plus vendus en Tunisie (Samir Marzouki, 1994).

Conclusion partielle :

Tous ces facteurs conjugués (qu'ils soient psycholinguistiques ou sociaux) 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 où globalement la *littératie* progresse rapidement depuis une date récente et ce dans un contexte rendu plus complexe par le phénomène de la *bilittératie*.

Les apprenants suivent tous le même cursus institutionnel mais chacun évolue dans un environnement particulier avec une plus ou moins grande exposition à la langue

française. Ce contact plus ou moins perpétuel que certains individus ont avec la langue française leur permet de bénéficier d'une plus grande facilité linguistique par rapport à d'autres qui, ne côtoyant pas le français avec la même intensité et ne vivant pas dans un environnement propice à l'utilisation de cette langue, se retrouvent dans l'incapacité de fournir le même rendement linguistique qu'il soit oral ou scriptural. C'est l'environnement dans lequel évolue l'apprenant qui participe, alors, à son apprentissage.

Nous tenons également à mettre en exergue l'importance de la prise en compte de la spécificité du contexte linguistique tunisien.

D'autre part, 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 :

6- Les attentes institutionnelles :

De par les programmes qu'il met en œuvre et les objectifs sur lesquels il s'appuie, le ministère de l'éducation tunisien pointe l'importance majeure de la *littératie* en Tunisie. Le système scolaire tunisien veut 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).

Nous tenons à signaler que, dans une partie ultérieure, nous aurons recours à une analyse plus approfondie des programmes institués en vue d'un enseignement de la langue française en Tunisie ainsi que des diverses compétences que l'on cherche à faire acquérir aux apprenants.

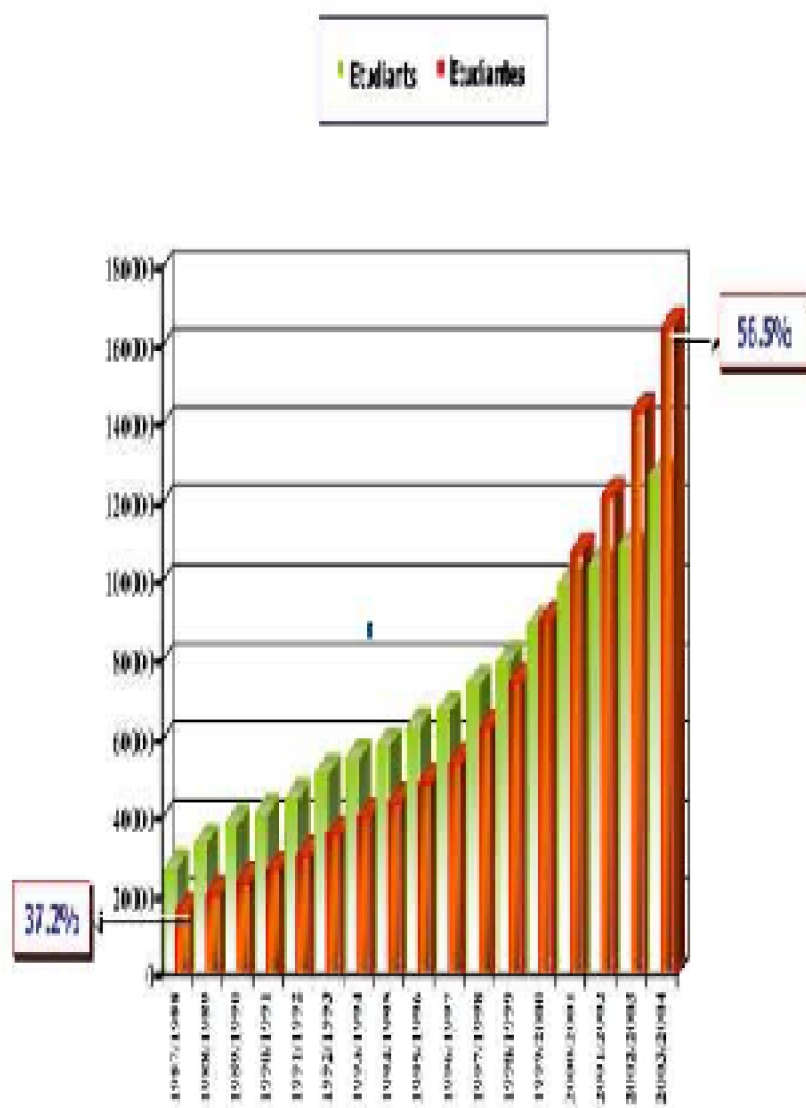
7- Les attentes sociales :

Le nombre d'étudiants ne cesse de s'accroître d'une année à une autre et cette augmentation s'accompagne d'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

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

demande d'une élite. Réussite scolaire devient, dans la majorité des cas, synonyme de réussite sociale puisque le fait d'avoir des diplômes ouvre généralement d'innombrables perspectives professionnelles. Par ailleurs, si le diplôme ne garantit pas toujours l'accès à la vie professionnelle (il ne faudrait quand même pas gommer la réalité du chômage des diplômés), il demeure cependant absolument nécessaire.

Les données de base de l'enseignement supérieur tunisien, que nous présentons en aval, viennent corroborer nos dires quant à l'accroissement d'année en année du nombre des étudiants. En effet, l'effectif passe de 262.502 en 2002/2003 à 291.842 en 2003/2004. Dans cette affluence d'étudiants, nous remarquons que les filles tiennent une place de plus en plus importante et de plus en plus patente. Ce qui nous conforte dans l'idée que l'évolution du rapport à l'école est fortement liée à l'évolution de la société elle-même, de ses mœurs et des représentations que se font ses membres de l'enseignement.



Pourcentage des filles⁵

⁵ http://www.universites.tn/francais/donnees_de_base/p_etud.htm

8- Elitisme et disparités :

Pierre Vermeren (2005a) dans son article «Maghreb : des élites entre deux mondes»⁶ déclare qu'«...en dépit de l'arabisation des années 1970-1980, qui a accompagné le développement des filières de masse, les élites maghrébines sont toujours formées en français. Il y a même une corrélation entre une haute maîtrise du français et une réussite sociale et professionnelle accomplie». La langue française contribue, de ce fait, à l'intégration socio-professionnelle de l'apprenant et lui confère un rang social important du fait des compétences qu'il affiche dans cette langue. La maîtrise de celle-ci représente, d'autre part, un critère d'élitisme et engendre, de ce fait, une distinction entre des individus d'une même société. Vermeren (2005b) affirme également dans le même article qu'«au Maghreb, la « consécration des élites » par l'enseignement supérieur est devenue une nécessité mais elle n'intervient qu'au terme d'un processus de sélection et de reproduction sociale des élites extérieur au système universitaire. La discrimination par les langues, en particulier par le français, joue dans ce processus un rôle central, largement adossé à un « circuit » de formation préscolaire et scolaire privé ».

En effet, des apprenants appartenant à des classes sociales différentes présentent un rapport à la langue française assez différent puisqu'au sein de leur famille l'utilisation ou le recours au français ne sont pas équivalents. Des apprenants appartenant à une classe sociale favorisée seront plus amenés à recourir au français dans leurs interactions avec leurs proches ou leurs amis que des apprenants faisant partie d'une classe sociale défavorisée, qui se contenteront du dialecte tunisien comme moyen de communication. Ces inégalités sociales créent inexorablement des disparités au sein de l'institution universitaire où ces mêmes apprenants affrontent les mêmes enseignements mais avec des « background » différents.

Nous devons signaler, néanmoins, l'existence de certains apprenants issus de familles défavorisées qui réussissent à se fondre dans le moule et à se hisser au même niveau que leurs camarades. Toutefois, la plupart d'entre eux continuent à souffrir de cette disparité qui dépasse la société pour s'introduire dans le monde scolaire. Tout cela ne peut qu'engendrer, par la suite, des différences de comportements qui généreront inévitablement des inégalités de réussite entre des apprenants qui font partie du même établissement supérieur, qui ont bénéficié du même cursus universitaire mais, ayant appartenu à des catégories sociales différentes et de ce fait ayant fait partie d'établissements scolaires primaires et secondaires différents (publics *versus* privés), présentent des aptitudes et des compétences hétérogènes. Il nous est impossible de généraliser de tels propos, mais il est indéniable que de telles situations restent identifiables au sein de notre société tunisienne et ce dans diverses institutions universitaires.

Le souci majeur devient, alors, de tenter de résorber les différences au sein des

⁶ Revue internationale d'éducation de Sèvres n°39, Septembre 2005 : *La formation des élites* : CIEP, P : 47

établissements scolaires et d'éviter toute ségrégation entre des apprenants qui s'y présentent avec leurs hétérogénéités, tout en ayant comme objectif, d'un autre côté, de respecter les particularités de chacun d'entre eux et de ne pas occulter les problèmes de certains parce qu'ils appartiennent à une catégorie minoritaire et donc encline à la marginalisation. « *De cette problématique résulte une tension perceptible, selon des degrés divers, dans toutes les politiques éducatives, de concilier l'inconciliable : une école pour tous qui soit aussi une école pour chacun* »⁷. C'est une préoccupation qui demeure présente au sein des établissements scolaires et universitaires et qui demande, de ce fait, un grand investissement de la part des enseignants.

Par ailleurs, le marché de l'emploi étant de plus en plus sélectif et donc de plus en plus exigeant, il en va alors de même pour la politique éducative du pays qui doit suivre l'évolution et les attentes de son marché économique en tentant à travers – la réalisation des objectifs d'enseignement institués par le biais des programmes réalisés – d'être à même de préparer les apprenants à affronter les exigences d'une société aux prises à d'innombrables et continues mutations. Dans un pays en voie de développement, l'Etat qui veut développer l'économie du pays, aspire à bénéficier de compétences individuelles qui pourront lui permettre de rivaliser avec les autres puissances économiques. L'école essaye de répondre alors aux différents besoins et attentes sociaux, économiques et politiques du pays, mais cela ne doit pas, pour autant, se réaliser aux dépens de l'apprenant.

9- Le système universitaire tunisien :

9-1- Présentation des institutions scolaires (l'Institut supérieur des langues de Tunis et la faculté des lettres de la Manouba) :

L'enseignement supérieur tunisien se construit autour de treize universités : l'Université Virtuelle⁸, l'Université Ezzitouna, l'Université de la Manouba, l'Université de Tunis, l'Université de Tunis El Manar, l'Université du 7 Novembre à Carthage, l'Université de Jendouba, l'Université de Sousse, l'Université de Kairouan, l'Université de Monastir, l'Université de Gabès, l'Université de Gafsa et l'Université de Sfax.

La Tunisie a connu -au cours de la dernière décennie- un quasi triplement du nombre des étudiants, qui est passé de 68.535 en 1990/1991 à 226.102 en 2001/2002, avec une proportion de filles qui est passée de 51,9% en 2000/2001 à 53,9% en 2001/2002. En 2003/2004 le nombre des étudiants a atteint 291.842 pour s'élever en 2004/2005 à 311.569⁹.

⁷ Luginbuhl Odile : « Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves » dans Revue internationale d'éducation Sèvres n°40, Décembre 2005 : *L'éducation dans le monde : débats, perspectives*, CIEP, P : 103

⁸ Université Virtuelle : l'autoformation et l'enseignement médiatisé dans le supérieur créée en Janvier 2002.

Le tableau suivant (des pages 52 et 53) classe les établissements universitaires en Tunisie selon leur pourcentage de réussite en 2003 par comparaison avec le pourcentage de l'année 2002. C'est un classement qui englobe 139 établissements universitaires toutes spécialités confondues mais nous n'en citons que quelques-uns en raison de la profusion de leur nombre. Nous évoquerons surtout les établissements d'enseignement des langues et en l'occurrence les deux institutions qui concernent les étudiants que nous avons pris comme cible de notre travail de recherche à savoir la Faculté des Lettres de la Manouba et l'Institut supérieur des Langues de Tunis I, et le rang que chacune d'elles occupe.

Nous constatons, à travers ce tableau, que le taux de réussite des étudiants littéraires régresse de l'année 2002 à l'année 2003 et ce constat concerne sinon la totalité du moins la majorité des établissements cités. Nous remarquons, en outre, un certain écart entre le rang occupé par l'Institut des Langues vivantes de Tunis I (qui conserve la même place d'une année à l'autre) contrairement à la Faculté des Lettres de Manouba dont le taux de réussite régresse. Une question s'impose à la suite de l'observation de ce tableau : ce faible taux de réussite et cette régression constatée sont-elles conséquentes à un recul manifeste des compétences ainsi que des performances des apprenants ou à une exigence sans cesse accrue de la part des institutions en question qui auraient tendance, parfois, à « placer la barre un peu trop haut » ?

	2003		2002		différence
	Pourcentage	Classement	Pourcentage	Classement	
Institut Supérieur des Langues de Gabès	574,5	39	507,5	50	39
Institut Supérieur des Langues de Tunis	561,3	114	561,3	114	
Faculté des Lettres de Manouba	559,8	120	554,8	122	17
Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis	544,0	122	544,0	115	7

*Classement des établissements de l'enseignement supérieur selon le pourcentage de réussite 2003*¹⁰

Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis	522,2	127	503,6	127	16
Faculté des Lettres de Kairouan	500,0	128	500,0	111	17
Faculté des Lettres de la Manouba	500,0	135	500,0	121	15
Institut Supérieur des Sciences Humaines de Jendouba	500,0	136			
Institut Préparatoire aux Études Littéraires et de Sciences Humaines de Tunis	500,0	139			

⁹ d'après les données présentes sur le site du gouvernement tunisien

¹⁰ http://www.universites.tn/français/divers/actualite/classement_pourcen.htm

III- La formation dispensée :

1- Etude des textes officiels :

Nous devons signaler, de prime abord, qu'il est difficile de se procurer les documents officiels pouvant attester des réformes successives de l'enseignement du français en Tunisie, dans les différents ordres d'enseignement. Nous essayons, donc, d'utiliser au mieux, les documents officiels ¹¹ qui sont en notre possession

Afin de rendre compte des attentes institutionnelles concernant la maîtrise de la langue française par les apprenants tunisiens, nous avons étudié les programmes officiels établis par le ministère de l'éducation tunisienne qui ciblent l'enseignement de cette matière.

Auparavant et à travers les documents consultés, nous tenons à faire part des informations qui y sont notifiées. Il y est déclaré que la première phase de la réforme des maîtrises de Sciences fondamentales, de Lettres et de Sciences humaines a commencé en 1993. Ainsi, selon un arrêté du ministre de l'enseignement supérieur du 19 Février 1997 portant refonte de l'arrêté du ministre de l'éducation et des sciences du 22 Août

¹¹ Journal officiel de la République Tunisienne datant du 6 Septembre 1994, ainsi que celui datant du 28 Février 1997 et la circulaire n° 27 datée du 26 Mai 1998.

1994 fixant le régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux du premier cycle et de maîtrise en langue et lettres française et vu le décret n° 93-2333 du 22 Novembre 1993 fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention des diplômes nationaux du premier cycle et de maîtrise dans les disciplines littéraires et artistiques, ainsi que dans celles des sciences humaines, sociales, fondamentales et techniques tel que modifié par le décret n°96-1465 du 26 Août 1996, il est déclaré, entre autres choses, que :

Les enseignements du premier cycle de la maîtrise en langue et lettres françaises sont répartis sur deux ans.

Les modules sont répartis ainsi : en première année nous trouvons l'enseignement de la littérature 1, la littérature 2, la langue 1, la langue 2 et la civilisation 1 ; en deuxième année, nous avons l'enseignement de l'arabe ou du latin et enseignement complémentaire, de la littérature 3, la littérature 4, la langue 3 et la civilisation 2. Cet arrêté est entré en vigueur à partir de l'année universitaire 1994/1995.

La circulaire ministérielle n° 3 datant du 29 Janvier 1997 présente, quant à elle, les objectifs de la deuxième phase de cette réforme des maîtrises débutée en 1993 en y introduisant quelques modifications. La circulaire a été mise en application à partir de l'année universitaire 1998/1999. Cette deuxième phase englobe, comme cela a été notamment cité dans la circulaire N°27 du 26 Mai 1998, la nature et les programmes des différents modules, leurs volumes horaires, la forme des enseignements dispensés, leurs coefficients ainsi que la forme et la durée de l'évaluation. Il y est noté également que « *la consolidation des contenus de ces maîtrises, la rénovation de leurs programmes et l'élargissement de leurs filières, avec la mise en place des passerelles entre elles, doivent permettre de favoriser la participation, la réflexion critique, la capacité de communication ainsi que le développement des qualités de synthèse, de raisonnement global et d'esprit d'innovation de l'étudiant, ce qui est de nature à mieux le préparer à s'insérer dans la vie active et à s'adapter aux différentes mutations économiques et sociales* ».

Le tableau, ci-dessous, indique les différents modules enseignés en première année d'enseignement supérieur, les coefficients qui leur sont attribués ainsi que le nombre d'heures qui leur sont consacrées, et ce tout au long de deux semestres d'étude.

III- La formation dispensée :

PREMIERE ANNEE									
Modules	PREMIER SEMESTRE				DEUXIEME SEMESTRE				
	Horaires	Cours	TD	Coefficient	Modules	Horaires	Cours	TD	Coefficient
Langue 1 -grammaire -expression écrite	4 H	1 H	1 H 30 1 H 30	2	Langue 5 -grammaire -expression écrite	4 H	1 H	1 H 30 1 H 30	2
Langue 2 -phonétique -morphologie -orthographe -oral	5 H	1 H	4 H	2	Langue 4 -phonétique -morphologie -orthographe -oral	5 H	1 H	4 H	2
Littérature 1 -écrit -méthodologie	4 H	1 H	1 H 30 1 H 30	2	Littérature 3 -écrit -méthodologie -lexique	5 H 30	1 H	1 H 30 1 H 30 1 H 30	2

Littérature 2 -histoire -méthodologie	4 H	1 H	1 H 30 1 H 30	2	Littérature 4 -poésie -méthodologie	4 H	1 H	1 H 30 1 H 30	2
Civilisation 1 -histoire -histoire de la littérature -France contemporaine	4 H 30	1 H 30 1 H 30	1 H 30	2	Civilisation 2 -histoire -histoire de la littérature -France contemporaine -textes anciens traduits	6 H	1 H 30 1 H 30	1 H 30 1 H 30	2 1
Autre langue -production écrite -l'anglais	2 H		2 H	1	Unité de formation	1 H	1 H		1
Total des coefficients				11	Total des coefficients				12
Volume hebdomadaire	horaires	23 H 20	7 H		Volume hebdomadaire	horaires	25 H 30	8 H	17 H 30

Nous pouvons constater grâce aux différents documents consultés (que ce soit à la lecture de ce tableau ou à celle des autres documents que nous citons en annexes), que les heures consacrées aux traitements pédagogiques (cours et TD) sont différentes et qu'on réserve plus de plages horaires aux travaux dirigés qu'aux cours. D'autre part, nous remarquons qu'au fil des ans, les horaires consacrés aux cours diminuent en faveur d'une augmentation des horaires consacrés aux travaux dirigés. Il est indéniable, de ce fait, que le volume horaire consacré à chacune des disciplines enseignées renseigne sur l'importance qui lui est accordée. La focalisation, ainsi faite, sur les TD pointe les nouvelles priorités de l'enseignement de la langue française. Certes, à travers les cours théoriques, les enseignants inculquent un savoir important à faire acquérir aux apprenants, mais l'insistance sur les travaux dirigés préfigure une implication plus sérieuse de ces apprenants à qui on essaye d'apprendre à concilier entre un savoir

enseigné et un savoir-faire qu'ils devront maîtriser de plus en plus au fil du temps. Cette attention portée aux travaux dirigés vient certainement en réponse à une constatation faite des performances insatisfaisantes ou précaires des apprenants quant à leurs applications du savoir prodigué.

Etant donné que les travaux dirigés semblent présenter autant d'intérêt dans l'enseignement de la langue française et que le temps qui leur est réservé est de plus en plus long, il est nécessaire de nous interroger sur les aides que ces pratiques pourraient constituer pour les étudiants et les compétences qu'elles seraient susceptibles de développer chez eux. En effet, ce type d'activités permet à l'étudiant de s'exercer en manipulant les différentes données et théories qui lui ont été enseignées. En s'habituant à appliquer ces enseignements, il apprend progressivement à les maîtriser et à les utiliser à bon escient (l'enseignant n'étant jamais loin et étant prêt à intervenir au moment opportun afin d'évaluer et guider l'apprenant dans ses choix, de consolider ses hypothèses et de faciliter son intériorisation du savoir par l'intermédiaire des exercices élaborés). Ce genre «d'entraînements» a pour but de faire acquérir, et ce selon le type d'exercices échafaudés, des aptitudes diverses aux apprenants : des compétences linguistiques, métalinguistiques, scripturales... Toutefois, l'acquisition optimale de ces enseignements, qu'ils soient théoriques ou pratiques, et leur appropriation effective par les enseignés dépendra du degré d'implication de chaque apprenant et de sa motivation réelle vis-à-vis de ce qui lui est inculqué.

Nous notons également, à travers le tableau affiché en amont, l'introduction de deux nouvelles matières dans le cursus universitaire à savoir un cours de traduction (arabe-français) et un cours sur les droits de l'homme. Ces cours se verront donc attribuer le même coefficient (1) en opposition aux autres matières (toutes à coefficient 2) contrairement au principe d'égalité proclamé pendant les années précédentes. L'introduction d'un enseignement de quelques connaissances juridiques, en l'occurrence les droits de l'homme et ce en maîtrise de langue et de littérature françaises conforte notre idée selon laquelle les réformes des programmes institutionnels sont souvent tributaires des préoccupations politiques du pays à un moment donné.

Par ailleurs, le recours aux appellations langue 1 et langue 2, pour définir d'une part l'expression écrite et d'autre part l'expression orale, nous pousse à nous interroger sur le choix qui a amené à établir la hiérarchisation dans ce sens. Nous pensons qu'il est donc fait mention, implicitement, de la place qu'occupe l'écrit, au sein de l'enseignement supérieur, par rapport à l'oral, bien que celui-ci ait acquis dans le supérieur une importance dont il ne bénéficiait pas dans le secondaire. Il y a donc une valorisation manifeste de l'écrit et de l'expression écrite.

D'autre part, nous allons nous intéresser, de plus près, aux contenus des enseignements dispensés ainsi qu'aux objectifs qui en découlent et ce concernant l'enseignement des langues 1 et 2 qui sont les plus importantes à observer dans le cadre de notre étude. Ces modules sont définis comme suit :

- la langue 1 englobe, d'une part, la syntaxe (la phrase simple : sa structure, ses classes grammaticales et ses fonctions) dont l'étude a pour objectif de consolider les connaissances acquises dans le secondaire et d'acquérir une méthode de description

et d'analyse de la langue et, d'autre part, l'expression écrite (le texte narratif, le texte descriptif et le texte argumentatif) dont le but est d'amener l'étudiant à adopter une conduite réfléchie de la pratique écrite et de l'amener à produire des textes corrects et cohérents.

la langue 2 réunit – quant à elle – la phonétique, le vocabulaire, la morphologie verbale, l'orthographe et l'expression orale. Par l'enseignement de la langue 2 on vise à familiariser l'étudiant avec les notions de base de la lexicologie, de la morphologie verbale et de l'orthographe. On vise aussi à amener l'étudiant à maîtriser le système phonétique français, à parfaire sa perception et sa prononciation de la langue et à développer sa compétence de communication à l'oral.

A propos de ces documents, que nous présentons en totalité en annexes, nous nous permettons de faire quelques remarques concernant les intentions qui y sont véhiculées pour tenter de déceler, autant que faire se peut, les ambiguïtés de ces textes, si ambiguïtés il y a, qui pourraient être à l'origine de l'échec pédagogique vécu par certains apprenants.

Ainsi, dans la circulaire que nous avons citée plus haut, il est fait référence aux *contenus* et *objectifs* des enseignements visés pour la maîtrise du français¹².

Le premier objectif visé dans l'enseignement de langue 1 et la langue 3, c'est-à-dire pour l'enseignement de la langue (englobant la syntaxe et l'expression écrite) et ce aussi bien au premier qu'au second semestre, est celui de « *consolider les connaissances acquises dans le secondaire* ». Nous constatons, ici, qu'il n'y a pas de rupture décidée entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. En passant à l'Université, les apprenants continuent à se retrouver en présence de savoirs scolaires qui leur ont été inculqués dans le secondaire. Nous comprenons bien l'intérêt de cette démarche, qui est d'amener les enseignants à effectuer des rappels des savoirs précédemment enseignés. Cette révision doit permettre aux nouveaux étudiants d'asseoir leurs connaissances en grammaire ou autres. Toutefois, nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger sur l'utilité d'un tel rappel, surtout si les reprises sont faites sans introduire de changements, aussi minimes soient-ils, aussi bien au niveau du savoir que de la manière de le transmettre. Il est évident que des étudiants qui, dans le secondaire, ont connu des problèmes en rapport avec un enseignement spécifique, vont continuer à rencontrer les mêmes difficultés dans le supérieur puisqu'ils vont se retrouver confrontés aux mêmes notions transmises avec les mêmes pédagogies.

La première année d'enseignement supérieur du français demeure, ainsi, très imprégnée par l'enseignement secondaire et ses contenus d'apprentissage. Les deux mondes, secondaire et supérieur, sont pourtant différents : enseignements différents en littérature, et enseignements nouveaux en civilisation par exemple. Il devrait donc, à notre avis, en être de même pour l'enseignement de la langue. Les bases seront certainement les mêmes et garderont leur ossature première, mais des changements au niveau de la conception des programmes devraient être accomplis. La secondarisation de

¹² Nous nous intéressons surtout au premier cycle de l'enseignement supérieur du français et particulièrement à la première année d'enseignement supérieur qui est au cœur de notre problématique.

l'enseignement supérieur se présente, alors, comme une tendance plus ou moins courante mais qui devrait cependant être réétudiée dans le but d'adapter au supérieur des enseignements qui soient plus appropriés aux besoins des apprenants à ce stade de l'apprentissage.

Ce qui est remarquable, par ailleurs, dans le document officiel, c'est la mise en évidence qui est faite de l'expression écrite, et partant, de l'importance qui lui est accordée. Dans le document en question, l'expression écrite apparaît en sous-titre et en gras : une manière d'indiquer la place qu'on veut lui donner dans l'enseignement de la langue française. L'écrit prend, alors, le pas sur l'oral. Toutefois, nous avons l'impression, et ce à travers le vocabulaire utilisé et les objectifs fixés (*amener l'étudiant à adopter une conduite réfléchie de la pratique écrite, l'amener à produire des textes corrects et cohérents*), que l'écrit demeure – malgré plusieurs années de pratique – d'accessibilité toujours difficile. A contrario, pour l'oral, le vocabulaire utilisé est différent : *l'amener à maîtriser le système phonétique, développer sa compétence de communication à l'oral*. Néanmoins, l'importance donnée à l'oral est plus marquée dans le supérieur que dans le secondaire, et ce pour la simple raison que les étudiants du supérieur sont appelés à passer des examens oraux, pratique absente du secondaire.

D'autre part, et en pointant, parmi les objectifs, le fait « *d'amener l'étudiant à adopter une conduite réfléchie de la pratique écrite* », nous constatons que l'accent est mis sur l'importance du recours au métalangage au cours de la résolution d'une tâche scripturale. L'attitude critique et interrogative du scripteur face à son écrit est préconisée. Cette réflexivité que l'étudiant met en œuvre est destinée à lui faire prendre conscience de ses propres pratiques qu'il essaye, par la suite, d'explicitier à son interlocuteur ou son co-scripteur et qu'il tente toujours d'améliorer en vue de parfaire son écrit.

« *Les grammaires ont toujours été conçues comme une activité réflexive sur le fonctionnement et sur l'usage des langues* ». C'est une attitude réflexive qu'on demande aux apprenants : à mesure qu'ils étudient les différents aspects de la langue et ses différents fonctionnements, on les exerce à penser l'outil linguistique. Ce faisant, on espère qu'en s'appropriant progressivement les mécanismes de la grammaire, ils acquerront, de ce fait, des compétences multiples en langue qui leur permettront de se montrer performants dans l'exécution de la tâche linguistique qui leur est attribuée.

Par ailleurs et à partir de la syntaxe utilisée dans la rédaction de ces programmes, nous pouvons repérer ce à quoi on attache de l'importance au sein du système éducatif et au détriment de quoi. Prenons l'exemple suivant comme référence : « *l'amener (en parlant de l'étudiant) à produire des textes corrects et cohérents* ». Nous découvrons, ainsi, que l'adjectif « corrects » précède celui de « cohérents ». Cela nous amène à supposer que la cohérence du texte produit est certes importante, mais qu'il est plus important et valorisant aux yeux des pédagogues que l'étudiant-scripteur fournisse un texte correct et donc dépourvu d'erreurs. L'attention des apprenants et leur discours métalangagier sont, de ce fait, appelés à être centrés sur les erreurs linguistiques plus que sur l'aspect pragmatique et fonctionnel du texte écrit.

En outre, et à travers l'examen des contenus d'enseignements, nous remarquons toujours l'influence de l'enseignement secondaire à travers la présence des textes

descriptif et narratif qui renvoient à des pratiques du secondaire. En reconduisant ce type d'enseignements en première année d'enseignement supérieur et en reléguant le texte argumentatif au deuxième semestre de la même année, nous pouvons donc présumer que la réception des textes écrits est privilégiée au détriment de leur production.

Nous observons, par ailleurs, que l'accent est mis sur la phrase simple en première année d'enseignement supérieur alors que la phrase complexe n'est enseignée qu'en deuxième année. Cette répartition des savoirs à enseigner se fait certainement l'écho de la volonté d'insister sur l'importance de maîtriser l'utilisation des phrases simples avant d'avoir recours aux phrases complexes. Toutefois, nous ne pouvons nous empêcher de supposer que l'intention véhiculée par ce texte, et ce à travers l'observation de l'agencement des points présentés, est de diffuser l'idée que l'utilisation des phrases simples est la condition *sine qua non* à la production de textes corrects et cohérents. Ce qui n'est sûrement pas toujours le cas. Nous serons à même de valider cette opinion à travers l'analyse que nous effectuerons, plus en aval, des textes définitifs des étudiants qui nous permettront certainement d'y voir plus clair sur cette problématique.

Les cours dispensés en première année de l'enseignement supérieur, et plus précisément en langue, englobent les connaissances inculquées aux apprenants dont nous proposons d'énumérer quelques-unes en vue de donner une idée sur le type de savoirs ciblés ou reconduits du secondaire au supérieur : l'emploi du subjonctif, voix active vs voix passive, conjugaison, vocabulaire (présentation du verbe et de sa forme substantivale, un glossaire de mots et de leurs significations), morphologie lexicale (les origines du français, la néologie...), les types de phrases, les pronoms, l'accord, les déterminants, etc.

D'un autre côté et parmi les cours dispensés, nous remarquons la présence, et nous y avons fait allusion précédemment, d'un cours de traduction des textes de la langue arabe vers la langue française. Cela met en relief le rapport entretenu entre les deux langues d'enseignement à savoir l'arabe littéral et le français. L'observation et la réflexion élaborées sur la langue arabe et sur la relation qu'elle entretient avec la langue française sont utilisées comme autant de moyens permettant l'amélioration de l'enseignement du français. C'est à travers le recours à la langue nationale et la constatation, grâce à l'étude de différents textes en arabe, de ses différences vs similitudes d'avec la langue française que la connaissance et l'apprentissage de cette dernière deviennent plus accessibles.

Nous avons voulu, également, et ce afin de rendre compte du type d'enseignements prodigués aux apprenants tunisiens, nous intéresser aux programmes de français pour l'enseignement secondaire et plus précisément pour la dernière année du secondaire qui est l'année du baccalauréat. Cet intérêt que nous portons à cette période est, nous semble-t-il, important dans la mesure où il nous permet de connaître les bases avec lesquelles l'apprenant tunisien aborde l'enseignement supérieur. Ceci est notable à travers les contenus des programmes et les objectifs que vise le ministère de l'éducation par rapport à l'enseignement du français. Nous nous intéresserons, pour cela, essentiellement à l'enseignement qui est fait de l'écrit en général et de la grammaire en particulier.

Pour ce faire, nous nous basons dans notre observation sur un document officiel

fixant les programmes officiels de l'enseignement secondaire du français qui fait suite au décret n°98-1280 du 15 Juin 1998. Dans l'article 3, il est fait mention qu'en 3^{ème} année et 4^{ème} année de l'enseignement secondaire, l'apprentissage du français vise à :

« - perfectionner l'expression orale et écrite de l'élève - affiner ses acquis en grammaire et les mettre au service des activités de lecture et d'expression écrite. - développer son esprit critique, son sens du relatif et de la nuance - développer son autonomie par l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. »

Dans l'article 4, il est précisé que compte tenu des objectifs, cités précédemment, l'enseignement du français prendra appui sur :

« - l'étude de textes essentiellement littéraires - l'entraînement systématique à la production écrite - l'exploitation de supports favorisant la découverte et la créativité - l'organisation du travail en modules »

D'autre part, les articles 9 et 10 sont consacrés à l'enseignement de la grammaire et il y est déclaré qu'en troisième et quatrième année de l'enseignement secondaire, la grammaire est enseignée à travers une prise en compte des besoins des apprenants et des objectifs visés par les programmes. Ce choix étant basé sur :

« - la nécessité d'entretenir et de développer simultanément, chez l'apprenant, les capacités de communication et de réflexion sur la langue. - l'obligation de dépasser progressivement le cadre restreint de la phrase pour aborder les faits de langue dans le cadre plus large du discours. »

Ainsi, au terme de ses années d'étude, l'élève devra être capable de (d') :

« - mobiliser ses acquis en grammaire pour comprendre et produire des messages oraux et écrits diversifiés.

- employer de manière pertinente et nuancée les différents modes de temps du français dans ses propres productions. - reconnaître les valeurs spécifiques et les relations réciproques des temps et des modes lors de l'analyse des textes et d'en rendre compte. »

En outre, l'article 11 s'intéresse à l'enseignement de l'expression écrite en particulier et nous présente les objectifs escomptés et les contenus de certaines compétences scripturales et présente, donc, la nature des connaissances exigées des apprenants et notamment les capacités rédactionnelles qu'on leur demande de fournir :

Compétences	Objectifs spécifiques	Contenus	Recommandations
Distinguer un essai	<ul style="list-style-type: none"> - identifier le sujet de l'essai - reconnaître dans le sujet la thèse (ou l'affirmation), la question et la contre- thèse. - prendre position - rechercher ses idées - élaborer un plan de devoir - trouver des arguments pour convaincre et les classer - choisir l'exemple et/ou la citation qui doit illustrer chaque argument - expliciter ou défendre un point de vue <p>déterminer et rédiger :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le contenu du développement - le contenu de l'introduction - le contenu de la conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> - les termes et les expressions qui permettent d'introduire un exemple ou une citation - l'expression de la cause, de la conséquence, de l'opposition, de la concession - les verbes qui expriment une opinion - les mots de liaison, les articulations logiques - les termes permettant d'assurer la transition entre les différents paragraphes - la ponctuation 	<p>Le travail sur l'essai doit se poursuivre toute l'année. Les textes étudiés en classe peuvent servir d'exemples aux exercices de production qui porteront sur chacune des parties constitutives de l'essai.</p>

<p>Acquérir des méthodes, des techniques d'écriture</p>	<ul style="list-style-type: none"> -prendre des notes, les classer, les réviser -réviser des textes lus en classe ou en poursuivre une synthèse -consulter un dictionnaire et y chercher l'information utile -travailler en équipe pour débattre, dialoguer -constituer un répertoire de termes, d'expressions, d'illustrations -soigner la présentation de ses écrits -utiliser un vocabulaire précis -utiliser le registre de langue approprié -utiliser des liens logiques pour développer, classer ou opposer des idées, etc -compter les règles de l'orthographe, de la syntaxe et de la conjugaison -assurer la cohésion d'un texte en employant des connecteurs, en utilisant des substituts 	<ul style="list-style-type: none"> -on apprendra aux élèves à noter, sur leurs cahiers, des mots, des expressions et même des phrases tirés de textes étudiés et à s'en servir par la suite dans leurs écrits. -les textes étudiés pourront faire l'objet de résumés effectués en classe ou à domicile et corrigés par la suite. -certaine séance d'expression écrite sera l'occasion d'un rappel portant sur les points vus. -procéder à des mises au point régulières, compte tenu des leçons des élèves.
---	--	---

Nous notons, de prime abord, que le terme « brouillon » n'apparaît pas dans les documents officiels et ceci nous renseignerait sur l'importance qui lui est accordée au sein de l'institution scolaire et expliquerait le manque d'intérêt que certains scripteurs portent à cette étape préliminaire. Ainsi, nous ne pouvons imputer le manque de rigueur affiché par les étudiants vis-à-vis de l'utilisation du brouillon dans leur travail scriptural (et cela nous le constaterons à travers l'analyse que nous avons réalisée du corpus écrit et qui apparaîtra dans une partie ultérieure) à leur propre comportement scriptural, mais nous devons, nécessairement, prendre en compte l'influence de la formation sur les décisions scripturales de ces mêmes étudiants.

A travers le tableau que nous venons de lire, nous décelons les objectifs ciblés dans la rédaction de l'essai, un genre scriptural qui est souvent utilisé dans le secondaire et auquel les apprenants sont confrontés à maintes reprises également au début de l'enseignement supérieur. Dans la partie consacrée à l'analyse des productions aussi bien orales qu'écrites des apprenants, nous pourrions, ainsi, établir une comparaison entre les intentions institutionnelles et les objectifs que le ministère de l'éducation veut atteindre d'une part, et leur réalisation effective ou la comparaison entre le curriculum prescrit et le curriculum atteint d'autre part.

En effet, si telles sont les intentions pédagogiques véhiculées par le ministère de l'enseignement, il est clair, donc, que les résultats obtenus auprès des apprenants doivent répondre autant que faire se peut aux exigences établies et que les apprenants doivent être capables de fournir ce que l'on attend d'eux. Toutefois, force est de constater que le rendement des apprenants est, sinon souvent, du moins parfois, très en deçà de la visée institutionnelle. Les raisons seraient-elles liées à l'incompétence des apprenants ou alors se justifieraient-elles par le décalage existant entre des intentions institutionnelles un peu trop exigeantes et les capacités et besoins réels des apprenants tunisiens ? C'est ce que nous essayerons de dévoiler à la suite de l'analyse que nous effectuerons sur les productions des étudiants tunisiens et de la comparaison, que nous pensons inéluctable, entre la formation que l'on décide d'octroyer aux apprenants et la mise en œuvre réelle

des programmes de formation.

En outre, l'importance accordée à l'enseignement du français en Tunisie change au fil du temps et des politiques. Ces changements se manifestent notamment dans l'éviction ou la réintroduction du français dans l'année du baccalauréat. En effet, les années soixante-dix voient la langue française reléguée au rang de langue optionnelle. Elle devient, alors, une langue de spécialité puisqu'elle n'est présente, à ce moment-là, qu'à travers l'enseignement des matières scientifiques. Elle ne retrouve sa place de langue obligatoire au baccalauréat, et ce pour toutes les filières, qu'en 1995. Cette décision d'amoindrir le rôle du français dans la vie de l'apprenant tunisien revient à la volonté, à cette période-là, de donner plus d'importance à la langue arabe dans le pays et à la valoriser au détriment du français. Ces décisions ainsi que d'autres prises, au fil du temps, ne manquent certainement pas d'avoir des répercussions sur la maîtrise de la langue française par les apprenants tunisiens.

Il n'en demeure pas moins que les programmes préparés sont généralement réalisés en termes de contenus et d'objectifs à atteindre et rarement en termes de compétences. Ainsi, ils véhiculent un savoir à faire acquérir aux apprenants en vue d'atteindre les buts escomptés, mais ils ne prennent pas en considération les compétences réelles des apprenants ou leurs incompétences éventuelles. La prise en compte des carences des enseignés ne peut qu'amener à définir plus aisément les enseignements adéquats à prodiguer et qui seront, de ce fait, mieux adaptés aux besoins des apprenants, et non pas étrangers à leurs problèmes.

L'objectif des programmes institués est de doter l'apprenant de stratégies d'écriture, de lecture et autres, de connaissances multiples et d'aptitudes diverses pouvant lui permettre d'apprendre au mieux une langue qui occupe un statut social important dans son pays.

Nous notons, également, que les textes officiels consacrés à l'enseignement secondaire sont plus précis et plus explicites que ceux destinés à l'enseignement supérieur.

Nous remarquons, en effet, à travers les multiples observations effectuées, que les textes officiels destinés à l'enseignement supérieur se présentent comme des documents plus ou moins ambigus. Ils ne sont pas très explicites et laissent aux enseignants la liberté de choisir et la pédagogie et les textes sur lesquels s'appuyer pour transmettre le savoir à enseigner. Les stratégies élaborées peuvent se trouver, alors, en conflit surtout si les enseignants appartiennent à des écoles différentes. Les traditionalistes se confrontent, de ce fait, aux modernes et chaque groupe transmet le savoir à sa manière, et ce sont les étudiants qui se retrouvent pris entre deux pensées éducatives divergentes qui ne font que les perturber dans leur acquisition du savoir.

Jusqu'à une certaine période, l'accent était plutôt mis sur l'enseignement des littératures. Bien après, l'enseignement de la grammaire a été introduit et ce pour résoudre les besoins des apprenants qui montraient, encore en première année de l'enseignement supérieur, des carences multiples au niveau de leur maîtrise de la langue française. Ces enseignements ne semblent pas être très efficaces vu le niveau que les étudiants continuent à afficher. Il serait donc intéressant de différencier les savoirs

scolaires des savoirs universitaires et de respecter, par là, les particularités de chaque étape du cursus de l'apprenant. Ceci permettrait, d'autant plus, aux étudiants de beaucoup moins fuir un enseignement devenu, à la longue, répétitif, routinier et, par voie de conséquence, ennuyeux.

2 - Manuels pédagogiques :

Dans le domaine de l'enseignement du français et plus particulièrement dans le secteur universitaire, plusieurs manuels pédagogiques ont vu le jour pour répondre aux besoins des étudiants en première année d'enseignement supérieur et aux problèmes auxquels ils font face dans leur acquisition de la langue française. Le premier d'entre eux qui s'est vu tout de suite adopté, *Méthodes en grammaire* (1998) de Jacques Huet, Jacqueline Bacha et Danielle Leeman, aspire à faire de l'étudiant un élément très actif dans le processus d'apprentissage du savoir grammatical. Ce dernier en se débarrassant de sa passivité devient un membre actif qui contribue à la construction de son savoir ; « *il retiendra d'autant mieux leur fonctionnement que c'est lui-même qui l'aura décrit* ».

Ces enseignements sont présentés en deux tomes. Le premier intitulé « *La phrase simple et ses constituants* » développe une approche morphosyntaxique de la phrase et le deuxième titré « *Les modalités des phrases, les catégories verbales, la phrase complexe* » fait valoir l'importance d'appréhender la phrase d'un point de vue sémantique, énonciatif et pragmatique. Ce guide pédagogique, permet aux étudiants – à travers l'exploitation de ces deux parties – de pratiquer une démarche scientifique dans leur analyse linguistique.

Ce manuel, élaboré dans le département de français de la Faculté de Sousse, propose une approche différente et intéressante de la manière d'enseigner la grammaire française aux apprenants et ce en y faisant participer ces derniers. Leur participation, indispensable, les fait peu à peu prendre conscience de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans leur propre apprentissage. L'étudiant ainsi responsabilisé n'est plus simple réceptacle de savoir, mais il agit, guidé par l'enseignant bien sûr, pour s'approprier un savoir qu'il aura lui-même cherché et aidé à définir.

Nous citons ci-dessous les principes qui régissent l'esprit du contrat pédagogique établi entre professeurs et apprenants tels qu'ils ont été décidés par les auteurs de ce manuel et qui permettent aux uns comme aux autres de cerner les grands axes du travail qu'ils ont à fournir au sein de la classe ainsi que leur rôle respectif afin de mener au mieux leur entreprise :

« 1- *L'étudiant est co-responsable de son apprentissage. Il n'attend pas tout du professeur. Avant le cours de grammaire, il s'oblige à préparer la séance ; pendant le cours, à prendre la parole pour apporter sa contribution, si modeste soit-elle ; après le cours, à mettre ses notes au clair.*

2- *L'étudiant s'assure qu'il a bien acquis les connaissances et les compétences demandées, proposées sous forme d'objectifs au début de chaque chapitre, et qu'il*

maîtrise le vocabulaire grammatical.

3- Le professeur, si compétent soi-t-il, ne sait pas tout, il a le droit de ne pas tout savoir. Son rôle est d'apprendre à l'étudiant à apprendre. Il n'est pas un distributeur de réponses mais un éveilleur de curiosité, un dépositaire de méthodes.

4- Tout étudiant a le droit de se tromper. L'erreur est utile, à condition qu'on veuille la comprendre et qu'on fasse l'effort nécessaire pour la corriger.

5- Tout étudiant a le droit de dire ce qu'il sait, mais doit apprendre à vérifier ce qu'il croit savoir.

6- Les grammaires n'ont pas toujours raison, ce n'est pas parce que c'est écrit dans un livre que c'est vrai. Comme tout discours scientifique, elles sont soumises à la critique.

7- Il existe des questions sans réponse, au moins momentanément.

8- C'est déjà un progrès d'apprendre à formuler convenablement les questions.

9- L'existence d'erreurs et de questions sans réponse ne doit jamais alimenter un relativisme intellectuel paresseux, frileux ou défaitiste, mais doit au contraire stimuler la curiosité et l'effort.

10- La grammaire est aussi une discipline d'apprentissage méthodologique : faire de la grammaire, ce n'est pas seulement apprendre les règles d'une langue, c'est aussi apprendre à raisonner sur ce que l'on sait, à le vérifier, à chercher des informations, à faire des hypothèses...Ce doit être une école de rigueur. »

En effet, les étudiants ne sont pas amenés à assimiler des règles présentées en abondance et à faire des exercices d'une façon machinale et répétitive sans, généralement, saisir d'une manière adéquate l'enseignement qui y est prodigué. A contrario, ce manuel les incite à avoir un esprit critique (la réflexivité que l'on préconise également dans les textes officiels que ce soit pour l'enseignement secondaire ou supérieur) et à aller chercher les vérités au-delà de ce qui leur est présenté comme telles. Ce manuel présente, ainsi, une autre démarche pédagogique qui diffère de celles présentées par les autres manuels. Les auteurs de *Méthodes en grammaire* précise, en effet, en en parlant, qu' « on ne trouvera ici ni les exposés théoriques proposés habituellement par les manuels, ni l'application des règles énoncées dans les grammaires normatives. Au lieu de quoi nous demandons systématiquement à l'étudiant d'observer des faits de langue, de synthétiser ses résultats, d'avancer éventuellement une hypothèse (argumentée), de rédiger des définitions à partir des faits observés... ».

Dans son ouvrage, *L'adulte et l'écriture*, Michel Dabène met le doigt sur une problématique assez poignante en opposant : « *Transformation des pratiques en vue d'une adaptation aux attentes ou transformation des attentes à partir d'une prise en compte des pratiques ?* ». C'est de la sorte que l'on doit s'interroger sur la légitimité des objectifs fixés par le système éducatif qui sont souvent très ambitieux et supposent, au terme des années d'études secondaires, une maîtrise plus ou moins parfaite du savoir enseigné. Dans notre cas de figure, ils supposent une maîtrise satisfaisante des savoirs linguistiques qui facilitent l'émission/réception des messages qu'ils soient écrits ou oraux.

Il semble primordial de prendre en considération les besoins des apprenants. Ces

derniers se voient propulsés rapidement dans la peau d'étudiants. Ils changent, du jour au lendemain, d'institution scolaire et se trouvent – certes – confrontés à d'autres enseignements mais aussi à d'autres méthodes d'enseignements et force est alors de constater qu'il leur est, sinon difficile, du moins pénible de s'adapter rapidement et sans heurts à ce nouvel univers pédagogique. C'est pourquoi, il serait préférable d'éviter toute inadaptation d'enseignements que pourrait offrir cette institution universitaire aux étudiants débutants.

Les concepteurs de programmes scolaires et universitaires – ayant pour mission de décider des connaissances à faire acquérir aux apprenants et d'établir le type de compétences dont ces derniers doivent faire preuve – tentent de présenter les différents enseignements pouvant permettre d'y parvenir en fixant des objectifs à atteindre en fin de cursus. D'après ce dont il est fait mention dans les textes officiels, et pour cela nous prenons l'exemple de ceux qui prennent l'enseignement secondaire pour cible, les concepteurs de programmes insistent sur l'importance d'une prise en considération des besoins des apprenants par l'enseignant. Il est, en outre, fait référence à la nécessité de « *tenir compte des lacunes des élèves et de l'hétérogénéité des classes (différence des niveaux, différence des rythmes d'apprentissage, diversité des motivations...)* » et ce à travers par exemple la mise en place d'un module de révision conçu dans la perspective d'une pédagogie de soutien à travers lequel l'enseignant procède à une mise à niveau assidue de sa classe. Ceci lui permet de tester les connaissances des apprenants, de se rendre compte de leurs différents besoins et d'essayer, de ce fait, de les aider à en prendre conscience et à corriger leurs erreurs.

Il est d'autant plus intéressant de constater que les idées et les objectifs véhiculés par ces textes consacrés à l'enseignement de la langue française dans le secondaire trouvent leur écho dans le manuel universitaire dont nous avons parlé plus haut et qui présente une nouvelle manière d'appréhender les difficultés que présente la didactique du français pour les étudiants tunisiens. En effet, bien que ces documents concernent des publics différents (des élèves *versus* des étudiants) et qu'ils affichent parfois des préoccupations un peu différentes, il n'en demeure pas moins qu'ils défendent essentiellement les mêmes objectifs même si c'est à des degrés différents. Les textes officiels consacrés à l'enseignement secondaire du français font suite au décret n°98-1280 du 15 Juin 1998 et le manuel universitaire date également de cette même année. Ces décisions, qui appellent des changements progressifs dans la manière d'appréhender la didactique du français, nous incitent à préconiser ce genre de perspectives qui tendent à focaliser l'attention de plus en plus sur les besoins des apprenants (que ce soit au lycée ou à l'université) ; tout doit être étudié en fonction des difficultés que ces derniers semblent rencontrer et ce dans le but d'y trouver des solutions ou du moins d'essayer de pallier certains problèmes desquels ne cessent de souffrir les apprenants, à différents stades de leur cursus.

Une prise en compte des compétences effectives des apprenants sous-tend toute tentative d'amélioration des méthodes d'enseignement. Nous pouvons constater les résultats positifs de ces nouvelles approches instituées à travers les histogrammes que nous présentons ci-après et qui renseignent sur le taux d'échec et de réussite au supérieur, et ce au cours de plusieurs années universitaires consécutives. En observant

les pourcentages annoncés, nous remarquons un essor manifeste pour les années 1998/1999 et 1999/2000. Nous analyserons cela plus en détail dans la partie qui va suivre.

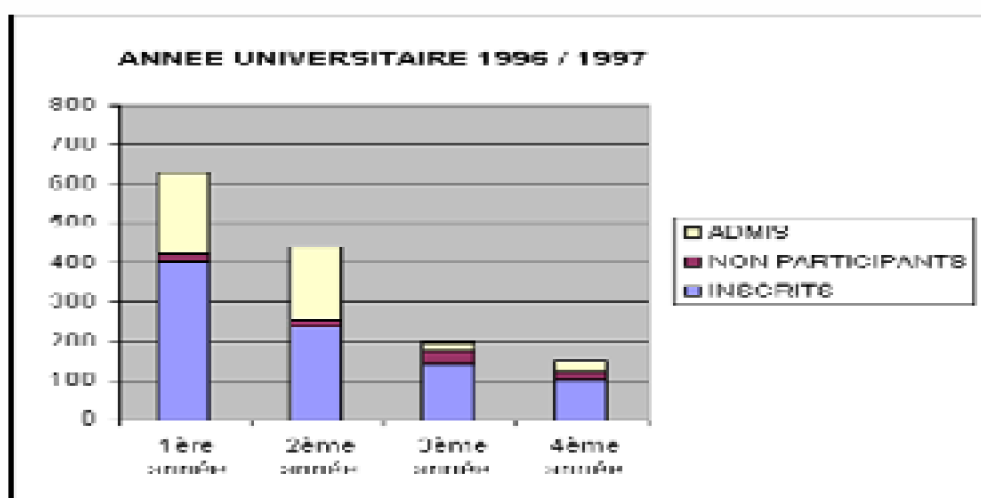
Par ailleurs, nous tenons à signaler que toutes les remarques et les « évidences » auxquelles nous fait aboutir notre réflexion dans cette partie seront confirmées par l'analyse que nous effectuerons en aval sur les corpus oral et écrit, et qui nous permettra d'étayer nos propos.

IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

1- Observation du niveau de réussite des étudiants de l'ISLT de 1996 à 2001 :

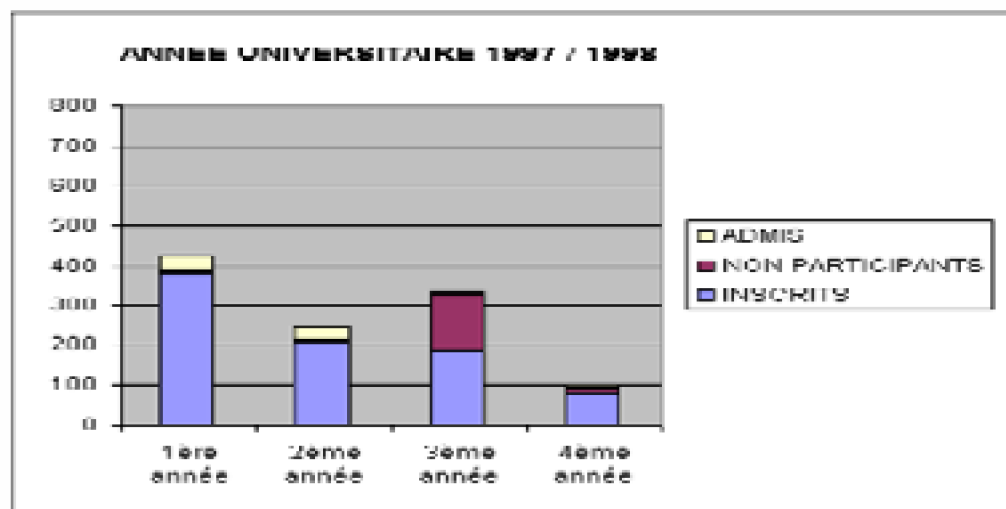
Nous décidons d'observer, à travers l'intérêt que nous porterons à quelques statistiques obtenues auprès de l'institut supérieur des langues vivantes de Tunis I, la progression ou la régression que la maîtrise du français connaît au sein de l'enseignement supérieur tunisien et ce à travers l'étude du taux de réussite et par conséquent d'échec que connaissent les étudiants tunisiens au cours de leur cursus universitaire à partir de l'année 1996 jusqu'à l'année 2001. L'examen de ces différents tableaux et histogrammes, dont nous nous munissons, est à même de nous éclairer sur l'instabilité des résultats relatifs à l'enseignement du français.

ANNEE UNIVERSITAIRE	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
INSCRITS	397	237	139	99
NON PARTICIPANTS	21	14	30	20
ADMIS	208	188	28	33
% DE REUSSITE	52,51%	84,20%	23,58%	41,20%



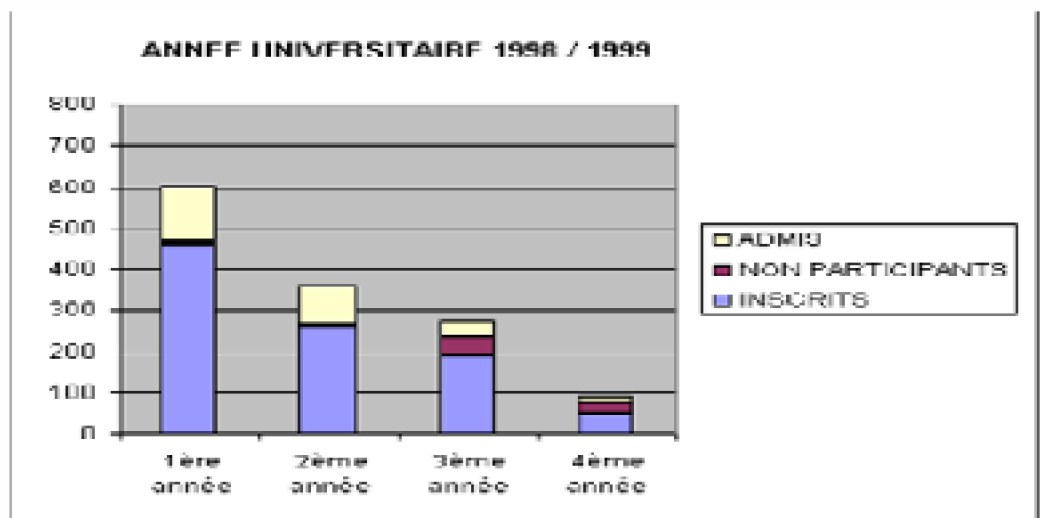
IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

ANNÉE	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
UNIVERSITAIRE				
INSCRITS	373	200	188	70
NON PARTICIPANTS	0	1	12	12
ADMIS	35	32	6	11
% DE RÉUSSITE	9,38%	16,0%	3,24%	15,71%



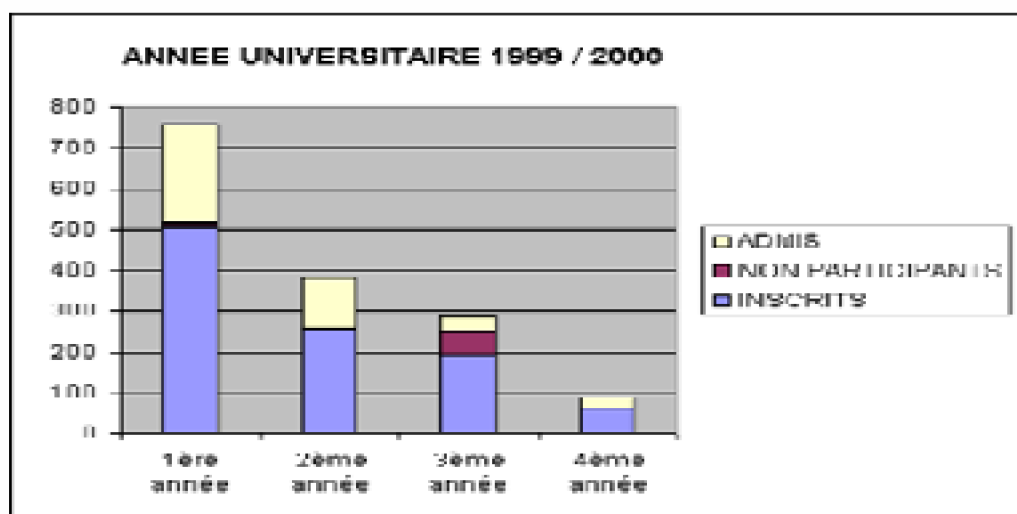
Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

ANNEE	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
UNIVERSITAIRE	460	261	189	49
NON PARTICIPANTS	6	7	46	27
ADMIS	138	97	31	15
% DE REUSSITE	29,78%	35,82%	28,67%	68,78%

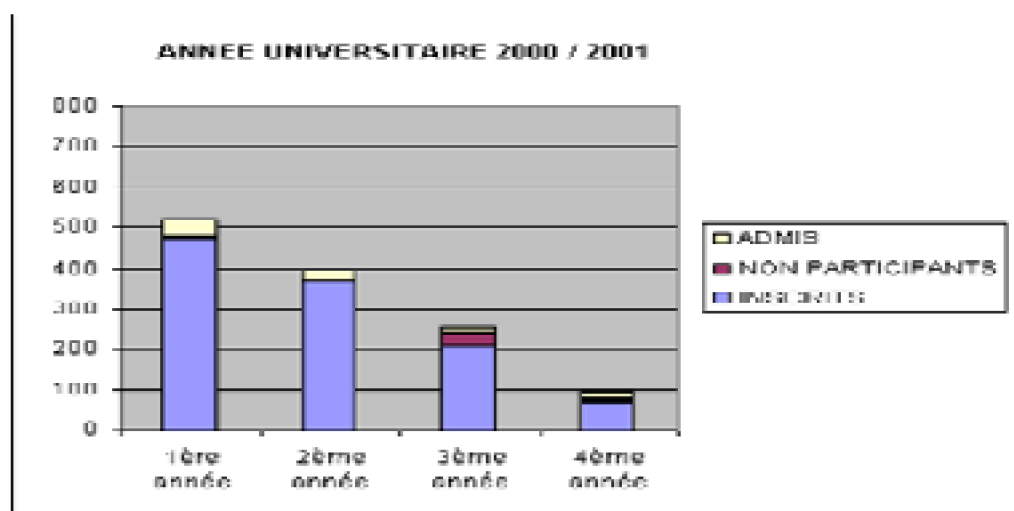


IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

ANNEE UNIVERSITAIRE	1 ^{re} année	2 ^{me} année	3 ^{me} année	4 ^{me} année
INSCRITS	501	210	151	57
NON PARTICIPANTS	9	1	24	2
ADMIS	243	128	40	28
% DE REUSSITE	48%	60,95%	26,49%	50,90%



ANNEE UNIVERSITAIRE	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
INSCRITS	471	357	300	00
NON PARTICIPANTS	9	7	31	8
ADMIS	35	30	17	18
% DE REDOUBLE	8,22%	8,21%	9,63%	30%



- Année scolaire : 1996/1997 :

(Nous calculons le nombre des inscrits moins le nombre des non participants moins le nombre des admis pour trouver le nombre des redoublants)

IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

1 ^{ère} année : 397- 23 = 374- 208 = 166 R	}	-
2 ^{ème} année : 237- 14 = 223- 188 = 35 R		+
3 ^{ème} année : 139- 33 = 106- 25 = 81 R		-
4 ^{ème} année : 99 - 20 = 79 - 33 = 46 R		

En 1996/1997 la régression est notoire et la différence est manifeste entre les deux premières années et les deux dernières. Ceci pourrait s'expliquer par une sélection de plus en plus difficile. La réussite en première année demeure plus ou moins satisfaisante.

- Année scolaire : 1997/1998 :

1 ^{ère} année : 378- 9 = 369-36 = 333 R	}	-
2 ^{ème} année : 209- 4 = 205-32 = 173 R		-
3 ^{ème} année : 186-142 = 44 - 6 = 38 R		+

En 1997/1998 et dès la première année, nous remarquons que le nombre des admis n'est pas important et cela va en décroissant. Nous observons également une montée du nombre des non participants en troisième année. Les étudiants renoncent ainsi à l'obtention de leur diplôme de maîtrise et se contentent du DUEL (ou DEUG) qui, à cette époque-là, leur permettait déjà d'accéder au métier d'enseignant.

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

L'échec en première année commence à se faire sentir et l'écart entre le nombre des inscrits et le nombre des admis est considérable (ceci est remarquable sur l'histogramme). Nous remarquons, également, que le nombre des redoublants en première année a doublé de 1996/1997 à 1997/1998. Il est passé de 166 redoublants à 333 redoublants alors que le nombre des inscrits est approximativement le même.

- une comparaison entre les deux années scolaires 1996/1997 et 1997/1998 :

I (les inscrits- le nombre des non participants) ; A (les admis) ; ↓ (une baisse notoire) ; ↑ (une amélioration notoire) ; ~ (le résultat est acceptable)

	1996/1997		1997/1998	
1 ^{ère} année :	I : 374	- 5	369	
				⇒ ↓
	A : 208	-172	36	
2 ^{ème} année :	I : 223	-18	205	
				⇒ ↓
	A : 188	-156	32	

IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

3 ^{ème} année : I : 106	-62	44	
			⇒ ~
A : 25	-19	6	
4 ^{ème} année : I : 79	-12	67	
			⇒ ↓
A : 33	-22	11	

· Année scolaire : 1998 /1999 :

1 ^{ère} année : 460-6 = 454-135 = 319 R	} -
2 ^{ème} année : 261-7 = 254-91 = 163 R	
3 ^{ème} année : 189-46 = 143-41 = 102 R	
4 ^{ème} année : 49 -27 = 22 -15 = 7 R	

En 1998/1999 le nombre des inscrits augmente ainsi que celui des admis mais l'écart demeure important entre les deux catégories ; et nous avons toujours cette vision décroissante du nombre des admis.

- une comparaison entre les deux années scolaires 1997/1998 et 1998/1999 :

	1997/1998		1998/1999	
1 ^{ère} année : I :	369	+85	454	↳ ↑
A :	36	+99	135	
2 ^{ème} année : I :	205	+49	254	↳ ↑
A :	32	+59	91	
3 ^{ème} année : I :	44	+99	143	↳ ~
A :	6	+35	41	
4 ^{ème} année : I :	67	-45	22	↳ -
A :	11	+4	15	

- Année scolaire : 1999/2000 :

IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

$$\left. \begin{array}{l} 1^{\text{ère}} \text{ année : } 504 - 8 = 496 - 248 = 248 \text{ R} \\ 2^{\text{ème}} \text{ année : } 249 - 3 = 246 - 128 = 118 \text{ R} \end{array} \right\} -$$

$$\left. \begin{array}{l} 3^{\text{ème}} \text{ année : } 191 - 54 = 137 - 40 = 97 \text{ R} \\ 4^{\text{ème}} \text{ année : } 57 - 2 = 55 - 28 = 27 \text{ R} \end{array} \right\} -$$

Le nombre des admis atteint le plus haut degré par rapport aux autres années (248 admis). Certes le nombre des inscrits est aussi en hausse, mais cela ne diminue en rien l'importance de la croissance du nombre des admis. Cela n'est pas le cas pour les autres années (en deuxième année par exemple, il y a eu en 1996/1997 des résultats meilleurs).

· une comparaison entre les années scolaires 1998/1999 et 1999/2000 :

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

	1998/1999		1999/2000	
1 ^{ère} année : I :	454	+12	496	⇒ ↑
	A :	135	+113	248
2 ^{ème} année : I :	254	-8	246	⇒ ↑
	A :	91	+37	128
3 ^{ème} année : I :	143	-6	137	→ ~
	A :	41	-1	40
4 ^{ème} année : I :	22	+33	55	⇒ ↓
	A :	15	+13	28

· Année scolaire : 2000/2001 :

IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

$$\begin{array}{l}
 1^{\text{ère}} \text{ année : } 471-9 = 462-38 = 424 \text{ R} \\
 2^{\text{ème}} \text{ année : } 367-2 = 365-30 = 335 \text{ R} \\
 3^{\text{ème}} \text{ année : } 208-31 = 177-17 = 160 \text{ R} \\
 4^{\text{ème}} \text{ année : } 68 -8 = 60 -18 = 42 \text{ R}
 \end{array}
 \left. \begin{array}{l} \\ \\ \\ \end{array} \right\} \begin{array}{l} - \\ - \\ - \end{array}$$

Cette année se rapproche un peu de l'année 1997/1998 si nous mettons l'accent sur le nombre minime des admis par rapport à ceux inscrits en début d'année scolaire. Le nombre des inscrits est même plus important en 2000/2001 qu'en 1997/1998 alors que le nombre des admis, au cours de ces deux années scolaires, est sinon identique du moins assez proche (36 en 1997/1998 et 38 en 2000/2001).

- une comparaison entre les années scolaires 1999/2000 et 2000/2001 :

	1999/2000		2000/2001
1 ^{ère} année :	I : 496	-34	462

			⇒ ↓
	A : 248	-210	38
2 ^{ème} année : I : 246		+119	365
			⇒ ↓
	A : 128	-98	30
3 ^{ème} année : I : 137		+40	177
			⇒ ↓
	A : 40	+23	17
4 ^{ème} année : I : 55		+5	60
			⇒ ↑
	A : 28	+10	18

Si nous prenons maintenant le nombre des inscrits (moins les non participants bien sûr) et le nombre des redoublants au fil des cinq années scolaires (concernant uniquement la première année d'enseignement supérieur) et que nous opérons une comparaison entre eux, nous aurons les résultats suivants :

1996/1997 : 374	→	166
		-5
		+167
1997/1998 : 369	→	333

IV - Taux d'échec et de réussite au supérieur (examens de quelques statistiques):

	+85	-14
1998/1999 :	454→	319
	+42	-71
1999/2000 :	496→	248
	-34	+176
2000/2001 :	462→	424

Nous constatons, alors, qu'entre la première et la deuxième année d'université, il y a une augmentation du nombre des redoublants. Ce nombre diminue entre la deuxième année et la troisième année, mais reste néanmoins assez important par rapport aux résultats de l'année 1996/1997. Il continue de baisser pendant l'année suivante (c'est-à-dire pour l'année 1999/2000) et la régression est plus importante qu'en 1998/1999. Elle est de l'ordre de moins 71 redoublants. Concernant la dernière année, nous notons que le nombre des inscrits diminue ; mais cette baisse ne s'accompagne pas d'une baisse du nombre des redoublants. Au contraire, la hausse est plus importante qu'en 1997/1998. Elle atteint 176 redoublants. Ce qui est énorme quand nous savons que le nombre des inscrits est de 462 étudiants. L'écart est aussi bien frappant au niveau des chiffres affichés sur le tableau présenté en amont qu'au niveau de l'histogramme et le décalage ne peut passer inaperçu.

· Observation des deux promotions d'étudiants :

– la promotion d'étudiants de l'année universitaire 1996/1997 :

1 ^{ère} A	2 ^{ème} A	3 ^{ème} A	4 ^{ème} A
1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/2000
374	205	143	55
208	32	41	28

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

55,61% 15,6% 28,67% 50,90%

- la promotion d'étudiants de l'année universitaire 1997/1998 :

1 ^{ère} A	2 ^{ème} A	3 ^{ème} A	4 ^{ème} A
1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001
369	254	137	60
36	91	40	18
9,76%	35,82%	29,19%	30%

Grâce à ce comptage effectué, nous pouvons remarquer que l'année 1997/1998 est une année où le taux de réussite est minime et ce pour les deux promotions (en deuxième année pour la première promotion de 1996/1997 avec seulement 15,6% et en première année pour la deuxième avec seulement 9,76%), mais également pour la troisième et la quatrième année de cette promotion et cela est manifeste dans le tableau et l'histogramme que nous avons consacré, ci-dessus, à cette année universitaire. Toutefois, à partir de l'année 1998/1999, un changement et une évolution notoire sont survenus. Une amélioration du taux de réussite des étudiants se remarque lors de cette année mais aussi au cours des différentes années qui lui ont succédé. Nous pourrions attribuer cette amélioration aux changements établis dans les programmes d'enseignement suite à la réforme entamée dès la rentrée 1998/1999. Une modification des méthodes d'enseignement du français et une meilleure adaptation du savoir enseigné aux besoins des étudiants sont certainement à l'origine de ce progrès. Un renouvellement constant des contenus et des structures d'enseignement est donc nécessaire en vue de suivre les besoins sans cesse changeants et divergents des apprenants.

V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) :

Notre analyse sera, dans un premier temps, synchronique avec un intérêt porté au même document à un moment précis de sa réalisation, puis nous nous orienterons, plus tard, vers une optique diachronique où l'analyse englobera les divers documents à des moments différents de la rédaction. Nous nous intéresserons, alors, à l'évolution (si évolution il y a) qui pourrait s'opérer d'un document à un autre en vue d'aboutir au produit final.

En axant notre analyse sur les productions écrites des étudiants, nous nous empêchons, avant tout, de les juger sur une capacité plutôt que sur une autre. Notre jugement ou plutôt notre évaluation devra englober toutes les capacités mises en oeuvre dans l'exécution des tâches qu'elles soient linguistiques, procédurales, discursives, cognitives ou métacognitives...car c'est la corrélation de toutes ces capacités qui témoigne de l'exhaustivité du travail présenté.

Une lecture du dernier document fourni par les scripteurs, à savoir le texte définitif, ne renseigne pas d'une manière exhaustive sur toutes les stratégies mises en oeuvre dans la réalisation de ce travail. Certes, le document en question fournit des indications fort utiles à son analyse et à l'étude de la démarche suivie dans son élaboration, mais il est loin de tout « dire » sur ce moment de rédaction. C'est comme si nous étions face à un grand édifice : nous apprécions la forme architecturale, la finition de certains détails de construction, mais nous restons quand même loin de connaître tout le travail que cela a

nécessité. Nous essayons de l'imaginer mais nous ne pouvons prédire ni les étapes suivies ni les méthodes adoptées et en cela chaque chef architecte a sa touche personnelle.

1-Analyse microstructurale, superstructurale et macrostructurale des textes et gestion de ces différents niveaux :

Avant de commencer cette analyse ainsi que la présentation du cadre théorique sur lequel s'est basé notre étude, nous nous proposons de mettre l'accent sur la méthodologie que nous adoptons dans cette recherche. Nous avons donc choisi, comme moyen d'étude des corpus, de faire précéder chaque analyse que nous effectuons sur un corpus précis – qu'il soit scriptural ou oral – d'une explicitation du cadre théorique qui la sous-tend. Cette démarche est, selon nous, une manière de rompre, à travers cette proximité que nous établissons entre eux, le clivage qui pourrait exister entre les deux axes de notre travail de recherche à savoir l'axe théorique et l'axe pratique.

Les modèles théoriques dont nous faisons part nous facilitent, ainsi, l'accès à l'analyse de plusieurs facettes de nos corpus et l'étude que nous en effectuons représenterait, vraisemblablement et entre autres, une sorte de validation de ces modèles ; d'où l'intérêt d'opter pour cette contiguïté entre ces deux volets infiniment liés de notre travail de recherche.

1-1- Orientations théoriques :

1-1-1- La linguistique textuelle :

Pour l'analyse que nous envisageons de mener, nous avons été inspirée par les modèles respectifs de Jean-Michel Adam ¹³ et de Michel Charolles. En effet, la linguistique textuelle joue un rôle primordial dans notre façon d'appréhender le texte. Cette linguistique se définit par l'intérêt qu'elle porte au texte comme étant un tout sémantique, une intégralité se composant, certes, de plusieurs parties et sous-parties mais qui s'unissent entre elles pour véhiculer un seul et même sens et atteindre un seul et même objectif. L'intérêt est alors porté vers l'union de ces différentes parties et les relations qu'elles peuvent entretenir entre elles plutôt que vers un élément textuel unique et indépendant.

L'unité du produit écrit est, alors, placée au devant de ses différents éléments qui le constituent. L'analyse textuelle ne se cantonne plus à l'étude de la phrase en tant que telle et en tant que structure autonome, mais transcende tout cela pour une étude de la

¹³ Adam, J.M (1990) : *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga

phrase comme étant un élément textuel entretenant des relations d'interdépendances avec d'autres éléments du texte et faisant - ainsi - prévaloir l'ensemble du texte sur les structures autonomes qui le composent. Le texte ne se présente pas comme une suite linéaire et arbitraire de phrases mais comme un tout significatif, cohésif et cohérent dont le plus petit constituant véhicule du sens et remplit une fonction, faisant avancer le produit écrit vers une finalité précise. C'est une linéarité progressive dont les éléments se définissent par rapport aux liens qu'ils entretiennent entre eux afin de faire progresser le texte vers l'objectif escompté et de former, alors, un ensemble textuel uniforme. « ...*un texte. C'est manifestement une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendances...chaque segment textuel compris contribuant à l'intelligibilité de celui qui suit...* » (H. Weinrich 1974 : 174)¹⁴.

Le modèle de J-M. Adam, que nous envisageons d'utiliser comme moyen d'analyse de nos documents, se distingue de celui de M. Charolles et des quatre plans d'organisation textuelle que ce dernier préconise. Adam insufflé un vent de renouveau à la théorie de Charolles en faisant basculer ses plans d'organisation textuelle de quatre à six.

Dans la recherche que nous avons effectuée dans le cadre de notre DEA où nous avons axé notre étude sur la capacité de rédaction des étudiants en première année d'enseignement supérieur, nous avons également eu recours à ce même cadre théorique et nous avons alors constaté que tous les plans présentés par Adam ne pouvaient être applicables à notre corpus. Dans l'étude que nous effectuons dans le présent corpus, nous nous sommes également rendu compte de l'inadaptabilité de ces mêmes plans aux textes analysés.

Ainsi, nous éliminons de notre plan d'analyse la notion de période en raison de son inadéquation à nos textes et qui est définie par Albalat, cité par Adam dans son livre (1990), comme suit : « *c'est la proportion des membres de phrases entre eux qui fait l'équilibre et l'harmonie d'une période. Il faut que les incidentes ou les propositions principales soient entre elles à peu près d'une longueur égale et que la phrase finisse en sonorité étendue* ». Ces critères, dont il est fait mention, ne correspondent pas à notre corpus qui présente souvent des anomalies ou des particularités textuelles telles qu'elles influent sur l'organisation syntaxique des produits et qu'elles empêchent – de ce fait – tout « équilibre ou harmonie » au sein d'un texte, du moins tel que cela a été présenté par Albalat.

1-1-1-1- Les parenthésages :

Un texte est formé de plusieurs propositions qui peuvent être liées les unes aux autres par différents modes de « liage » : soit par des organisateurs textuels, soit par des phénomènes de reprise, soit par la ponctuation. Ces modes de liage assurent la continuité du texte en permettant l'établissement d'une progression thématique qui attribue au produit écrit un sens et une cohérence textuelle. C'est pourquoi, nous attribuons aux parenthésages (assemblages de propositions par des connecteurs) qu'Adam considère comme faisant partie de la période, une place à part entière.

¹⁴ dans Adam, J.M (1990) : *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga

1-1-1-2- Les chaînes :

Les chaînes font aussi partie du plan d'organisation textuelle d'Adam. Ces phénomènes de liage garantissent la connexion des constituants d'un texte grâce aux marques de reprise-répétition qui sont assurées par :

*La co-référence qui est une marque de reprise permettant la réalisation d'un enchaînement progressif au sein du texte et ce grâce à des reprises lexicales (la relation hypéronyme/hyponyme) ou par le recours aux pronoms personnels et démonstratifs qui se présentent sous forme d'anaphores :

- l'anaphore est une marque de connexion intra-propositionnelle mais aussi inter-propositionnelle. Elle se définit par la reprise d'un mot ou un groupe de mots placés antérieurement dans le discours et ce en opposition à la cataphore qui, elle, fait référence à un mot ou à un groupe de mots situés postérieurement dans le discours.

L'anaphore est présente dans un texte sous plusieurs aspects : on trouve l'anaphore pronominale qui est la reprise du référent par un pronom. Elle permet d'éviter la répétition pesante des termes tout au long du texte. A cette pronominalisation vient s'ajouter la définitivisation ou l'anaphore définie qui assure la connexion entre les phrases mais aussi entre les paragraphes en vue de garantir la progression textuelle (où l'antécédent est introduit par un article défini) et l'anaphore démonstrative ou référentialisation déictique cotextuelle (où l'antécédent est introduit par un démonstratif) qui garantit un enchaînement logique des phrases et donc des idées au sein du texte.

1-1-1-3-La segmentation :

La segmentation, qui correspond à la séquence chez Charolles, est le démembrement du discours ou sa structuration en plusieurs paragraphes. Le texte est, alors, fragmenté en plusieurs unités discursives qui dénotent l'organisation du texte choisie par le scripteur et la planification qu'il entend suivre en vue de construire son produit.

1-1-1-4- La structure séquentielle :

Une quatrième notion vient s'ajouter à celles qui ont précédé, celle de structure séquentielle. Adam présente le texte comme un ensemble hétérogène où résident plusieurs types (le descriptif, le narratif, l'explicatif...). Il refuse l'idée qu'un texte puisse être uniquement descriptif ou narratif ou argumentatif. *A contrario*, nous analysons chaque texte comme une structure séquentielle constituée de plusieurs séquences de même type (et en l'occurrence nos textes sont de type argumentatif) mais visant des objectifs différents (une séquence introductrice, une autre conclusive...). Nous faisons équivaloir segment et séquence et la segmentation du texte en plusieurs paragraphes correspond, alors, à l'exploitation d'une suite de séquences à finalités divergentes.

1-1-1-5- La dimension pragmatique-configurationnelle :

La dimension pragmatique-configurationnelle est le dernier plan d'organisation d'Adam. Ce dernier présente à travers ce plan l'idée qu'un texte est toujours – même s'il est

composé de séquences hétérogènes – construit en vue d’aboutir à un seul et même but. Le tout textuel est bâti et confectionné autour d’une seule et même finalité à laquelle le scripteur veut parvenir. La fragmentation du texte, les relations interphrastiques qui y résident, les différentes tournures utilisées, les idées ou arguments mobilisés...contribuent à la réalisation d’un produit dont le scripteur détermine les tenants et les aboutissants en décidant du cheminement que son texte doit suivre, du message qu’il doit véhiculer et de l’objectif qu’il doit atteindre. Tout est élaboré de telle sorte que le texte agisse sur le lecteur suivant les « envies » du scripteur. Ce dernier cherche – à travers son texte et ses constituants – à agir sur le lecteur par exemple pour modifier son opinion, pour le faire adhérer à une conception particulière, pour le faire douter de sa conception des choses, pour l’amener à se poser des questions sur le sujet en question ou tout simplement pour lui faire admettre l’existence d’autres façons de percevoir un sujet donné. Il cherche à agir en disant et c’est toujours dans ce genre de situation duale (émetteur/récepteur) que la dimension pragmatique peut s’accomplir.

A ces différentes notions s’ajoute la notion de séquence que nous décidons d’aborder ultérieurement dans la partie que nous consacrerons à l’étude de l’approche argumentative des textes produits par les différents binômes enregistrés.

Conclusion partielle :

Cette présentation des plans d’organisation textuelle d’Adam préfigure notre façon de traiter nos textes. Tous ces éléments participent à la dynamique du produit écrit et appartiennent à des niveaux d’analyse différents qui vont sous-tendre notre analyse des corpus étudiants :

- un niveau microstructurel contenant des phénomènes phrastiques internes (syntaxe, ponctuation, orthographe, connecteurs)
- un niveau superstructurel comprenant l’organisation séquentielle du discours.
- un niveau macrostructurel jugeant le texte tel un macro-acte et préfigurant ainsi une nature sémantique et pragmatique au texte.

1-2- Les choix opérés :

Avant d’entamer notre étude des corpus des étudiants, nous tenons à signaler les raisons qui nous ont poussées à faire certains choix. En effet, dans l’étude qui va suivre, nous avons sélectionné quatre binômes parmi l’échantillon de seize groupes d’étudiants que nous avons observés. Ce choix est loin d’être arbitraire puisque nous l’avons établi à la suite du classement¹⁵ que nous avons fait et qui nous a permis de déterminer les bons étudiants des moins bons (du moins en prenant en considération les produits scripturaux qui sont à notre disposition). Nous avons donc deux catégories d’étudiants que nous avons nommées comme suit : la catégorie C (correspondant au groupe 2 B et au groupe 6 A) et la catégorie C’ (rassemblant le groupe 4 A et le groupe 4 B).

¹⁵ Il est fait référence plus en détail à ce classement dans une partie ultérieure de cette recherche

Tout texte est construit selon une optique organisationnelle spécifique et véhicule une intention précise de son auteur. Ce dernier oriente son discours – grâce à des phénomènes microstructurels, superstructurels et macrostructurels définis – dans le but de servir une visée déterminée.

1-3-Analyse microstructurelle des textes sélectionnés :

Nous avons choisi de nous intéresser à un nombre précis d'étudiants en les prenant comme un échantillon plus ou moins représentatif de la population estudiantine que nous prenons pour cible dans notre recherche. A travers notre étude empirique, nous envisageons de traiter diverses pratiques scripturales, variant – ainsi – les cas observés. Nous avons donc sélectionné certaines copies en raison soit des ressemblances soit des divergences qui figurent entre elles en vue, précisément, d'observer ces phénomènes apparents et d'en voir les répercussions qu'ils peuvent avoir sur la place qu'ils occupent les uns par rapport aux autres.

Catégorie C ¹⁶ :

Les deux groupes occupant des places privilégiées à savoir le groupe 2 B et le groupe 6 A, et ce parmi les seize groupes enregistrés, présentent des textes analogues à certains niveaux. Ce sont des ressemblances qui ont contribué à leur faire attribuer des rangs élevés dans le classement (précédemment cité et qui sera notre objet d'analyse dans une partie successive) en opposition à d'autres textes qui ne présentaient pas les mêmes éléments textuels favorables à une évaluation positive. Néanmoins, chacun de ces deux textes arbore également des caractéristiques particulières qui marquent son appartenance à la catégorie C tout en témoignant de sa spécificité.

Un regard panoramique sur les deux textes nous permet de constater l'attention et l'importance accordées à l'organisation de la présentation. Cela est notable à première vue. Nous ne pouvons occulter le soin dont font montre les deux groupes afin de préparer le lecteur potentiel à recevoir l'information véhiculée par leur texte.

En outre, nous constatons que le groupe 2B a recours à deux couleurs différentes pour écrire ou plus exactement une couleur est utilisée pour rédiger alors qu'une autre est utilisée pour marquer et la ponctuation et la lettre ou le mot qui enclenche une étape particulière du texte (que ce soit l'introduction, le développement ou la conclusion) et nous renvoyons alors aux phrases (1), (3) et (16) dudit texte. Ceci dénote l'importance que revêtent la ponctuation et l'utilisation de la majuscule pour ces étudiants qui respectent ces phénomènes microstructurels. Ce respect leur vaut de présenter un texte clair et bien réparti dans le sens où une mauvaise manipulation de la ponctuation ou bien son oubli total aurait pu engendrer une confusion syntaxique au sein du texte influant ainsi sur son intelligibilité.

Le texte de leurs acolytes répond lui aussi à des critères similaires puisqu'il affiche

¹⁶ Catégorie C : nous considérons comme appartenant à cette catégorie le groupe d'étudiants dont la production collaborative fait partie de celles évaluées comme les plus satisfaisantes.

une vision claire du texte facilitant ainsi sa lecture : les espaces entre les différentes parties sont bien mis en évidence afin de donner à première vue un aperçu positif au lecteur potentiel. Leur utilisation de la ponctuation et de la majuscule est moins rigoureuse et précise vers la fin du produit écrit mais il n'empêche qu'ils la respectent maintes fois dans le texte en plus de leur respect – et ceci est valable également pour le groupe 2 B – de l'alinéa au début de chaque paragraphe permettant une vision plus nette de la disposition globale du texte.

Ces remarques peuvent certes être considérées comme superflues, mais c'est certainement loin d'être le cas puisque l'intérêt porté à ce genre de détail acquiert toute son importance lorsque nous nous intéressons également d'aussi près aux productions fournies par les autres groupes. Ces derniers, sinon tous du moins la majorité, présentent des textes où des éléments phatiques tels que la majuscule et la ponctuation – jusque-là considérés comme des détails élémentaires de tout produit écrit – sont quasi absents voire inexistantes, sinon utilisés d'une manière assez arbitraires.

En passant d'un regard panoramique vers un regard plus ciblé, nous décelons l'utilisation, par le groupe 2 B, de phrases simples, courtes, coordonnées par des articulateurs logiques. Ceux-ci sont pour la plupart utilisés à bon escient (en effet, de plus, en outre, certes...mais) et la lisibilité du texte est optimale. En effet, les co-scripteurs optent pour une « simplicité phrastique » puisqu'ils n'allongent pas leurs phrases outre mesure. Cela est peut-être dû à un sentiment d'insécurité vis-à-vis du prolongement des phrases qui les pousse à jouer la carte de la sécurité en segmentant leurs propos pour ne pas commettre d'erreurs syntaxiques. C'est un moyen d'éviter la sanction et il est – soit dit en passant – recommandé par certains enseignants notamment en prévention d'erreurs éventuelles qui pourraient advenir en raison de l'utilisation de phrases longues. Toutefois, nous pouvons également attribuer ce type de comportement à une résolution de leur part de suivre ce procédé plutôt qu'un autre dans le but de faire parvenir au lecteur l'information voulue sans pour autant allonger les phrases à outrance mais plutôt en inscrivant des termes éloquents qui traduisent, au sein de phrases concises, les idées qu'ils veulent transmettre. Nous pourrions avoir des réponses à nos interrogations en nous intéressant au corpus oral de ce groupe qui nous renseignera certainement sur les choix effectués par les scripteurs dans leur exécution de cette tâche.

Le groupe 6 A, quant à lui, présente des phrases de morphologie différente certes, mais qui ne sont pas pour autant ambiguës ou syntaxiquement difformes. Ce que nous pouvons dire – à ce stade de l'analyse – c'est que les phrases du groupe 6 A sont plus longues que pour le groupe 2 B mais sans démesure c'est-à-dire que l'allongement des phrases ne vient pas alourdir celles-ci et les charger d'éléments textuels superflus. Au contraire, leurs phrases sont construites de telle façon à donner une rythmique particulière au texte peut-être dans l'intention d'aller vers un objectif précis. Ceci est un point que nous traiterons, plus en aval, dans notre analyse des textes dans leurs spécificités.

D'autre part, nous remarquons que les deux textes affichent plusieurs éléments textuels permettant de rendre compte des liens existant entre les différents constituants du texte qui s'allient pour former un tout cohésif et cohérent. Ces éléments conjugués les uns aux autres contribuent à l'établissement d'une progression au sein du produit écrit que nous voyons émerger d'un point précis, suivre un certain cheminement choisi par les

scripteurs pour aboutir à un objectif déterminé. C'est le dispositif linguistique sélectionné et mis en place par les apprenants qui tend à procurer au texte une identité particulière.

Les groupes précités présentent des similitudes et ce sur plusieurs aspects. Nous remarquons, dans un premier temps, qu'ils ont tous les deux recours aux connecteurs dans leur texte respectif mais qu'ils ne les utilisent pas à outrance. Ce qui révèle un choix étudié des moyens d'articulation au sein du produit écrit et une volonté de la part des scripteurs de ne pas faire de leur texte un amas arbitraire et superflu d'articulateurs logiques.

Le texte du groupe 2 renferme plusieurs parenthésages :

-« *On pense que la jeunesse tunisienne d'aujourd'hui est belle et bien différente de celle d'autrefois. C'est le contexte social qui en témoigne. **En effet**, d'énormes problèmes touchent les adolescents citons-en la délinquance.* »

- « *Entre les jeunes, la coopération gagne d'ampleur. **Ainsi**, l'esprit d'entre-aide entre les étudiants témoigne de la compréhension. **En outre**, les problèmes sociaux particulièrement le chômage favorise une prise de conscience de la jeunesse Tunisienne.* »

-« ***Ainsi**, ce regard est pessimiste mais n'est pas pour autant aussi pessimiste qu'on pense dans la mesure où la jeunesse Tunisienne porte en elle l'avenir de la société. **De plus**, une évolution est notable au niveau culturel.* »

Ce binôme réunit ces différentes propositions par des articulateurs logiques afin de montrer que tout au long du texte, une idée ou une phrase appelle l'autre et que chaque segment est étroitement lié à celui qui le précède et à celui qui lui succède. Les phrases ne se succèdent pas anarchiquement ou arbitrairement mais suivent une logique textuelle et sémantico-pragmatique particulière qui est prouvée par la manière dont les assemblages phrastiques se font et par le choix des connecteurs.

Le groupe 6 n'en utilise que deux dans tout le texte :

-« *Les jeunes sont très importants [...]. Ils sont à l'égard d'une double éducation : celle de la famille et celle de leur entourage. **Cependant** la société renferme des jeunes qui ont bien pris de bon sens....* »

-« *Cette heriarchi, va engendrer un desaccord entre les jeunes eux-mêmes, et une hétérogenéité des comportements. **En effet**, la jeunesse tunisienne souffre d'une conception contradictoire à propos de l'occident.* »

Ce dernier n'utilise qu'un concessif et un causatif pour ponctuer son discours à des moments précis mais il ne manque pas, au sein du texte, d'assurer les liaisons entre les phrases et de ce fait de permettre un enchaînement logique des idées en faisant appel à d'autres phénomènes d'articulation. Les phrases forment alors des chaînes garantissant la connexion de différents éléments textuels à travers l'utilisation de :

-l'anaphore démonstrative et ce dans des phrases telles que :

-« *Certains sont cultivés, ils mènent une vie scolaire, d'autres, n'ont pas terminé leurs études, et sont allés chercher le travail, et une autre jeunesse qui a préféré l'oisiveté et la flanerie dans les rues. **Cette heriarchie**, va engendrer un desaccord entre les jeunes*

eux-mêmes et une hétérogénéité des comportements. »

- « *tel est le cas des jeunes qui s'habillent selon la mode, qui fument et qui boivent sans conscience. Ces derniers nuisent à leurs santés, leur religion et leur existence. »*

L'anaphore démonstrative aide les scripteurs à avancer dans le discours qu'ils présentent en facilitant l'enchaînement des différents segments phrastiques. Dans le premier extrait, le terme « hiérarchie » associé au pronom démonstratif « cette » englobe l'ensemble de l'idée exprimée dans la phrase précédente en amenant par la suite un nouveau prédicat au texte. Dans le second extrait, « ces derniers » reprend également l'ensemble de la phrase qui précède constituée de trois segments sous forme de propositions subordonnées relatives associées au groupe nominal « des jeunes ». Les scripteurs cherchent – ainsi – à éviter une répétition lourde d'une phrase à une autre tout en travaillant à réaliser une jonction entre elles qui leur permet de faire progresser le texte vers l'optique escompté en ayant recours, en l'occurrence à ce phénomène de co-référence grâce auquel les scripteurs établissent un renvoi vers l'idée pré-inscrite tout en y adjoignant une nouvelle information dont l'objectif est de faire évoluer le discours écrit.

Le groupe 2 B en a également usité mais en plus grand nombre et nous en citons quelques exemples tels que :

-« *De même que le conflit entre les générations. Ceci provoque la marginalisation des jeunes. »*

-« *Certes la jeunesse tunisienne mène une vie plus ou moins non chalante mais la réalité des problèmes sociaux la pousse à prendre l'avenir de la société en main. Cela dit est-elle capable de contribuer à l'amélioration de la société Tunisienne ? »*

-« *Ainsi, ce regard pessimiste n'est pas pour autant aussi pessimiste qu'on pense... »* .

Dans le dernier exemple précité, l'anaphore démonstrative reprend toute la thèse présentée et fait ainsi référence au regard négatif que les scripteurs affichent vis-à-vis des jeunes dans leur première partie du texte.

Ce sont des moyens de « liage » qui consolident les relations entre les différents éléments du texte et font en sorte qu'ils donnent au produit écrit une suite aussi bien syntaxique, linéaire que conceptuelle et participent, alors, à la progression thématique du texte.

L'anaphore pronominale vient s'ajouter à ce phénomène de liage tel un outil textuel aidant à préserver les liaisons interphrastiques et les relations d'interdépendance qui existent entre elles. En effet, le recours à l'utilisation des pronoms dans les deux textes garantit la connexité des phrases et la cohésion du texte. Prenons quelques exemples choisis parmi d'autres au sein des deux textes décrits :

-Groupe 2 B :

-« *Quant aux étudiants, ils sont confrontés à des problèmes d'ordre économique, ce qui les amène à vouloir se libérer des conditions la accablantes. Leur frustration est extériorisée d'une manière négative. »*

-« Leur frustration est extériorisée d'une manière négative. Ce qui le prouve c'est basesse du niveau intellectuel. »

-Groupe 6 A :

-« Les jeunes sont très importants dans chaque société. Ils forment son présent et son futur. Ils sont à l'égard d'une double éducation. »

-« Certains se rattachent à leurs nations : Ils respectent les mœurs, les coutumes et les traditions et s'efforcent à les perpétuer en les développant. »

Toutes ces utilisations anaphoriques de la part des scripteurs leur font éviter d'avoir recours à des répétitions rebattues. Ils préfèrent user de substitutions diverses (pronoms, adjectif démonstratif + substantif) afin d'assurer la continuité textuelle tout en évitant de faire appel aux mêmes tournures qu'elles soient au niveau de la phrase entière ou d'une partie de la phrase.

Particularités :

Les deux groupes précédemment cités présentent des textes plus ou moins similaires du point de vue de l'organisation générale et de la microstructure mais assez particuliers tout de même puisque chaque texte a ses propres caractéristiques qui le différencient un tant soit peu de l'autre.

Le texte du groupe 6 A renferme plusieurs spécificités qui s'apparentent à la planification que les scripteurs veulent suivre dans leur réalisation de la tâche d'écriture et à la visée qu'ils cherchent à atteindre par le biais de procédés qui leur sont propres.

Tout d'abord, ce binôme a choisi de présenter une introduction plus détaillée que celle de l'autre binôme. Son introduction comporte cinq phrases contrairement à celle de l'autre groupe qui n'en affiche que deux. Elle renferme des phrases simples et d'autres plus complexes ainsi qu'une phrase interrogative dont l'objectif est d'annoncer le développement. En outre, dès le début de l'essai, le lecteur est au courant de la tournure que va prendre le texte et de la manière dont le sujet va être traité puisque la vision dyadique du texte est annoncée dès le commencement :

-« Cependant la société renferme des jeunes qui ont bien pris de bon sens et participent à l'amélioration de la condition socio-économique de leurs pays, et tandis que d'autre forment une classe débauchée, marginalisée et rejetée, ce qui est le cas des jeunes tunisiens. »

C'est une représentation manichéenne de la société tunisienne qui est traduite tout au long du produit écrit par l'existence de deux facettes de jeunes tunisiens qui est explicite dans l'exemple proposé ci-dessus.

A côté de cette vision binaire véhiculée par le texte, nous remarquons l'existence d'un rythme ternaire qui accompagne le texte du début à la fin. Une étude approfondie du corpus oral, que nous effectuerons plus en aval, nous renseignera sur les raisons qui ont poussé les scripteurs à choisir un tel aménagement du texte. Toutefois, il est possible que cet agencement soit le fruit du hasard et qu'il ne soit pas du tout étudié ni effectué à bon escient. C'est l'observation des verbalisations des étudiants qui va nous révéler si cet

usage est le fruit d'une recherche élaboré et le résultat d'un choix précis ou le contraire. Par ailleurs, nous décelons le rythme ternaire dans les phrases suivantes :

-« ...*tandis que d'autre forment une classe débauchée(1)¹⁷, marginalisée(2) et rejetée(3).* »

-« *Certains sont cultivés, ils mènent une vie scolaire (1), d'autres n'ont pas terminé leurs études, et qui sont allés chercher le travail (2) et une autre jeunesse qui a préféré l'oisiveté(3).* »

-« *Ils respectent les mœurs(1), les coutûmes(2) et les traditions(3)... »*

-« *notament les étudiants(1), les enseignants(2) et les chercheurs(3)... »*

-« *tel est le cas des jeunes qui s'habillent selon la mode(1), qui fument(2) et qui boivent(3) sans conscience. Ces derniers nuisent à leurs santés(1), leur religion (2) et leur existence(3).* »

A travers cette masse d'exemples réunis ça et là dans le texte nous décelons une certaine sonorité réalisée grâce à la cadence se dégageant de la composition ternaire des phrases. C'est cette « musicalité textuelle » qui constitue la spécificité de ce travail écrit.

Ce texte présente aussi une autre caractéristique qui se place au niveau du choix de la répartition des parties contradictoires du texte. En effet, ce groupe a choisi de suivre un cheminement argumentatif tout à fait divergent de celui du groupe 2 B. Certes, notre analyse de ce point précis du texte sera approfondie davantage dans la partie de notre recherche consacrée à l'étude de l'argumentation au sein des divers corpus analysés, mais nous ne pouvons actuellement ne pas signaler le choix argumentatif de ces étudiants. Ces derniers préfèrent faire du développement le siège continu des contradictions, c'est-à-dire qu'ils optent pour une continuelle présentation d'une idée et de son contraire au lieu de présenter une thèse avec des arguments pour et une antithèse avec des arguments contre. L'argument et son opposé se côtoient inlassablement du début jusqu'à la fin. Cela fait partie encore une fois, on pourrait le supposer, d'une rythmique que les scripteurs cherchent à attribuer à leur texte.

Ce cheminement argumentatif est différent de celui arboré par le groupe 2B qui, lui, met en exergue les deux parties antinomiques du texte en les liant par une phrase de transition qui fait basculer le lecteur d'un regard vers un autre en passant, ainsi, d'un point de vue négatif à un autre positif.

Ces remarques seront plus explicitées dans une partie ultérieure consacrée à la démarche argumentative suivie par les différents binômes observés.

Un autre trait marquant chez le groupe 6A c'est la profusion des ratures qui sont inhérentes à leur volonté d'améliorer leur produit écrit en essayant de trouver des reformulations à des tournures qu'ils jugent peut-être inadéquates par moment. Nous étudierons ces reformulations/réadaptations du texte plus explicitement dans la partie qui leur sera consacrée par la suite.

Catégorie D¹⁸ :

¹⁷ Les numéros 1, 2 et 3 marquent les trois phases du rythme ternaire existant dans la phrase

Dans cette catégorie, les textes des deux groupes sélectionnés font montre, eux -aussi d'une utilisation notable des phénomènes de cohésion.

Nous ne citerons que quelques exemples relatifs au groupe 4A :

-Groupe 4 A :

*-« on peut bien regarder la différence entre une Jeunesse qui vie au nord et qui a un regard très ouvert et une mentalité qui se rebèle sans exception contre tous ce qui est normale pour être anormale. **Cette catégorie** represente la majorité qui justifie **cette revolte** au rythme accéléré de la vie qui mène à la machinisation, ... »*

*-« donc on a un comportement très stricte et respectable qui engendre à une faible personalite, et à excominier. **Cette influence** introduit une cerclé que **cette jeunesse** doit se contenter de le suivr et à une generation qui a un manque de s'identifier c'est pour **cela** on a remarqué un recherche de refuge et plusieurs questions qui s'impose comment se liberer ? avec quoi ? et pour qui ? **Ces questions là** incarne une agitation mentale et sprituelle et à un rêve inachevé. »*

Cette co-référence s'établit grâce, entre autres, à l'anaphore démonstrative ou la référentialisation déictique cotextuelle qui se manifeste par l'emploi de substitutions lexicales aidant les scripteurs à enchaîner les idées les unes après les autres tout en assurant une continuité logique et cohésive et ce par des termes variés associés à des adjectifs démonstratifs : « *cette différence, cette catégorie, cette résultat, ces questions-là...* ».

Dans le second exemple cité en amont, l'anaphore démonstrative « cette influence » recouvre tout le sens véhiculé par la phrase précédente. « *un comportement très stricte et respectable qui engendre à une faible personalite...* » : le comportement des parents avec leurs enfants « engendre » une réaction de la part de ces derniers. Ce verbe d'action introduit immanquablement le substantif « influence » dont le sens englobe et l'action des parents et la rétroaction des jeunes puisque en l'absence de récepteur et d'une réaction positive ou négative soit-elle, l'acte d'influencer ne peut avoir lieu. Les scripteurs traduisent, ainsi, l'ensemble de la situation en introduisant, par la suite, un élément nouveau ou un rhème contribuant à l'avancée textuelle.

Les parenthésages sont aussi très fréquents dans le texte de ce groupe d'étudiants. L'assemblage des différentes propositions témoigne de l'existence de liens de corrélation entre elles.

- en premier e lieu la Jeunesse Tunisienne se differt selon l'environnement, entre le nord et le sud.

- en deuxième lieu on a aussi une categorie qui est raisonnable et qui ne cesse pas d'agir pour le bien de la société.

- Dans un 3^{eme} lieu . on peut trouver dans notre pays une Jeunesse qui essaye de raisonner leurs emotions pour trouver l'equilibre sociale, finoncier en un but de realiser

¹⁸ Catégorie D : nous considérons comme appartenant à cette catégorie le groupe d'étudiants dont la production collaborative fait partie de celles évaluées comme les moins satisfaisantes.

leurs rêves acceptable dans une société civilisée qui parcourt la course de développement.

- *en fin on a pu croire plusieurs figures de la Jeunesse tunisienne d'aujourd'hui qui se manifeste dans une partie rebelle, et une autre très soumise aux règles et aussi une 3^{ème} qui est raisonnable.*

A travers ces exemples, nous notons qu'avec les moyens de connexion utilisés, les scripteurs cherchent à mettre en relief également l'existence de catégories diverses au sein de la jeunesse tunisienne. Les connecteurs énumératifs et consécutifs utilisés montrent que les scripteurs suivent un cheminement précis qui tend à montrer la progression du discours mais surtout à décortiquer les multiples observations qu'ils veulent partager avec le lecteur. Leur but étant, nous pouvons le supposer, de rendre accessible au lecteur l'idée qu'ils veulent lui transmettre et les différentes étapes par lesquelles passe leur texte. Ces moyens de connexion leur permettent le passage d'une unité discursive à une autre tout en gardant le rapport de contiguïté existant entre elles.

Ces deux textes sont analogues aux premiers textes décrits et ce concernant certains phénomènes de connexité garantissant la cohésion/progression au sein du produit écrit. Toutefois, ils affichent des analogies entre eux deux qui les différencient des autres. Ces similitudes sont loin d'être « positives ». En effet, ces deux textes partagent des ressemblances que nous qualifierons de « négatives ». Cette désignation est choisie par rapport aux répercussions qu'elles peuvent avoir sur les textes et sur leur réception par un lecteur potentiel. En effet, les textes du groupe 4A et du groupe 4B se définissent par l'existence de malformations graphiques résultant vraisemblablement d'une maîtrise assez faible de l'orthographe. Nous en recensons, au premier abord, un nombre plus élevé chez le groupe 4A, mais cela est conséquent à la longueur de son texte. Il est probable que nous aurions dénombré encore plus d'erreurs chez le groupe 4B si leur texte avait été plus long.

Suite aux interrogations que nous nous sommes posées sur cette éventualité, nous avons décidé de recourir à une analyse quantitative concernant ces deux textes :

Dans le texte du groupe 4A, nous dénombrons vingt et une erreurs orthographiques sur un total de sept cent sept mots en ne comptant pas l'oubli des accents ou d'autres oublis ou erreurs grammaticales. Le texte du groupe 4B, quant à lui, fait état de six erreurs sur un total de cent soixante douze mots. Nous comptons, alors 2,97% d'erreurs pour le premier groupe cité contre 3,48% d'erreurs pour l'autre groupe. Nous constatons, de ce fait, qu'effectivement le nombre des erreurs que nous avons, au début, qualifié d'élevé chez le premier groupe est conséquent à la taille de leur texte et qu'en comparaison avec lui, le texte du groupe 4B présente – malgré une dimension de texte moins importante – un pourcentage plus élevé d'erreurs et plus manifeste.

-G 4 A : *démographique, d'aujourd'hui, se révolte, cela, se rebelle, matériel en abondance, machévalique, deuxième, fonctionnaires, qui respect, despotisme, tyrannie, personnalité, excommunié, raisonnement, financier, référentielle, croire, rebelle, déficits.*

-G 4 B : *matériel, chômeurs, commettre, aux quels, le résultat, l'oscillant*

En outre, nous remarquons, à travers l'inventaire des erreurs ci-dessus, que le terme « matériel » est présent dans les deux textes et qu'il est écrit, dans les deux cas, de la

même manière mais qui est fautive. Cela montre que tous les scripteurs connaissent pareillement les mêmes difficultés grammaticales, lesquelles sont vraisemblablement tributaires d'un dysfonctionnement au niveau phonétique. Ainsi, dans certains cas, c'est la prononciation erronée des mots qui induit les scripteurs à commettre des erreurs au niveau graphique.

Ces erreurs-là sont loin d'être les seules. En observant les textes en question, nous nous rendons compte du nombre incommensurable d'erreurs orthographiques qui, même si elles ne concernent que l'absence d'accents qu'ils soient aigus, graves ou circonflexes, ne peuvent être considérées comme un oubli. L'oubli peut se manifester sur un terme ou deux, trois au pire, mais pas incessamment du début jusqu'à la fin de la production.

L'absence ou la présence injustifiée de la majuscule est aussi à noter. Dans le texte du groupe 4B, nous pourrions croire que l'utilisation de la majuscule est liée au retour à la ligne des scripteurs sans aucune considération pour l'aspect sémantique des phrases. La majuscule est employée à l'intérieur de la phrase, sans point qui la précède et souvent parachutée ça et là gratuitement.

D'autres erreurs d'ordre syntaxique sont à pointer. L'utilisation du pronom personnel dans les exemples qui vont suivre est erronée :

*-« ...c'est le cas d'une Jeunesse realiste qu'on peut **le** trouver au Sud ».*

Dans cette phrase, l'emplacement du pronom est faux. Il prend, au sein de cette phrase, la fonction d'un complément d'objet direct qui, en l'occurrence devrait être placé avant le pronom indéfini « on » : « *c'est le cas d'une jeunesse realiste que l'on peut trouver au Sud* ».

*-Cette influence introduit une cercle que cette jeunesse doit se contenter de **le** suivre ».*

Dans cet exemple-ci, le pronom personnel n'a pas lieu d'être. L'utilisation du pronom ne fait qu'alourdir la phrase d'une reprise dont elle n'a aucunement besoin puisqu'elle est plus difforme en sa présence qu'en son absence : « *cette influence introduit une cercle que cette jeunesse doit se contenter de suivre* ».

Nous pourrions imputer ce type d'utilisation à la confusion qui pourrait se produire chez ces étudiants entre la langue arabe et la langue française et qui les induit à reconduire en langue française des usages spécifiques à la langue arabe où ceci s'expliquerait par une maîtrise insuffisante et approximative de la langue cible.

Particularités :

Le groupe 4A se caractérise par son recours à l'anaphore définie comme un autre moyen de co-référence au sein du texte :

*- Toute société qui tente vers un avenir bien détaillé, essaye de former une base, dymographique qui s'allie entre eux, donc les membres de cette ensemble partage les roles. **notre société tunisienne** met en evidence une grande importance pour une categorie de s es membres qui et la Jeunesse d'aujourd'hui.*

Le regard du lecteur, au début orienté vers « toute société » et partageant ainsi la vue

globale véhiculée par l'adjectif qualificatif « toute », se fixe par la suite sur une société en particulier qui est la société tunisienne ou plus exactement « notre société tunisienne ». La définitivisation aide les scripteurs à « entrer dans le vif du sujet » en passant d'une généralité à un point plus précis et plus en relation avec le sujet traité. C'est ainsi qu'ils gardent le lien entre les deux phrases tout en progressant vers une perspective plus spécifique.

Le texte de ce binôme se définit, également, par une confusion syntaxique engendrant une ambiguïté sémantique. L'alliage syntagmatique des termes au sein des phrases inscrites dessert, la plupart du temps, l'idée que les co-scripteurs veulent transmettre au lieu de la servir et nous décelons, déjà, ce type d'anomalie dans l'introduction. Les co-scripteurs sont incapables de traduire – à l'écrit – leurs idées et nous nous demandons si – à l'oral – ces mêmes idées sont clairement explicitées. Si tel est le cas, leur problème résiderait plutôt au niveau scriptural plus qu'au niveau oral, mais c'est une analyse de leur interaction qui nous éclairera sur ce point.

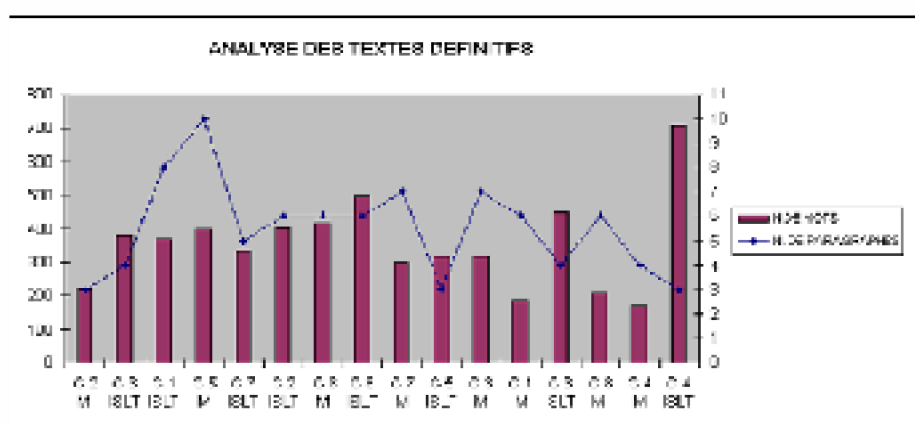
Un autre exemple tiré du corps du texte fait part de cette difformité syntaxique qui soit à travers des adjonctions lexicales inappropriées, soit par des ellipses inexpliquées, discrédite le produit écrit et rend sa réception et sa compréhension des plus pénibles :

-« mais cela incarne un malentendu et un erreur qui est la souffrance en presence d'une autorité paternelle très frequente et des limites qui sont parfois inacceptable dans un atmosphère de dispotisme et de tyranie Cette situation entraine un mal de vivre et cette pression mène à une revolte. donc on a un comportement très stricte et respectable qui engendre à une faible personalite, et à excominier. »

Tout ce fragment textuel étaye nos observations antérieures. En faisant fi des erreurs orthographiques et de l'absence de la ponctuation qui ne peuvent qu'influer négativement sur le produit écrit, nous ne pouvons occulter le fait que des idées aussi intéressantes soient elles, formulées d'une façon incorrecte ou enchaînées les unes aux autres sans une syntaxe appropriée, nuit inévitablement à leur pertinence ainsi qu'à leur acception.

1-4-Analyse superstructurelle des textes :

GROUPES	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	G14	G15
	M	ISLT	ISLT	M	ISLT	ISLT	M	ISLT	M	ISLT	M	M	ISLT	M	M
NOMBRE MOTS	220	317	315	307	334	422	417	400	334	316	316	106	447	200	172
N. DE PARAGRAPHES	3	4	3	10	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3



Nous allons nous contenter, dans un premier temps, de porter un regard descriptif et synthétisant qui orientera nos conclusions futures. Ce que nous remarquons, de prime abord, c'est que le nombre des paragraphes s'étend de trois à dix, selon les groupes. Les textes réunissant le même nombre de paragraphes n'affichent pas forcément le même nombre de mots.

Nous notons également que le G 2B qui bénéficie de la première place, présente un texte de trois paragraphes comme c'est le cas pour le G 4A qui, lui, se positionne à la dernière place du classement. Le texte de ce dernier affiche 707 mots comparativement au G 2B qui lui se contente de 220 mots. Nous avons aussi le G 5A qui présente un texte à 315 mots pour également trois paragraphes et qui tient la dixième place. Nous pourrions supposer, de ce fait, que c'est la répartition des mots au sein des paragraphes qui agit positivement ou négativement sur l'ensemble du texte et qui préfigure sa place dans le classement.

Une autre observation que nous pourrions faire concerne les G 2A, G 6B et G 8A,

qui, avec leurs six paragraphes respectifs, affichent presque le même nombre de mots (respectivement 402, 417, 498) et nous notons une succession dans leur classement. Nous pourrions avancer l'idée que c'est l'adéquation du nombre des mots avec celui des paragraphes qui prépare le texte à une évaluation plus ou moins positive. Cette remarque se confirme en notant la douzième place qu'occupe le G 1B avec un texte à 186 mots mais s'infirme aussitôt en remarquant la présence du G 8B en quatorzième position alors que son texte contient 206 mots.

Une constatation supplémentaire vient rejeter notre première impression. En effet, le G 1A ou encore le G 5B sont respectivement en troisième et quatrième position avec des textes de 370 seulement pour 8 paragraphes et de 397 mots pour 10 paragraphes et ils talonnent en cela le G 6A qui est deuxième avec un texte de 377 mots et 4 paragraphes et devancent le G 7A dont le texte renferme 5 paragraphes et 334 mots. C'est alors que nos suppositions se heurtent à des observations concrètes qui ne laissent plus de doute quant à l'existence d'autres critères encore plus importants et convaincants qui entrent en considération dans l'évaluation des textes définitifs des étudiants.

Bien que les données présentées dans le tableau ci-dessus soient parfois les mêmes pour certains groupes, elles ne leur permettent pas de bénéficier des mêmes appréciations.

La superstructure tient une place importante dans l'élaboration d'un texte. L'organisation des paragraphes et la distribution qui s'y fait des phrases et des mots sont certes déterminantes dans l'évaluation des travaux scripturaux, mais elles restent moins probantes que d'autres critères d'analyse à savoir la macrostructure et plus encore la microstructure.

Notre description en amont a bien montré le fait que le nombre des mots et des paragraphes dans un texte n'explique pas ou ne justifie pas forcément l'emplacement de celui-ci dans le classement établi. Ce tableau affirme l'existence de similitudes et de divergences entre les différents groupes, présente des renseignements se rapportant à l'organisation textuelle, mais son manque d'exhaustivité nous pousse à approfondir notre recherche pour pouvoir trouver des réponses à nos interrogations.

1-4-1- Analyse superstructurelle des textes sélectionnés :

L'organisation du texte et sa segmentation en différents paragraphes se présente comme une étape importante dans le travail rédactionnel. Les scripteurs choisissent de répartir leurs idées tout au long du texte à partir de la planification qu'ils font des différentes parties le constituant. Chaque binôme construit son texte selon un objectif précis. La disposition des paragraphes suit, alors, un dessin déterminé en vue d'atteindre un dessein final.

Pour les groupes observés, chaque configuration de texte est particulière :

Groupe 4A :

· séquence introductrice

- séquence présentant la première catégorie de jeunes
- séquence présentant la deuxième catégorie de jeunes
- séquence présentant la troisième catégorie de jeunes
- séquence définitive constituée d'une synthèse et d'une conclusion

Ce binôme présente un texte dont le développement, bien qu'il ne soit pas fragmenté en des paragraphes distincts, englobe trois visions différentes des jeunes tunisiens d'aujourd'hui. Nous sommes, donc, devant une composition ternaire du développement qui n'obéit pas à une configuration traditionnelle du texte argumentatif. Toutes les séquences sont à visée argumentative. Le partage de ce texte en séquences – tel que nous le faisons – est lié au découpage que les scripteurs font grâce aux connecteurs qu'ils utilisent : en premier lieu, en deuxième lieu, dans un troisième lieu. Certes c'est grâce à ces moyens de liage que la connexion est établie entre les différents points de vue, mais c'est en les utilisant que les scripteurs signalent au lecteur l'existence de trois parties peut-être pas contradictoires mais distinctes dans le texte. Il aurait été préférable, pour mettre en exergue ces différentes parties et faciliter leur lisibilité, de marquer par un espace la séparation entre ces trois points de vue. L'affichage clair et bien structuré du texte et de ses divers éléments occupe une place sinon primordiale, du moins aussi importante que le sens qu'il véhicule. Les idées et les arguments sont capitaux dans un texte mais perdent leur effet sur le lecteur s'ils sont mal organisés au sein du texte et les uns par rapport aux autres. L'objectif discursif ne peut être atteint sans l'existence d'une harmonie complète entre les informations véhiculées par le produit écrit ou sa richesse argumentative interne et son aspect formel ou externe.

Groupe 4B :

- séquence introductrice
- séquence faisant part du problème majeur des jeunes (l'argent)
- séquence introduisant un autre argument négatif
- séquence conclusive

Le texte de ce binôme affiche une argumentation à représentation unique puisque les scripteurs se cantonnent à développer un point de vue négatif, se limitant à parler des problèmes vécus par les jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui. Ils partagent la partie consacrée au développement en deux segments qui ont la même finalité négative et ne se préoccupent pas de montrer un autre aspect en contre-argumentation.

Groupe 6A :

- séquence introductrice
- séquence argumentative réunissant la thèse et l'antithèse
- séquence conclusive

Ce binôme-ci réunit les deux parties antithétiques en un seul et même long segment. Le va et vient entre les arguments pour et les arguments contre se fait tout au long du texte et se prolonge même jusqu'à la conclusion.

Groupe 2B :

- séquence introductrice
- séquence présentant la thèse
- séquence présentant l'antithèse
- séquence conclusive

Le texte de ce groupe est celui qui se rapproche le plus de la configuration de l'essai. La thèse et l'antithèse existent et sont même liées par une phrase de transition permettant le passage d'un point de vue à un autre. La seule ombre au tableau est le fait qu'il n'y ait pas d'espace marquant la fin de la thèse et le début de l'antithèse avec une mise en relief de la phrase de transition. Cela aurait permis, avant même sa lecture, une saisie visuelle plus aisée du texte et de sa structuration.

Le partage du texte en paragraphes est loin d'être une utilisation arbitraire. Au contraire, cette décomposition est porteuse de sens. Les étudiants devraient en user pour servir l'objectif textuel qu'ils aspirent à atteindre parce que la plus petite unité textuelle joue un rôle dans le tout textuel.

De surcroît, ce que nous pouvons remarquer c'est que les connecteurs occupent une place importante dans un texte. Ils permettent d'établir des relations « sémantiques, logiques ou encore chronologiques » entre les différents éléments formant le texte. Une bonne utilisation des connecteurs et à un moment précis du discours témoigne aussi d'une bonne organisation de celui-ci. Sur le plan formel, une mauvaise utilisation des connecteurs influe négativement sur la structuration du produit écrit et par voie de conséquence, peut gêner la cohésion du texte. A travers les différents textes étudiés, nous décelons l'importance des articulateurs logiques qui, souvent et parfois en l'absence de mise en page soignée, permettent – autant que faire se peut – de saisir l'organisation globale des textes et de comprendre les liaisons à établir entre les parties¹⁹.

Les deux niveaux précédemment traités, à savoir le niveau microstructurel et le niveau superstructurel des textes, sont mobilisés afin d'atteindre une finalité déterminée. Le texte est, de ce fait, construit autour d'une optique thématique que les scripteurs définissent dès le début de leur travail rédactionnel.

1-5-Analyse macrostructurelle des textes sélectionnés :

Notre objectif de recherche est d'articuler deux niveaux d'analyse, le niveau microstructurel et le niveau macrostructurel. De ce fait, notre étude ne se cantonnera pas à une grammaire de phrase prenant cette unité comme se suffisant à elle-même, mais

¹⁹ on vous renvoie aux textes concernés qui sont intégrés en annexe

portera le regard sur une grammaire de texte qui s'intéressera au texte dans sa globalité comme un ensemble de phrases interdépendantes qui interagissent les unes sur les autres et agissent les unes avec les autres sur le discours et donc sur sa finalité.

Nous ne pouvons, en effet, restreindre l'analyse linguistique que nous allons adopter dans notre travail à une étude phrastique. Notre regard doit englober le texte dans sa totalité. Nous ne nous intéresserons donc pas seulement à l'unité minimale qu'est la phrase mais nous nous étendrons à observer l'unité maximale qu'est le texte. Le sens est alors perçu comme la résultante des connexions existantes entre les différentes phrases et leur degré de cohésion ainsi que la cohérence qui s'en dégage. La phrase est considérée comme une étape première de l'analyse mais certainement pas une étape exclusive ou exhaustive. L'unité s'efface pour laisser place à un ensemble d'unités qui entretiennent des relations d'interdépendance entre elles et ce sont ces alliances qui créent le sens.

Ce n'est pas la phrase qui fait sens mais l'ensemble à laquelle elle appartient. C'est un tout composé de plusieurs phrases entretenant des relations d'interdépendance entre elles et visant à accomplir un macro-acte bien défini qui produit du sens.

Les différentes opérations rédactionnelles se construisent autour d'une finalité précise, laquelle détermine le déroulement et l'orientation de ces mêmes opérations.

Ce qui est notable à travers l'observation des différents textes élaborés par les étudiants c'est l'hétérogénéité des démarches suivies dans la construction formelle des textes et l'agencement des paragraphes. Chaque binôme adopte une approche textuelle distinctive, mais ce qui réunit tous ces binômes c'est une seule et même intention à savoir réussir – à travers un cheminement spécifique – à aboutir à la réalisation d'un but précis : convaincre un lecteur potentiel du point de vue présenté et, pourquoi pas, le faire adhérer à cette opinion.

Tout le texte se construit en vue d'une optique pragmatique déterminée. Il se présente comme une situation de communication entre un émetteur représenté par les co-scripteurs et un récepteur qu'est le lecteur potentiel. Cette condition duale attribuée au texte est tributaire de son aspect argumentatif. Les scripteurs ont pour « mission » de traiter un sujet défini : « *Que pensez-vous des jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui ?* ». Ils sont amenés à présenter leur point de vue en argumentant selon la finalité à laquelle ils veulent aboutir. Cela implique, donc, l'existence d'un récepteur vers lequel ils orientent leur texte et font en sorte de choisir les arguments les plus persuasifs afin de le convaincre autant que faire se peut. Le texte n'est plus, de ce fait, considéré comme un simple assemblage de propositions dans un but uniquement esthétique et formel, mais tend à fonctionner comme un discours émis par une personne vers une seconde personne dans un but précis. Le texte est envisagé tel un élément fonctionnel. La dimension pragmatique du texte se définit, alors, dans la réalisation de plusieurs actes de discours énoncés tout au long du texte dont la finalité est d'agir sur l'autre qu'est le lecteur.

Ces trois niveaux textuels (microstructurel, superstructurel et macrostructurel) se rejoignent pour contribuer à la construction d'un texte cohésif dont les éléments constitutifs sont organisés de manière à servir la progression thématique du produit écrit.

2-La dynamique rédactionnelle : gestion des différents processus

2-1-Orientation théorique :

2-1-1-Apports de la psychologie cognitive :

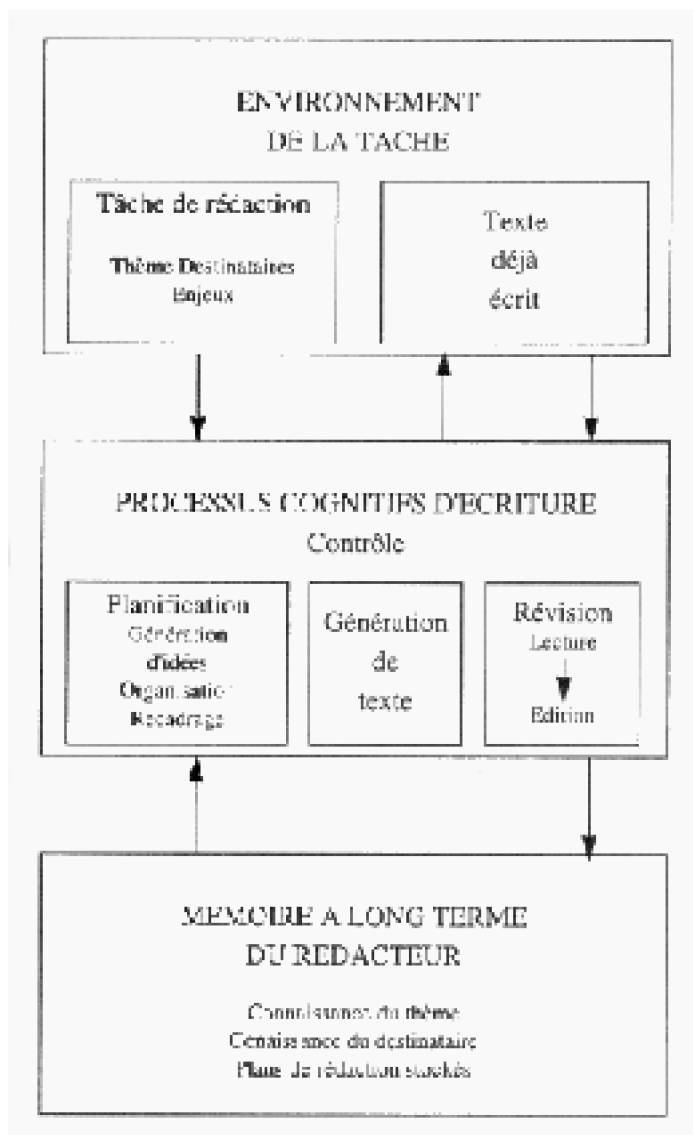
Produire un texte est une activité rédactionnelle qui met en œuvre une multitude de capacités scripturales mais requiert également plusieurs habiletés cognitives de la part du scripteur. Ce dernier doit savoir manipuler les différents processus inhérents à l'acte d'écriture à savoir la planification, la mise en texte et la relecture-révision. Ces trois étapes textuelles ne manquent pas de s'enchevêtrer et de co-exister à différents moments de la rédaction. La genèse du texte se réalise grâce à leur enchâssement et à la manière dont le scripteur les « met en scène » c'est-à-dire sa façon d'employer ces éléments l'un après l'autre mais aussi et surtout l'un avec l'autre afin de construire un tout textuel.

La psychologie cognitive s'intéresse à l'étude des mécanismes mentaux mis en œuvre par les scripteurs dans la réalisation d'une tâche scripturale. Avant de fournir un travail d'écriture précis, le scripteur – après lecture de la consigne – cherche dans sa mémoire à long terme les informations susceptibles de l'aider à résoudre la situation – problème qui se présente à lui. Il y opère alors une sélection lui permettant de ne garder que les informations pertinentes grâce auxquelles il peut conceptualiser son produit. Cette conceptualisation se déroule d'après des objectifs que le scripteur se fixe depuis le début et qu'il tente tout au long de son parcours rédactionnel de réaliser. Tout au long de ce processus, le scripteur use de compétences et de performances diverses qui lui demandent un effort cognitif considérable. Toutes ces étapes par lesquelles passe l'étudiant et les aptitudes qu'elles requièrent constituent l'objet d'étude de la psychologie cognitive.

Ainsi, son champ d'action tourne autour de la façon dont l'étudiant traite l'information qui est en sa possession. Dans sa volonté de résoudre sa situation – problème, l'étudiant est amené à passer par plusieurs étapes constructives qui l'aident à atteindre le but prévu : la représentation qu'il se fait de la consigne et de la façon d'y répondre, l'utilisation de ses ressources mentales et de ses connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme, la construction d'un cheminement intellectuel précis et l'organisation de sa mémoire de travail, les habiletés rédactionnelles dont il fait preuve dans l'exécution de la tâche. Toutes ces facultés se rejoignent pour lui permettre de gérer sa production écrite.

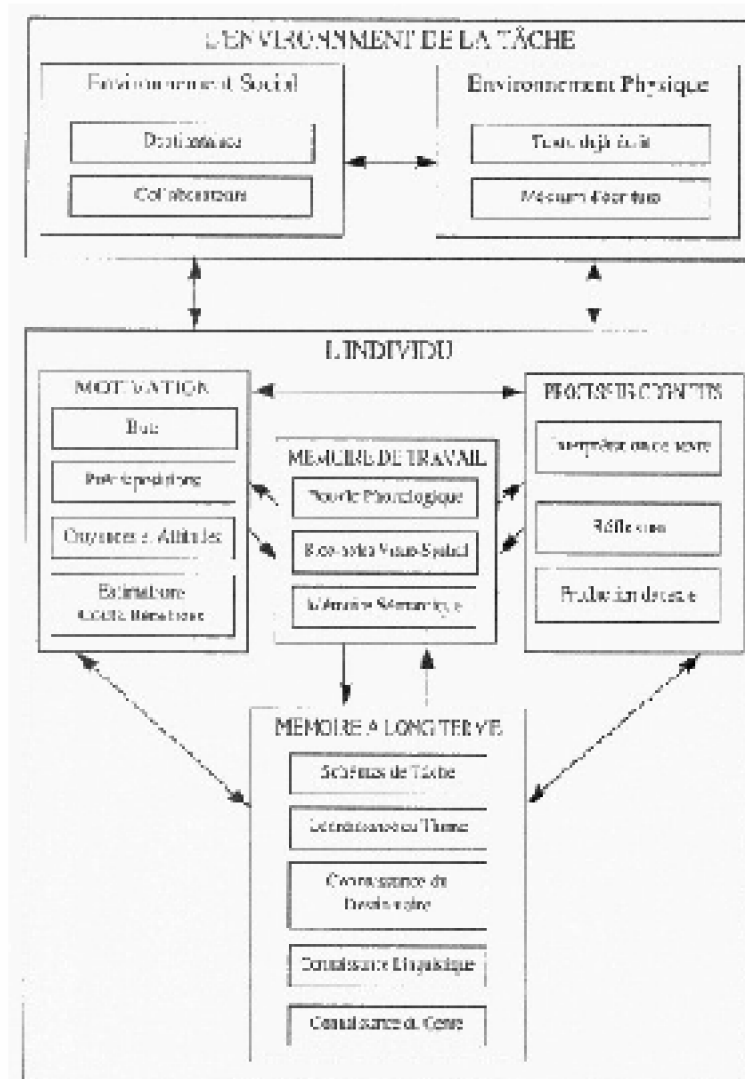
La production écrite est une activité cognitive assez complexe. Pour être à même d'étudier les trois processus cognitifs (la planification, la mise en texte et la révision) qui sous-tendent l'activité rédactionnelle, nous nous sommes inspirées du modèle de Hayes et Flower (1980) ainsi que du nouveau modèle de Hayes (1996) que nous citons plus loin.

Hayes et Flower orientent leur recherche vers des objectifs précis à savoir : identifier des processus rédactionnels impliqués dans l'acte d'écriture, repérer à travers l'étude de ces processus les difficultés rencontrées par les scripteurs et essayer d'y trouver des solutions dans le but d'améliorer les productions des étudiants. En effet, depuis les années 80, l'approche cognitive s'intéresse de plus en plus particulièrement à l'analyse des processus engendrant l'acte d'écriture et non seulement et exclusivement au résultat final.



Modèle sur la production de textes écrits (Hayes et Flower 1980)

V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) :



Modèle sur la production de textes écrits (Hayes 1996 in Piolat et Pelissier, 1998)

Le premier modèle présenté comporte trois composants (l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus cognitifs d'écriture).

Le modèle sur la production des textes écrits a été conçu en se basant sur les protocoles verbaux concomitants c'est-à-dire sur les verbalisations des opérations scripturales par les étudiants au moment même où ils les exécutent. Ce que nous allons faire c'est que nous allons procéder – dans un premier temps – à l'observation des différents processus rédactionnels grâce à l'intérêt que nous porterons au corpus écrit pour nous orienter – par la suite – vers une analyse des conversations qui les ont engendrés. Cette démarche est provoquée par le partage que nous avons voulu pour notre recherche à savoir la séparation de l'analyse du corpus écrit d'avec celle du corpus oral.

Les trois processus cognitifs observés sont :

- La planification est le moment de la concrétisation des idées en mots. C'est le travail élaboré afin de prévoir la configuration structurelle du texte et une étape au cours de laquelle les scripteurs fixent des objectifs à réaliser lors de la mise en texte. Cette méthode prospective préfigure l'organisation que les scripteurs suivront tout au long de la rédaction. Elle correspond à ce que d'aucuns appellent étape d'« inventio et compositio » qui permet aux rédacteurs de fouiller dans leur mémoire à long terme afin d'y récupérer des idées pouvant servir l'argumentation qu'ils ont à présenter et d'organiser ces idées et de les hiérarchiser en fonction du texte à écrire et en prenant en considération la visée à laquelle ils aspirent.
- La mise en texte est la phase de rédaction et de développement des idées et des arguments préalablement annoncés. Lors de cette étape rédactionnelle, le scripteur est amené à faire des choix multiples et des agencements importants dans le but de configurer au mieux le texte définitif.
- La révision est une étape d'évaluation du travail élaboré. Les différents scripteurs ne peuvent fournir un travail complet sans avoir recours à un contrôle suivi de leurs actes ou du moins à une vérification intermittente de ceux-ci en adjonction d'un contrôle à la fin de la rédaction englobant l'intégralité du produit écrit.

Au cours de ces trois processus précités, le scripteur mobilise ses savoirs et ses savoir-faire afin de résoudre au mieux la situation-problème à laquelle il est confronté.

Cependant, pour que la qualité du texte soit optimale, il ne suffit pas d'avoir recours aux processus de planification et de révision mais de les utiliser à bon escient afin de servir au mieux le texte rédigé et de résoudre le mieux possible la situation-problème à laquelle les scripteurs font face.

Le nouveau modèle présenté par Hayes (1996) comporte, quant à lui, deux composantes (l'environnement de la tâche et l'individu) :

- L'environnement de la tâche est constitué de l'environnement social (comportant le destinataire, éventuellement les autres textes mis à disposition et les éventuels collaborateurs) et de l'environnement physique (le texte produit jusque-là et le médium d'écriture utilisé comme le crayon et le papier par exemple).
- L'individu qui englobe les composantes suivantes (la mémoire de travail, la mémoire à long terme, la motivation et les processus cognitifs) :
 - la mémoire de travail qui se construit au moment de l'exécution de la tâche et qui est formée d'une « boucle phonologique » qui enregistre les informations verbales et auditives, et d'« un bloc-notes visuo-spatial qui enregistre l'information visuelle et spatiale ».
 - la mémoire à long terme et Hayes déclare à ce propos :« rédiger ne serait pas possible si les rédacteurs ne possédaient pas des mémoires à long terme dans lesquelles stocker leurs connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, le genre... ».

La motivation du scripteur qui est déterminante dans l'activité rédactionnelle. En effet, la

vertu de la loi du droit d'auteur.

représentation que le scripteur a de son activité scripturale joue un rôle primordial dans l'accomplissement de cette tâche.

· les processus cognitifs, dont nous avons parlé précédemment, mais qui se présentent dans le deuxième modèle sous des appellations différentes à savoir : interprétation de texte, réflexion et production de texte.

Au cours de notre recherche, nous tenterons, donc, d'user de ces différentes composantes afin de mieux cerner le travail rédactionnel fourni par les étudiants.

C'est ainsi que nous avons choisi d'orienter notre étude vers les différentes étapes qui ont participé à la genèse du texte. Nous ne nous sommes pas limitée à l'observation du texte définitif. Nous avons, en effet, opté pour une étude plus étendue réunissant tout le travail accompli auparavant. Cet intérêt porté aux documents préétablis nous permet de suivre le travail rédactionnel dans son évolution depuis la recherche des idées et leur organisation jusqu'à la concrétisation du plan en texte rédigé, cohésif et cohérent et ce en passant, inéluctablement, par des moments de révision qui introduisent plusieurs transformations mélioratives sur le texte.

Ces observations nous permettront d'aboutir aux cheminements cognitifs des scripteurs, et de ce fait, aux connaissances qu'ils ont mobilisées et aux compétences dont ils ont fait preuve pour essayer de répondre aux exigences de la consigne. Il serait, entre autres, intéressant et même primordial de mesurer l'effort cognitif fourni par les scripteurs en vue d'accomplir cette tâche rédactionnelle, et ce en ayant recours à un comptage des tours de parole mobilisés au cours d'un processus ou d'un autre. Nous serons à même de réaliser cette étude dans la partie consacrée à l'analyse du corpus oral des étudiants.

2-2-Analyse des différents processus :

A travers nos observations axées, dans cette partie, sur le passage de la planification au texte définitif et les multiples modifications qui s'y produisent, nous visons l'identification de difficultés que pourraient rencontrer les étudiants dans leur exécution de la tâche d'écriture et qui seront à même de nous renseigner sur leurs carences procédurales ou autres. Toutefois, les difficultés scripturales ne sont pas les seules à être décelées lors de cette étude. Les compétences organisationnelles, linguistiques qu'elles soient orthographiques, lexicales ou sémantiques sont aussi à noter. En effet, grâce à l'intérêt que nous portons à cette transition entre le plan et le texte final élaborés par chaque binôme, nous avons la possibilité de découvrir ou de dévoiler les multiples mécanismes scripturaux impliqués dans cet acte rédactionnel, les diverses connaissances mobilisées par les scripteurs concernés et la manière avec laquelle ils gèrent ce passage d'un processus à l'autre en vue d'accomplir une visée précise.

Dans notre analyse qui va suivre, nous portons notre regard et axons notre réflexion sur les trois processus cognitifs sur lesquels nous avons insisté dans notre présentation du cadre théorique et qui sont inhérents à tout travail scriptural. Au préalable, la réunion de ces trois processus préfigure la présentation d'un texte répondant aux critères scripturaux requis. Néanmoins, produire des plans et des brouillons ne suffit pas pour

répondre de la qualité des textes. L'important c'est la mobilisation et l'investissement qui sont faits de ces textes intermédiaires. C'est pourquoi, nous nous intéressons particulièrement, dans cette analyse, à la façon dont chaque binôme appréhende cette activité rédactionnelle, définit ses priorités et exécute les nombreuses manœuvres scripturales inhérentes à la réalisation de la tâche dans le but de réaliser un texte répondant aux exigences d'une consigne déterminée.

2-2-1- La planification :

La rédaction est considérée comme une situation-problème que les scripteurs essaient de résoudre dans le laps du temps qui leur est consacré. Parmi les processus de résolution de ce problème, la planification se taille la part du lion. C'est une étape par laquelle il est nécessaire de passer et qui mobilise une multitude d'actions cognitives, procédurales... : les scripteurs doivent chercher dans leur mémoire à long terme des informations et des idées pouvant les aider à résoudre le problème qui leur est posé, opérer une sélection de ces idées en vue d'en déceler les plus pertinentes et qui servent au mieux leur « intérêt scriptural » et procéder – par la suite – à l'organisation et à la hiérarchisation de ces idées et/ou arguments répondant – ainsi – à l'orientation que ces scripteurs décident de faire prendre à leur texte et aux buts qu'ils se fixent dès le début de leur travail rédactionnel.

Les scripteurs choisissent des arguments pouvant servir au mieux leur orientation pragmatique mais aussi des arguments qui « survivent » à leurs négociations.

Dans notre analyse du corpus écrit, nous ne pouvions analyser la planification telle une production écrite à part entière sans la mettre en relation avec la mise en texte qu'elle prépare et ce en raison de la platitude des propos que nous aurions tenu afin de décrire cette étape propédeutique.

Ce que nous tentons de faire grâce aux éléments textuels qui sont en notre possession c'est d'étudier l'évolution qui se produit depuis la planification proprement dite (étape précédant la mise en texte) jusqu'à la planification qui est admise au moment de la mise en texte. Nous nous attelons à voir s'il existe une transformation témoignant d'un travail d'élaboration et de multiples modifications ayant pour objectif de parfaire le produit écrit ou bien s'il ne s'agit que d'une simple reprise du plan préalablement produit qui est maintenu tel quel, au moment de la rédaction finale, sans aucun apport nouveau.

Cela nous permettra également d'observer leur degré d'appropriation des savoirs enseignés et de mobilisation des différents savoir-faire inhérents à l'acte d'écriture.

Les modifications effectuées lors du passage du plan au produit final sont réalisées grâce à plusieurs procédés : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement qui sont des moyens utilisés par les scripteurs au moment de la mise en texte ou du développement des idées énoncées dans le plan.

Les phrases du plan, se présentant généralement sous forme de phrases nominales, concises en vue de proposer une idée générale de ce que le scripteur a l'intention de développer dans une partie ultérieure, subissent des transformations successives au cours de la mise en texte : une phrase peut occuper une place différente de celle qu'elle

occupait dans le plan, comme elle peut être supprimée si les scripteurs jugent qu'elle est inutile au produit, lesquels peuvent y introduire également, au-delà du niveau syntaxique, des changements au niveau sémantique et lexical dans un but mélioratif.

Nous assistons, chez les différents groupes observés, à des évolutions de ce genre :

2-2-1-a- Le déplacement :

Concernant le groupe 2B, la première phrase du plan est reprise plus tard dans le texte définitif comme faisant partie d'une phrase de transition reliant la thèse et l'antithèse. Nous vous renvoyons en cela aux annexes de notre travail où le tableau – affichant la totalité du plan et du texte en question et marquant les changements qui se sont produits lors du passage de l'un à l'autre – est entièrement repris. En comparant le moment d'apparition de cette phrase dans le plan puis dans la mise en texte, nous nous rendons compte du déplacement qui s'y est effectué. La phrase : « *Le regard est plutôt pessimiste.* » apparaît dans le plan comme un premier constat du regard qui est affiché dans la première partie du texte, mais est subordonnée, par la suite, à une autre partie phrastique à but concessif qui atténue le sens véhiculé au début pour introduire une vision moins radicale et plus optimiste par rapport aux jeunes. En effet, les scripteurs développent une idée négative concernant les jeunes tunisiens d'aujourd'hui en utilisant plusieurs arguments étayant la thèse défendue et gardent la phrase du plan en tant qu'idée conclusive qui reprend tout ce qui a été précédemment énoncé. L'organisation devient toute autre en raison du changement pragmatique.

Hormis le cas précité, l'ordre dans lequel apparaissent les arguments dans le plan est respecté au moment de la mise en texte. Le seul souci des scripteurs devient la manière de légitimer le lien entre les idées proposées afin de respecter la cohésion / cohérence au sein du texte.

A contrario, pour le groupe 6 A, nous retrouvons les mêmes idées dans le plan et dans le texte définitif mais apparaissant dans un ordre différent entre les diverses parties du texte. L'analyse du corpus oral nous fera identifier les moments mais aussi les raisons de ces déplacements.

Le changement dans l'ordre de parution des idées est également présent chez le groupe 4A :

PLAN	TEXTE
-les jeune de la société Tunisienne se diffère selon l'environnement entre le Nord et le Sud, il y a une différence énorme	la Jeunesse Tunisienne se differt selon l'environnement, entre le nord et le sud. Cette difference...

Cette phrase n'apparaît pas dans le même emplacement que ce soit dans le plan ou

dans le texte définitif. Elle est placée comme deuxième phrase du développement alors qu'elle n'apparaît que tardivement dans le plan mais une relecture du plan aurait fait prendre conscience aux scripteurs de la nécessité de déplacer cette phrase et de l'installer au tout début. Le corpus oral nous renseignera davantage sur cette manœuvre.

D'autre part, la phrase qui vient dans le plan en conclusion au fragment cité ci-dessous se retrouve placée au début du même fragment au moment de la mise en texte :

Plan : causes → conséquence

Texte : conséquence → causes

PLAN	TEXTE
<p>La Js Sud Nord On a la présence [d'une hiérarchie] d'un rythme très accéléré qui nous entraîne à être machinisé ce routine de vie mène la jeunesse d'aujourd'hui à suivre l'intérêt en laissant tout ce qui est originaire cela est renforcé par la nature de vie qui sont entrain de vivre</p> <p>→ la mentalité materialiste, la recherche de l'argent avec toutes</p> <p>→ la manière → violence, crime, la chute des valeurs</p> <p>→ une catégorie qui est trahi par ses rêves, alors elle se revolte contre tout et rien</p>	<p>Cette catégorie représente la majorité qui justifie cette revolte au rythme accéléré de la vie qui mène à la machinisation, donc à une partie actuelle qui suit l'intérêt matériel en abondamment tous qui est originaire et morale cela nous mène à avoir des jeunes immoraux qui dissipent 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 vieille machévalique</p>

2-2-1-b- La suppression :

Ce que nous constatons c'est que les points cités dans le plan du groupe 2B sont repris grosso modo dans le texte puisqu'il est fait référence à certains d'entre eux, au moment du développement, mais pas précisément à d'autres. Ce qui nous pousse à croire que les scripteurs reconsidèrent leur plan d'une façon répétitive et régulière. Ces derniers ne se cantonnent pas à une seule et même conception du produit. Ils ne cessent de repenser

leur produit. A chaque moment de la rédaction, des faits nouveaux apparaissent, des idées surgissent et des modifications alors s'imposent. Une idée jugée intéressante au début peut être dépréciée par la suite et supprimée en faveur d'une autre :

PLAN	TEXTE
<p>I Les problèmes qui touchent²⁰ la jeunesse tunisienne</p> <p>II L'indifférence, l'incompréhension, manque de conversation, problèmes l'égoïsme, l'individualisme</p> <p>-un laxisme démesuré</p> <p>-individualisme</p> <p>problèmes sociaux</p>	<p>On pense que la jeunesse Tunisienne d'aujourd'hui est belle et bien différente de celle d'autrefois. C'est le contexte social qui en témoigne. En effet, d'énormes problèmes touchent les adolescents citons-en la délinquance. Sur le plan des relations sociales, c'est le manque de conversation qui domine. Les adolescents sont devenus humiliants, indifférents.</p>

Un autre point qui joue en faveur de ces changements est la nature de ce travail rédactionnel. En effet, cette activité est collaborative et cette caractéristique influe d'autant plus sur la récursivité des transformations : chaque étudiant a sa propre vision des choses, ses propres convictions et opinions. Le travail en collaboration l'amène à imposer certaines de ses idées mais aussi à se laisser convaincre par celles de son partenaire. Des négociations sont alors à prévoir qui induisent *ipso facto* à des remaniements organisationnels et grammaticaux permanents.

Nous pourrions imputer cette démarche, suivie dans l'exemple ci-dessous, à une tentative d'explicitation de la part des scripteurs vu l'ambiguïté véhiculée par cette même phrase dans le plan. La suppression de quelques éléments phrastiques, considérés peut-être parfois comme superflus, est donc porteuse de clarification et de précision.

PLAN	TEXTE
-les jeunes de la société tunisienne d'aujourd'hui essaye toujours de parcourir le course du temps dans un deal d'existence	cette différence se justifie par un deal d'atteindre l'existence

Cette recherche de précision est présente maintes fois dans le texte de ce groupe : suivre l'intérêt (pour la jeunesse d'aujourd'hui) □ suit l'intérêt matériel (une partie actuelle) : « *ce routine de vie mène la jeunesse d'aujourd'hui à suivre l'intérêt en laissant tout ce qui est originaire → donc à une partie actuelle qui suit l'intérêt matériel en abandonnant tous ce qui est originaire.* »

2-2-1-c- Ajout :

En accédant à la mise en texte, le groupe 2B a en charge de développer les arguments présentés succinctement dans le plan. Cela suppose le déploiement d'une multitude de procédés assurant l'enchaînement entre les phrases en plus de l'adjonction de termes dont le rôle est d'enrichir l'énoncé.

« *les adolescents... quant aux étudiants* » ; « *leur frustration...* » ; « *ce qui le prouve...* » ; « *de même que ...* » ; « *ceci provoque...* » : locution prépositionnelle, adjectif possessif, pronom démonstratif ou autres sont tous des moyens d'articulation que ces étudiants utilisent pour disposer au mieux le texte. Aux articulateurs apparaissant dans le plan s'ajoutent d'autres moyens de connexion qui semblent primordiales à l'établissement d'une certaine cohésion au sein du produit écrit.

En outre, l'adjonction d'une phrase de transition entre les deux parties du texte : « *Ainsi, ce regard est pessimiste mais n'est pas pour autant aussi pessimiste qu'on pense.* » permet aux scripteurs de passer, d'une façon subtile et non moins étudiée, de la thèse à l'antithèse en épargnant au lecteur un saut brusque de l'une à l'autre.

Nous assistons, d'autre part, dans l'exemple cité en aval, à l'utilisation des connecteurs : *de plus, ainsi, en outre* pour assurer la liaison entre les différentes propositions. Le plan à dominante nominal est dénominalisé en vue d'un texte plus développé, à forme verbale et doté d'articulateurs logiques qui aident à la construction du texte :

V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) :

PLAN	TEXTE
<p>+ L'évolution de la jeunesse au niveau culturel</p> <p>-La coopération entre les jeunes et la société</p> <p>-La collectivité</p> <p>-L'esprit d'entraide entre les étudiants</p> <p>-Il y a une prise de conscience de la part des jeunes</p> <p>-La jeunesse est de plus en plus consciente des problèmes sociaux. Exp : Le chômage</p>	<p>De plus, une évolution est notable au niveau culturel. Entre les jeunes, la coopération gagne d'ampleur. Ainsi, l'esprit d'entraide entre les étudiants témoigne de la compréhension. En outre, les problèmes sociaux particulièrement le chômage favorise une prise de conscience de la jeunesse Tunisienne.</p>

Le groupe 4A ne cesse d'effectuer des ajouts sur les idées du plan : « *conception de la jeunesse = c'est l'âge d'or de l'Homme + le moteur de la société* » : il ajoute une phrase qui n'apparaît pas dans le plan et dont l'emplacement dans le texte définitif vient précéder celui de l'unité déjà existante.

« *c'est aussi, c'est plus que* » : ajout d'un additif + un superlatif qui aident à la construction de la phrase et cela remplace les éléments graphiques du plan.

PLAN	TEXTE DEFINITIF
-la conception de la jeunesse → le moteur de la société 70%	la jeunesse c'est l'âge d'or de l'Homme c'est aussi le moteur de la société c'est plus que 70% de la société.

L'ajout d'adjectifs qualificatifs nous permet de déceler les jugements que portent les scripteurs par rapport à certaines réalités.

PLAN	TEXTE
pour la modernité , pour les traditions l'originalité	Cette jeunesse était toujours pour une modernité positive et pour une originalité référentielle

Dans l'extrait ci-dessous, un groupe nominal se transforme en une phrase rédigée ou une nominalisation se transforme en une dénominalisation.

PLAN	TEXTE
L'influence des masemedias	cela est du à une influence de mass-media pour objectif de participer dans la société chacun à sa façon

L'ajout peut également être conséquent à une volonté des scripteurs de mettre des phrases dans des placements précis du texte afin d'agir sur sa structuration comme c'est le cas pour la phrase « *une jeunesse qui vie au nord* » qui est une phrase introductive dont l'objectif est de spécifier la catégorie dont les scripteurs parlent et de la différencier d'une autre qu'ils évoquent plus en aval dans le texte. Nous retrouvons également, dans certaines parties, les mêmes mots ou groupes de mots qui réapparaissent mais qui s'accompagnent, au moment de la mise en texte, d'éléments introductifs et cette méthode de travail exprime le souci de cohésion vécu immanquablement par les scripteurs.

La construction de toute une phrase à partir de l'affirmation « *c'est une minorité* » est considérée aussi comme une forme d'ajout. En effet, au moment de la planification et donc de la sélection des idées dans la mémoire à long terme et la hiérarchisation de celles-ci, les scripteurs se contentent d'inscrire des bribes d'idées qu'ils notent rapidement

sur le papier. Ils essaient de traduire leurs pensées par des termes (des noms ou des groupes nominaux) généralisants qui, en passant à la rédaction, deviennent tributaires de tout un ensemble phrastique que les scripteurs développent afin de mieux expliciter leurs propos.

PLAN	TEXTE
C'est une minorité d'autre part	mais malheureusement aujourd'hui cette partie représente une minorité qui s'augmente à travers le temps

Les idées apparaissant dans le plan sous forme de tirets et sont transformées en phrases au moment de la mise en texte. Elles subissent, donc, un nombre importants d'ajouts que ce soit des ajouts d'adjectifs qualificatifs tels que « *stricte, respectable, faible* » ou encore de substantifs tels que « *dispotisme, tyrannie* » et ce dans une volonté de mettre l'accent sur la dureté de la vie des jeunes vivant au Sud. Nous notons que cette démarche est manifeste chez plusieurs groupes d'étudiants (hormis bien sûr ceux qui développent intégralement leurs idées dès le plan) et elle est certainement l'attitude la plus répandue car la plus conforme à la norme.

En outre, l'ajout peut concerner toute une partie du texte comme c'est le cas pour la synthèse du texte qui n'est pas citée dans le plan mais qui fait son apparition au cours du développement les scripteurs ayant pris conscience de la nécessité de synthétiser les idées énoncées au préalable avant de passer à la conclusion. Cette prise de conscience est née vraisemblablement au fur et à mesure que les scripteurs avançaient dans la rédaction.

2-2-1-d- Remplacement ou substitution :

La conclusion élaborée, dans le plan, par le groupe 2B est reprise telle quelle par la suite, hormis le changement de « *sous cet angle* » en « *cela dit* » que nous trouvons plus approprié et c'est certainement le même avis qui a poussé les scripteurs à recourir à cette rectification. Comme nous l'avons mentionné plus en amont, c'est notre analyse du corpus oral et des négociations qui s'y sont produites qui vont nous éclairer sur les différentes raisons qui ont poussé les scripteurs à effectuer leurs divers choix.

Plusieurs éléments textuels ne sont pas retenus tels quels au moment de la rédaction mais au contraire transformés au gré des idées qui surviennent au fur et à mesure que le travail de production avance. La décision de déplacer, supprimer, ajouter ou de substituer ces éléments textuels à d'autres n'est certainement pas arbitraire. Elle est sûrement conséquente à une réflexion de la part des étudiants sur la meilleure manière de formuler leurs idées et de présenter leur produit écrit et peut-être même à de longues négociations entre les deux « collaborateurs » dont la finalité est, et reste avant tout, de réussir la tâche

qui leur incombe.

« *L'importance de la jeunesse dans la société.* » □ « *Les jeunes sont très importants dans chaque société.* » : Le groupe 6A effectue un remplacement en passant dans cet exemple d'une nominalisation à une dénominisation avec une volonté de spécification. Dans un autre exemple, une phrase déclarative se transforme en phrase interrogative qui clôt l'introduction et prépare le passage au développement : « *Les jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui* » → « *Dans quelles mesures peut-on juger les jeunes de la société tunisienne actuellement ?* ».

Contrairement au binôme précédent, celui-ci opte, au premier abord, pour un inventaire laconique des idées ou arguments sans essayer de les développer, reconduisant cette tâche au moment de la mise en texte où il élabore de nouveau une sélection des arguments à utiliser et change de ce fait leur disposition dans le texte.

Le remplacement peut ne pas toujours être judicieux : « *qui se rebelle □ qui se rebèle ; tout ce qui normal pour être anormal □ tous ce qui est normale pour être anormale* » : Nous remarquons parfois le passage d'une inscription erronée à une autre correcte (ce qui est dans la normalité des choses), mais nous pouvons assister également, comme c'est le cas ici, à l'opération inverse. Ceci nous renseigne sur l'instabilité linguistique des scripteurs qui, et nous le remarquons à travers ces exemples, souffrent des mêmes problèmes linguistiques puisque l'erreur est commise par l'un d'eux mais est passée sous silence ou demeure inaperçue par l'autre.

Le remplacement peut également induire en erreur : l'erreur d'accord de « *ne cessent pas* » s'explique par le changement produit et le passage d'un nom pluriel à un nom singulier : « *les étudiants qui ne cessent pas d'agir* » devient « *une catégorie qui ne cessent pas d'agir* » et nous pourrions imputer cette erreur à une absence de relecture « attentive » ou la qualifier de faute d'inattention si la révision a été effectuée. Ce sont les verbalisations des étudiants qui éclairciront ce point.

Nous distinguons, donc, une multitude de moyens de remplacement qui existent chez ce binôme :

V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) :

<p>Le passage d'un verbe être + participe passé à un substantif :</p> <p><i>être machinisé</i> → <i>la machinisation</i></p>
<p>Le changement de vocabulaire concernant certaines phrases :</p> <p><i>en laissant</i> qui devient <i>en abondamment</i></p> <p><i>facture morale</i> → <i>agitation mentale et spirituelle.</i></p>
<p>Le remplacement de presque la totalité de la phrase en gardant le sens qu'elle véhicule : « <i>qui ne cherche pas à compliquer les choses</i> » → <i>et qui facilite leurs</i> vie » ;</p> <p>« <i>les jeunes qui vivent en dehors du capitale</i> » → <i>une jeunesse réaliste qu'on peut le trouver au sud</i> »</p>
<p>Remplacement dans un souci de simplification ou d'évitement de la répétition :</p> <p>« <i>qui respect la religion, les coutumes et les traditions</i> » → <i>qui respect tout</i> »</p>
<p>Remplacement des éléments graphiques (des flèches ou des astérisix) par des prépositions ou des locutions.</p>

Le passage du plan à la mise en texte n'est pas toujours dépourvu de complexité. Les scripteurs se retrouvent, parfois pour certains et souvent pour d'autres, incapables de développer l'idée énoncée dans le plan et commettent, alors, des irrégularités syntaxiques qui génèrent des complications sémantiques menaçant la réception / compréhension du texte par un lecteur potentiel.

PLAN	TEXTE
<p>* la société impose des règles à n'est pas les franchir / transgresser</p> <p>→ mène à une generation qui n'a pas des principes personnels → la recherche de l'identité (symbolique)</p>	<p>Cette influence introduit une cercle que cette jeunesse doit se contenter de le suivre et à une generation qui a un manque de s'identifier</p>

Le passage, cité en aval, est accompagné par des erreurs qui persistent tel, par exemple, l'accord du verbe avec le sujet au pluriel. Cet accord est noté erronément dans le plan et est reproduit tel quel au sein du développement bien que nous n'assistons pas à une reproduction intégrale de la phrase. Il y a une reformulation de la phrase avec une subsistance de l'erreur et ce au même niveau phrastique.

PLAN	TEXTE
<p>Ces questions là introduit dans l'âme et la mentalité une facture morale. le rêve inachevé mais qui tente à se réaliser dans milieu ou un autre</p>	<p>Ces questions là incarne une agitation mentale et spirituelle et à un rêve inachevé</p>

Nous remarquons aussi que l'orthographe de certains mots dans le plan apparaît différente au moment de la mise en texte. Cela s'expliquerait par un changement de scripteur et nous retrouvons ce phénomène dans d'autres extraits textuels appartenant à d'autres groupes d'étudiants.

Nous devons signaler à ce stade de l'analyse l'existence d'un rapport assez contigu entre la suppression et le remplacement. En effet, une suppression suivie d'un ajout n'est autre qu'un remplacement dans le sens où l'acte du scripteur ne se limite pas seulement à une suppression d'un mot mais inclut dans une seconde étape l'inscription d'un autre mot qui vient remplir le vide de celui déjà éliminé. Cet agissement est défini tel un remplacement d'un terme à la place d'un autre. Dans notre analyse des écrits des étudiants, nous avons constaté certaines de ces actions :

Nous remarquons, en effet, cette forme de suppression chez le binôme 6A. Elle apparaît au début du produit écrit, où des éléments graphiques disparaissent en faveur de phrases rédigées qui mettent à profit les idées du plan pour organiser une introduction exhaustive présentant les deux grandes parties du texte.

Le groupe 4A use également à plusieurs reprises de ce procédé de suppression. Il supprime quelques termes comme « *limite, racines, traditionnel, religion* » et opte pour le choix d'une phrase courte exprimant l'idée apportée dans la plan avec un autre choix de termes : « *une jeunesse qui respecte ...* » au lieu de « *une jeunesse limite par ...* ». Dans un autre extrait, il ne garde de la phrase du plan que deux termes : *deu* et *existence* et sa reformulation s'accompagne d'une réduction phrastique ; comme il peut ne supprimer qu'un élément syntaxique comme le superlatif « très » dans : « *rythme très accélère* □ *rythme accélère* » qui renvoie probablement à une volonté de sa part d'éviter toute emphase phrastique qui pourrait nuire à l'interprétabilité de son texte d'une façon ou d'une autre.

2-2-1-e- Remarques :

Le scripteur puise des connaissances se rapportant à la consigne dans sa mémoire à long terme. S'en suit, alors, une opération sélective des idées et des arguments à utiliser qu'il va hiérarchiser, mais tout au long de l'étape rédactionnelle il ne cesse de peaufiner et de remodeler son produit écrit en vue du macro-acte visé. Les ajouts, les suppressions et autres procédés observés en amont sont des moyens de reformulation auxquels les scripteurs ont recours et qui représentent une façon d'agir sur le texte. Le passage des textes intermédiaires au texte définitif s'accompagne de certains de ces changements qui peuvent ne concerner que des éléments minimes du texte comme ils peuvent apparaître également sous forme d'annulation radicale d'un ensemble d'éléments phrastiques. L'interprétation que les étudiants font de leur premier jet les incite à revoir leur travail avec l'intention de l'améliorer, d'y amener des changements qui auraient pour but de parfaire le produit fini.

Généralement le temps consacré à la planification représente le 2 / 3 du temps imparti à tout le travail de production; sauf que certains étudiants n'accordent pas beaucoup d'importance – contrairement à d'autres – à cette étape préliminaire et préfèrent associer les deux étapes (plan et mise en texte) dans un seul et même moment comme le groupe 8A ou encore les groupes 3B et 4B. Cela est manifeste d'après le tableau que nous avons établi de tous les groupes observés et qui présente une vue d'ensemble des différents cheminements rédactionnels suivis par les étudiants. Ce tableau que nous exposons ci-dessous, à but comparatif, témoigne de la diversité des démarches entreprises par ces étudiants pour répondre à une seule et même consigne.

CROQUETS	CLASSIFICATION	PLAN	BROUILLON	PLAN/BROUILLON	RIEN
G1 ISLT	2 ^{ème}			x	
G2 ISLT	6 ^{ème}			x	
G3 ISLT	13 ^{ème}	semi-plan	x		
G4 ISLT	16 ^{ème}			x	
G5 ISLT	11 ^{ème}	x			
G6 ISLT	2 ^{ème}	x	x		
G7 ISLT	5 ^{ème}	x x	x		
G8 ISLT	2 ^{ème}				x
G1 MANOUBA	12 ^{ème}	x	x		
G2 MANOUBA	1 ^{ère}			x	
G3 MANOUBA	11 ^{ème}				x
G4 MANOUBA	13 ^{ème}				x
G5 MANOUBA	4 ^{ème}	semi-plan	x		
G6 MANOUBA	7 ^{ème}				x
G7 MANOUBA	12 ^{ème}		x		
G8 MANOUBA	14 ^{ème}			x	

Notre étude précédente nous permet de déceler plusieurs méthodes de travail suivies par ces étudiants :

- Il y a ceux qui reprennent les notes préalablement inscrites dans le plan suivant l'ordre préétabli en tentant de les développer un peu et de les transformer en phrases dans le texte définitif comme c'est le cas pour le groupe 2A par exemple ou le groupe 2B.
- Il y a ceux qui se contentent de reprendre intégralement les phrases inscrites dans le plan et ce pour un moindre effort de production. Ils fournissent généralement un effort considérable lors de la préparation du plan en se relisant maintes fois et en essayant de rédiger les propositions écrites. Ceux-là se relisent très rarement au moment de la mise en texte vu que la relecture a été effectuée précédemment. Le groupe 1A en fait partie puisqu'il présente un plan-brouillon des plus rédigés.
- Ceux qui « plongent » tout de suite dans la production du texte final sans recourir aux étapes préalables et donc se trouvent inéluctablement, tout au long de la rédaction, en train de relire et de réviser ce qu'ils écrivent afin de s'éviter les répétitions mais également pour utiliser les idées déjà inscrites comme tremplin pour se relancer dans le discours. Parmi ces étudiants, nous citons les groupes 3B et 4B.

L'importance accordée aux textes intermédiaires varie, donc, d'un groupe à l'autre. En effet, certains ont recours à une planification et à un brouillon préparant la mise en texte alors que d'autres éludent ces préliminaires ou ces étapes préalables et se contentent d'un seul et unique jet. Ils ne s'intéressent qu'au texte final (qui, en l'occurrence, devient texte unique à cause de l'absence voulue d'autres documents intermédiaires).

D'autre part, nous remarquons que les mêmes méthodes de travail ont réussi à certains étudiants mais pas à d'autres et nous pouvons imputer cela à d'autres facteurs qui entrent en considération dans cette activité rédactionnelle et non seulement au facteur procédural. En effet, la procédure à adopter dans l'accomplissement de ce travail rédactionnel est importante, mais elle ne semble pas être l'unique intervenante dans la qualité du produit écrit.

Si tous les étudiants observés ont recours à la planification, ils ne présentent sûrement pas tous la même approche vis-à-vis de l'organisation de leurs idées. Les

opérations réalisées sont similaires mais ce sont les manières de les exécuter qui diffèrent d'un binôme à un autre et d'un étudiant à un autre faisant ainsi prévaloir certaines copies d'étudiants sur d'autres.

Ainsi, nous ne pouvons pas assurer que le recours à l'une ou l'autre méthode de travail est à elle seule une garantie suffisante à l'obtention d'un texte de « bonne » qualité. En effet, d'autres facteurs entrent en considération et c'est leur fusion, orchestrée par les scripteurs, qui fait d'un texte ce qu'il est. Ces facteurs sont stylistiques (et nous constatons que les scripteurs se caractérisent par une certaine variabilité stylistique), linguistiques, organisationnels...

2-2-2- La relecture - révision :

« *L'écriture accepte le repentir et les ratures. Elle donne la possibilité d'agir sur l'information, de l'analyser, de la modifier, de la réorganiser* »²⁰. En effet, le scripteur bénéficie, et ce tout au long de l'étape rédactionnelle, d'un retour éventuel sur ces écrits lui permettant de relire son produit et de modifier si nécessaire des mots, des groupes de mots ou des phrases entières qu'il peut juger incorrectes, agrammaticales ou ne traduisant pas totalement l'idée qu'il veut transmettre au lecteur potentiel. L'écrit fournit au scripteur cette éventualité de reprendre une idée mal développée pour essayer de l'améliorer en vue d'exprimer au mieux ses intentions, de restructurer le texte en réorganisant les arguments si l'organisation initiale ne paraît pas suivre l'orientation que le scripteur veut donner à son texte. Il lui permet, également, de faire des changements parfois parcellaires et quelquefois aussi radicaux qui surviennent à la suite d'une prise de conscience, de la part du scripteur, d'une ou de plusieurs erreurs existant au sein du texte.

La comparaison faite par Catherine Fuchs entre cette possibilité de révision que présente l'écrit et sa différence d'avec l'oral accentue d'autant plus l'idée que l'écrit présente une multitude d'opportunités au scripteur en lui permettant de se reprendre, de se corriger et donc d'améliorer incessamment son produit jusqu'à l'obtention du résultat escompté : « *Dans le texte il est possible d'annuler, d'ajouter, de déplacer, de remplacer, car la phrase sera lue après l'achèvement de ce processus. Il y a place, entre l'encodage et le décodage pour tous les changements souhaités. Dans la parole, l'écoute est simultanée, l'énoncé est aussitôt entendu et compris et a déjà produit ses effets lorsqu'on souhaite l'annuler ou le modifier. Le locuteur ne peut, s'il veut être compris, infliger à l'allocutaire ses incertitudes de pensée et de parole, parce que ce qui est dit a déjà agi.* »

21

2-2-2-1- La rature :

²⁰ Tomassone Roberte. (2001). Grands repères culturels pour une langue : le français. Hachette Education, p53.

²¹ Fuchs. Catherine. (2003). « Eléments pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits » in Debove. Josette-Rey ; Fuchs. Catherine ; Grésillon. Almut ; Lebrave. Jean-Louis & Peytard. Jean. *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris. CNRS Editions.

Les ratures que nous retrouvons quelquefois sur certaines copies d'étudiants (dans le plan, le brouillon ou le texte définitif) sont révélatrices des retours que les scripteurs peuvent effectuer sur leurs productions. Ces ratures peuvent ne concerner qu'une lettre, qu'un mot comme elles peuvent concerner tout un ensemble de mots. Tout dépend, à ce moment-là des rectifications que les scripteurs envisagent de faire. Ces ratures sont pour nous, observateurs que nous sommes de ces productions, une source d'informations assez importante. En nous y intéressant, nous essayons de comprendre le cheminement intellectuel suivi par chaque binôme dans cet exercice de rédaction et les choix qu'il effectue. Raturer est pour le scripteur un moyen de se débarrasser d'un terme ou d'une idée gênante, mal énoncée ou mal située dans le texte pour la remplacer alors qu'elle devient pour nous un moyen de savoir, de connaître les différentes étapes par lesquelles est passé le texte et les diverses transformations qu'il a subi pour aboutir enfin au résultat final. Aussi insignifiantes qu'elles puissent paraître pour les scripteurs, les ratures ne manquent pourtant pas d'intérêt pour nous. Au contraire, c'est grâce à elles que souvent certaines zones d'ombre, concernant les choix des étudiants, s'éclaircissent.

Parmi les procédés de modification que nous avons précédemment présentés, la modification par suppression et la modification par remplacement sont les deux procédés qui déclenchent le plus souvent le raturage. Les raisons de ces biffures sont parfois justifiées par les étudiants et nous en saurons davantage dans la partie consacrée au corpus oral, mais certains étudiants peuvent également les passer sous silence et libre cours alors à nos spéculations les plus hasardeuses. C'est d'ailleurs ce que nous faisons lors de nos observations du corpus écrit et ce avant toute analyse et comparaison avec le corpus oral. Nous avons choisi de montrer les extraits suivants afin de les utiliser comme illustrations de nos propos tenus auparavant.

Nous considérons que la rature est une activité métalinguistique et nous souscrivons ainsi aux propos de Catherine Fuchs qui la juge pareillement. En effet, raturer c'est agir sur le discours en le supprimant ou en le modifiant. Les scripteurs, en évaluant le discours écrit que ce soit positivement ou négativement sont en train de réfléchir sur ce discours et sur la meilleure manière de le transmettre et de transmettre leurs idées au lecteur potentiel. Leur réflexion sur un discours déjà produit et les transformations qui y découlent relèvent – de ce fait – de l'activité métalinguistique.

Groupe 2B :

-« Le conflit entre les générations ~~rend les jeunes~~ ~~pousse les jeunes~~ provoque la marginalisation des jeunes. »

Dans cet exemple figurant dans le plan-brouillon, nous constatons que les ratures successives des scripteurs émanent d'une volonté de trouver le verbe adéquat qui traduit leur pensée : rendre → pousser → provoquer.

Le conflit rend les jeunes marginalisés → Le conflit pousse les jeunes à être marginalisés □ Le conflit provoque la marginalisation des jeunes. : Le changement de verbe incite les scripteurs à changer de composition de phrase. Ils passent d'un :

substantif + verbe transitif + c.o.d + complément circonstanciel de manière



substantif + verbe transitif + c.o.d + c.o.i (auxiliaire être + participe passé)



substantif | verbe transitif | c.o.d

Les étudiants cherchent, à travers plusieurs tentatives, à trouver le lexique approprié qui aura pour but d'influer sur la qualité du texte produit.

Groupe 6A :

-« certains sont attachés à leur nation. ils respectent leurs mœurs, et leurs coutumes et les traditions, et s'efforcent à les perpétuer en les développant. (d'autres sont éblouis éblouis par la civilisation occidentale) notamment, les enseignants, les enseignants et les chercheurs, (découvrent) découvrent les civilisations exotiques et étrangères et essayent essayent. »

Dans cet extrait-ci, nous notons la présence itérative des ratures. Elles concernent tantôt une lettre, tantôt un mot et parfois même toute une phrase. En observant ce paragraphe et les ratures qui y sont produites, nous remarquons qu'elles se déroulent simultanément à l'acte d'écriture et qu'elles ne viennent pas en différé par rapport à lui. En effet, les scripteurs évaluent, raturent et corrigent leur texte au fur et à mesure qu'ils avancent dans la production. Nous pouvons avancer l'idée qu'ils effectuent un contrôle permanent sur leur production puisque les corrections sont instantanées et n'émanent pas, nous pouvons le supposer, d'une révision globale du texte ou même de cette partie du texte, mais proviennent vraisemblablement d'une vérification régulière de chaque mot ou groupe de mots suscitant le doute chez les scripteurs.

Groupe 4A :

-« La Jeunesse c'est l'âge d'or de l'Homme c'est aussi Le moteur de la société. C'est plus que 70 % de la société. en premier lieu on a une Jeunesse qui respecte les traditions et les coutumes . la Jeunesse Tunisienne se diffère selon l'environnement, entre le nord et le sud. cette différence se justifie par un duel d'atteindre l'existence on a une partie qui se manifeste à travers la façon de s'habiller, de se coiffer et aussi de sa manière de se comporter. »

La phrase raturée dans ce fragment du texte définitif du groupe 4A, est une reprise

d'une idée énoncée dans le plan. Cet extrait faisant partie du début du développement, nous pouvons supposer que les scripteurs ont repris l'idée telle quelle pour la mettre en mots et qu'ils y ont renoncé après pour une raison qui s'expliquera assurément au moment de notre analyse des verbalisations de leurs actes. Dans un premier temps, nous pensons que cette phrase a été supprimée pour laisser place à une autre idée qui la succède au niveau de la planification mais dont les scripteurs ont jugé de la nécessité de la mettre en exergue au début du développement. Cette modification de l'ordre d'apparition des arguments dénote un changement de stratégie des scripteurs qui, reprennent par la suite la phrase raturée mais en la reformulant et non pas telle quelle. Ce genre de comportement montre bien que les révisions ne cessent d'exister dans le texte de son début à sa fin et qu'elles sont loin d'être arbitraires. A contrario, elles résultent d'une attention particulière que les scripteurs portent à leur texte et à ses différentes composantes.

Groupe 4 B :

-« ~~Le deuxième problème 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 issue favorable a leurs réussite dans leurs vies une solution pour faire face aux demandes d'une vie aisée.~~ »

La rature est présente également dans cet exemple-ci pour répondre à la volonté des scripteurs de reformuler leurs propos et ce dans un souci d'amélioration du produit écrit. L'analyse du corpus oral nous renseignera si cette modification a été le fruit de négociations étendues ou bien a-t-elle été rapidement exécutée car brièvement discutée.

Il est évident, d'après les observations que nous venons d'effectuer, que la révision est omniprésente chez les scripteurs. Elle est présente au moment de la planification et aussi au sein du brouillon et de la mise en texte. Les scripteurs semblent y avoir recours différemment mais cela n'exclut pas le fait qu'elle soit pour la plupart du temps constamment attenante à l'acte d'écriture.

De même, les étudiants ont très rarement recours à une relecture / révision du produit fini pour d'éventuelles rectifications alors qu'ils en ont la possibilité. Ces étudiants se laissent aller à des relectures sur des fragments textuels, mais cette révision demeure toujours parcellaire. En effet, elle n'embrasse pas l'intégralité du texte. Ceci pourrait être à l'origine de certains dysfonctionnements textuels (problème de cohérence, de progression thématique...). Une reprise du texte à la fin de son élaboration pourrait épargner aux scripteurs bien des désagréments car elle leur permettrait de se rendre compte de plusieurs erreurs (orthographiques ou autres) dont ils ne se seraient pas aperçues auparavant (lors de la mise en texte où leur attention est focalisée sur d'autres contraintes scripturales).

Conclusion partielle :

Ce que nous pouvons signaler à la suite des constatations que nous avons faites c'est que les trois processus cognitifs sous-jacents à l'activité rédactionnelle sont intrinsèquement liés. Ils s'enchevêtrent les uns dans les autres et interagissent les uns avec les autres : la révision est un processus intégré aussi bien à la planification qu'à la

mise en texte et la planification du texte ne se manifeste pas uniquement dans une étape « pré-textuelle » (c'est-à-dire en préparation du texte écrit), mais est également fort présente au moment de l'élaboration dudit texte. Ainsi, on ne peut s'intéresser à l'un des processus et à son évolution dans le temps sans pour autant orienter notre regard du côté des autres processus qui l'accompagnent dans la tâche scripturale. Les habiletés scripturales des étudiants sont alors jugées d'après les capacités de ces derniers à manipuler les différents processus en question chacun à part mais surtout les uns entremêlés aux autres.

2-3-Rapport quantité/qualité :

L'évaluation positive ou négative des textes est basée sur des critères aussi bien syntaxiques, sémantiques que pragmatiques. Le critère de la longueur n'est pas vraiment pris en compte dans l'évaluation du produit. Les textes que nous présentent les étudiants observés sont hétéroclites. Chaque texte véhicule un mode de faire spécifique à ses scripteurs qui organisent le texte suivant une pensée particulière et un objectif qu'ils tentent d'atteindre en fin de production. Ils ont chacun une façon d'aborder le texte et de le configurer. Nous ne jugeons pas de la qualité d'un produit à travers le nombre de phrases écrites ou la longueur des paragraphes et donc du texte lui-même. Nous accordons certainement et inéluctablement plus d'importance à la manière dont ces phrases sont écrites et dont ces paragraphes sont structurés. Nous attachons sûrement de l'importance à la forme du produit mais non pas à sa longueur. En effet, la forme est aussi importante que le contenu du texte. Ces deux « facettes » du texte s'associent pour donner naissance à un produit bien élaboré et ce tous azimuts comme elles peuvent se léser mutuellement en s'influençant l'une l'autre négativement. C'est le savoir-faire du scripteur qui engendre ou, au contraire, évite ce genre de problèmes.

C'est donc la qualité du produit qui l'emporte sur sa quantité. Les étudiants sont amenés à rédiger un essai et certains binômes présentent des écrits plus longs que d'autres mais parfois pas plus riches du point argumentatif, ou mieux organisés. C'est pourquoi, nous orientons notre regard vers des points de comparaison et d'évaluation qui sont susceptibles de nous renseigner sur la valeur exacte de chaque texte : éviter la répétition, avoir du vocabulaire et l'utiliser à bon escient dans le texte, faire le moins d'erreurs possibles permettent entre autres de statuer sur la « bonne » qualité d'un texte. Ce sont des objets d'analyse auxquels nous avons essayé de nous intéresser précédemment et auxquels nous nous intéresserons, ainsi qu'à tant d'autres, tout au long de notre analyse.

C'est la mobilisation des connaissances des étudiants et ce à tous les niveaux textuels qui sous-tendent la réalisation d'un produit de « bonne » qualité.

Ce qui est primordial à noter c'est que notre évaluation des textes aussi étudiée soit-elle, ne peut pourtant pas être considérée comme définitive car elle demeure personnelle. C'est pourquoi, nous avons eu recours, afin de pouvoir classer²² les différents groupes observés, à l'aide d'autres évaluateurs. Ces derniers sont des étudiants en maîtrise de FLE (français langue étrangère) de l'Université Lumière Lyon II qui ont bien voulu se prêter à cet exercice que nous leur avons proposé. Notre objectif était de réunir

un nombre d'évaluateurs encore plus élevé, mais le fait est que nous avons essuyé plusieurs refus qui nous obligent à nous contenter de ceux qui sont en notre possession. Nous nous sommes retrouvés, donc, avec cinq évaluations auxquelles nous ajoutons la nôtre qui est citée dans le tableau en tant que la sixième évaluation. Toutefois, nous tenons à signaler que les évaluateurs – comme nous les avons surnommés – se partagent en cinq groupes mais que chaque groupe est formé de deux ou trois étudiants. Ce qui augmente nettement le nombre d'évaluations réalisées en réalité. Ces étudiants en FLE se concertent entre eux pour évaluer les textes et leur attribuer des notes et ce en se basant sur des critères bien particuliers à savoir : le niveau de langue auquel les scripteurs ont recours et leur maîtrise des différents outils linguistiques, la façon dont ils organisent leur texte, le choix des idées qu'ils mobilisent et leur capacité à assurer la progression thématique au sein du produit en présentant une argumentation cohérente et finalisée.

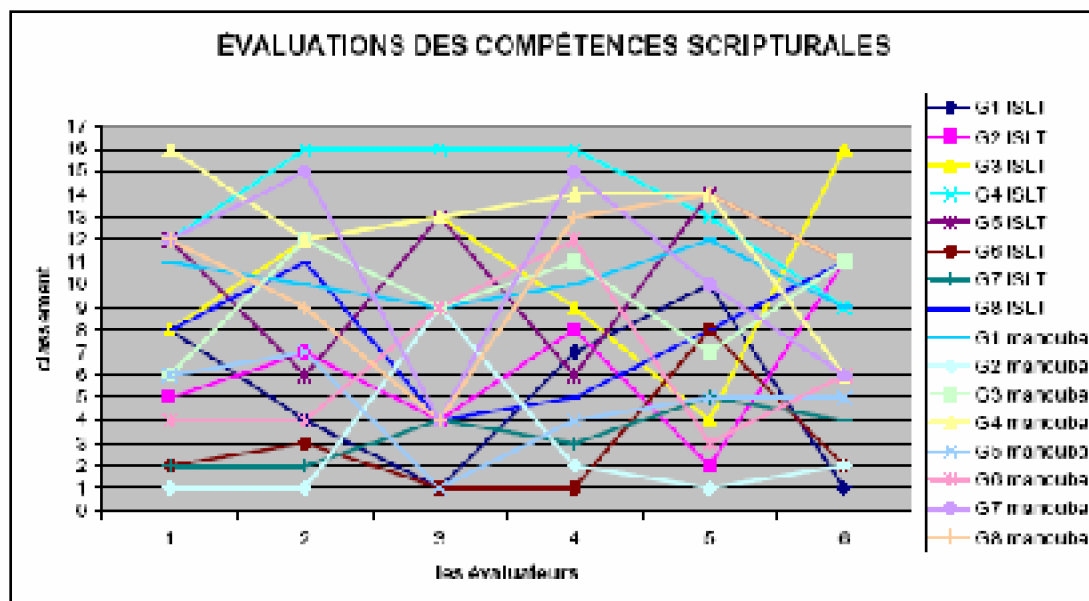
Ainsi, ces étudiants / évaluateurs, à qui nous avons présenté les textes définitifs des différents groupes en leur demandant de les ordonner du meilleur texte au moins bon, nous ont alors permis d'établir un classement de ces différents produits écrits et de là pouvoir estimer les compétences scripturales des étudiants concernés. Ceci est présenté dans le tableau et le graphique suivants que nous avons utilisés afin d'illustrer nos propos antérieurs.

Groupes	évaluation n°1	évaluation n°2	évaluation n°3	évaluation n°4	évaluation n°5	évaluation n°6
G1 A	5	4	1	7	10	1
G2 A	5	7	4	5	2	11
G3 A	5	12	13	9	4	16
G4 A	12	16	16	16	13	9
G5 A	12	6	15	5	14	11
G6 A	2	2	1	1	8	2
G7 A	2	2	4	3	5	4
G8 A	5	11	4	5	8	11
G1 B	11	10	5	10	12	9
G2 B	1	1	5	2	1	2
G3 B	5	12	5	11	7	11

²² C'est ce classement-ci auquel nous faisons référence au début de cette recherche et qui nous a permis de dégager les groupes 2 B et 6 A comme appartenant à la catégorie A précédemment définie et les groupes 4 A et 4 B comme appartenant à la catégorie B.

V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) :

G1 E	15	13	19	14	14	6
G2 E	6	7	1	4	5	5
G3 E	4	4	9	12	8	6
G5 E	12	15	4	15	10	6
G6 E	12	9	4	19	14	11



2-4-Conclusion :

A travers l'analyse effectuée des textes écrits, nous aboutissons à certaines conclusions qui sont loin d'être définitives vu que nous n'avons pas encore abordé l'analyse du corpus oral, mais qui peuvent cependant présenter déjà quelques réponses à nos diverses interrogations.

Dans la production de textes écrits, plusieurs éléments entrent en ligne de compte. Ce n'est pas un élément qui prévaut sur l'autre. Ce sont plusieurs éléments qui conjugués les uns aux autres forment un tout textuel. C'est cette corrélation entre eux qui fait l'unité d'un texte : aux compétences linguistiques (maîtrise des règles grammaticales entre autres choses) s'ajoutent les compétences discursives (choix des propos) et procédurales (méthodologie à suivre dans l'organisation du produit écrit). Ces différents composants sont interdépendants et l'absence de l'un d'eux peut porter atteinte à l'harmonisation générale du texte.

Ce que nous pouvons constater, d'ores et déjà, c'est que les phénomènes textuels sont plus faciles à intérioriser que tout ce qui est morphologique. En effet, nous identifions chez la majorité des étudiants une intériorisation au niveau macrostructurel qui s'oppose à

une existence de problèmes et de déficits au niveau microstructurel. C'est ce que nous notons grâce à l'observation et à la description des textes des étudiants. La majorité de ces textes sont configurés de telle sorte qu'ils s'orientent vers un macro-acte spécifique. L'intention discursive des scripteurs est généralement identifiée dès le début du texte. Cependant, ce qui semble constituer une difficulté par rapport aux scripteurs c'est ce qui compose le texte intérieurement. Tout ce qui relève de l'orientation du texte et de son organisation générale paraît automatisé. Ce qui corrobore nos propos c'est la façon avec laquelle sont présentés les plans. Ceux-ci suivent une hiérarchie conceptuelle spécifique à chaque binôme, mais témoignent tous d'une disposition finalisée des idées et des arguments.

D'autre part, le travail des étudiants se limite, par moments, à la reprise d'un plan standard et à la reproduction d'un schéma argumentatif qu'ils ont intériorisé au fil des années. Ces remarques seront confirmées ou infirmées après notre étude des verbalisations des étudiants.

« Les enseignants utilisent un langage abscon pour la plupart des étudiants tout en restant indifférents aux difficultés rencontrées plus particulièrement par les étudiants de classes défavorisées. Les étudiants, de leur côté, pour se conformer au modèle dominant, montrent une aisance apparente qui dissimule un manque de compréhension. » (Françoise Fave-Bonnet & Nicole Clerc dans *Entrer, étudier, réussir à l'université*). Ce genre de situation est vraisemblablement de plus en plus fréquent au sein du milieu scolaire où les classes se caractérisent par une hétérogénéité manifeste et accrue entre les étudiants. Ces disparités se présentent tel un handicap à la réussite scolaire car hormis le fait qu'elles soient sociales, elles se reflètent aussi dans les différences que nous notons au niveau du rapport que chaque étudiant entretient avec la langue française, son investissement personnel vis-à-vis de la discipline étudiée et les représentations qu'il se fait d'elle. Tous ces facteurs sont prédictifs du rendement de l'apprenant. Nous ne pouvons pas nier que la situation décrite en amont est loin d'être rare. Les étudiants en difficulté ne le montrent généralement pas. Ils tentent d'occulter leurs incapacités et trompent souvent l'enseignant en prétendant tout assimiler. Le rôle de l'enseignant est alors de repérer ce genre de comportements (à travers les copies d'examens ou la façon dont l'apprenant manipule l'outil linguistique en classe) en essayant également d'organiser avec ses étudiants des stratégies d'apprentissage qui auront pour objectif de les aider à s'approprier le savoir dispensé et à pouvoir utiliser ledit savoir par la suite à bon escient.

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 (absence d'erreurs d'orthographe, utilisation correcte et cohérente des articulateurs logiques, une bonne organisation textuelle). Chaque scripteur appréhende l'acte d'écriture d'une manière qui lui est propre.

Les étudiants sont des individus différents, appartenant à des environnements différents, présentant des compétences et des performances différentes, faisant face à des problèmes linguistiques qui sont liés à leurs déficiences personnelles, mais se trouvant, néanmoins, confrontés aux mêmes enseignements, se retrouvant par là même

V - Le corpus écrit (étude descriptive et analytique du corpus écrit) :

victimes d'un système scolaire qui prend rarement en compte les particularités individuelles de ces apprenants en mettant sur le même pied d'égalité des capacités inégales.

Dès lors, il est important de signaler la place que prend l'élément socio-culturel dans la prise en compte des différences interindividuelles. En effet, l'environnement dans lequel évolue l'apprenant influe sur son comportement au sein de la société et agit négativement ou positivement sur son rapport à la langue.

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

Dans la partie précédente consacrée à l'étude des productions écrites des étudiants, nous avons pris le discours écrit comme objet de notre étude afin d'essayer de comprendre ses différents constituants. Nous nous sommes focalisés sur ces produits scripturaux en tentant de les observer en eux-mêmes et par eux-mêmes. Dans l'étude effectuée sur le corpus oral, nous analysons ces productions verbales non seulement comme objet d'étude mais également comme un moyen d'étude nous permettant de répondre à certaines de nos interrogations émises lors de notre approche des textes écrits.

Les productions verbales des étudiants présentent un grand intérêt pour notre travail étant donné qu'elles renferment des informations concernant la genèse des produits écrits. L'oral se présente alors comme une étape préparant et générant l'écrit. Partant de cette idée, il est sinon primordial du moins nécessaire de s'intéresser à la verbalisation des étudiants dans le but d'en savoir plus sur leurs différentes stratégies scripturales mises en œuvre dans la réalisation de la tâche d'écriture ainsi que les choix opérés qui en résultent.

1-Orientations théoriques

1-1- L'interaction :

Dans ce travail scriptural collaboratif, nous nous trouvons face à trois types d'interactions : une interaction entre les scripteurs, une interaction entre les scripteurs et le texte qu'ils ont à rédiger et une interaction entre un lecteur potentiel et le texte.

La première interaction qui se définit telle une action réciproque entre les deux étudiants est celle qui requiert de notre part, à ce stade de l'analyse, la plus grande attention. En effet, l'interaction entre ces mêmes étudiants et le texte produit a été, précédemment, au centre de nos préoccupations. Quant à l'interaction entre un lecteur potentiel et le texte en question, nous y faisons référence, plus ou moins directement, au moment de faire part de la visée pragmatique des productions écrites. Les deux premières interactions sont, en quelque sorte, des étapes préparant cette dernière interaction. Tout est élaboré en prenant en considération l'existence éventuelle d'un lecteur à qui sera présenté un texte, fruit d'un travail collaboratif entre deux étudiants.

Pour analyser le corpus oral qui est en notre possession, nous nous sommes basés sur les travaux d'Eddy Roulet²³ qui présente, dans son ouvrage *La description de l'organisation du discours*, une approche modulaire du discours en définissant celle-ci comme suit : « Adopter une approche modulaire, c'est donc faire l'hypothèse qu'un objet complexe peut être décomposé en un certain nombre de systèmes d'informations simples et indépendants, qui déterminent différentes formes d'organisation [...] la combinaison de ces différents systèmes d'informations qui permet de rendre compte de la complexité des discours. ». Parmi tous les modules présentés par Roulet, nous adhérons et nous nous intéressons au module hiérarchique à travers lequel sont présentés les différents constituants du discours.

En effet, Roulet propose une hiérarchisation du discours oral en plusieurs niveaux à savoir :

- l'incursion qui est une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation des deux interlocuteurs.
- la transaction qui est délimitée par le traitement d'un thème donné et qui peut contenir un ou plusieurs échanges.
- l'échange : un discours dialogique qui s'analyse généralement en trois interventions :
 - question → intervention initiative
 - réponse → intervention réactive
 - évaluation → intervention évaluative

Toutefois, l'échange ne se présente pas toujours sous cette forme-là. En effet, il peut s'étendre en cas de désaccord. La réaction négative de l'interlocuteur peut pousser le locuteur à prolonger l'échange dans le but d'aboutir à un consensus. Cette entreprise est

²³ Roulet Eddy. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Ed Didier

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

susceptible de susciter deux ou trois interventions supplémentaires comme elle peut en demander davantage. Par ailleurs, les réactions négatives ne sont pas les seules à provoquer l'allongement d'un échange. L'absence de réaction, positive ou négative soit-elle, est aussi génératrice de ce type de situation. Nous nous retrouvons, ainsi, en présence d'échanges longs, imbriqués les uns dans les autres et dont la délimitation s'opère difficilement.

- l'intervention : c'est un discours monologique qui est un constituant de l'échange. Elle est constituée minimalement d'un acte principal, éventuellement entouré d'actes, d'interventions et d'échanges subordonnés.
- l'acte de langage : c'est la plus petite unité monologique.

Les relations entre ces différents constituants du discours sont assurées par :

- des marqueurs de structuration de la conversation (bon, voilà) ainsi que des pauses (euh) qui ponctuent le discours en marquant son début ou sa fin.
- des connecteurs interactifs qui « marquent la relation entre un (ou des) constituant (s) subordonné (s) (acte, intervention ou échange) et l'acte directeur d'une intervention » telles les conjonctions de coordination ou les conjonctions de subordination. Toutefois, leur fonction diffère puisqu'il y a ceux qui indiquent le lien entre arguments et acte directeur et ceux qui indiquent le lien entre contre-arguments et acte directeur. Roulet en définit quatre:
 - Les connecteurs argumentatifs : car, parce que, en effet.
 - Les connecteurs consécutifs: donc, et par conséquent, ainsi.
 - Les connecteurs contre-argumentatifs: bien que, cependant.
 - Les connecteurs évaluatifs/reformulatifs : finalement, en fait

D'autre part, nous souscrivons à la conception du discours selon Roulet qui considère celui-ci comme une négociation. En effet, en énonçant ses propos, le locuteur les met au risque d'être désapprouvés et rejetés par son interlocuteur. Certes, il aspire, en présentant sa proposition, à bénéficier de l'acceptation de son auditeur, mais il n'est jamais à l'abri d'une contestation ou d'un refus catégorique de ses énoncés. La manifestation d'un désaccord incite le locuteur à reconsidérer la pertinence de ses propos et le pousse à les reformuler dans le but d'atteindre un certain consensus. C'est ainsi qu'une réaction négative influe sur le discours émis et pousse l'émetteur à modifier sa perspective énonciative. L'énonciateur cherche, en reformulant ses propos et en essayant de les présenter d'une façon claire, cohérente et complète, à satisfaire la contrainte discursive dite de complétude interactive. En effet, « *les connecteurs reformulatifs contribuent à la réalisation de la complétude interactive de l'intervention en marquant un type particulier de fonction interactive, la reformulation définie comme la subordination rétroactive d'un mouvement discursif, éventuellement d'un implicite, à une nouvelle intervention principale, de fait d'un changement de perspective énonciative* »²⁴. Par ailleurs, cette complétude ne peut être atteinte qu'en cas d'évaluation positive de la part

du destinataire. L'acquiescement de ce dernier est le signe que l'intervention répond aux exigences requises.

En outre, la négociation ne peut se clore que si l'échange répond à la contrainte discursive dite de complétude interactionnelle qui suppose la clôture de l'échange sur un double accord de la part des deux interlocuteurs. Ce double accord peut se présenter sous forme d'évaluations positives ou négatives. L'important c'est que les interlocuteurs aboutissent à un consensus final.

1-2-Psychologie sociale :

Toute interaction est régie par des contraintes communicatives et rituelles et nous nous référons pour l'étude des interactions verbales des étudiants enregistrés à la théorie des ménagements des faces de Goffmann, auquel Roulet fait référence dans son ouvrage. En effet, dans toute interaction, la relation interpersonnelle occupe une place primordiale puisqu'elle agit sur le déroulement de la négociation. Les interactants sont en situation de collaboration au cours de laquelle ils sont amenés à confronter leurs idées, leurs stratégies... et cette confrontation les pousse, parfois – consciemment ou non – à se heurter mutuellement la face. Ainsi, chacun des deux interlocuteurs est susceptible, à un moment ou un autre de l'interaction, de menacer la face de l'autre et d'empiéter sur son territoire. Il agit, alors, non seulement sur son partenaire et sur son rendement personnel, mais également sur leur travail de co-production.

Afin d'éviter des conséquences fâcheuses sur leur travail collectif, chacun des deux interlocuteurs doit préserver sa face positive tout en évitant de menacer la face négative de l'autre. En effet, il doit y avoir, tout au long de l'interaction, un souci de donner la meilleure image de soi, de préserver sa propre face et d'éviter que l'autre ne l'agresse, mais il est nécessaire également de faire en sorte de ne pas heurter la face de l'autre. Goffmann présente une définition de ces faces que nous reprenons comme suit : « *La face positive est l'image que chacun d'entre nous essaie, plus ou moins consciemment, de donner lui-même aux autres. La face négative est, pour utiliser un concept emprunté à l'éthologie animale, le territoire de chacun, c'est-à-dire la zone d'indépendance et de privauté que chacun s'efforce de conserver.* »²⁵

2-L'activité réflexive des étudiants : compétences méta

L'intérêt porté aux réflexions méta diffère d'un binôme à un autre. Ces commentaires

²⁴ Roulet Eddy. (1987). « Complétude interactive et connecteurs reformulateurs ». *Nouvelles approches des connecteurs argumentatifs, temporels et reformulateurs*. Ed Cahiers de linguistique française N° 8.

²⁵ Roulet Eddy. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Ed Didier

accompagnant le travail scriptural préfigurent l'importance qu'octroie les scripteurs tant à la procédure suivie dans l'élaboration du texte, qu'à la langue utilisée, ainsi qu'au discours choisi. Le recours au métalangage influence-t-il le travail rédactionnel des étudiants ? Que peut-on constater chez les étudiants qui ont souvent recours au métalangage par rapport à d'autres qui n'en usent que très rarement ? Ce sont des interrogations auxquelles nous tenterons de trouver des réponses à travers notre analyse des productions verbales des étudiants concernés.

Certains étudiants ont recours à maintes reprises à des activités métacognitives. Dans une perspective de résolution de problèmes, ils s'interrogent sur leurs connaissances et plus précisément sur la meilleure manière d'exploiter au mieux ce savoir dont ils disposent. Ils essayent ainsi de faire le tri dans leur mémoire à long terme afin d'en dégager les connaissances les plus adaptées à leur situation-problème (qui répondent aux exigences de la consigne) dans le but de gérer au mieux la tâche qui leur incombe.

L'activité métacognitive dévoile une prise de conscience de la part des scripteurs de l'importance de porter un regard critique sur leurs connaissances à déployer vis-à-vis de la gestion d'un problème précis. Toute tâche requiert la mise en place d'un dispositif cognitif précis. C'est pourquoi, une évaluation de leurs connaissances préalables par les étudiants ne peut que contribuer à les aider dans le choix qu'ils ont à opérer quant à l'efficacité d'user d'un quelconque savoir à un moment déterminé de leur travail productif.

Tout au long de la production textuelle, les étudiants jettent des regards évaluatifs sur le travail fourni. C'est cette évaluation de la pertinence du produit qui contribue à l'avancée scripturale. La vérification continue du bon fonctionnement du texte, l'interprétation des idées, les relectures suivies de la validation ou de la non-validation des propos convergent vers une même optique, celle de parfaire le travail écrit.

Tous les groupes observés soumettent leur texte à une évaluation, mais celle-ci paraît plus rigoureuse et plus présente chez certains d'entre eux que chez d'autres. Cette évaluation ou ce regard analytique et critique que jettent les scripteurs sur leur entreprise est révélateur de l'attention particulière qu'ils portent à leur production voulant ainsi, et à travers un contrôle itératif, tenter autant que faire se peut de présenter un travail dépourvu d'erreurs, de contresens, ou d'autres sortes de maladresses scripturales qu'elles soient grammaticales, organisationnelles ou autres.

Au cours de ces moments d'évaluation qui généralement jalonnent tout le travail rédactionnel, les scripteurs émettent une multitude de considérations vis-à-vis du texte qu'ils rédigent. Ledit texte est constamment en proie à des remaniements de la part des scripteurs qui n'ont de cesse de chercher à l'améliorer. Dans cette quête continue d'amélioration, les scripteurs ne cessent de réfléchir (sur l'organisation du texte, sur le discours adéquat à émettre, sur la langue employée).

D'autre part, tout au long de la conversation rédactionnelle à laquelle participent les différents binômes observés, nous décelons plusieurs moments de négociations. En effet, chaque étudiant est amené à coopérer avec son homologue afin d'écrire un texte argumentatif restreint. Cette situation rédactionnelle collaborative oblige ces derniers à travailler en unifiant leurs « forces intellectuelles » et en mettant leurs connaissances et

leurs performances au service d'un objectif commun. Toutefois, chacun d'eux arbore une personnalité différente et donc inexorablement des opinions différentes. En effet, l'individualité de chaque étudiant lui confère des connaissances particulières, une certaine façon de voir les choses et le monde autour de lui et une manière personnelle de se les représenter et de les interpréter. Nous pensons qu'il est impératif, alors, de prendre en considération l'existence de ces différences entre les étudiants avant d'entamer l'analyse de leur conversation.

Chaque étudiant va confronter son univers de croyances à celui d'un autre avec qui il est amené à construire une œuvre commune. Cet affrontement idéal et idéologique ne peut que présager des négociations diverses et animées entre les étudiants. La fréquence de ces négociations dépendra vraisemblablement du degré de divergences existantes entre ces mêmes étudiants.

Par ailleurs, les négociations auxquelles les scripteurs ont recours à un certain moment de l'interaction sont, parfois conséquentes à des discordances autour d'un point de vue ou d'une idée concernant le texte à produire et la meilleure façon de le présenter au lecteur. Néanmoins, elles sont également résultantes d'une volonté de l'un des interactants à discuter une idée, c'est-à-dire qu'il la présente ou la suggère à son homologue avec l'intention de la lui soumettre en vue de bénéficier de sa réflexion et de ses réflexions. Ces négociations méta peuvent être d'ordre procédural, discursif ou linguistique mais elles sont toutes, et ce quelque soit leur origine, nécessaires à l'accomplissement de cet acte rédactionnel.

Pour rendre compte de ces négociations méta, nous avons choisi d'extraire des exemples à partir des verbalisations de presque l'ensemble des groupes observés. Ainsi, nous tentons de mettre à contribution tous les binômes enregistrés. Nous tenons, cependant, à signaler que le recours à ces négociations n'est pas de la même équivalence d'un binôme à un autre en raison de l'intérêt différent que ces derniers manifestent face à une action rédactionnelle ou à une autre. Ce que nous voulons montrer c'est la disparité des approches suivies par les étudiants.

En effet, ces étudiants se retrouvent dans cette situation-problème face à plusieurs difficultés à surmonter : la structuration du texte, son organisation syntaxique et sémantique, le choix des termes ad hoc... Pour arriver à surmonter toutes ces contraintes rédactionnelles et à présenter un texte final « satisfaisant » du moins de leur point de vue, ils doivent fournir un travail d'élaboration conséquent. Pour ce faire, ils sont amenés à discuter leurs actes scripturaux et ce sont ces discussions méta qui leur permettront de réaliser leurs objectifs.

Ce que nous devons, par ailleurs signaler, c'est que la négociation peut se manifester sous forme d'échange (qu'il soit long ou court), mais qu'elle est également présente dans une seule intervention et donc un seul et même tour de parole. Nous pensons qu'il n'est pas primordial d'avoir une discussion à bâtons rompus entre les interlocuteurs qui discutent un point ou un autre en s'opposant et en essayant de trouver un terrain d'entente entre eux pour que cela soit considéré comme une négociation. Présenter une idée (son idée) en présence d'un autre qui est susceptible de l'accepter mais aussi de la réfuter, la critiquer ou la modifier, faire part de sa vision des choses à autrui correspond à

risquer d'être jugé et par là être soutenu ou bien repoussé. Le fait d'intervenir et d'émettre un message présuppose, selon nous, une prise de risque de la part du locuteur. Ainsi, dans cette seule action consistant en la présentation de sa propre interpellation des choses et sa soumission au jugement de l'autre, le proposant entame d'ores et déjà une négociation.

2-1-Etude quantitative :

Pour nous aider dans notre sélection des groupes à citer dans cette étude des négociations méta, nous avons opté pour une étude quantitative de ces commentaires. Nous avons, donc, calculé le nombre de commentaires méta auxquels les différents binômes ont eu recours afin de pouvoir faire le tri entre eux et nous faciliter le choix des extraits à présenter. Nous faisons part du tableau ci-dessous afin de rendre compte, et ce plus concrètement à travers l'étalage des chiffres, de la diversité de l'intérêt que portent les étudiants-scripteurs à la réflexion méta.

Nous définissons, de ce fait, les méta auxquels nous nous intéresserons en nous référant aux travaux de Maingueneau D (1996) et Giroud A (2005). Les commentaires métaprocéduraux portent alors sur l'organisation matérielle de la tâche ainsi que sur les opérations que les apprenants effectuent. Les commentaires métalinguistiques sont plutôt des énoncés portant sur la langue. Les locuteurs commentent l'énoncé dans son aspect linguistique, sémantique, etc. Quant aux commentaires métadiscursifs formulés par les apprenants, ils se présentent comme des discussions portant sur leur propre discours : « *le locuteur peut à tout moment commenter sa propre énonciation à l'intérieur même de cette énonciation* ».

Identification des groupes	Discours métaprocédural	Discours métalinguistique	Discours métadiscursif
Groupe 1 B	1	0	4
Groupe 2 B	3	8	30
Groupe 3 B	7	12	4
Groupe 4 B	16	40	17
Groupe 5 B	1	10	0
Groupe 6 B	16	14	7
Groupe 7 B	2	10	2
Groupe 8 B	10	12	8
Groupe 1 A	5	28	13
Groupe 2 A	1	16	13
Groupe 3 A	3	12	7
Groupe 4 A	46	23	102
Groupe 5 A	8	25	17
Groupe 6 A	23	10	23
Groupe 7 A	28	9	32
Groupe 8 A	2	2	9

D'après le tableau affiché ci-dessus, nous constatons que quatre groupes d'étudiants se démarquent et ce, soit par leur utilisation accrue du métalangage, soit au contraire par la quasi absence de leur recours aux réflexions méta. Cependant, nous pouvons, d'ores et déjà, noter que l'intérêt ou l'inattention que portent certains binômes à un méta n'est pas ipso facto le même vis-à-vis d'un autre. Nous utiliserons les interactions de ces quatre groupes (à savoir les groupes 2B et 4B et les groupes 4A et 6A) telles des sources où nous puiserons des extraits de négociations méta. Nous essayerons, néanmoins, de temps à autre, de faire appel à quelques autres productions orales d'autres groupes afin de confirmer nos constatations concernant leurs homologues ou bien comparer celles-ci à d'autres qui leur sont différentes.

2-2-Négociations métaprocédurales :

Les négociations métaprocédurales sont des discussions tournant autour des étapes à suivre dans la structuration du texte. Chaque binôme envisage la configuration de son texte d'une façon qui lui est particulière et au sein de chacun de ces binômes les avis des étudiants peuvent être contradictoires et nécessiter, donc, des négociations plus ou moins longues.

Parmi les négociations métaprocédurales plus ou moins conflictuelles rencontrées lors de l'observation du corpus oral, nous citons celles du groupe 6A à savoir les négociations correspondant aux tours de parole suivants, si nous ne citons que ceux-là.:

- 1ère négociation : S 10 → S 18 :

S-10-+ + avant avant avant l'introduction on doit savoir de quel type euh de plan on va choisir quel type de plan on va choisir ? + + ça sera notre point de vue à l'égard des jeunes dans la société tunstienne alors + + + hein ?

W-11-(... ?) donc on a (rire) de préférence on fait eu :: h catégorique

S-12-comment ? j'ai pas compris

W-13-(mancha na fmlu : c'est-à-dire on fait) la thèse et l'antithèse (na fmlu : on fait) point de vue catégorique des des arguments argumenter

S-14-hmm

W-15-on donne des arguments

S-16-hmm

W-17-des exemples

S-18-ok + (arrêt de la cassette) les jeunes + + + on va montrer notre regard sur les jeunes de la société tunisienne. spécifiquement d'aujourd'hui + eu : h notre regard sur sur le caractère des jeunes. leur mode de vie

· 2ème négociation : W 27 → S 34 :

*W-27-on peut mettre comme premier argument l'im
l'importance de la jeunesse dans la société*

S-28-c'est pour introduire le développement ?

W-29-hmm +

S-30-et puis ? + dans la société tunisienne

*W-31-non on ne peut pas dire tunisienne dès le début on
dit dans la société on va : + après + la situation des
jeunes tunisiens + + +*

S-32-quelle situation ?

*W-33-sociale. économique. culturelle + + culturelle
économique + leurs avantages leurs problèmes*

*S-34-ça n'a pas de rapport avec le sujet + + attends je
vais te dire ce que je pense d'abord on présente euh la
situation des jeunes comme tu as dit sociale culturelle*

*économique euh eu : h personnelle et puis on on
commente cette situation par notre propre point de vue +
hein ? (arrêt de la cassette)*

- 3ème négociation : S 82 → W 93 :

S-82-d'abord on :: présente leu :: r les jeunes

W-83-out

*S-84-euh dans la société et puis on commente si c'est bien
si c'est pas bien eu :: h +*

W-85-comme ça on aura

S-86-deux parties . deux parties

*W-87-on parle des jeunes dans une partie et puis on peut
donner notre regard dans une autre partie*

S-88-hmm

*W-89-bon pourquoi pas faire à chaque partie à chaque
argument notre eu : h regard ?*

S-90-ça sera un peu ::

W-91-complexé

S-92-hmm

W-93-allez-y commencez avec ça +

- 4ème négociation : S 96 → S 110 :

S-96-on introduit

W-97-pas pas d'introduction on va faire le développement direct et puis on va faire une introduction. et puis on va faire une conclusion bon

S-98-attends attends comment ?

W-99-on va faire notre développement

S-100-aha ! et puis ?

W-101-et puis on va

S-102-conclure et puis l'introduction

W-103-non non on va faire une introduc à à ce développement on va faire une introduction qui est compatible avec ce :: ce développement et puis on va faire une conclusion

S-104-on a fait le plan

W-105-out

S-106-euh donc après on fait l'introduction et puis on développe

W-107-ça va vous voulez comme ça (bara : vas-y)

S-108-t'es convaincu ?

W-109-out

S-110-ok

A travers ces échantillons, nous décelons que le choix des opérations à adopter pour l'exécution de la tâche scripturale n'est sûrement pas machinal et irréfléchi et surtout pas le fruit d'un travail individuel. Les différents échanges précités montrent bien l'existence d'un travail collaboratif. Au sein de ce binôme, les avis de part et d'autre sont écoutés,

discutés, parfois même récusés. Toutefois, il y a dans la plupart des échanges une recherche d'explicitation de la part de l'un des deux interactants par rapport à la proposition de son partenaire. Aucun d'eux n'essaye d'imposer son avis ou ses idées sur l'autre. Tout se déroule par consentement mutuel et par concertation.

Il peut y avoir, néanmoins à quelques moments, des échanges qui se terminent certes sur un consensus mais ledit consensus est plus une manière de la part de l'un des interlocuteurs de clore la discussion voyant qu'elle ne mène à rien. Cela devient plus une fuite devant l'impossibilité de convaincre l'autre de son avis et une capitulation devant l'effort à fournir plus qu'une réelle conviction vis-à-vis des propos avancés. C'est le cas de l'échange S 96 → S 110. Le conflit s'installe entre les interactants parce qu'ils ne partagent pas la même vision vis-à-vis de la méthode à adopter en vue de rédiger le texte demandé. C'est alors que deux conceptions structurelles du texte émergent : W propose de rédiger d'abord le développement, d'en faire découler l'introduction pour rédiger ensuite la conclusion. S, quant à elle, propose de suivre l'enchaînement correspondant à celui suivi habituellement sur la feuille de papier à savoir l'introduction, le développement et enfin la conclusion. Les deux méthodes sont pratiquées par nombre d'étudiants et recommandées par différents enseignants selon les « affinités » qu'ils ont avec l'une ou l'autre. Ce qui, on pourrait le croire, a pu décider W à lâcher prise et accepter de mettre un terme à l'échange en W 107 : (*ça va vous voulez comme ça (bara : vas-y)*). Ce tour de parole corrobore cette idée et celui de S 108 : (*t'es convaincu ?*) montre également que cette dernière, bien qu'elle ait reçu l'assentiment de W, a compris que l'échange a été en sa faveur seulement parce que W l'a voulu et non pas parce qu'elle a été convaincue par le point de vue de son interlocutrice.

D'autre part, nous pouvons constater – à travers les différentes interventions des étudiants – qu'ils cherchent à définir les jalons de leur travail scriptural en cherchant à se mettre déjà d'accord sur la manière d'aborder la résolution du problème qui leur est présenté par une définition de la démarche à suivre dans leur conception de la structure du texte.

Néanmoins, nous devons signaler qu'en comparaison avec d'autres groupes, le groupe 6A ne présente pas de longues négociations alimentées par un désaccord croissant entre les interlocuteurs. Les avis peuvent être divergents mais ils ne le sont pas très longtemps. Tout est vite explicité, justifié et par la suite accepté et validé. En effet, à part quelques moments d'incompréhension – qui sont d'ailleurs rapidement dissipés – les deux scripteurs semblent être sur la même longueur d'onde. Ils collaborent parfaitement à la réalisation de la tâche en donnant presque l'impression de ne faire qu'un. Nous assistons, alors, à une co-énonciation où les deux étudiants formulent communément les énoncés et font – de ce fait – accélérer les échanges (l'un débutant une idée et l'autre la terminant).

L'interaction du groupe 7A renferme, elle aussi, des négociations multiples qui montrent bien que ce binôme accorde une attention particulière à l'organisation de son travail d'écriture. Les scripteurs font part à travers la verbalisation de leurs actes des étapes inhérentes à leur travail rédactionnel. Ils donnent l'impression de vouloir tout commenter ou verbaliser afin de ne rien omettre des procédures à suivre dans la réalisation de la tâche et pour que toute leur démarche soit claire mais aussi afin de

confronter leurs connaissances dans le but de servir au mieux le texte qu'ils sont amenées à produire.

A travers les exemples suivants, nous nous rendons compte que ce groupe tente, tout au long de son interaction, de baliser son parcours scriptural afin vraisemblablement de se faciliter la tâche d'écriture. En mentionnant les différentes étapes à suivre, il prépare déjà l'ossature de son travail et c'est en avançant petit à petit dans la rédaction et en échangeant, mais également en affrontant leurs savoirs et leurs savoir-faire, que les scripteurs arrivent à présenter un ensemble cohésif et cohérent qui leur semble satisfaisant et ce en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. En effet, les scripteurs ne sont pas toujours d'accord (D 37) mais leur désaccord ne dure guère longtemps. Les conflits se résorbent rapidement, en un tour de parole, et la complétude aussi bien interactive qu'interactionnelle est vite assurée.

D-1-bon on commence quel regard portez-vous sur les jeunes de la dans la société tunisienne euh on va commencer je pense par l'introduction le plan on va faire un plan pour l'introduction introduction petit un il y a le la l'introduction le plan bon on va commencer du général pour aboutir au particulier comme d'habitude on va commencer

I-2-du général au particulier

D-3-oui oui du général au particulier ok bon plan premièrement euh on va parler des jeunes en général c'est-à-dire on va pas donc plan petit un on va parler des jeunes en général dans la société dans la société tunisienne donc eu:h je peux les jeunes dans la société tunisienne propose

I-4-on présente la société tunisienne

D-5-oui on présente la société tunisienne

I-6-en général on va mettre en deux mots la société tunisienne de quoi elle est constituée en parties fin en

D-31-c'est ça c'est le rôle donc ok deuxièmement on va parler on va on va annoncer le sujet

I-32-hmm

D-33-on va :: citer le sujet je ne sais pas on on je ne pense pas qu'on va qu'on doit le citer tel qu'il est on doit l'introduire d'une autre manière donc quel regard portez-vous sur les jeunes dans la société tunisienne

I-34-non c'est un peu vague

D-35-c'est vaste c'est pas vague quel regard portez-vous sur les jeunes dans la société tunisienne bon comment est-ce qu'on va l'introduire ?

I-36-dans quelle mesure les jeunes

D-37-non mais mais ça c'est quand on va annoncer le plan dans quelle mesure les jeunes tarara tu vois mais mais maintenant on va quand on va poser des questions ça

I-38-mais on a besoin aussi de de

D-39-y a y a y a trois parties dans l'introduction il y a le général il y l'annonce du plan ppp y a y a le y a le le on doit citer le le le sujet et puis on va annoncer le plan tu vois ?

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

I-40-hmm

D-41-donc après y aura des questions mais maintenant on va juste parler de du sujet on va le présenter quoi

I-42-hmm

D-43-tu vois ?

I-44-vas-y présente bon alors il y a le système de la bobine tu vois ? la bobine tac tac tac (rire) ok vas-y (rire) propose le rôle des jeunes dans la société tunisienne bon juste après eu:h quel regard portez-vous sur les jeunes dans la société tunisienne on peut parler par exemple de des euh des différences euh y a deux deux deux parties plutôt deux deux classes différentes tu vois on peut classer c'est-à-dire il y a les jeunes qui contribuent au développement de la société il y a des jeunes qui ne contribuent pas mais au contraire qui sont les jeunes irresponsables tu vois ?

Par ailleurs, au cours des tours de parole allant de I 138 à D 198 la négociation entre les deux interactants semble être assez conflictuelle :

I-138-y aura pas de conclusion alors là

D-139 comment ça y aura pas de conclusion ?

I-140-y aura y aura une synthèse y aura attende ou tu récapituleras

D-141-oui la thèse et l'antithèse et puis tu donneras ton avis

I-142-oui

D-143-voilà et tu es d'accord (gitar : parce que) ça sera (... ?)

I-144-synthèse

D-145-(f) : oui) la synthèse c'est la conclusion

I-146-pas toujours

D-147-et explique moi comment ?

I-148-pourquoi parions de David maanré la synthèse c'est comme une chose chose presque une conclusion partielle /ah

D-149 /de toute façon

I-148-de l'antithèse et de la thèse

D-149 la conclusion partielle tu tu tu tu vas la mettre à la fin de chaque de la thèse à la fin de l'antithèse ça c'est les conclusions partielles après

I-150-non ça c'est dans un commentaire composé là tu as un sujet à traiter tu argumentes donc qu'est ce que tu vas faire ? il est vrai que les jeunes

D-151-oui

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

J-150-enunthant au différenciant de la diversité

D-151 : /mais ça n'empêche que

J-152- mais voilà voilà voilà mais voilà en et ce et ce et ça ils ne contribuent pas qu'est-ce que ils sont fin eux la motivation la délinquance tout ce qui est problèmes sociologiques

D-154-(f) : oui et après bon la conclusion finit : auparavant synthèse ou tu parles de la thèse et puis parles de l'analyse et juste après on va donner nous mais qu'est-ce quel regard portes-tu sur les jeunes c'est ça ou autre

J-155- explique moi là tu parles de synthèse ou de conclusion ?

D-156 de quoi (par : oui) je parle de conclusion finit (Mina : mais on a fait) la thèse l'analyse et la synthèse bon la synthèse c'est tout la synthèse tu vas qu'est-ce que tu vas faire ? tu vas

J-157- entre tout ce que tu as dit

D-158 d'accord (f) : oui

J-159- et pour la conclusion parce que si tu vas faire une synthèse dans la conclusion la conclusion avec quatre éléments (par : oui) : c'est à dire tu vas reprendre la thèse tu vas reprendre l'analyse ensuite tu vas donner ton avis ensuite finit chercher autre chose

D-160 (par : oui) je pense que la conclusion c'est une récapitulation de la thèse et de l'analyse c'est à dire tu vas fin fin tu vas mettre dans la conclusion ce que tu as traité de de de ça

J-161- tu parles d'un avis avancé oui ou non

D-162- oui c'est un avis avancé

J-163- d'accord dans la synthèse tu reprends

D-164-(f) : oui

J-165- la thèse et l'analyse

D-169- la synthèse mais (oui / non) je ne je ne trouve pas de différence entre la synthèse et la conclusion

F-167- non

D-168- comment ça va de toute façon dans la « dans la conclusion qu'est-ce que tu vas faire ? la tu va va la conclusion les deux conclusions partielles tu va mettre les conclusions partielles (comme ça / après) tu va

I-168-oui dans la préface ou pourquoi la préface ça la tu (si / quel / tu vas dire) mais oui je pense que la société tunisienne que les jeunes de la société tunisienne ne comprennent pas c'est bien c'est ça ce que tu va dire

D-170- mais tu as présenté deux deux arguments des arguments tu as pu tu as présenté une thèse et une antithèse (oui / non / lequel) ? et la suite (il / oui / non) : tu va partir pour lequel ? avec laquelle es d'accord ?)

F-171- en présentant les mais tu dois développer avec tu dois développer

D-172- non mais t'ai t'ai déjà développé dans c'est clair donc c'est clair pourquoi je suis pour ça ou pour ça tu vois ce que je veut dire déjà quand tu vas dire par exemple je pense que les jeunes ne comprennent pas le développement de la société tu vas l'arrêter là parce que les ils et tu vas être la tu vas récapituler

F-173- (il / oui) mais tu peut faire (il / je ne sais pas) compare l'introduction à la à la conclusion

D-174-(il / oui)

F-175- quelle taille tu te bases par rapport à la à l'introduction l'introduction doit parler du général au particulier tu va passer la problématique la question je ne suis pas sûr en la va développer

D-176-(il / oui)

F-177-y a une disproportion entre l'introduction et la conclusion

D-178- (il / oui)

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

I-179: *compens tu avais dit que dans la conclusion tu allais mettre les: la thèse et l'introduction et ton avis caranté tu dois l'ouvrir sur d'autres choses*

D-180 (j): *oui) il y a trois éléments (j): dans l'introduction il y a trois éléments dans la thèse la conclusion*

I-181-(j) : *oui) trois dans la conclusion*

D-182-(belle voix) : *ok vas-y propose-moi ça (l'ou trait: nous donner-ont) la proposition (une des idées): au proposition (quel?) (l'ou nous: l'ou) nous on a fait n'est-ce pas) une thèse une introduction et la synthèse et la synthèse la récapituler et en même temps ce que tu vas (j) : oui) comment est-ce que tu vas présenter ton avis? quel regard portes-tu sur les jeunes*

I-183-*après la répi la rep la récapitulation de l'introduction et de la synth*

D-184 *de la thèse et de l'introduction (j) : oui) tu vas présenter ton avis c'est ça ?*

I-185-*ok*

D-186 *comment est-ce que tu vas le présenter ton avis ?*

I-187-*ben comme tu as dit personnellement je pense que c'est que les jeunes de la société tunisienne ne contribuent pas au développement de cette dernière parce que ben (belle: toi) ton travail de développer la conclusion quelc: ce que tu vas mettre dans la conclusion? tu as dit que tu allais parler de la thèse et de l'introduction*

D-188-(j) : *oui)*

I-189 *d'accord et ils ton avis personnel*

D-190-(j) : *oui)*

I-191 *d'accord et tu vas l'ouvrir sur autre chose*

D-192 *oui) le débat*

I-193 *d'accord*

D-194 (j) : *oui)*

I-195-d'accord on va essayer la conclusion de cette manière on va voir est-ce que y aura une une fin y aura pas de disproportion entre l'introduction et la conclusion

D-196-ok

I-197-d'accord

D-198-ok

En effet, les avis des interlocutrices ne se rejoignent pas. L'étape de synthèse du texte semble présenter un problème pour elles puisqu'elles n'arrivent pas à se mettre d'accord sur son utilité.

Tout au long de ce long échange, nous décelons une recherche d'un certain consensus entre les deux interlocutrices. Il y a une proposition qui se fait et par laquelle le proposant cherche à s'attribuer l'approbation de son interlocuteur, mais quand cette proposition se heurte à un désaccord celui-ci n'est pas catégorique ou présenté de façon définitive mais nous remarquons qu'il prend la forme d'une suggestion ou d'un conseil que l'interlocuteur opposant soumet à son tour à la discussion. Ainsi, la négociation métaprocédurale paraît, selon cet extrait, être basée sur la concertation. L'hétéro-contrôle est permanent entre les deux étudiantes : tout est commenté, critiqué, négocié et finalement co-produit car finalement consensuel.

A travers cet échange, nous remarquons également que les étudiantes se soucient de façon manifeste de la structuration de leur texte. Elles semblent très attentives aux moindres détails comme nous pouvons le voir dans les tours de parole de l 175 à l 181.

Ces apprenants visent à accomplir la tâche qui leur incombe en se référant sans cesse au modèle institutionnel inculqué. Nous remarquons cela à travers les exemples cités mais aussi tout au long de l'interaction. De multiples verbalisations montrent le souci que ces apprenants ont à vouloir tout organiser, planifier et coordonner de telle sorte à fournir un texte répondant aux exigences d'un certain modèle institutionnel.

D'autre part, le groupe d'étudiants qui a eu le plus souvent recours à des négociations métaprocédurales est le groupe 4A. Ce dernier, et nous le notons aussi de par la longueur de son interaction (769 TP), est sujet à de longues discussions. En effet, ce binôme s'affiche avec pas moins de 46 négociations métaprocédurales, 23 négociations métalinguistiques et 102 négociations métadiscursives. Cela dénote une volonté de la part des étudiants de soumettre la moindre intervention à la discussion. Nous pourrions également avancer l'idée que le recours massif aux négociations métaprocédurales pourrait être dû aussi bien à une richesse au niveau des idées et des propositions de la part des deux interactants et à une volonté de sans cesse améliorer le travail scriptural et de tenter inlassablement de trouver la meilleure façon de présenter leur texte au lecteur potentiel qu'à une incapacité à juger définitivement de la bonne procédure à adopter.

- 1^{er} exemple :

W-63-on on on va faire la définition du jeune en général puis la la la société ARABE plus particulièrement puis plus plus plus particulièrement on va parler de la société tunisienne qui sait que faire la confusion entre la modernisation et les coutumes et les traditions si vous voulez

- 2^{ème} exemple : W 79 → W 81

W-79-c'est le jeune dans la société on va peut- être on peut faire une comparaison peut -être on peut faire une comparaison c'est-à-dire on peut déduire c'est que qu'est-ce que ça veut dire les jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui

K-80-au passé au passé de qui aujourd'hui la société tunisienne d'aujourd'hui

W-81-c'est une méthode c'est une méthode on peut faire une comparaison une

allusion aux jeunes du passé

3^{ème} exemple :

K-546-j'ai une autre méthode on peut parler de la le progrès technique dans le monde dans les pays développés les pays industrialisés ou les pays développés ça a engendré en quelque sorte des pays bien développés bien riches alors que d'autres pays en train de développement ok des pays qui industrialisés qui sont riches alors on a d'autres deuxième catégorie qui est en train de développement comme le cas de notre pays qui est la Tunisie mais euh la la première pays qui représente la première catégorie qui

4^{ème} exemple :

K-582-si on prend ça on laisse tomber l'autre alors si on va comment ajuster les choses ?

Grâce à ces exemples et à travers beaucoup d'autres encore, nous décelons cette détermination qu'a chacun des deux interactants à vouloir amener de nouvelles idées et proposer une nouvelle « tournure » au texte. L'orientation tous azimuts des idées de ce binôme ne peut que l'inciter à se disperser engendrant, ainsi, des répercussions sur l'aspect cohésif du texte.

Des négociations métaprocédurales entre les scripteurs sont nécessaires à l'organisation du travail rédactionnel. Toutefois, des négociations d'ordre métalinguistique sont également présentes au sein des interactions. Ces négociations sont plus manifestes au sein du binôme dont les membres souffrent de carences linguistiques.

2-3- Négociations métalinguistiques :

Suite à l'observation des interactions enregistrées, nous constatons que les compétences linguistiques diffèrent d'un binôme à un autre, mais également au sein d'un seul et même binôme.

Les groupes qui n'affichent pas beaucoup ou pas du tout de négociations métalinguistiques sont les étudiants qui sont susceptibles d'appartenir à deux catégories de scripteurs qui partagent les mêmes connaissances linguistiques: soit ces connaissances linguistiques partagées sont exactes et donc il n'y a pas lieu de négocier quoi que ce soit sauf peut-être parfois quelques fautes d'inattention, soit les étudiants partagent les mêmes connaissances linguistiques erronées et l'un et l'autre ne peuvent donc pas détecter les erreurs lorsqu'elles sont commises puisqu'ils ignorent où réside la correction ou l'erreur.

Le groupe 4B est le binôme qui a fourni le plus grand nombre de négociations métalinguistiques. Ces négociations sont multiples et diverses. C'est pourquoi, nous décidons de les partager en deux : les auto-corrections et les hétéro-corrections qui sont des corrections des fautes de langue.

2-3-1-Les auto-corrections :

- 1^{er} exemple :

-M 103 : *comment ça le signaler ? je vais le signaler avec un majuscule une majuscule*

- 2^{ème} exemple :

-A 208 : *d'ailleurs la plupart des chômeurs finissent leur chemin dans la prison puisqu'ils ne trouvent pas ils se trouvent obligés de voler par exemple pourquoi ils sont dans la prison ? à cause de leur chômage et pourquoi ils le leur le chômage il leurs a poussés il les a il a poussés il les a poussés c'est ça il les a poussés à voler ?*

- 3^{ème} exemple :

-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 une issue une issue*

A travers ces exemples sus-cités, nous pouvons dire que les étudiantes A et M sont appelées au cours de leur interaction à se confronter à une multitude d'incertitudes linguistiques. Certes, ces trois extraits signalent la présence d'un auto-contrôle que ce soit de la part de A ou de celle de M puisque l'auto-correction est activée par l'une d'entre elles et ce avant que l'autre ne se manifeste ou ne remarque l'erreur commise, mais ils pointent également une certaine précarité des connaissances en langue et nous pouvons même dire que c'est une précarité certaine de ces connaissances dont ils souffrent. Les multiples hésitations de A 208 (*à cause de leur chômage et pourquoi ils le leur le chômage il leurs a poussés il les a il a poussés il les a poussés*) et de M 275 (*un issue une issue un issue une issue une issue*) dévoilent cet état de fait. En effet, ce n'est qu'après de nombreux essais que les scripteurs arrivent à trouver la formule exacte ou l'inscription exacte des mots. Nous ne pouvons cependant pas nous empêcher de nous demander si le résultat ou le choix final auquel aboutissent les deux étudiantes et qui semble les satisfaire est définitivement jugé par elles comme le bon ou si un doute persiste à la fin. Ce doute, s'il existe, ne fera que confirmer l'idée que ces étudiantes rencontrent des problèmes au niveau de leur maîtrise des savoirs linguistiques.

Cette confusion ou plutôt cette instabilité des connaissances est manifeste chez un grand nombre d'étudiants enregistrés. Nous citons d'entre eux le groupe 7B dont la remarque émise en (K 64) : « *deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif* » nous fait prendre conscience de l'existence d'un problème assez redondant chez les étudiants et qui se manifeste à travers leur recours à l'application de règles grammaticales « apprises » et ce d'une manière incorrecte :

W-59-(nqulu : on dit) (na fmlu : on fait la) conclusion (li : pour le) développement (nqulu : on dit) l'euh les jeunes la société tunisienne comporte les jeunes les tunisiens sont + + sont euh sont euh (arrêt de la cassette) restent toujours divisés restent e n t divisés

K-60-selon leur utilité

W-61-les jeunes restent toujours divisés divisés à la fin s restent toujours s toujours s

K-62-s out selon leur

W-63-divisés s e accent algu s

K-64-deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif

W-65-divisés divisés selon leur utilité

K-66-hmm

Ces règles sont « apprises » et non pas intériorisées. En fait, nous ne pouvons que reconnaître que le fait de citer telle ou telle règle grammaticale renseigne sur l'existence d'une formation préalable. Toutefois, même s'il y a eu une formation antérieure, cela ne préfigure en rien sa parfaite appropriation par les apprenants.

2-3-2-Les hétéro-corrections :

Une proposition émise par un locuteur est souvent sujette à discussion. Quand ce dernier formule un propos, il soumet son énoncé au jugement d'un autre qui peut y adhérer comme il peut y trouver à redire. C'est alors qu'une négociation se déclenche. Le partage des mêmes idées et des mêmes connaissances entre les interactants annonce une interaction sans heurts ni controverse. A contrario, la présence de différends entre les deux scripteurs à propos de l'inscription d'un mot ou autre pousse ces derniers à confronter leur savoir et l'un alors intervient pour corriger l'autre. Cette correction peut être immédiatement acceptée et c'est ce à quoi nous assistons dans la plupart des hétéro-corrections du groupe 4B, comme elle peut être discutée et nous constatons également ce phénomène chez lui mais à une fréquence moindre.

-M-30-se sont les catégories de la société qui tu dois corriger si je vais une faute de

construction là les jeunes se se caractérisent non c'est pas se caractérisent mais sont la la catégorie tu dois me corriger vas-y aide-moi

A-31-hmm l'accent sur le e

M-32-catégorie avec un u ?

A-33-non o

Nous notons, dans cet exemple, que M est consciente de ses « faiblesses » scripturales. C'est pourquoi, elle demande l'aide et la supervision de A qui se plie à cet exercice aussitôt la requête émise. « *tu dois corriger si je fais une faute de construction → tu dois me corriger → vas-y aide-moi* » : cette gradation rend de plus en plus explicites et urgents le besoin d'aide et la demande d'hétéro-correction. A joue, alors, le rôle de superviseur et de correctrice en essayant de limiter les incorrections au sein du texte en corrigeant autant que faire se peut les erreurs de M. Toutefois, nous constatons que l'aide que M demande, dans son intervention initiative, concerne la construction phrastique qu'elle présente et qui semble ne pas la satisfaire, alors que l'intervention de A s'est faite sur un autre problème qui est l'absence d'accent. Cette intervention réactive de la part de A est certainement motivée par la demande de correction, mais elle ne répond pas exactement à la sollicitation de M. Néanmoins, cette réponse génère la suite de l'échange puisque M commence à interroger A sur l'orthographe des mots qu'elle énonce.

-M-62-la plus exposée exposée aux problèmes aux problèmes sociales ou sociaux

A-63-sociaux

M-64-sociaux sociaux ok maintenant on a parlé

Cet exemple-ci vient corroborer nos précédents propos. M est toujours demandeuse d'aide de la part de A. Cela confirme, d'une part, les carences linguistiques de M et montre, d'autre part, le rôle que tient chacune des deux intervenantes dans cette interaction qui les réunit : A est toujours présente pour venir en aide à M qui ne cesse de la réclamer et semble ne pas pouvoir aller de l'avant sans soumettre ses propos au contrôle de son interlocutrice. Cette attitude pourrait nous inciter à croire que M, vue la vigilance patente de A qui ne cesse de contrôler les propositions de son interlocutrice, fournit de moins en moins d'effort au fur et à mesure qu'elle avance dans la rédaction.

-M-111-en effet lep lep ep oh c'est pas vrai (...?) (rire) le problème problème majeur

A-112-accent sur le e problème voilà le e le le le point sur le j t'as un problème avec les accents et la ponctuation

-A-163-la majuscule s'il te plaît tu as un problème avec la majuscule toi hein ? ils doivent

Dans ces deux extraits, nous remarquons que A prend au sérieux son rôle de correctrice ou de contrôlease. Elle ne se prive pas, non plus, de pointer les déficiences scripturales de M (des problèmes dans l'utilisation des accents, de la ponctuation et de la majuscule). Elle fait prendre conscience à M de la récurrence de ses erreurs à travers les constatations qu'elle fait.

-M-144-en effet le problème majeur des jeunes c'est l'argent il se trouve qu'ils vivent dans un monde manipulé par tout ce qui est matériel maintenant on doit utiliser un exemple

A-145-hmm non non ils pensent allez-y écris ils pensent que l'argent est le

M-146-l'argent l'argent l'argent le fric

A-147-on ne dit pas le fric c'est un c'est un

M-148-pourquoi ? c'est pas un mot français ?

A-149-si mais c'est un c'est un mot familier je crois fric

M-150-ok non le fric ça s'écrit le fric mais si ça s'écrit

A-151-non on ne dit pas fric c'est un peu vulgaire comme mot dans un monde manipulé par tout ce qui est /matériel

M-152- /matériel ok point on va on va parler maintenant que les problèmes

Dans cet exemple précis, nous assistons – contrairement à ceux précités – à une négociation plus ou moins conflictuelle où M n'acquiesce pas facilement et immédiatement devant l'avis de A mais essaye tant bien que mal de rallier A à son avis. Le mélange des registres de langue (oral/écrit) par M qui veut recourir à l'utilisation de « fric » au lieu « d'argent » est récusée par A. Cette dernière tente, en premier lieu, de justifier son refus (*c'est un mot familier, c'est un peu vulgaire*) en essayant de convaincre M du bien fondé de ses propos pour aboutir, par la suite, à choisir d'inscrire la première proposition de M (M144).

-M-166-attends c'est c'est un peu difficile ils doivent y accéder ils doivent y accéder avec toutes de toutes les manières

A-167-par toutes les manières

M-168-par toutes les manières ok par toutes les manières + bon par toutes les

Ce dernier exemple vient encore consolider les remarques faites à propos des difficultés linguistiques que rencontre M lors de l'exécution de la tâche. M s'exclame en s'adressant à A « *attends c'est c'est un peu difficile* » et nous assistons encore une fois à une sollicitation du savoir de A qui répond toujours présente aux sollicitations de M.

Ce qui est notable à travers les différentes négociations sus-mentionnées c'est la

profusion des hétéro-corrections en comparaison avec les auto-corrections. Il est certainement plus facile de repérer les erreurs des autres que de se rendre compte de ses propres erreurs. En effet, on a plus de recul vis-à-vis des propos de l'autre qu'envers ses propres énoncés. Néanmoins, même A, dont les compétences linguistiques semblent être supérieures à celles de M, est sujette parfois à des hésitations et à des incertitudes linguistiques qui indiquent que ses compétences sont loin d'être optimales.

Nous décidons de faire part de ces moments d'incertitudes qui influent sur le rendement des deux scripteurs :

-M-74-c'est une une petite introduction maintenant on doit spécifier parce qu'on doit parler de/la société tunisienne

A-75- /tel est le cas tel est la cas des jeunes en Tuni des jeunes tunistens

M-76-tel à la fin s

A-77-tel est non voilà tel est le cas

M-78-tel est le cas

A-79-un cas voilà tel est le cas

M-80-mais cas c'est à la fin s le cas des jeunes

A-81-tunistens d'aujourd'hui

M-82-des jeunes tunisiens tunisiens

A-83-d'aujourd'hui d'aujourd'hui

M-84-tu crois tu crois qu'on doit faire ça ?

A-85-hmm

M-86-d'accord

-M-215-commettre des crimes à commettre deux t commettre commettre

A-216-deux t je crois

M-217-d'accord on va mettre deux t à commettre à commettre des crimes

A-218-commettre ça s'écrit je suis sûr que c'est faux commettre des crimes

M-219-à commettre des crimes pour pouvoir vivre et pour pouvoir survivre c'est normal quoi

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

A-137-matriel tout

M-138-ben si tout c'est pluriel masculin pluriel ce qui signifie que matriel 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 matriel

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

M-144-en effet le problème majeur des jeunes c'est l'argent il se trouve qu'ils vivent dans un monde manipulé par tout ce qui est matriel maintenant on doit utiliser un exemple

-M-195-la plupart des chômeurs parce qu'on a trop répété les jeunes des chômeurs euh la plupart des chômeurs finissent finissent leur chemin leur chemin dans la prison

A-196-à la prison

M-197-dans la prison c'est pas à la prison c'est comme s'ils marchaient mais c'est dans la prison là-dedans c'est pas à la prison

A-198-finissent leur chemin

M-199-dans la prison ouais on dit dans la prison on dit dans la prison vas-y prison prison

A-200-oui oui je sais

M-201-(b □ hi) finissent leur chemin dans la prison ok qu'est-ce qu'on va dire de plus ? (b □ hi) ça y est maintenant on a traité la problèm

-M-213-d'accord puisqu'ils sont obligés à voler à commettre des crimes

-M-373-ils se trouvent obligés de commettre des crimes pour pour pouvoir survivre

M utilise inconsciemment la proposition exacte. Cela a été dit spontanément. Nous pourrions croire que l'erreur se manifeste lorsque l'étudiant s'interpelle et s'interroge sur ce qu'il est en train d'écrire ou sur ce qu'il va écrire lui-même ou est interpellé par son interlocuteur. Le fait qu'elle ait utilisé la préposition adéquate d'une façon inconsciente montre bien que le savoir est bien présent mais qu'il est altéré par le temps puisque les apprenants s'affichent comme victimes de plusieurs incertitudes. Leurs connaissances sont précaires. Leurs propos sont rarement affirmés avec certitude.

M-M.de Gaulmyn (2001) déclare qu'« une interaction animée, où se manifestent confrontations, mises en question, conflits de connaissances, peut influencer négativement sur le produit de cette interaction, mais le bénéfice est constaté ultérieurement ». En effet, c'est grâce à la confrontation de nos idées avec celles de l'autre, des négociations qui peuvent surgir autour d'un point de divergences, que l'on construit son propre savoir. Le conflit cognitif, bien qu'il naisse à la suite d'opposition d'opinions, fait naître également une prise en compte de l'autre, de ses idées, de ses opinions, fait réagir sur sa propre

vision des choses et pousse à une remise en question de ses propres convictions. Deux univers de croyances s'affrontent et l'on se met alors à s'interroger, à comparer et à connaître peut-être des informations nouvelles qui ne font que contribuer à la construction de notre savoir.

Pendant, comme le souligne Gaulmyn, ce genre d'« interaction animée » peut avoir des répercussions néfastes sur le texte que le binôme doit écrire. Les multiples négociations/confrontations, même si elles sont intrinsèques au travail d'écriture demandé, pourraient faire naître des conflits entre les deux scripteurs et induire, de ce fait, l'un ou l'autre à se braquer sur certains points de divergences. Ce qui ne fera certainement pas avancer le travail et pourrait même influencer la productivité des étudiants.

Ces confrontations peuvent avoir lieu notamment au moment où les scripteurs choisissent le type de discours à émettre en vue d'accomplir la tâche qui leur échoit.

2-4-Les négociations métadiscursives :

Les discussions entre les étudiants prennent également l'aspect de négociations métadiscursives se rapportant à la pertinence du discours formulé. En effet, les étudiants n'ont de cesse de repenser le discours qu'ils émettent. Ils se soucient beaucoup des choix discursifs qu'ils font. Ils prêtent une attention particulière aux formulations qu'ils produisent. Ce métadiscours peut avoir lieu soit avant l'émission du discours lui-même soit après sa formulation. Les négociations métadiscursives sont alors tantôt prospectives, tantôt rétrospectives mais elles véhiculent toujours le même regard analytique et parfois même critique de (ou des) l'émetteur(s) qui ne cesse de juger son produit, de surveiller ses moindres écarts (tels la répétition, le contresens, l'inintelligibilité du discours...) et de faire en sorte de toujours chercher à l'améliorer.

Toutes ces préoccupations sont présentes chez les groupes étudiés mais à des degrés différents et se manifestant sur des aspects divers.

Nous avons décidé de nous intéresser à trois productions orales en particulier et qui appartiennent aux groupes 2B, 4A et 7A. Ce choix n'est pas arbitraire puisqu'il émane de l'étude quantitative que nous avons effectuée plus en amont et qui nous a permis de recenser le nombre de négociations métadiscursives auxquelles certains étudiants ont eu recours par rapport à d'autres. Ces trois binômes sont donc les trois groupes qui ont eu le plus souvent recours à l'utilisation du métadiscours.

Tout d'abord, intéressons-nous au groupe 2B. Le discours de ce dernier est étudié scrupuleusement par les deux étudiants. Les interlocuteurs discutent de ce dont ils ont à parler et de la meilleure manière de s'y exécuter et ils évaluent aussi leur discours après formulation ayant ainsi pour but de juger de sa pertinence et de décider, par la suite, de le garder comme tel ou bien de le modifier en faveur d'un autre qui leur semblera plus approprié :

M-119- on ne peut pas parler de ça

L-120- pourquoi ?

M-121- *on a parlé des adolescents et tout on parle des euh des étudiants*

L-122- *hmm ++*

M-123- *tout ça c'est négatif*

L-124- *et si on parlait des relations entre eux ? la communication comment ils parlent leur situation avec leurs parents*

M-125-*hmm*

L-126- *avec leur entourage*

M-127- *comment on va ?*

L-128- *comment ils voient les vieux les*

M-129- *parce qu'ils sont jeunes on va dire qu'il y a des euh*

L-130- *est-ce qu'ils acceptent l'autre c'est-à-dire les vieux tu as compris ?*

M-131- *hmm on peut dire qu'il y a des barrières entre les euh entre les générations*

Dans cet extrait et à travers ces différentes locutions (*on ne peut pas parler de ça, on a parlé des...on parle de ..., et si on parlait des...on peut dire que...*), nous nous rendons compte que ce binôme est assez vigilant vis-à-vis du discours qu'il a à émettre et que son choix s'effectue en toute connaissance de cause puisqu'il étudie attentivement ses productions en visant à éviter la répétition et à présenter un produit cohérent qui répond aussi bien à la consigne qu'à l'image que les étudiants veulent donner à leur travail.

A travers les deux échanges suivants, de M 243 à M 246 et de M 293 à M 297, nous décelons l'importance qu'accordent les scripteurs à leur texte et à ses différents constituants. Le choix des termes adéquats semble représenter également une priorité pour eux.

M-243- *hmm en effet on va dire qu'euh on va parler de l'adolescence des adolescents*

L-244- *hmm on va pas dire certes*

L-245- *certes c'est pour la conclusion certes*

M-246- *hmm d'accord*

M-293- *on va pas dire notre on va l'éviter*

L-294- *pourquoi ?*

M-295- *pour pas dire notre ce regard*

L-296- *ce regard ce regard*

M-297- *ce regard*

A travers l'interaction du groupe 7A, nous décelons une continuelle remise en question de sa productivité. Il cherche, tout au long de son exécution de la tâche, à remodeler son produit et à perfectionner son discours. En outre, nous remarquons que ce binôme n'a de cesse d'évaluer son choix du lexique employé et de le reformuler en ayant pour objectif qu'il serve au mieux le sens que le texte doit véhiculer. Néanmoins, bien que

le métadiscours soit presque omniprésent au sein de l'interaction, les évaluations de certaines formulations affichent des justifications triviales et nous nous référons pour cela à l'exemple suivant :

D-304-ok donc dès lors (hakka nhotu : on met comme ça) dès lors le nombre de jeunes dès lors la plupart des jeunes sont ainsi qu'universttaires dans différents domaines dès lors la majorité la majoritté dès lors la majorité dès lors la formation devient plus bénéfique et perfor performante

I-305-tu peux enlever le dès lors ?

D-306-ok je peux enlever le dès lors ok c'est pas grave

I-307-je ne sais pas mats il me plaît pas

D-308-non mats mats c'est une c'est un résultat tu vots ? (/leh qolt : pourquoi j'ai dits) dès lors ? parce que c'est un résultat de de ce qu'on a dtt + de ce fait de ce fait la formation la formation est bénéfique ou dès lors attends de ce fait ils sont mieux (ma /nitha : c'est-à-dire) leur formation est est mieux développée de ce fait (... ?) de ce fait la majorité de ce fait leur formaton est

Ainsi, la justification donnée par I pour son refus de recourir à l'utilisation du connecteur « *dès lors* » est inexistante. « *Il ne me plaît pas* » n'est pas une raison convaincante pour modifier un discours, mais D ne récusé pas la requête de I et y acquiesce non sans essayer – toutefois – de légitimer son choix de ce connecteur. Elle explique ce qui l'a poussé à le choisir sans pour autant réprover l'intervention de I. Au contraire, elle semble se plier à la demande de son interlocutrice, qui, elle, a su préserver la face de D en présentant sa récusation d'une manière assez subtile ; ce qui, nous le pensons, a pu engendrer ce type de réaction de la part de D. Nous remarquons, alors que les négociations métadiscursives, au sein de ce groupe, se font, pour la plupart du temps, d'une manière plutôt « adroite ». Elle n'engendrent pas de conflits, mais s'élaborent de façon collaborative en vue d'aboutir à un résultat apprécié par les deux parties concernées. D'autre part, nous constatons que l'hétéro-contrôle est permanent entre les deux étudiantes comme dans l'échange allant de D 235 à D 253 (tout est commenté, critiqué, négocié et co-produit car consensuel) :

D-235-je pense que l'introduction est un peu courte tu vois ? donc il vaudrait mieux ajouter la majorité de la population ++ on aurait dû mettre par exemple de nos jours les jeunes occupent une place primordiale dans la société tunisienne euh dans la société tunisienne leur rôle est prépondérant dans la mesure où ils représentent la majorité de la population (fimt ? : tu as compris ?) de toute façon on va parler (hunia : ici) du rôle des jeunes donc

I-236-(hoi hot : mets mets) on peut pas voir autrement (ma (nitha ahna : c'est-a-dire nous) quand on a parlé ils re ils représentent la majorité de la population

D-237-(ij : oui)

I-238-bon (huni : ici) répétition d'une idée

D-239-comment ça répétition d'idée ?

I-240-(le ma (ncha : c'est-a-dire) ce que j'allais proposer la majorité de la population leur nombre croissant fin leur nombre ne cesse de s'accroître euh tu introduis la notion de rôle

D-241-ah (fimitk ij : oui j'ai compris ce que tu voulais dire) non mais (sna : moi) je préfère voilà il y aura une répétition d'idée

I-242-(vchi kolti inti: ok qu'est-ce que tu as dit toi?)

D-243 (golt : j'ai dit) leur rôle est prépondérant dans la mesure où ils représentent où ils représentent la majorité de la population (flim ? : tu as compris ?) de nos jours les jeunes occupent une place primordiale dans la société tunisienne leur rôle est prépondérant dans la mesure où ils représentent la majorité de la po de la population est prépondérant d'abord dans la mesure où ils représentent la majorité de la population où est on va annoncer le plan (haha : malheureusement) haka mab (trah : trah) tu travailles pas que prépondérant

I-244-tu annonces le plan (... ?) tu peux pas annoncer le plan (... ?)

D-245-tu vas poser des questions tu vas poser une question

I-246-(h) : oui) une question qui va annoncer tout ce qui

D-247-(flim : bien) mais est-il vrai mais est-il vrai que les jeunes que les jeunes contribuent au développement de la société société tunisienne point d'interrogation développement deuxièmement

I-248-c'est un sujet que tu travailles là

D-249-oui je te sais que c'est un sujet

I-250-à la fille

D-251-(h) : oui) mais (mab ? / ça ne fait rien) haka ?

I-252-on te demande de faire un sujet tu écrits grand un introduction grand deux développement au propre ?

D-253-oh ça va je m'enfonce il est vrai que les jeunes contribuent au développement de la société oh (haha : bien) on va développer (haka : comme ça) on peut pas écrire il est vrai que les jeunes

Le groupe 4A est celui qui présente le nombre le plus élevé de négociations métadiscursives. Il s'avère, en effet, à travers plusieurs observations faites sur ce groupe, qu'il est sinon toujours du moins souvent amené à repenser ce qu'il produit et ce concernant autant la démarche à suivre dans l'exécution de la tâche scripturale, que les arguments à choisir, que la pertinence et du discours et des idées avancées... C'est le groupe qui affiche le plus une certaine détermination à vouloir tout débattre. C'est pourquoi, les échanges entre les deux étudiants – formant ce binôme – ont tendance à s'étendre longuement. Ces derniers sont souvent et facilement entraînés dans des discussions interminables nécessitant des échanges étendus.

Les quelques interventions, que nous mentionnons ci-dessous, montrent l'intérêt que portent les étudiants au discours qu'ils produisent, à sa complétude, à sa pertinence et à la visée qu'il peut avoir selon la façon dont il est amené au lecteur et ce qu'il véhicule comme pensées.

W-40-oui ce sera plus sincère je crois que c'est plus sincère on va parler de

nous-mêmes portez-vous on va nous juger autrement quel regard portez-vous sur les jeunes dans la société tunisienne

W-113-on va imaginer on va imaginer que que cela est un article dans une journal en France ou bien en Europe et un homme de la société européenne va lire cela alors on va présenter la situation des jeunes en Tunisie on a trois trois trois catégories

Ainsi, à travers ces deux tours de parole et le lexique utilisé, nous décelons que dans un premier temps, les scripteurs aspirent à parler de leur propre situation étant eux aussi des jeunes appartenant à la société tunisienne. W s'exprime en ces termes « *on va nous juger* » en préfigurant par là la visée que leur produit textuel va avoir. Ces étudiants se soucient constamment du type de discours qu'ils vont émettre « *ce sera plus sincère* » ou dans (K 160) : « *et comment introduire ça dans le sujet voilà ?* ». Ils choisissent un discours approprié qui correspond à l'image qu'ils veulent donner à leur texte et qui répond à leurs critères énonciatifs en prenant en considération l'existence éventuelle ou encore « virtuelle » d'un lecteur potentiel (W 113) : « *on va imaginer on va imaginer que que cela est un article dans une journal en France ou bien en Europe et un homme de la société européenne va lire cela alors on va présenter la situation des jeunes en Tunisie on a trois trois trois catégories* ».

Leur discours est alors destiné à être appréhendé tel un assemblage de propos énoncés à bon escient en vue d'agir, de quelque façon que ce soit, sur un destinataire. Cette visée pragmatique qu'arbore le discours de ce binôme, ainsi que celui de bien d'autres, sera analysée plus en détails dans la partie consacrée à l'aspect argumentatif des textes définitifs observés.

Ce binôme semble très attentif aux propos qu'il émet. A travers certaines de ses répliques, nous entrevoyons une volonté de ne rien laisser au hasard et de tout contrôler comme c'est le cas dans W 251 ou les expressions « *on va changer, on va dire, on va pas dire* » et W 767 :

W-251-c'est kif kif le jeune tunisien au Nord alors on va changer on va dire on va pas dire alors qu'euh il y a il y a une présence d'un rythme rythme d'un rythme très accéléré + qui nous entraîne qui NOUS entraîne à être machinisés ce routine de vie ce routine de vie mène la jeunesse + d'aujourd'hui .à suivre .l'intérêt .en laissant tout en laissant tout + tout ce qui est origine tout ce qui est origine tout ce qui est origine cela est renforcé par la nature de vie qu'ils sont en train de vivre aussi la la population le nombre de la population c'est très nombreux au Nord dans la capitale particulièrement c'est très nombreux cela mène à une

W-767-on peut pas dire d'ailleurs parce que on est en train de conclure de même pour continuer d'ailleurs parce que ça a un sens de revenir en arrière de même pour un peuple

Dans le dernier exemple, que nous citons ci-dessous, nous faisons part d'une négociation métadiscursive qui se déroule entre les deux étudiants et qui reflète, autant que faire se peut, l'importance que ces derniers accordent au choix du discours qu'ils sont amenés à produire. Ils étudient minutieusement chaque étape discursive en négociant leurs propos respectifs tout en faisant attention chacun de son côté à préserver la face de l'autre et sa propre face comme c'est le cas dans (K 546) évitant de générer des conflits

et faisant ainsi avancer plus facilement le travail scriptural.

K-540-qu'est-ce qu'on va dire ? comment on va introduire ?

W-541-toute société toute société on peut parler du du général toute société qui tente vers un avenir bien détaillé vers un avenir plus détaillé bien détaillé bien détaillé essaye de former une base démographique qui s'allie entre eux

K-542-qu'est-ce que tu veux dire ?

W-543-la base démographique c'est-à-dire démographique ça veut dire le nombre de la société les gens

K-544-oui je sais ça

W-545-on va parler du général tout toute société tente à être bien détaillée essaye de former une base démographique qui s'allie entre eux ça veut dire la la la solidarité entre la la la société compose sa force s'allie entre eux euh s'allie entre eux euh donc les membres de cet ensemble on va l'appeler ensemble cet ensemble partage les rôles notre société tunisienne tunisienne met en évidence une grande importance pour une catégorie de ses membres qui est la jeunesse d'aujourd'hui .alors comment peut-on

K-546-j'ai une une autre méthode on peut parler de la le progrès technique dans le monde dans les pays développés les pays industrialisés ou les pays développés ça a engendré en quelque sorte des pays bien développés bien riches alors que d'autres pays en train de développement ok des pays qui industrialisés qui sont riches alors on a d'autres deuxième catégorie qui est en train de développement comme le cas de notre pays qui est la Tunisie mais euh la la première pays qui représente la première catégorie qui

2-5-Les reformulations :

Au cours de cette situation-problème à laquelle ils se trouvent confrontés, les étudiants sont amenés à collaborer en dyade afin de fournir un travail scriptural défini. Cette collaboration entre deux individus certainement différents avec des univers de croyances divergents, et ce même s'ils peuvent partager éventuellement des similitudes dans certaines pratiques scripturales, ne peut que les induire à se confronter de temps à autre et à confronter de ce fait leurs façons de voir les choses, leurs idées et leur manière de concevoir le texte écrit.

Nous notons, en effet, que même si le choix des arguments est quelquefois similaire entre les différents groupes (ce que nous allons traiter plus en détail dans une partie postérieure) et que nous retrouvons pratiquement les mêmes idées chez les uns et les autres, la disposition de leurs idées et surtout la langue à laquelle les étudiants ont recours pour rendre compte de leurs pensées et des choix lexicaux et syntaxiques opérés demeurent belle et bien spécifiques à chaque binôme.

Toutefois, ce que nous pouvons constater c'est que chez la plupart des binômes enregistrés, il existe souvent un souci de formulation. Ces derniers se soucient de l'interprétabilité de leur produit et c'est ce qui les incite à reconsidérer sans cesse leur énonciation voulant ainsi faire en sorte que l'écrit présenté soit aussi satisfaisant que

possible aussi bien pour eux que pour le lecteur potentiel. Pour ce faire, ils n'arrêtent pas d'agir sur leur texte en tentant d'améliorer autant que faire se peut leur production. Ces tentatives d'amélioration peuvent être exécutées par un scripteur sur sa propre énonciation (nous parlerons alors d'auto-reformulation) comme elles peuvent être accomplies par un des deux scripteurs sur l'énonciation de son partenaire (nous parlerons alors d'hétéro-reformulation). Elles peuvent être réussies comme elles peuvent ne générer que des complexifications phrastiques sans résultats probants.

Ainsi, les produits des scripteurs subissent des changements tout au long de leur inscription. La fréquence de ces modifications diffère d'un binôme à un autre. Dans notre description de ce phénomène de reformulation, nous choisissons de faire part de quelques exemples extraits des transcriptions de certains groupes. Chaque groupe est formé de deux étudiants qui confrontent leurs connaissances et leur savoir-faire, évaluent leur travail et ce à des moments divers. En effet, l'évaluation peut se faire aussi bien au moment de la planification, au moment de la mise en texte ou lors de la révision du texte. Comme nous l'avons précédemment signalé, ces trois processus s'enchevêtrent tout au long de la tâche rédactionnelle et l'évaluation est, de ce fait, autant présente dans l'une des trois étapes que dans les deux autres. La présence de moments de reformulation plus réguliers chez certains binômes plutôt que chez d'autres est liée à leurs comportements scripturaux et est tributaire de leur volonté d'effectuer des améliorations de plus en plus assidues ou non sur leur production.

Nous choisissons, pour parler des reformulations effectuées, d'en montrer quelques unes extraites des interactions de quelques étudiants en essayant d'observer les modifications produites et leurs répercussions sur le texte présenté.

Nous avons signalé, précédemment, lorsque nous analysions le passage de la planification au texte définitif que les étudiants recouraient souvent à des modifications multiples en ajoutant, supprimant, déplaçant des éléments phrastiques et ce dans le but d'améliorer leur produit. Ces observations ont été faites sur les productions écrites des étudiants. Toutefois, il est indéniable que les changements mélioratifs effectués se sont produits lors d'une étape transitoire entre le plan et le texte final qui a permis aux scripteurs de développer, améliorer ou carrément modifier leurs idées ainsi que la façon de les formuler. Au cours de leur inscription des idées formulées, les étudiants tentent continuellement de parfaire leur travail et c'est ce qui les amène à reformuler à plusieurs reprises leurs énoncés. Les opérations reformulatives auxquelles les scripteurs ont recours sont souvent des opérations d'addition, de soustraction, de substitution, de permutation ou de transformation. Nous retrouvons les traces de ces modifications au sein du corpus oral qui nous renseigne sur les étapes par lesquelles sont passés les scripteurs dans leur reformulation de certains énoncés et les transformations qu'ont subi certaines phrases jusqu'à l'aboutissement final et leur inscription définitive.

Pour rendre compte de ces reformulations, nous avons décidé de mentionner des exemples appartenant à quelques-uns des groupes enregistrés qui nous semblent être assez représentatifs de l'ensemble des étudiants concernés. Nous essayons, ce faisant, de voir les conséquences de ces rectifications sur leur texte tout en étudiant la manière avec laquelle se déroule tout ce processus de reformulation.

Les auto-reformulations auxquelles a recours l'intervenant lui permettent de garantir la complétude interactive et ce afin que l'échange puisse progresser. Cette attitude rétrospective que le locuteur a vis-à-vis de ses propos dénote une volonté de sa part de prévenir toute réaction négative qui proviendrait de son interlocuteur. Il cherche par là à éviter le déclenchement de négociations. Le locuteur s'auto-corrige avec l'intention d'améliorer son énoncé. Il peut présenter, ainsi, plusieurs versions d'un même énoncé jusqu'à ce qu'il arrive à une production qui soit pour lui la plus satisfaisante possible. En effet, la première formulation d'un énoncé est généralement rarement définitive. Elle subit plusieurs remaniements qui semblent suivre la pensée du locuteur, celle-ci ne cessant jamais d'évoluer et d'appeler inévitablement des changements sur le discours produit.

Au cours de ce processus d'organisation discursive, les changements sont produits au niveau syntagmatique et au niveau paradigmatique de la phrase. Ils sont utilisés par les co-scripteurs dans le but d'atteindre une expression de leur pensée qui soit la plus fidèle et la plus correcte possible. Ces derniers s'efforcent, tout au long de leur travail scriptural, de repenser leurs formulations. Des opérations reformulatives d'ajout, de suppression, de substitution...sont effectuées. Nous étudierons quelques-unes d'entre elles en essayant de déceler les différentes étapes par lesquelles passe un énoncé à partir du moment de sa première formulation jusqu'à son inscription définitive et essayer de voir s'il existe, dans les verbalisations des étudiants, des justifications et des explications se rapportant aux changements réalisés.

Les hétéro-reformulations sont des corrections que l'un des deux interlocuteurs opère sur le discours de l'autre. Ce type de reformulations peut se présenter d'une façon explicite avec le recours au métalangage, à des reformulatifs (plutôt, en fait...) qui annoncent un changement de perspective énonciative, ou encore par l'expression manifeste de l'opposition et ce par l'utilisation de la négation ; comme il peut se manifester d'une façon plus tacite en sous-entendant l'objection sans pour autant l'exprimer ouvertement. Cette attitude est assez répandue chez certains interlocuteurs.

Nous tenons à faire remarquer que nous n'allons pas consacrer de sous-parties séparées pour l'analyse des auto-reformulations et des hétéro-reformulations car nous avons remarqué qu'elles se manifestent presque toujours dans les mêmes échanges. Il nous est donc plus simple de les traiter en parallèle.

D'autre part, nous nous décidons à faire part de plusieurs catégories de reformulations. En effet, les reformulations sont multiples et diverses. Elles sont utilisées par les scripteurs sous différents aspects : des auto-reformulations, des hétéro-reformulations comme nous l'avons précédemment précisé, mais ces deux aspects renferment également des reformulations sans métalangage, des reformulations avec négation de la forme proposée et sans métalangage, des reformulations avec négation de la forme proposée et avec métalangage (comme le montrent Anna Camps, Oriol Guash, Marta Milian et Teresa Ribas (2001, P : 304)). En outre, ces différentes modifications peuvent s'avérer parfois avantageuses pour le texte comme elles peuvent ne faire que menacer l'équilibre des phrases et compliquer davantage la cohérence/cohésion du tout textuel.

Nous allons essayer d'approcher de plus près ce genre de « phénomènes » :

Pour commencer, intéressons-nous à la phrase (10)²⁶ du texte définitif du groupe 8A qui correspond aux tours de parole L 111 → L 123. Les reformulations sont tantôt des auto-reformulations tantôt des hétéro-reformulations, mais elles sont émises sans métalangage. La négation de la forme proposée par l'intervenant est tacite.

L-111-il faut annoncer premièrement que la cigarette n'est pas trop permise et surtout pour la fille dans notre société surtout dans notre société

CH 112 : dans la société

L 113 : dans notre société

CH 114 : la cigarette n'est pas trop permise

²⁶ Le texte mentionné figure en annexe.

- L 115 :* *n'est pas*
n'est pas
- CH 116 :* *est toujours mal vue ?*
- L 117 :* *n'est pas trop permise*
souvent permise
- CH-118 :* *n'est pas souvent permise*
- L-119 :* *permise ?*
- CH-120 :* *hmm*
- L-121 :* *malgré l'évolution*
malgré la liberté
(walla : ou bien) l'évolu/ton ?
- CH-122 :* */l'évolution*
- L-123-des mœurs ? l'évolution des mœurs (nhottu : on met) par exemple (hedεja hunt ? : ça ici)*

Nous assistons au cours de cet échange à des modifications qui sont élaborées au fil de l'énonciation. Les propositions affluent de la part des deux intervenantes qui collaborent à la construction d'une phrase. Au cours des deux interventions (l'intervention initiative de CH 112/l'intervention réactive de L 113), nous notons une recherche de précision dans les propos présentés puisque L refuse toute généralisation et introduit ainsi l'adjectif possessif « *notre* » qui situe le texte dans un contexte précis. De par cette attitude, L indique qu'elle refuse l'intervention initiative de CH. Elle n'a pas recours au métalangage pour réfuter la proposition de son interlocutrice mais son refus est implicite. A travers la présentation d'une formulation différente et le recours donc à une opération de substitution, elle fait comprendre à son interlocutrice qu'elle s'oppose à son choix et qu'elle suggère une autre alternative. Cette attitude influence les réactions postérieures de CH qui, devant l'hésitation de L en L 115, s'empresse de reformuler ses propos en tentant d'éviter une hétéro-reformulation. Toutefois, L accepte la suggestion de CH non sans y introduire une modification. En effet, elle effectue un changement d'adverbes et bien qu'elle ne justifie pas ce choix, nous pensons que la raison qui l'a poussée à reconsidérer le choix de l'adverbe est le fait que l'adverbe « *trop* » s'apparente davantage

à la forme orale qu'à la forme écrite. De ce fait, et étant donné que la tâche consiste à rédiger un produit écrit, L semble attentive au mélange qui peut se produire entre les deux registres oral et écrit. Elle semble veiller, autant que sa maîtrise de la langue française le lui permette, à ce qu'il n'y ait pas d'entremêlement entre ces deux registres langagiers.

Josette Rey Debove (2003, P : 109) déclare que : « *Les corrections orales sont très coûteuses : ou bien elles nécessitent un discours métalinguistique autorégulateur permanent, ou bien elles font figure d'accumulation redondante.* » Cet état de fait prouve que les scripteurs fournissent généralement des efforts considérables afin de rendre compte des modifications qu'ils opèrent sur leur produit. C'est grâce aux discussions orales que nous avons la possibilité de les suivre dans leur raisonnement dans le but de comprendre leurs choix qu'ils soient organisationnels, linguistiques ou autres. Les reformulations opérées traduisent l'insatisfaction du scripteur face à un discours qu'il a déjà élaboré et sa volonté de le remanier afin qu'il comble ses propres attentes et peut-être également celles d'un lecteur potentiel duquel ces mêmes scripteurs se soucient. Néanmoins, ces interpellations orales, ayant pour objectif l'amélioration du discours produit, ne renferment pas toujours des explications métalinguistiques probantes, mais se présentent également implicitement par des redondances et des tentatives de transformation du discours énoncé par la proposition d'un discours de remplacement sans pour autant recourir à des commentaires sur leur manière d'agir. Certes, certains dysfonctionnements dans les propos de l'un des interlocuteurs peut pousser l'autre à réagir en ayant recours au métalangage, mais il est possible aussi – et même parfois assez fréquent – que ce dernier réagisse en transformant automatiquement l'énoncé proposé sans présenter de justifications à son acte. Cette façon d'agir pourrait s'expliquer comme suit : soit l'étudiant-correcteur possède une compétence linguistique limitée et est donc capable de corriger les propos de son interlocuteur en présentant la formulation adéquate, mais se retrouve dans l'impossibilité de fournir les justifications inhérentes aux changements effectués c'est-à-dire que ce même étudiant possède une connaissance procédurale mais pas une connaissance déclarative ; soit ce dernier décide que les justifications ne sont pas nécessaires et que le seul fait de procéder à un ou des changements sur les propos de son interlocuteur suffisent à montrer à celui-ci que son intervention est erronée. Il suppose, ainsi, que les modifications apportées au discours énoncé sont, à elles seules, susceptibles de faire comprendre son erreur à son interlocuteur. Le discours métalinguistique n'a alors pas lieu d'être. Cependant, l'incompréhension que peut rencontrer le sujet corrigé face aux modifications élaborées sur son énoncé peut déclencher des discussions et des négociations supplémentaires qui susciteront nécessairement des justifications plus détaillées et requièreront, de ce fait, un discours métalinguistique de la part de l'étudiant-correcteur.

De surcroît, nous remarquons que les reformulations se réalisent au fil de l'exécution de la tâche d'écriture et à différents moments du processus. Les co-scripteurs avancent dans leur travail scriptural en passant par plusieurs étapes et au cours de tous ces moments d'élaboration et de création ils ne cessent de reconsidérer leur propos afin d'aboutir au choix final qui leur fait suspendre toute discussion et leur permet d'accéder à la complétude interactionnelle.

Prenons comme exemple le groupe 7B qui construit son texte au fur et à mesure qu'il

avance dans la parole et donc dans sa réflexion. Des améliorations successives sont à l'origine de la genèse du produit écrit. Chaque étudiant participe à la formulation du texte en présentant ses propositions tout en aspirant à les faire accepter par son interlocuteur.

La phrase (9) du texte, élaborée par ce binôme, reproduit parfaitement l'idée que nous avons avancée puisque les modifications la concernant s'échelonnent sur l'ensemble du travail scriptural. Nous allons montrer toutes les évolutions par lesquelles est passé ce fragment textuel depuis sa première formulation jusqu'à la prise de décision de son inscription définitive. Pour ce faire, nous suivons l'élaboration de cette phrase au cours de deux étapes différentes : celle de la production du texte intermédiaire et celle de la production du texte final :

K-30-(... ?) pour améliorer leurs conditions

W-31-Ils pensent à : voyager à l'étranger

K-32-conditions de vivre

W-33-leurs conditions de vivre ils pensent ils euh

K-34- ils ont pensé |

ils ont pensé

ils ont pensé

W-35- ils ont dans leur intuition l'idée d'euh d'aller à l'étranger

K-36- dans leur

W-37- intuition intuition

K-38-Intuition

W-39-Intuition l'idée de

K-40-migration

W-41-migration (lila : c'est) euh

se migrer (ma fathha jandantz m la : c'est-à-dire il s'agit de)

K-42-immigration non (... ?) immigration (bil : en) anglais

W-43-l'idée d'aller à l'étranger (kahaw : c'est tout)

Les reformulations, au cours de cet échange, sont présentées tantôt sans métalangage, tantôt avec métalangage. Celui-ci est utilisé dans un moment où les intervenants butent sur un terme proposé par K. Ils s'interrogent, de ce fait, sur son acception et sur sa graphie.

Les verbalisations K30 → W43 correspondent, au niveau de l'écrit, au brouillon fourni par les co-scripteurs. Ces derniers essayent, par des tentatives multiples, de formuler au mieux leur texte. Nous assistons, alors, à des moments de co-énonciation qui les amènent à entrevoir, progressivement au fil de leurs interventions, l'aboutissement escompté. L'évolution se réalise comme suit : sujet + verbe « penser » au présent → sujet + verbe « penser » au passé composé : changement de temporalité → sujet + auxiliaire avoir au passé composé auquel sont ajoutés un complément circonstanciel et un complément d'objet direct : modification avec ajout.

Ce que nous pouvons remarquer, de prime abord, c'est que ce binôme n'opte pas pour la facilité et la simplicité dans l'élaboration de ses phrases ou du moins c'est ce que nous constatons dans sa conception de celle-ci. Ce dernier s'embrouille, alors, et confond deux substantifs « *intention* » et « *intuition* » : il a l'intention de = il projette de ; et dans le cas de la phrase inscrite ce serait « *il a l'intention de voyager à l'étranger c'est-à-dire il projette de voyager à l'étranger* » ; il a l'intuition = il a le pressentiment ; et dans ce cas le sens est brouillé. Toutefois, nous pourrions envisager le fait que les étudiants auraient pu confondre les deux termes parce que ces deux mots renvoient plus ou moins quelquefois à la même acception. Ainsi, il a l'intention de = il a l'idée de ; il a une intuition = il a une idée : il y a de ce fait un amalgame entre les deux utilisations, lequel pourrait présenter une explication à l'erreur que commet ce binôme. Cette erreur est certainement due également à une maîtrise insuffisante de la langue française qui empêche les étudiants de relever ce type de maladroites et ainsi de l'éviter. La suite de l'échange se poursuit avec des hésitations qui ne font que plonger les deux interlocuteurs dans un flou linguistique dont la seule échappatoire que W trouve est de revenir à son premier choix intervenant ainsi en W43 en déclarant : « *l'idée d'aller à l'étranger (kahaw : c'est tout)* » avec une envie de clore la négociation qui tendait plus à desservir leur travail en y introduisant des énoncés erronés plutôt qu'à le servir. C'est alors que nous constatons que certaines manifestations reformulatives peuvent nuire à la production plutôt que l'améliorer.

C'est ainsi que se construit cette phrase et, comme elle, tant d'autres, à travers des remaniements multiples traduisant les hésitations des scripteurs qui ne cessent d'alimenter leur travail rédactionnel jusqu'à l'obtention d'une version qui leur semble satisfaisante et qu'ils décident de garder comme production définitive.

Les reformulations se manifestent également lors du passage de l'objet intermédiaire qu'est le brouillon à la rédaction du texte final. Les co-scripteurs sont toujours en quête d'une production meilleure. C'est pourquoi, ils ne cessent de reconsidérer leurs choix et de réajuster leurs énoncés.

Les deux interventions, citées ci-dessous, renseignent sur les opérations multiples qu'a nécessité l'élaboration de cette phrase (9) du texte. Elle est discutée et rediscutée par les deux étudiants mais c'est surtout W qui s'investit le plus dans cette entreprise. Il tente, de ce fait, d'effectuer des changements sur le plan syntagmatique de la phrase précédemment validée en y introduisant un nouveau fragment phrastique qui n'est pas sans poser problème par rapport à l'organisation globale de la phrase. Ceci est notable à travers les indécisions de W quant au choix de l'emplacement de ce fragment ajouté. Avec cet ajout, les co-scripteurs opèrent des transformations au sein de la phrase

bouleversant, ainsi, à plusieurs reprises sa syntaxe. C'est ce que nous essayons de démontrer en teintant de rouge les différentes modifications apportées à cette phrase en voulant mettre l'accent sur l'évolution que subit la phrase écrite au fil de son énonciation, les scripteurs se trouvant, sans cesse, en train de remodeler leur production jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant, du moins à leurs yeux. Les deux extraits, que nous présentons, sont deux interventions appartenant à un seul et même intervenant qui tente – à travers des essais successifs – de trouver la bonne formulation à sa phrase. Ce faisant, il présente des agencements phrastiques différents qui semblent le guider progressivement vers la solution finale. Ces auto-reformulations ne cessent de suivre une progression « frisée » avec des va et vient récurrents sur des propos déjà formulés avec, à chaque fois, une modification qui tend à améliorer le discours.

W 99 : les conditions de vivre ensuite + pour améliorer leurs conditions de vivre ensuite

pour améliorer leurs conditions de vivre les jeunes ont dans leur intuition le but d'aller à l'étranger à cause du chômage (wi : et du) stress (wil kol : et tout) ensuite

pour améliorer leurs conditions à cause du chômage et du stress les jeunes ont dans leur intuition l'idée d'aller à l'étranger + on remarque + (... ?) cette immigration euh

rend les jeunes inutiles à la société tunisienne + + cette immigration cette immigration rend les jeunes inutiles à la société

W 109 : ensuite pour améliorer leurs conditions de vivre causées par le chômage

leurs conditions de vivre (arrêt de la cassette) s'enfuir du chômage et du stress les jeunes ont dans leur intuition l'idée d'aller à l'étranger cette immigration rend les jeunes inutiles à la société tunisienne

Au cours de cette intervention de W 109, qui est aussi celle qui clôt aussi bien l'échange que l'interaction entre les deux étudiants, nous constatons que c'est toujours W

qui présente des interventions initiatives et qu'il ne rencontre que rarement une quelconque réaction de la part de son interlocuteur. W est celui qui s'implique le plus dans cette entreprise et celui qui utilise le plus de discours métalinguistique et ce tout au long de l'interaction. Les interventions de K sont souvent succinctes et « timides » dans le sens où ce dernier se contente de lancer un mot ou une idée sans pour autant aller au bout de sa réflexion en développant sa vision des choses. En effet, il déclenche un dispositif et c'est à W, par la suite, de l'accepter et d'aller ainsi au bout de la réflexion de K en essayant de développer l'idée amorcée, ou encore de le réfuter en présentant, à ce moment-là, d'autres suggestions susceptibles de servir au mieux le texte. Nous pouvons alors dire que c'est W qui prend le plus en charge ce travail rédactionnel.

Nous percevons, alors, l'attention que portent les co-scripteurs sur leur texte. Chaque étudiant cherche à présenter un travail écrit qu'il semble vouloir sans cesse améliorer autant que faire se peut. Néanmoins, il est indéniable que cette réflexion, que peuvent avoir certains étudiants sur leur production, qu'elle soit orale ou écrite, demeure relative en raison des disparités des compétences entre les différents apprenants.

Ainsi, les étudiants sont susceptibles d'énoncer des phrases et de les reformuler en ayant pour objectif de les améliorer alors qu'ils ne font en réalité que présenter, au terme de certaines négociations, des reformulations qui sont incomplètes, ambiguës ou même carrément erronées.

Prenons comme extrait un échange entre les deux étudiantes du groupe 8B qui correspond à la phrase (7) de leur texte définitif²⁷ :

²⁷ La phrase (7) du texte final du groupe 8 Manouba qui figure en annexe.

S-155 rapidement ça ne doit pas être très long il y en a les étudiants marqués des étudiants qui poursuivent leurs études et qui (... ?) ça concerne les jeunes qui travaillent qu'est-ce qu'on peut dire à propos ? il existe la catégorie de jeunes qui travaillent qu'est-ce qu'ils ont ?

I-156-généralement ils sont en :: h

S-157-(*hrcwa* ? : quoi ?) jeunes qui travaillent qui travaillent qu'est-ce qu'ils ont les jeunes qui travaillent ? il existe des jeunes passifs (*wakahaw* : et c'est tout) (*hthom* : qu'est-ce qu'ils ont) les gens qui travaillent ?

I-158-en outre

S-159 en outre il existe la catégorie des jeunes qui travaillent qui ne trouvent du travail que après eux cinq ou six ans

I-160-(rire)

S-161 qui travaillent (rire) il existe la catégorie des jeunes qui travaillent eux qui travaillent

I-162-après quatre ans de chômage

S-163-après plusieurs ans plusieurs années de chômage après plusieurs années de chômage (*htfc*/ *tuktib* : comment tu écris) chômage ? o ?

I-164- u u u

S-165-chômage plusieurs années de chômage (... ?) on traite le thème du chômage en Tuntstie ou euh ? les jeunes les cadres

I-166-(... ?)

S-167-non à propos les euh ceux qui ont qui sont euh qui ont qui ont fait des études et tout et qui restent au chômage (ma fneha tl mtyargin ma xidmu/ : c'est-à-dire que les diplômés ne travaillent pas) on passe on passe ? on passe (rtre) + on passe rapidement les jeunes passifs dans la société (howa nñottu ? : qu'est-ce qu'on met ?) pour lter (ma fneha : c'est-à-dire) la troisième catégorie

Au cours de cet échange, nous notons la confusion qui règne dans les propos des deux interlocutrices qui ont du mal à formuler oralement leurs pensées et se retrouvent donc incapables de présenter des phrases cohérentes et intelligibles. Les reformulations effectuées se réalisent d'une façon simple, sans méta et sans négation apparente. D'ailleurs, les étudiantes ont la fâcheuse tendance à reformuler des segments de phrases qui, nous semble-t-il, n'en requièrent pas tant ; alors qu'elles délaissent d'autres segments ou phrases entières qui, en l'occurrence, réclameraient des modifications et des « retouches » qui sont nécessaires afin que leur compréhension soit plus aisée et qu'elles obéissent aux règles de cohésion/cohérence sous-tendant tout produit textuel.

Cette mauvaise gestion du travail rédactionnel les amène à fournir un texte contenant beaucoup d'ambiguïtés lesquelles menacent sa compréhension/réception de la part d'un lecteur potentiel. En effet, les co-scripteurs manifestent de l'intérêt pour reformuler certains énoncés :

des jeunes qui travaillent qui ne trouvent du travail que après euh cinq ou six

ans



après quatre ans de chômage



après plusieurs ans plusieurs années de chômage après plusieurs années de chômage

La reformulation de cet énoncé ne nous semble pas être indispensable. Les co-scripteurs s'y intéressent pourtant et négligent d'autres aspects syntaxiques dont la mauvaise gestion influence négativement le texte produit.

En effet, ces étudiantes ne se rendent pas compte que leur phrase est loin de traduire fidèlement leur pensée. Le sens qui y est véhiculé demeure assez confus. Cette confusion se fait l'écho de l'état d'embrouillement ou de dispersion que nous repérons à la suite de l'observation de l'interaction de ce binôme. Ce dernier paraît indécis, désorienté face à la tâche qu'il est amené à réaliser. Tout au long de ses échanges, nous notons la persistance des moments d'hésitation qui influent sur la concentration de ces étudiantes et sur l'organisation de leur travail.

Toutes ces tentatives de notre part de mettre en exergue certaines manipulations reformulatives entreprises par des groupes d'étudiants, ont pour but de montrer que l'attitude reformulative n'est pas limitée à une seule catégorie d'étudiants mais est constatée chez la plupart d'entre eux. Néanmoins, cette attitude se déploie différemment d'un étudiant à un autre. Ces scripteurs font montre d'une volonté, quasi similaire, de parfaire sans cesse leur produit écrit mais leur maîtrise de la langue française et leur capacité à formuler et à reformuler leurs énoncés demeurent problématiques.

Conclusion partielle :

Suite à l'étude de certains documents, nous remarquons que la profusion des méta dans le corpus oral est loin d'être annonciatrice d'une quelconque performance scripturale dans le produit final. Certes, le recours aux méta dénote une certaine réflexion de la part de l'apprenant qui s'opère que ce soit au niveau linguistique, discursif ou même procédural (celui-ci pense ses actes et ses mots, surveille les différentes étapes de son entreprise), mais cela ne préfigure pas de la qualité du texte produit vu l'écart considérable que nous notons parfois entre le dire et le faire des étudiants. Nous pouvons également corroborer nos propos en signalant que les binômes qui s'affichent avec un nombre élevé de négociations méta occupent, curieusement, des places différentes dans le classement se rapportant à la qualité des produits écrits. Ainsi, le groupe 4A avec un total de 171 méta occupe la dernière et 16^{ème} place, le groupe 4B avec 73 méta occupe l'avant-dernière place, le groupe 7A avec 69 méta se place quant à lui à la cinquième place, le groupe 6A avec 56 méta est le deuxième sur la liste et la groupe 5A avec 50 méta occupe la dixième place du classement.

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

La manière dont certains étudiants parlent de tel ou tel phénomène langagier ou même leur utilisation occasionnelle de certaines structures linguistiques ne préfigurent en rien leur capacité à s'en servir à bon escient. Le savoir existe mais l'apprenant doit faire ses preuves au niveau du savoir-faire.

Le recours au métalangage est intéressant dans la mesure où l'étudiant porte un regard sinon critique du moins observateur sur ces différentes compétences scripturales. Le recours plus ou moins fréquent au métalangage favorise une meilleure interpellation du texte et préfigure une prise en compte des différents mécanismes langagiers mis à contribution dans l'acte d'écriture. Les apprenants prennent conscience de ce qu'ils écrivent, orientent leur réflexion sur ce qu'ils sont en train de produire et ne cessent d'améliorer leur produit. Pour cela, ils s'interrogent sur la langue utilisée, le discours énoncé et les stratégies structurales élaborées.

Le métalangage auquel ont recours les étudiants au cours de leur exécution de la tâche scripturale qu'il ait pour cible la langue utilisée, les faits textuels ou ceux procéduraux, ne peut que nous conforter dans l'idée que cela a tendance à aider le scripteur dans la résolution de la situation-problème proposée. En « interrogeant » son texte et en s'interrogeant sur les opérations linguistiques et procédurales à adopter, ce dernier fait en même temps intervenir sa mémoire à long terme afin d'y puiser des informations susceptibles de l'aider dans son entreprise et tend, de ce fait, à mobiliser une quantité de connaissances qu'il a tendance à déployer en vue d'arriver à présenter le travail rédactionnel requis.

Toutefois, nous nous demandons si l'utilisation massive des compétences métalinguistiques n'est pas le fruit d'une sollicitation continue de la part des enseignants pour le recours à ce genre de compétences au détriment d'autres. Nous nous identifions, pour cela, aux propos de Mohamed Miled (1998) qui déclare que *« les savoirs sur le texte ou sur les procédures d'écriture contribuent à accélérer l'apprentissage. Toutefois, l'excès d'information constaté dans certaines pratiques pédagogiques ne peut que nuire à cet apprentissage transformé souvent en activités de lecture à dominante réflexive. »* . Il soutient, en outre, qu' *« il est difficile de prouver qu'analyser un texte, faire apprendre les règles de cohérence ou expliciter les types de progression thématique produisent un effet immédiat sur l'amélioration des productions écrites »*.

Ce que nous constatons c'est que les réflexions faites sur la langue, le discours ou autres sont bien présentes chez les différents groupes observés et l'étalage des savoirs l'est également, mais il est important de constater aussi que ces savoirs ne sont pas toujours accompagnés par des savoir-faire. Certains étudiants font montre de connaissances déclaratives qui ne correspondent pas toujours à leurs connaissances procédurales. Ils étalent des savoirs acquis sans pour autant pouvoir les appliquer à bon escient. C'est ce qui expliquerait l'écart considérable existant entre la fréquence de leur recours au métalangage et la qualité des productions écrites fournies par ces mêmes étudiants.

D'autre part, les étudiants enregistrés ont recours aux reformulations et ce à des périodes diverses de l'interaction, que ce soit pour reformuler un mot, un groupe de mots ou une phrase toute entière. Ces moments de reformulation dénotent une certaine

insatisfaction vis-à-vis de leurs énoncés ; celle-ci les incite à repousser leurs limites et à chercher à se surpasser sans cesse en tentant de réaliser des améliorations successives sur leur produit. Ces tentatives sont réussies par certains d'entre eux mais rencontrent un échec chez d'autres. Bien qu'ils fassent preuve d'une volonté certaine de parfaire leurs formulations et de ce fait leur écrit, ces derniers se heurtent inévitablement à leur manque de maîtrise de la langue française qui influence négativement leurs essais reformulateurs.

Ces problèmes de langue dont souffrent les étudiants sont manifestes au niveau de l'oral et sont repérables – pour certains groupes – au moment de l'écrit puisqu'ils sont reproduits tels quels ne pouvant pas alors être apparentés à un moment d'inattention. En effet, pour le binôme 4A, par exemple, les problèmes locutoires se manifestant à l'oral engendrent des erreurs au niveau scriptural. La prononciation erronée d'un terme, s'ajoutant à une insuffisante maîtrise de la langue ou à une incertitude des connaissances, génère *ipso facto* une inscription erronée de ce terme. Plusieurs exemples se présentent à nous : « *la coiffire* » en W 139, « *matrialiste* » en W 273, « *dimographique* » en W 543, ou encore le mot machiavélique qui est repris à plusieurs reprises mais jamais prononcé ou écrit correctement : il est prononcé « *michavélique* » en K 654 et « *mechiavélique* » en K 666 et inscrit automatiquement d'une manière inexacte dans le texte définitif : « *machevalique* ».

3-L'intérêt du coût socio-cognitif

3-1- Le coût socio-cognitif des différents processus rédactionnels :

En nous basant sur les oralisations des différents binômes, nous choisissons de présenter le découpage qu'ils font de leur travail rédactionnel. Nous nous intéressons donc à la définition du coût socio-cognitif de cette entreprise c'est-à-dire du temps imparti ou plus exactement le nombre de tours de parole spécifique à chaque phase de cette rédaction collaborative. D'autre part, nous ferons part, au fur et à mesure de cette étude, des tours de parole énonciateurs du passage effectué d'un processus à l'autre.

Nous tenons à signaler que les moments de révision, dont nous faisons part dans le découpage ci-dessous, sont relatifs à certains moments de relecture/révision dont les scripteurs usent, mais pas à l'ensemble des moments de reprise existants : ces instants où les scripteurs jettent un regard évaluateur sur leur produit. Ce regard, qu'il englobe une entité textuelle, phrastique ou même un terme, se présente tel un acte de révision et nous le considérons comme tel. En effet, à chaque fois que les scripteurs reviennent sur du déjà inscrit, que ce soit en vue de corriger une erreur sémantique, syntaxique, organisationnelle, grammaticale ou même s'ils ont recours quelquefois à des moments de relecture/tremplin qui leur permettent d'avancer dans leur entreprise scripturale en utilisant le pré-inscrit comme un déclencheur ou un stimulateur les poussant à aller de l'avant dans leur tâche rédactionnelle, ils sont en train de corriger, reformuler, réorganiser, réinscrire et donc de changer un état déjà existant. Ces modifications sont le fruit de ces

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

moments de révision qui peuvent être explicités et oralisés par les interlocuteurs comme ils peuvent être tacites car automatisés.

Groupe	Nombre de tours de parole	Plan	Plan brouillon	Mise en mots	Révision
TA	568/11'		<p>E1 > E188</p> <p>M189 : « on écrit au propre » : une volonté de passer à la rédaction</p> <p>E190 : « oui et tu veux je ne sais pas tu n'as pas une autre idée comment on peut aussi parler des jeunes dans la société française ? » : incitation à reprendre la discussion > E216</p>	<p>M217 : « on écrit au propre ? »</p> <p>E218 : « oui oui »</p>	<p>T284 : « ... on doit reprendre... » : reprise de l'introduction</p> <p>M297 : « j'ai envie de savoir ce qu'on a écrit »</p> <p>E298 : « oui d'accord je reprends ce qui est écrit dans le brouillon... »</p> <p>M405 : « attends je veux que tu me qu'on a écrit »</p> <p>T434 : « une</p>

					relecture/révision
2A	563 TP	ML AY 193 Y289 : «...je préfère enl mettre cette idée ici après le... avant... » : re- planification ou introduction d'une modification sur la planification initiale.		H194 : «...est la convention... l'écrit maintenant »	Y48 : «...écrit ? simplement la convention ?
3A	569 TP	A1 → A23		H54 : « l'introduction... » H56	
4A	769 TP	K1 → W49 K461 : «...on va résoudre qu'il faut... on va être dans l'introduction ? » : il y a une volonté de passer à		K558 : «...qu'est-ce qu'on va être dans l'introduction ? »	K479 : «...on a dit quel avant ? on a dit une conception... plus convenable une autre qui est bonne on a dit qu'elle... quelle... soufre

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

	<p>la rédaction du produit final retardée par W462 : « je crains qu'il n'y ait encore quelques choses à ajouter » et la discussion est alors relançée.</p>		<p>et finalement on a dit que qui fait la conjonction on a dit que fait la conjonction personnellement je vote pour cette catégorie la fait » révision du plan</p> <p>R564 : « on peut relancer encore ou c'est pas la peine ? »</p> <p>R765 : « comme vous voulez »</p> <p>R509 : « ok... » : une décision est alors prise de tout réviser.</p> <p>W479 : « c'est complètement ce qu'il se dit mais il y a un</p>
--	--	--	--

Formation universitaire et compétences scripturales : le cas d'étudiants littéraires tunisiens en première année français d'enseignement supérieur

5A	439 TP	NI → NI22		<p>va et vient permanent entre le plan et le texte final.</p> <p>M133 : « Introduction... » (2014)</p>
6A	332 TP	W1 → S 111		<p>→ S 200 : travail de brouillon</p> <p>W201 : « un mot au programme » (2002)</p> <p>S196 : « on va répéter (à l'oral) l'essentiel de ce que l'on a écrit... »</p> <p>« lecture/écriture »</p>
7A	485 TP	D1 → D218		<p>I220 : « on va développer... »</p> <p>I432 : « maintenant... »</p> <p>I440 : « continue... »</p> <p>I435 : « point final... »</p> <p>I433 : « on va retravailler le début... »</p> <p>« lecture globale »</p>
8A	236 TP			I1 → I11218

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

1B	65 TP	S1 → I30		Brouillon : S21 → I32 Inscription définitive : I32 → I35	I46 : relecture / révision I39 : sous-titres de pages
2B	182 TP	L1 → M205		M205 : « ... dans un contexte la rédaction d'un : le autre discussion qui porte sur le regard au commencer par l'introduction » → I132	
3B	78 TP	N1 → M29	Brouillon : G 30 M77 : « ça va ? »	G78 : « ... ? » N1 : « ... ? » M29 : « ... ? »	
4B	109 TP	W1 → E78 : « pour s'améliorer (évaluation : et c'est tout) »		W79 : « ... ? » E78 : « ... ? » M1 : « ... ? » N1 : « ... ? » W109 : « ... ? »	W109 : « ... ? » E78 : « ... ? » W109 : « ... ? »

8B	225 TP		T1 → E76	E77 : « ... ? » E78 : « ... ? » E79 : « ... ? » E80 : « ... ? » E81 : « ... ? » E82 : « ... ? » E83 : « ... ? » E84 : « ... ? » E85 : « ... ? » E86 : « ... ? » E87 : « ... ? » E88 : « ... ? » E89 : « ... ? » E90 : « ... ? » E91 : « ... ? » E92 : « ... ? » E93 : « ... ? » E94 : « ... ? » E95 : « ... ? » E96 : « ... ? » E97 : « ... ? » E98 : « ... ? » E99 : « ... ? » E100 : « ... ? »	E221 : « ... ? » E222 : « ... ? » E223 : « ... ? » E224 : « ... ? » E225 : « ... ? »
----	--------	--	----------	---	--

Nous signalons que cela se présente différemment pour les groupes suivants :

- Groupe 3B : 319 TP
S1 → S319 : le plan se réalise au fur et à mesure que le binôme écrit son texte.
- Groupe 4B : 414 TP
M 1 → A 414 : le plan se réalise au fur et à mesure que le binôme écrit son texte.

- Groupe 6B : 355 TP

I 1 □ I 355 : le plan se réalise au fur et à mesure que le binôme écrit son texte.

En outre, nous avons voulu découper les diverses verbalisations des étudiants en trois parties qui ne sont autres que celles que ces derniers ont suivi dans l'élaboration de leur produit écrit. Cette initiative est consolidée par notre volonté de déterminer lequel des processus rédactionnels étudiés exige le plus de travail, de concertation et de négociations de la part des étudiants.

Ainsi, dans leur exécution de la tâche, les étudiants – comme nous l'avons mentionné auparavant – se retrouvent face à plusieurs phases rédactionnelles dont ils gèrent parfois la simultanéité. Ces trois phases de planification, mise en mots et révision sont gérées différemment par les étudiants. En effet, l'importance qui est accordée à l'une ou l'autre étape est manifestement variable selon les binômes.

3-1-1-Etude quantitative :

Une étude quantitative effectuée sur la totalité des documents, et qui consiste en un calcul du nombre des tours de parole consacrés à la planification (et nous choisissons de traiter celle-ci seulement comme étant une étape précédant la mise en texte et non comme se manifestant également au moment de la rédaction), nous permet de rendre compte de l'importance accordée à ce travail propédeutique. Toutefois, certains groupes d'étudiants choisissent de réunir le plan et le brouillon, les deux étapes préparant la rédaction, en un seul et même instant en travaillant les deux simultanément. Pour cela, nous avons également calculé les tours de parole que ces scripteurs consacrent à ce genre de textes intermédiaires « combinés ».

Le nombre de tours de parole consacrés au travail sur le plan :

- G 3A → 53 TP / 569²⁸ TP: 9, 31%
- G 5A → 122 TP / 439 TP: 27, 79%
- G 6A → 110 TP / 332 TP: 33, 13%
- G 7A → 219 TP / 495 TP: 44, 24%
- G 1B → 20 TP / 65 TP: 30, 76%
- G 5B → 29 TP / 78 TP: 37, 17%

Le nombre des tours de parole consacrés au plan-brouillon, une méthode utilisée par certains groupes :

- G 1A → 216 TP / 568 TP: 38, 02%
- G 2A → 193 TP / 562 TP: 34, 34%
- G 4A → 537 TP / 769 TP: 69, 83%
- G 2B → 205 TP / 382 TP: 53, 66%

²⁸ 569 TP : c'est le nombre total des tours de parole correspondant à l'intégralité de l'échange conversationnel et dont ce groupe d'étudiants en consacre 53 pour le plan.

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

Nous nous posons, ainsi, la question suivante : est-ce que le recours ou non au brouillon avant le passage au texte définitif influence – de quelque façon que ce soit – la qualité du produit écrit ?

Cette étude quantitative nous amène à nous interroger sur la relation qui pourrait exister entre le temps consacré aux étapes intermédiaires et son influence sur la qualité du produit présenté. Ce que nous constatons c'est que le temps imparti à la planification du travail rédactionnel semble participer à la réussite du produit écrit. Les binômes ayant accordé de l'importance à ce travail préliminaire présentent des produits écrits assez satisfaisants puisqu'ils font partie des groupes les mieux classés. Ces derniers sont les groupes 6A, 7A et 5B. D'autre part, la méthode utilisée par certains binômes avec leur recours à la réunion des deux textes intermédiaires, à savoir le plan et le brouillon, dans un seul et même corps semble réussir pour certains d'entre eux mais malheureusement pas pour d'autres. Ainsi, nous remarquons que les groupes 1A, 2A et 2B réussissent à manier les deux et à en ressortir avec un texte plutôt bien rédigé, alors que leurs acolytes (les groupes 4A et 8B) ne semblent pas maîtriser cette méthode et leurs textes s'en ressentent (le groupe 4A occupe même la dernière place du classement avec la production écrite la moins approuvable).

Le brouillon est une étape transitoire entre le plan et le texte final. C'est un moment de production qui nécessite un grand effort cognitif de la part des scripteurs. Il est, néanmoins, tantôt utilisée comme un objet intermédiaire à part entière, tantôt associé au travail sur le plan et tantôt carrément ignoré par les scripteurs qui consacrent exclusivement leurs efforts au texte final. Cette attitude vis-à-vis du brouillon fait vraisemblablement écho aux textes officiels dans lesquels il n'est pas fait mention de ce texte intermédiaire qui participe néanmoins – dans la majorité des cas – à la réussite du produit écrit.

3-2-Le coût socio-cognitif des phrases :

Nous nous proposons de faire une étude quantitative des interactions orales de certains groupes d'étudiants en calculant le coût de chaque phrase produite, aboutissant ainsi par la suite à l'analyse des phrases les plus coûteuses en les comparant à celles qui le sont moins tout en tentant de déceler les raisons qui ont amené à un tel résultat.

N° des phrases du G4A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Nombre de cours de parole	9	1	6	1	1	13	9	7	3	17	55	8	7	3	8	2	7	3	9	19	14	3	1	6	5	1	4

N° des phrases du G5B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre des cours de parole	1	22	33	11	3	3	17	3	3	12	29	7

Dans leur rédaction collaborative, les étudiants sont enclins à négocier plusieurs de leurs formulations afin d'aboutir à un consensus mutuel pouvant les conforter dans leur volonté d'arriver à réaliser les objectifs qu'ils se sont fixés au début de leur participation collective à ce travail scriptural.

Pour traiter du coût socio-cognitif des phrases, nous avons choisi les oralisations de deux binômes à savoir le groupe 4A et le groupe 8B.

Toutefois, nous devons signaler que nous avons focalisé notre attention sur les verbalisations effectuées par les interlocuteurs au moment où ils entament l'inscription définitive du texte ne faisant pas introduire, de ce fait, les textes intermédiaires dans notre analyse ci-après.

Nous tenons à préciser, aussi, que nous nous sommes basées, dans la délimitation des différentes phrases, sur la ponctuation utilisée par les scripteurs (le point étant considéré comme un point de repère indiquant la fin d'une phrase et le commencement d'une autre).

Les phrases les plus coûteuses pour le groupe 4A sont la phrase (11) à laquelle il a consacré 55 tours de parole et viennent après la phrase (20) qui a demandé 19 tours de parole, la phrase (10) avec 17 tours de parole et la phrase (21) avec 14 TP. Celles qui ont été les moins coûteuses pour ces étudiants sont la deuxième phrase avec seulement 1 TP ainsi que la quatrième phrase, la cinquième phrase et la phrase (23), avec également 1 TP. La phrase (16) a demandé 2 TP alors que les phrases (9) et (22) en ont demandé 3. Nous notons, au premier abord, que l'écart est assez considérable entre les tours de parole consacrés à la phrase (11) et ceux consacrés respectivement aux phrases (2), (4), (5) et (23).

Le problème de ce binôme réside au niveau du développement. C'est là où les phrases requièrent les plus grands moments de concertation. C'est le déclenchement de la rédaction du corps du sujet qui monopolise l'attention des étudiants. Nous remarquons que les phrases qui ont provoqué une surcharge cognitive aux étudiants sont des phrases qui se succèdent généralement dans le texte (les phrases 10 et 11) et (les phrases 20 et 21).

-phrase (10) :

« mais on peut bien regarder la différence entre une Jeunesse qui vie au nord et qui a un regard très ouvert et une mentalité qui se rebèle sans exception contre tous ce qui est normale pour être anormale. »

Nous remarquons, également, que les interventions se présentent sous forme de co-énonciation où les deux interlocuteurs construisent la phrase en totale collaboration puisqu'ils la préparent conjointement. L'un avance un terme et l'autre lui fait succéder un autre jusqu'à former une phrase sur laquelle les deux étudiants se retrouvent d'accord et qu'ils réalisent donc la complétude interactionnelle. Dans cet échange, les tours de parole sont multiples sans pour autant être chargés au niveau de l'énonciation. Les étudiants n'ont pas recours à plusieurs interventions en ayant pour objectif de débiter des discussions interminables sur les idées choisies. Ce qu'ils essayent de faire c'est de s'entraider à la formulation dudit phrase et la négociation est focalisée, alors, sur

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

l'utilisation de certains termes comme le verbe pronominal « *se rebeller* ». Néanmoins, les interrogations émises sur ce verbe n'empêchent pas les co-scripteurs de l'inscrire d'une façon erronée dans le texte définitif alors qu'il apparaît dans le plan, ainsi que l'adjectif « *anormal* », avec une inscription correcte.

Ce fait peut être justifiée par la surcharge cognitive subie par les étudiants qui n'arrivent pas à gérer simultanément plusieurs contraintes scripturales. En focalisant leur attention sur le recours ou non à l'inscription pronominale du verbe « *se rebeller* », ils ont négligé son orthographe et ils ne se sont même pas rendus compte, en se référant au plan, de l'existence de différences morphologiques entre les deux produits.

K-010-	être anormal et sans exception qui se rebelle
MP-011-	est sans exception une anomalie qui
K-012-	rebelle
MP-013-	qui rebelle
	se rebeller je
crois	se rebeller
pronominal	se rebelle
	qui se rebelle
K-014-	qui se rebelle sans exception
comme	
MP-015-	sans exception on a
écrit exception	
K-016-	sans exception contre
tout ce qui	
MP-017-	sans exception
K-018-	contre
tout ce qui	
MP-019-	contre
tout ce qui est	
K-020 normal	
MP-021-normal	
K-022-pour être normal	
MP-023-	normalité

phrase (11) :

« Cette catégorie représente la majorité qui justifie cette revolte au rythme accéléré de la vie qui mène à la machinisation, donc on a une partie actuelle qui suit l'intérêt matériel en abandonnant tous qui est originaire et morale cela nous mène à avoir des Jeunes

immoraux qui dissipent 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 de machevalique. »

De nouvelles négociations méta-procédurales sont aussi à l'origine du nombre de tours de parole. A cette étape de la mise en mots, les étudiants continuent à réorganiser la disposition de leurs idées et à reconsidérer leurs choix. Ils ne cessent de reprendre les idées déjà inscrites afin de pouvoir trouver l'enchaînement adéquat à réaliser. Leur relecture/révision des phrases précédemment énoncées les aide à avancer dans leur mise en mots. Ils tentent, ainsi, de revenir constamment sur les phrases antérieurement inscrites afin qu'elles leur servent d'élan dans leur recherche d'idées et de formulations futures. Ces co-producteurs utilisent cette méthode comme moyen pouvant leur permettre de ne pas perdre de vue leurs objectifs et d'éviter de faire des répétitions pouvant nuire à leur produit écrit.

Contrairement à la dixième phrase, l'élaboration de la phrase (11) requiert un nombre important de tours de parole qui sont loin d'être des interventions courtes, mais s'affichent tels des interventions plus ou moins étendues. Cette volonté des interlocuteurs de discuter plus ou moins longuement de certains phénomènes textuels ou de certaines idées, liés à la réalisation de cette phrase, témoigne de la difficulté qu'elle semble leur présenter.

La phrase (11) se présente comme étant exagérément longue. Les co-rédacteurs semblent emportés dans la rédaction et ne prêtent pas attention à la nécessité de recourir à la ponctuation pour souligner le passage d'une idée à une autre et d'une entité phrastique à une autre ou du moins ils utilisent, parfois, la virgule qu'ils placent arbitrairement ou en remplacement du point. Ces derniers paraissent ne pas maîtriser les règles de la ponctuation en langue française. La phrase (11) s'affiche, alors, tel un paragraphe se composant de quatre phrases. Ces phrases se succèdent et résultent l'une de l'autre. C'est ce qui a probablement incité les étudiants à ne pas les séparer par des points. Nous avons l'impression que les scripteurs ne décident de mettre un point pour afficher la fin de la phrase que parce qu'ils décident d'entamer une autre sous-partie du développement. Nous pouvons imputer cette manière d'agir à l'influence de la langue maternelle sur la langue cible. Ainsi, dans la langue arabe, la conjonction de coordination « et » est souvent utilisée dans un but énumératif ou pour juxtaposer ou séparer les différentes propositions existantes. Elle peut apparaître à plusieurs reprises dans une même phrase et permettre, ainsi, d'établir des liens logiques entre les différentes unités phrastiques qui font partie d'une seule et même succession argumentative.

La réalisation de cette phrase demande aux étudiants un effort cognitif important. Ils tentent, ainsi, de jongler entre plusieurs opérations à savoir la mise en mots des idées précédemment sélectionnés, la négociation d'autres formulations possibles aux différents énoncés, la confrontation de leurs façons de voir les choses et de se représenter le monde. Des désaccords naissent, donc, à la suite de ces affrontements conceptuels. L'échange s'étend alors inévitablement.

W-651-voilà c'est c'est c'est ce que je voulais dire ce
chute de valeurs se justifie dans une jeunesse trahie par
ses rêves et par une mentalité vide

K-652-non pas vide

W-653-vide c'est plus c'est plus /expressif

K-654 /mentalité machavélique

W-655-ce sont des jeunes qui ne croient à rien ils n'ont
rien ils n'ont rien dans la tête

K-656-pas ça pas ça pas ça pas ça ce que je veux dire
cette catégorie qui qui trahie par ses rêves non pas parce
qu'elle est elle a la tête ailleurs mais

W-657-ils n'ont rien à penser

K-658-mais non même les rêves les plus simples

W-659-Je te parle du côté psycha psychanalyste moi oui il
faut analyser il faut analyser le le le la situa la situation
morale de l'homme pour pour expliquer sa façon d'agir
ou bien de se comporter avec les autres

K-660-qu'est-ce qu'on a écrit ? qu'est-ce qu'on a écrit ?

W-661-on peut pas être hétérogène il faut être homogène
avec la société

K-663-écoute écoute pas pas la peine de trouver autour du sujet on a on a dit que on a jamais rencontré n'ont pas droit de qui connaissent des choses qui connaissent de la violence pourquoi ? parce que là c'est une mentalité vide

N-663-oui

K-664-on a dit qu'ils se résignent pourquoi ?

N-665-mais ça veut dire que vous dire une mentalité vide ? une mentalité vide ça veut dire qu'elle n'a pas une référence

K-666-mais non je t'ai dit c'est une mentalité machéologique ou (... ?) c'est qu'elle pense seulement à son intérêt c'est c'est le fait de faire ça pour avoir ça et ne fait pas ça l'on veut c'est connaître un artiste pour un but mon intérêt je ne trouve pas d'argent je ne trouve pas de boulot qu'est-ce que je fais ? je vote

N-667-mais il y a un philosophe italien qui dit que l'homme est un animal de son origine

K-668-non pas ça c'est il a trouvé que le crétin a un cerveau capable physique voilà pour pour lui de le pour lui même je suis son cerveau voilà il est déjà creux alors qu'est-ce qu'il a fait ? alors un crétin il a le physique et des yeux bleus : les yeux les machéoliques l'aspect physique et tout pourquoi pas ? alors je ne suis pas de votre avis que la mentalité vide ça ça va pas ça marche pas

N-669-non ça veut dire qu'il est creux non

K-670-pour moi une mentalité vide ça ça marche pas

N-671-alors un creux par les tubes métriques je ne suis pas en train de faire

K-672-qu'est-ce que ça veut dire mentalité vide ?

N-673-mentalité vide qui n'a pas de référence parce qu'on n'a pas une référence parce qu'on n'a pas une référence un fait n'importe quel pour moi une référence c'est l'église

K-674-il n'y a pas de mentalité vide universelle que ce soit pragmatique ou bien utérologique

N-675-j'ai pas une mentalité vide

K-676-y a pas mentalité vide pour moi chais s'il y a dis - moi

W-677-il y a des mentalités vides bien sûr je peux même vous donner des exemples il y a un criminel français qui qui a assassiné les femmes dans les arrêts de métro je ne sais pas si vous le savez donc c'est exceptionnellement les femmes lorsqu'on l'a questionné pourquoi ? il a dit comme ça comme ça qu'est-ce que ça veut dire ? il n'est pas malade il n'est pas c'est comme ça pour remplir le vide parce que la mentalité

K-678-d'accord on va introduire la deuxième catégorie

Ce long échange est nourri par un dissensus qui se crée entre les deux interlocuteurs. Ils ne partagent pas les mêmes idées et ne se le cachent pas. Nous remarquons, en effet, à travers les interventions réactives, négatives de K que sa pensée est en contradiction avec ce que lui présente son compère. D'ailleurs, l'échange se clôt sur un pseudo accord de sa part et nous supposons que c'est une manière de clore la discussion mais qu'il n'est pas convaincu, pour autant, des idées de W. Toutefois, devant son impossibilité à faire accepter ses positions, il préfère la méthode d'évitement.

Les interventions se suivent et les étudiants s'interpellent sur la pertinence des idées mais ne s'interrogent pas sur la morphologie des mots bien que leurs énoncés regorgent d'erreurs orthographiques. Le seul terme qui a suscité un intérêt de leur part est le choix de l'adjectif associé au terme « *mentalité* » et qui définirait la mentalité de certains jeunes tunisiens d'aujourd'hui.

Nous constatons que ce binôme se laisse emporter dans des débats sans fins concernant une idée ou la formulation d'un terme précis à utiliser et oublie, souvent, de s'intéresser à d'autres éléments phrastiques et textuels qui sont tout aussi essentiels à la présentation d'un texte correct et cohérent. Ils se retrouvent, ainsi, submergés par un problème précis qui les accapare, les empêchant de se rendre compte de l'existence d'autres irrégularités qui demanderaient assistance de leur part. Nous découvrons qu'ils manquent, de ce fait, de vigilance et qu'ils sont rapidement et facilement en situation de surcharge cognitive, du moins à certains moments de l'interaction et de la rédaction collaborative.

Les phrases deviennent de plus en plus coûteuses quand les co-scripteurs décident de repenser l'organisation des idées dans le texte et, de là, reconsidérer les articulations entre les différentes unités phrastiques en effectuant, parfois même, des alliages qui étaient jusque-là inexistantes ou carrément différents avant la mise en texte. Ce travail leur demande, à nouveau, de rediscuter leurs nouvelles résolutions en vue d'aboutir à un consensus pouvant les amener à un écrit définitif.

D'un autre côté, la deuxième phrase de l'introduction est formulée facilement et d'une manière assez fluide de la part des interlocuteurs qui la co-énoncent d'autant plus qu'elle se présente tel un énoncé assez facile à formuler sans aucune ambiguïté qui serait susceptible de susciter des interrogations chez les étudiants et de les inciter à entamer des réflexions ou des négociations étendues.

Si nous essayons de voir à quelles parties du texte correspondent ces phrases qui n'ont nécessité qu'un tour de parole chacune et qui n'ont, de ce fait, demandé aux co-rédacteurs qu'un temps minime de résolution. La deuxième phrase appartient à l'introduction ; les phrases (4) et (5) sont les deux premières phrases du développement ; la phrase (23) est la dernière phrase du développement et se présente sous forme d'exemple et enfin, la phrase (26) est l'avant-dernière phrase de la conclusion et nous constatons qu'elle est déjà présente dans le plan. Nous remarquons, ainsi, que les étudiants trouvent vraisemblablement moins de difficultés à rédiger lorsqu'ils débutent un raisonnement que lorsqu'ils se retrouvent au sein de la production écrite et qu'ils sont tenus de respecter la cohésion du texte et de mener à bien l'articulation entre les différents arguments qui le constituent. Les phrases les moins coûteuses sont, alors, celles qu'ils formulent à partir du plan préalablement préparé et dans lequel les idées sont plus ou moins rédigées. En outre, lorsque les scripteurs sont d'accord sur l'idée à reprendre au moment de l'inscription définitive, cela ne leur demande pas beaucoup de temps pour formuler une phrase intelligible.

Ce que nous pouvons également signaler c'est que la facilité et la rapidité avec lesquelles certaines phrases sont produites ne signifient aucunement qu'elles soient dénuées d'irrégularités. Les étudiants ne semblent pas prêter attention à certaines erreurs existant au sein de ces phrases. Si cela avait été le cas, ces mêmes phrases auraient été beaucoup plus coûteuses car elles auraient suscité plus d'interrogations et de discussions de la part des étudiants. Il aurait suffi que l'un d'eux s'interroge sur un terme ou une formulation ou autre pour que cela déclenche des interventions successives de part et d'autre ayant pour but d'aboutir à une solution au problème rencontré. Ce qui empêche ces deux étudiants de se rendre compte de l'existence d'écarts, qu'ils soient morphologiques, linguistiques ou autres, c'est le fait qu'ils partagent les mêmes carences langagières.

Par ailleurs, concernant le groupe 8B, les phrases les plus coûteuses sont la phrase (11) qui fait partie de la conclusion et qui a accaparé 29 TP et la deuxième phrase avec 22 tours de parole. En outre, la première phrase du texte a été réalisée en un TP et nous dénombrons quatre phrases qui ont nécessité chacune seulement 5 TP à savoir la cinquième phrase, la sixième, la huitième et la neuvième. Il est nécessaire de préciser que le texte produit par ce binôme est présenté sous une forme plutôt succincte et nous notons que les différentes idées qui y sont évoquées ne sont pas assez développées.

Ainsi, pour ces deux étudiants, la difficulté réside au niveau de la rédaction de l'introduction et de la conclusion puisque les phrases les plus coûteuses font partie de ces deux entités textuelles. Ces difficultés se traduisent également à travers les ratures existantes au sein de ces phrases. La formulation des idées semble être à l'origine des hésitations de ce groupe. Ainsi, bien que la sélection des idées paraisse aisée pour eux, le choix inapproprié des termes les oblige à négocier l'inscription finale des phrases. C'est

VI - Le corpus oral (étude descriptive et analytique du corpus oral) :

le cas de la deuxième phrase qui subit d'innombrables changements :

« ~~C'est pour cette raison qu'on s'intéresse à les étudier~~ C'est pour cela qu'on peut les classer e selon des catégories en s'appuyant sur les regards qu'on porte sur les jeunes d'aujourd'hui. »

I-81-en Tunisie les jeunes représentent la majorité du peuple + - c'est pour cette raison qu'on s'intéresse à les étudier

à faire une étude à propos approfondie

I-85-en revanche (hwa f'eha ? ça veut dire quoi ?) en revanche (rire)

c'est pour cette raison qu'on euh

qu'on pose la question

qu'on s'intéresse à des étudiants (wakaahaw : et c'est tout)

qu'on s'intéresse (arrêt de la cassette) représentent la majorité du peuple

c'est pour cette raison qu'on s'intéresse à les étudier

S-90-c'est pour cela qu'on peut les classer par euh par des catégories

I-91- selon des catégories

ou encore :

S-106-sur le regard qu'on peut porter sur en s'appuyant sur le regard

I-108- les

S-109- sur les regards

I-119-*qu'on peut porter*

S-111-*qu'on porte ?*

I-112-*qu'on peut porter*

S-113-*qu'on porte le regard qu'on porte allons-y qu'on porte*

I-114-*sur lui*

S-115-*qu'on porte euh les jeunes pluralité qu'on porte*

I-116-*qu'on les comporte aujourd'hui*

S-117-*qu'on (fawa ? : quoi ?)*

I-118-*les comporte*

S-119-*les comporte ?*

I-120-*euh les (fwa)*

S-121-*pour euh on peut les classer selon plusieurs catégories en s'appuyant sur euh sur le regard qu'on a envers qu'on a envers les jeunes*

I-122-*(... ?)*

S-123-*(le nanaoui n'âvedu : non on peut répéter) les jeunes (ahou ma qolmeh) : on n'a pas dit) sur le regard qu'on a*

qu'on porte sur les jeunes d'aujourd'hui les jeunes d'aujourd'hui

I-124-*point d'interrogation*

La deuxième moitié de cette seconde phrase semble compliquer la tâche des étudiants qui s'embrouillent et se montrent hésitants quant à la proposition relative adéquate à associer au substantif « regard ». Nous constatons, également, les tentatives répétitives auxquelles les rédacteurs ont recours dans l'utilisation des propositions subordonnées pour former leurs phrases. Les choix se multiplient et sont sans cesse permutées jusqu'à l'obtention finale d'un résultat que les deux interlocuteurs approuvent.

Certes, le développement de cette phrase demande un certain nombre de tours de parole, mais il est vrai que beaucoup d'entre eux sont une formulation de l'incompréhension de l'un des interlocuteurs et une demande d'explicitation ou bien une validation des propos de l'autre. Cette ratification est d'autant plus inéluctable qu'elle permet la continuité de l'échange. C'est l'acceptation du propos de l'autre qui permet à l'échange d'avancer et de progresser.

Outre l'introduction, la conclusion semble constituer une difficulté pour les étudiants et chacun d'eux renvoie à l'autre la tâche de conclure par crainte de l'affronter soi-même.

C'est le cas de la onzième phrase se présentant sous cette forme :

« *Certe les jeunes de la Tunisie ont atteint des niveaux supérieurs grâce à la Technologie moderne mais dans tous les domaines.* »

La partie finale du produit écrit se présente, alors, telle une tâche difficile à surmonter et nous repérons cette difficulté dans les interventions suivantes :

S-199-pour conclure on peut dire que les regards envers les jeunes tunistens sont divers il y en a les actifs et les passifs (na fmlu: on fait) une question (tawa: maintenant)

I-200-(behi qolli kfe/: d'accord dis-moi comment)

*S-201-(qolli inti kfe/: dis-le moi toi) + (ij?: oui?)
comment? on fait la conclusion générale*

Nous pouvons noter que cela a été également le cas pour le groupe 1B qui a eu recours à de multiples interruptions au cours de son étape conclusive. Ces pauses auxquelles il a eu recours sont plus ou moins longues et renseignent, ainsi, sur la difficulté rencontrée par ces scripteurs face à la résolution de cette tâche.

Une autre cause liée au coût de cette onzième phrase est celle des problèmes linguistiques affichés par les deux étudiants en S 207, S 211, I 216. Ces obstacles linguistiques ne font que retarder les étudiants dans leur accomplissement de leur travail rédactionnel. Nous pouvons constater, cependant, que malgré la correction qu'ils effectuent sur certaines erreurs morphologiques, ils passent facilement à côté d'autres erreurs qui sont pourtant aussi évidentes.

S-207-de la Tunisie ont . attendre des niveaux

I-208-atteint atteint

*S-209-atteint ont atteint des niveaux à la fin x non ?
supérieurs grâce à la technologie (ilhaditha howa ? : la
moderne c quoi ?)*

I-210-moderne

*S-211-moderne grâce (rire) technologie technologie
moderne mais moderne dans tous les domaines mais on
met un point hein ?*

I-212-hein?

S-213-(n'ontu: on met) point?

I-214-oui

*S-215-ils souffrent encore de l'absence des moyens ils
souffrent encore de l'absence des moyens de culture*

I-216-l'absence c?

S-217-l'absence hmm +

Ainsi, certaines tâches scripturales peuvent accaparer l'attention des interlocuteurs et mobiliser de leur part plusieurs tours de parole sans pour autant les amener à produire un texte ou une partie de texte dépourvus d'irrégularités.

Face à ces phrases plus ou moins coûteuses, nous constatons l'existence d'autres qui n'ont pas demandé aux interlocuteurs beaucoup de temps de réflexion puisqu'elles ont été réalisées en un temps très limité. Ces phrases sont généralement des phrases simples par opposition aux autres phrases plus longues et complexes utilisées par ces mêmes scripteurs. Néanmoins, le fait que ce type de phrases soit réalisé de façon rapide – et ce sans demander trop de discussions aux étudiants – ne préfigure en rien de leur qualité et c'est ce que nous avons précédemment remarqué pour le groupe 4A. En fait, les négociations, qu'elles soient longues ou courtes, qu'elles nécessitent un nombre élevé ou pas de tours de parole, ne peuvent pas – du moins pour les cas que nous avons observés – être considérées comme révélatrices de la qualité de l'écrit. En effet, des étudiants peuvent consacrer énormément de temps à la création/négociation/inscription d'une phrase qui leur demande un effort cognitif considérable sans pour autant être

capables de fournir un résultat scriptural dépourvu de biffures, d'erreurs qu'elles soient morphologiques, syntaxiques ou autres. D'autre part, d'autres étudiants, certes pas tous, n'ayant consacré qu'un temps minime et limité à la réalisation de leurs phrases peuvent présenter un écrit plus satisfaisant. Nous pouvons avancer, donc, l'idée que tout dépend alors des compétences rédactionnelles et linguistiques de chaque étudiant.

Ce que nous pouvons déduire également, d'après les observations effectuées auparavant, c'est que le coût socio-cognitif des phrases est différent d'un groupe d'étudiants à l'autre. Chaque binôme affronte les difficultés rédactionnelles qui se présentent à lui d'une manière qui lui est propre. Bien que certaines réactions ou manifestations de la part des étudiants puissent avoir des répercussions sur le texte qu'ils produisent, il peut s'avérer aussi que beaucoup de leurs efforts cognitifs déployés au cours de la réalisation de la tâche ne soient pas porteuses de résultats conséquents. Cela peut être dû à un manque de savoir-faire de la part des apprenants qui peuvent, parfois, ressentir des « anomalies » dans leurs propos ou dans leur production sans pour autant être capables de s'en défaire. Par moments, ils réussissent même à détecter certains dysfonctionnements qu'ils corrigent alors que d'autres échappent à leur attention sans être, pour autant, moins manifestes mais que les apprenants ne détectent pas à cause d'une ou de plusieurs incompétences dont ils souffrent ou de la pénurie des connaissances mobilisés au moment où ils sont en passe d'affronter un problème scriptural ou langagier quelconque.

C'est pourquoi, nous ne pouvons que constater que les comportements scripturaux des étudiants sont étroitement liés à leurs compétences et à leur niveau de maîtrise et de l'écrit et de la langue française.

4-Les pauses ou le coût cognitif individuel

« La pause peut être considérée comme le débrayage momentané de l'interaction, et en conséquence comme une indication du travail cognitif indépendant quoique simultané de deux partenaires. » : Robert Bouchard (1996).

La fréquence des pauses diffère d'un binôme à un autre. Alors que certains groupes d'étudiants usent abondamment des moments de pauses et en l'occurrence des arrêts de cassette (ces derniers arrêtent l'enregistrement sur dictaphone lorsqu'ils se trouvent confrontés à un problème structurel, linguistique ou autre qu'ils peinent à résoudre ou bien lorsqu'ils sont incapables de formuler une idée particulière ou encore lorsqu'ils se trouvent aux prises avec un conflit interactionnel), d'autres – en revanche – n'y ont recours que rarement voire jamais pour certains. Les moments de pause sont ainsi sollicités d'une manière différente par les étudiants.

Essayons de répertorier, tout d'abord, les binômes qui ont utilisé des pauses d'une façon récurrente tout au long de leur interaction en nous intéressant également à la durée de ces moments d'interruption.

Les trois binômes qui présentent le nombre le plus élevé de pauses sont le groupe

6A, le groupe 1B et le groupe 6B.

Le groupe 6A s'est vu par trente neuf fois recourir à l'interruption de la parole avec deux arrêts d'enregistrement. La pause la plus longue étant de 3mn 44s et la plus courte étant de 21s.

Le groupe 1B a eu recours par trente huit fois (en ne comptant pas les moments d'arrêts de l'enregistrement dont nous ne pouvons pas calculer la durée mais qui se comptent au nombre de dix arrêts) à la suspension de la parole. La pause la plus longue étant de 1mn 56s et la moins longue de 22s.

Le groupe 6B, quant à lui, a usé à vingt deux reprises des moments de pause avec neuf arrêts de cassette. La pause qui a duré le plus longtemps est estimée à 51s et la plus courte à 22s.

Ces trois groupes d'étudiants ont eu, plus que d'autres, recours aux pauses. C'est pourquoi, nous allons essayer de savoir à quel moment de l'interaction s'est manifesté chez eux le besoin de suspendre l'activité verbale et de s'octroyer des pauses qui, comme nous l'avons mentionné, sont de longueurs variables entre les différents binômes étudiés. Ces moments de silence sont, cependant, loin de s'accompagner de moments d'inactivité cognitive. Ces moments d'interruption s'accompagnent, généralement, de recherches langagières, organisationnelles ou autres.

Nous pouvons imputer le recours incessant aux pauses à la difficulté que peuvent avoir quelques étudiants à formuler une idée précise ou carrément à leur incapacité à trouver des idées intéressantes qui peuvent servir au mieux leur texte et ce à un moment donné de son élaboration.

Les pauses sont révélatrices de la surcharge cognitive que subissent les étudiants au cours de leur exécution de la tâche scripturale. Ces derniers sont amenés à gérer parfois conjointement plusieurs contraintes rédactionnelles et ils sont, de ce fait, enclins à rencontrer des difficultés diverses vis-à-vis desquelles ils peinent quelquefois à faire face. Les étudiants sont, sans cesse, aux prises avec des difficultés cognitives. Celles-ci les obligent, à certains moments, à freiner un peu leur cadence scripturale et à s'octroyer des moments de réflexion plus au moins longs. Ces instants sont traduits par des pauses auxquelles les interactants ont recours à des moments précis de leur travail rédactionnel.

A quel moment se manifestent, donc, ces pauses ?

Nous remarquons à travers notre observation des pauses que celles-ci se déclenchent essentiellement au cours de la mise en mots des idées présélectionnées et même un peu rédigées au cours d'une étape intermédiaire qu'est le brouillon. Ces pauses se manifestent quand les scripteurs inscrivent une phrase et s'apprêtent à en commencer une autre. La conception de cette nouvelle phrase s'accompagne de moments de doute, de réflexion et d'appréhension. Néanmoins, elles peuvent également apparaître après le déclenchement du travail sur cette nouvelle phrase c'est-à-dire que la période de création d'une nouvelle entité syntaxique devient parsemée de pauses plus ou moins longues. La fréquence du recours aux pauses et la longueur ou non de celles-ci sont intrinsèquement liées au degré des difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'élaboration de telle ou telle phrase. C'est justement grâce à ces deux critères de fréquence et de longueur que

nous allons pouvoir repérer les phrases qui ont posé problème aux étudiants et tenter d'en savoir davantage sur ces obstacles auxquels se sont trouvés confrontés les différents binômes et plus particulièrement chaque étudiant.

Nous commençons par nous intéresser au binôme 6A. Nous notons une profusion des pauses au sein de l'interaction du groupe 6A qui est dûe parfois à la volonté des étudiants d'inscrire leurs idées sur le papier (nous entendons au cours de ces moments de silence le bruit du stylo sur la feuille) arrêtant ainsi la verbalisation de leurs actes. D'autres interruptions résultent d'un manque d'idées. C'est alors que les scripteurs s'octroient quelques secondes de réflexion dans le but de mieux appréhender le sujet mais – quelquefois – les pauses s'éternisent à cause de l'impossibilité de trouver des idées ou de pouvoir les formuler.

« Cependant la société renferme des jeunes qui ont bien pris le bon sens et participent à l'amélioration de la condition socio-économique de leurs pays, et-d' tandis que d'autre forment une classe débauchée, marginalisée et rejetée, ce qui est le cas des jeunes tunisiens. »

La réalisation de cette phrase pré-citée, qui est la quatrième phrase de l'introduction, et qui se place juste avant l'annonce de la problématique que les scripteurs présentent sous forme de question, demande un grand moment de réflexion de la part des interlocuteurs. Les 3 minutes et 44 secondes consacrées à ces instants de réflexion et qui sont déclenchées par W viennent en réponse à l'interrogation de son interlocuteur quant au fait de passer à la rédaction du développement ou bien de proposer une continuation à la partie introductive en mettant l'accent sur les deux parties constituant le texte qu'ils envisagent de produire.

En outre, la phrase qui recèle le plus grand nombre de pauses est la phrase (9) d'après laquelle les scripteurs tentent de hiérarchiser les jeunes dans des groupes sociaux bien définis. Cette volonté les amène à formuler une phrase assez complexe qui pose problème à S qui l'énonce. Ce dernier finit par s'exclamer en S 254 : *« ... il vaut mieux faire des phrases simples que c'est un peu lourd... »*. Il fait part, finalement, de la nature des difficultés qu'il affronte dans la réalisation d'une phrase longue et complexe. Il craint la lourdeur phrastique vu l'étendue de la phrase présentée.

Les moments d'interruption s'achèvent avec la relecture-tremplin effectuée lors de la conception de la treizième phrase. La réalisation de toutes les phrases qui suivront ne connaîtra plus de pauses. Leur énonciation semble ne pas trop poser de problèmes nécessitant des interruptions, qu'elles soient courtes ou longues. En effet, la conception des six dernières phrases se passe plutôt facilement et d'une manière assez fluide.

Ce que nous pouvons remarquer, après une observation de l'interaction de ce binôme, c'est que les pauses se manifestent le plus souvent dans des moments précis : après le travail sur une phrase particulière et son inscription définitive et avant d'entamer la phrase qui lui succède ; lors de la recherche d'idées pertinentes et ce que ce soit au moment de la planification ou au cours des négociations qui se déclenchent au moment de la mise en texte, mais également au cours de la création de phrases complexes qui, par définition, demandent plus d'attention et de savoir-faire que les phrases simples. En effet, plus la phrase est longue et plus les étudiants sont susceptibles de rencontrer des

problèmes quant à son élaboration et sont alors amenés – du moins en ce qui concerne ce groupe – à jalonner leur travail scriptural par des pauses successives.

Concernant le binôme 1B, nous remarquons, à travers l'observation de son interaction, que le recours récurrent aux pauses est présent surtout au moment de la conception des phrases. Nous nous intéresserons plus particulièrement à quelques phrases appartenant au texte dudit groupe qui nous semblent être les plus représentatives.

Ainsi, la mise en mots de certaines phrases du texte a apparemment posé certains problèmes aux étudiants que nous voyons recourir aux pauses à cinq reprises lors de l'élaboration de la phrase (2). Ces pauses interviennent lors de la préparation du texte intermédiaire à savoir le brouillon. Nous entendons par texte intermédiaire la signification que présente si bien Jean-Paul Bernié dans son article « *Problèmes posés par la co-construction d'un contexte aux partenaires d'une activité rédactionnelle* » (2001) en déclarant que la notion de texte intermédiaire : « *ne recouvre pas la notion, devenue classique, de « premier jet », car celle-ci amène toujours à considérer ce dernier comme moindre texte, appelé à une amélioration en référence à un modèle. La spécificité d'une production intermédiaire dans le cheminement d'un scripteur exige au contraire une approche attentive aux diverses facettes d'un « brouillement » indiquant la construction progressive d'une pensée, voire de connaissances, à travers celles d'une posture énonciative et d'une forme textuelle.* » Cette étape propédeutique semble être assez importante pour ce binôme dans la mesure où ils y consacrent un temps assez important. Au cours de ce moment d'élaboration, les étudiants mettent tout en œuvre pour mettre en mots des idées qu'ils ont préalablement sélectionnées. Cette partie du travail rédactionnel acquiert toute son importance à cause du travail cognitif qui s'y produit. Le travail de construction et en l'occurrence de co-construction des phrases demande une attention particulière de la part des scripteurs.

Ainsi, les phrases ayant demandé un temps d'élaboration plus ou moins étendu lors de l'étape intermédiaire sont notées aisément au cours de leur inscription définitive sans que les étudiants aient besoin de les rediscuter. Leur inscription est rapide et n'est pas interrompue par des coupures comme nous l'avons vu précédemment au cours de la réalisation du brouillon. Parmi ces phrases, nous citons l'exemple de la phrase (2) dont la mise en mots a été jalonné par plusieurs interruptions : (24s), (22s), (56s), (1mn 40s), (34s), (38s). La première interruption se plaçant après la mise en mots de la première phrase. Les étudiantes prennent ce temps pour réfléchir à la phrase qui succèdera au premier élément phrastique élaboré et avec laquelle ils finiront par constituer leur introduction. Les pauses successives sont plutôt relatives à la formulation de la phrase (2) et à la réflexion qui lui est sous-jacente. La juxtaposition des deux « segments » de cette phrase demande un temps de réflexion assez important de la part de ce binôme. La phrase est constituée d'un substantif + verbe au passé composé + deux compléments d'objet direct. Les pauses se manifestent lors du choix du deuxième complément d'objet direct qui subit plusieurs modifications :

leur donner des conditions meilleures

d'améliorer leurs conditions

d'améliorer leurs conditions de vie

Avant d'aboutir au choix final, il y eu une longue pause d'une minute et quarante secondes au cours de laquelle, nous le supposons, un grand travail cognitif a été élaboré afin d'arriver à trouver un complément de phrase satisfaisant.

Ce que nous pouvons constater c'est que les étudiantes pensent les phrases une à une et que le passage de l'une à l'autre peut s'avérer difficile et requérir des moments de réflexion plus longues que pour d'autres tâches. Bien qu'elles aient réalisé une planification de leur travail avec une inscription de leurs idées, le développement de ces idées et leur agencement demeurent une tâche ardue. Quant à la présence accrue des pauses lors de l'élaboration d'une certaine phrase plutôt qu'une autre, nous expliquerons cela par le fait que pour certaines phrases, les étudiantes n'ont pas recours aux pauses mais nous font assister à des tentatives d'énonciation successives qui leur permettent de faire, de défaire et de refaire les phrases jusqu'à l'obtention d'un résultat concluant.

Ces essais multiples sont tantôt avortés tantôt validés, mais ils apparaissent tels des tâtonnements successifs grâce auxquels les étudiantes réussissent progressivement à trouver la formulation finale qu'elles escomptent. C'est ainsi qu'elles construisent leurs énoncés. Elles sélectionnent une idée qui leur semble convenir au sujet qu'elles traitent, l'annoncent en l'énonçant par bribes ou en la suggérant, en un premier jet, en une phrase complète pour ensuite y introduire des modifications selon que la formulation effectuée réponde ou non aux objectifs que ces co-scriptrices se sont fixés. Néanmoins, quelquefois cela se passe autrement et ces étudiantes ont recours alors aux pauses qui se déclenchent, apparemment, lorsqu'elles butent devant un obstacle rédactionnel. Nous pouvons supposer qu'elles se retrouvent dans l'impossibilité de fournir une quelconque formulation à leur (s) idée (s) parce que tout simplement elles n'en ont pas. Les moments d'interruption de la parole leur permettent de prendre le temps de réfléchir à ce qu'elles vont écrire pour ensuite le suggérer en vue d'une négociation et peut-être d'une inscription future.

Cette réflexion se réalise d'une manière individuelle. Les étudiantes ressentent quelquefois le besoin de suspendre tout travail collectif afin de s'octroyer des moments de réflexion individuels au cours desquels chacune tente d'affronter les difficultés cognitives rencontrées. En effet, les pauses révèlent l'existence d'une surcharge cognitive que les étudiantes subissent à un moment ou à un autre de leur exécution de la tâche scripturale. Cette surcharge cognitive les empêche, à un moment donné, d'avancer dans leur travail et de fournir une quelconque performance.

Ces moments de surcharge cognitive font leur apparition chez le groupe 1B au cours de la planification où les étudiantes commencent à concevoir leur texte, à chercher dans leur mémoire à long terme des idées pouvant servir le sujet traité et à les organiser. Cette étape de recherche d'idées est certainement coûteuse au niveau cognitif dans la mesure où elle requiert un grand effort intellectuel de la part des étudiantes. Ces dernières ressentent simultanément le besoin de recourir à ces moments de haltes. D'ailleurs, nous constatons l'apparition du même nombre de pauses aussi bien chez l'une que chez l'autre.

D'autre part, nous retrouvons chez le groupe 6B les mêmes raisons de la

manifestation des pauses sauf que celles-ci sont moins nombreuses et ne s'adjoignent pas ou très rarement les unes aux autres (comme c'est le cas chez les binômes traités précédemment) dans le même tour de parole. Ce groupe, n'ayant eu recours ni à un plan ni à un brouillon pour échafauder son texte, use des pauses comme un moyen pouvant lui permettre de se donner le temps de réfléchir aux meilleures façons de construire son produit écrit. Cela est évident à travers l'observation des moments où ces pauses apparaissent :

- dès le début de l'interaction et au moment d'appréhender le sujet :

A-15-eu :: h le sujet on va exprimer un point de vue nuancé quel regard portez-vous sur les euh bon (31s)

- avant d'entamer l'introduction :

I-24-on fait l'introduction ensuite on fait le plan du :: développement bon dans l'introduction (25s)

- lors d'un passage d'une phrase à une autre : c'est le cas pour le passage de la phrase (10) à la phrase (11), le passage de la phrase (15) à la phrase (16) et aussi celui de la phrase (17) à la phrase (18); ce qui montre que les étudiants pensent les étapes de leur texte au fur et à mesure qu'ils avancent dans sa production.

Nous retrouvons ces pauses également quand les étudiants butent sur un terme et qu'ils déclenchent une recherche lexicale ou alors quand ils ressentent le besoin d'améliorer certaines entités textuelles mais qu'ils ont du mal à trouver la bonne formulation et bien qu'ils aient pris le temps d'y réfléchir finissent tout de même par laisser tomber comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

I-289-un ressort de progrès oui de progrès (27s) qu'est-ce qu'on a d'autre pour le dire ? (25s) est-ce qu'on peut faire une sorte de synthèse maintenant ? +

Ainsi, nous nous rendons compte que les étudiants sont amenés, au cours de leur réalisation de la tâche scripturale, à coordonner une multitude d'efforts qui peuvent, en se conjuguant les uns aux autres, les perturber et les amener de ce fait à vouloir interrompre le travail collaboratif. La réflexion devient alors individuelle et l'interruption momentanée de la parole et ainsi du contact interactif permet à chacun des deux étudiants de se resituer par rapport à ce qu'il est en train de faire, à ce qu'il veut passer comme message et à la meilleure manière d'y parvenir et ce en consultant sa mémoire de travail et en se situant par rapport à ce qui a été précédemment élaboré et pensé conjointement avec son interlocuteur. Ce cheminement individuel est nécessaire au bon déroulement de l'action entreprise par les deux étudiants dans la mesure où ce travail cognitif indépendant ne peut qu'enrichir le travail cognitif collectif puisqu'à un moment ou un autre de l'interaction il arrive que les étudiants se retrouvent saturés, incapables d'aller de l'avant dans leur entreprise et que le besoin de suspendre tout échange et toute négociation se fait sentir et devient de plus en plus pressant.

Après l'analyse que nous avons faite du corpus écrit fourni par les différents binômes et celle que nous venons d'évoquer plus haut et qui concerne le corpus oral de ces

mêmes étudiants, nous pensons qu'il est sinon évident du moins nécessaire d'aboutir à une étude de la relation entre l'oral et l'écrit, ces deux codes langagiers que les étudiants ont tendance à confondre.

5-Relation oral/écrit

Certains scripteurs reproduisent à l'écrit des mécanismes ou procédés faisant partie de l'oral (ellipse de certains termes ou articles, omission d'une partie de la négation...). Le même registre de langue est parfois même utilisé à l'écrit et à l'oral. Les étudiants auraient donc du mal à différencier les deux codes langagiers et ce qu'ils impliquent comme moyens d'expressions.

« ...la compétence scripturale ne saurait être acquise s'il n'y a pas prise de conscience de la différence entre l'oral et l'écrit. En effet, considérer ces deux ordres de communication comme étant différents pourrait être une compétence. ». Nous souscrivons aux propos de Jean-Pascal Simon dans la mesure où certains étudiants ne semblent effectivement pas prendre conscience de la différence existant entre les deux codes langagiers à savoir l'oral et l'écrit et les spécificités de chacun. En ne prenant pas en considération l'opposition entre oral et écrit, ils sont amenés à présenter une production scripturale insatisfaisante en ayant recours à des tournures phrastiques et à un lexique qui s'identifieraient plus à un parlé spontané qu'à un écrit normé. Il faudrait une conscientisation des actes de la part des apprenants et ce pour une meilleure amélioration de leurs performances scripturales car pour la plupart d'entre eux, nous assistons souvent à des actions automatisées qui sont loin d'être réfléchies.

Rares sont les étudiants qui prennent en compte les différences existant entre l'oral et l'écrit et qui font en sorte de ne pas les confondre : ex :

E-161-pourquoi tout ce qui touche aux ? tout ce qui touche les études commerciales et pourquoi tout ce qui touche ? ça c'est du langage parlé après on peut pas le le on va être obligé de supprimer pour l'écrit

Et c'est encore notable à travers l'exemple suivant :

E-302-poussées pourquoi poussées j'aime pas ce terme en tout cas pas à l'écrit non l'important c'est qu'en ayant des objectifs on peut surmonter moi je ne pense pas qu'il s'agit des études poussées enfin en tout cas le terme poussées n'est pas approprié à l'écrit hein

A travers ces deux exemples, nous constatons qu'il y a, parfois chez certains scripteurs, une prise en compte de l'importance de différencier entre oral et écrit. Dans le premier exemple cité supra, l'un des étudiants annonce qu'il faut se débarrasser d'un terme auquel son camarade a eu recours parce que comme il le dit : « on va être obligé de supprimer pour l'écrit ». Cette réaction montre assez bien la conscience qu'ont certains étudiants de la nécessité d'éviter un amalgame entre le français parlé et le français écrit. Toutefois, cette distinction n'existe pas chez tous les étudiants qui auraient tendance à mêler les deux codes sans pour autant s'en rendre compte.

Ces deux situations d'énonciation se côtoient tout au long de la rédaction conversationnelle « imposée » aux étudiants. En effet, la verbalisation des scripteurs de leurs différents actes scripturaux les incite à allier sans cesse l'oral et l'écrit. Cette situation pourrait être responsable des écarts souvent produits au niveau de l'écrit : la présence des abréviations, l'utilisation d'un français familier (le mot « fric » par exemple) ou le recours à quelques tournures phrastiques spécifiques au code de l'oral.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'associer ces deux modalités linguistiques, que sont l'oral et l'écrit, à notre travail heuristique. L'oral se présente tel un système autonome, mais il est également au service de l'écrit. C'est ainsi que nous abordons la partie suivante de notre recherche, en associant les verbalisations orales des étudiants à leur production écrite afin de pouvoir observer la manière dont ils gèrent le passage de l'argumentation orale à celle écrite.

VII – Argumentation (L’argumentation dans les productions orales et écrites des étudiants) :

1- Introduction

Le choix de placer l’étude de l’argumentation à ce niveau précis de l’organisation de notre travail n’est nullement arbitraire. Il est, au contraire, inhérent à la place que tient le discours argumentatif aussi bien au niveau de la production écrite qu’au niveau de la production orale des apprenants.

En effet, à une argumentation orale, définie par la manifestation de désaccords entre les deux interactants en vue d’aboutir à un certain consensus permettant, alors, le passage à la mise en texte, se substitue ou s’enchaîne une argumentation écrite à travers laquelle les deux interactants, précédemment en conflit, unissent leurs efforts et leurs compétences pour tenter de convaincre une tierce personne qui n’est autre que le lecteur potentiel ayant à juger leur produit écrit. Les différentes décisions que les étudiants prennent sont le fruit d’une multitude de négociations au cours desquelles chacun d’entre eux tente de défendre ses points de vue, de présenter ses idées, de les justifier afin de

persuader l'autre du bien fondé de ce qu'il propose. Chaque locuteur est confronté au regard et au jugement de son interlocuteur. Une fois dissipées, les divergences concernant les idées présentées et les arguments qui les étayent, les étudiants affrontent conjointement la réalisation du texte argumentatif en ayant comme difficultés à résoudre la planification des arguments et leur organisation cohérente au sein du texte ainsi que l'assurance de la cohésion entre eux, etc. Les étudiants doivent répondre, en fait, à toutes les contraintes qu'exige ce type de texte, ne laissant ainsi aucune possibilité à leur lecteur de les contredire ou de trouver une faille à leur discours.

L'argumentation apparaît donc aussi bien au cours de l'interaction, où les échanges entre interlocuteurs font naître des oppositions au niveau de leurs idées, de leurs principes et de leurs représentations, qu'au cours des productions écrites présentées au sein desquelles la confrontation des arguments est mise en évidence : est c'est ce double ancrage de l'argumentation dans le processus de production et dans le texte produit qui nous a amené logiquement à aborder maintenant la question de l'argumentation.

Par ailleurs, en choisissant de faire collaborer deux étudiants à la réalisation d'un produit écrit, il nous était impossible de ne pas prévoir l'existence éventuelle de désaccords entre les deux protagonistes en question. Ceci nous a conforté dans l'idée qu'il fallait les amener à rédiger un texte argumentatif, les confrontations pouvant émerger entre les co-rédacteurs seront, de ce fait, mises au profit de l'écrit argumentatif et les négociations stratégiques se mêleront, ainsi, aux négociations sur le contenu (les arguments à choisir ainsi que les exemples illustratifs).

Qui dit argumentation dit également contre-argumentation. C'est sur ce principe dialogal, qui régit toute argumentation, qu'insiste Adam. Le locuteur doit impérativement prendre en compte les arguments de son interlocuteur. Ce dernier peut s'accorder avec les propos déjà énoncés ou bien en formuler d'autres totalement en opposition avec eux. En outre, un écrit argumentatif est loin d'être monologique dans le sens où son auteur ne peut pas y traiter un sujet ou une problématique à partir d'un seul et unique point de vue. L'argumentation implique un discours et un contre-discours. Elle met en situation d'opposition deux visions différentes que les intervenants présentent vis-à-vis d'un même problème rencontré.

Tout texte argumentatif préfigure, alors, l'existence de deux représentations contradictoires qui ne font qu'alimenter ce type de produit formant ainsi la thèse et l'antithèse, les deux parties fondamentales de tout produit écrit à visée argumentative.

L'étudiant qui présente une thèse est susceptible d'affronter les doutes, les objections et le refus d'un opposant qui essaye, à son tour, de contredire le ou les argument(s) présenté(s) par son interlocuteur en tentant de contre-argumenter afin de plaider sa propre thèse.

D'autre part, le but de toute activité argumentative est l'aboutissement à un consensus. L'acharnement qui peut se manifester entre les étudiants dans certaines situations dialogiques n'a d'autre but que de réussir, à travers plusieurs tentatives argumentatives et quelques négociations, à résoudre toutes les divergences d'opinion existantes et de pouvoir, dès lors, aspirer à partager finalement la même optique argumentative pour atteindre un objectif déterminé.

En outre, « *Loin d'être suffisamment explicitée, la démarche de formation à la rédaction se réduisait à quelques recommandations formulées en termes de plans plus ou moins stéréotypés à suivre ou de conseils généraux sur les tournures stylistiques ou les procédés d'écriture. A cette carence d'un modèle théorique, faisaient écho des pratiques évaluatives limitées le plus souvent aux corrections de l'orthographe et de la grammaire de la phrase. Une attention excessive portée à la langue se faisait quelquefois au détriment de l'appréciation de la créativité, celle-ci étant une composante essentielle qui caractérise la production écrite* »(Miled 1998).

Dans cette partie de notre travail consacré à l'observation des discours argumentatifs fournis par les étudiants enregistrés, nous cherchons, en plus d'évaluer la capacité argumentative de ces étudiants et a fortiori leurs compétences de scripteurs, à nous intéresser à la composante essentielle caractérisant toute production écrite dont parle Miled à savoir la créativité. En effet, les étudiants, en tentant de répondre à une consigne précise, sont appelés à faire preuve, un tant soit peu, d'originalité dans la rédaction de leur produit. Cette originalité étant d'ores et déjà véhiculée par le type de texte lui-même qui se distingue par une certaine variabilité discursive (la polyphonie qui est une spécificité du texte argumentatif).

1-1- La finalité pragmatique du produit écrit:

L'étudiant doit construire une argumentation finalisée. Il doit organiser et préparer son argumentation de manière à aboutir à un résultat bien défini. Il doit atteindre un objectif qu'il aurait fixé dès le début de son discours et réunir tous les éléments nécessaires à sa réalisation. La création du texte passe par la réalisation des différents éléments le constituant que les scripteurs essaient d'adapter à la contrainte de l'objectif final. Toute la construction textuelle échafaudée par les scripteurs tend vers un seul et même but, celui de légitimer l'issue finale. Ainsi, la conclusion est au centre des préoccupations des rédacteurs et ce dès le début du travail rédactionnel.

Partant donc de ces constatations, il est indéniable que tout texte argumentatif est construit autour d'un macro-acte de discours qui est la cible de tous les éléments textuels qui interagissent pour réussir à l'atteindre. Tout est alors organisé, enchaîné et orienté en fonction de ce macro-acte.

Moeschler.J (1990) déclare qu'« *argumenter revient à donner les raisons pour telle ou telle conclusion. Les raisons constituent, lorsqu'elles sont énoncées, autant d'arguments. Une argumentation consiste donc en une relation entre un ou des arguments et une conclusion.* »²⁹ . En effet, le choix des arguments effectué par les scripteurs, et en l'occurrence par les étudiants dont nous analysons les productions écrites, est tributaire de l'orientation argumentative qu'ils veulent donner à leur texte et de la finalité à laquelle ils envisagent d'aboutir. Tout est alors planifié en fonction de l'objectif fixé. C'est la conclusion qui régit tout discours argumentatif élaboré.

1-1-1- Parler c'est agir :

²⁹ Pratiques n° 68, « *La dissertation* », Décembre 1990

La théorie des actes du langage proposée par Austin.J.L (1962) dans *Quand dire c'est faire* présente l'idée que chaque fois que nous utilisons le langage, nous accomplissons un acte de discours. Ainsi, nous ne nous servons pas du langage arbitrairement, mais pour agir sur un destinataire potentiel. Austin incite à scinder toute énonciation en trois actes à savoir l'acte locutoire (le fait de dire quelque chose), l'acte illocutoire (la valeur de ce que l'on fait en disant quelque chose) et l'acte perlocutoire (les conséquences de ce que l'on dit). La pragmatique est ainsi liée à une situation duale entre un émetteur et un récepteur de message. L'envoi du message ou du discours par un scripteur-émetteur, que ce message soit oral ou écrit, est joint à une volonté de sa part d'agir sur un lecteur-récepteur, sur son univers de croyances, sa perception des choses et les représentations qu'il peut avoir par rapport à certains thèmes. Différentes stratégies sont, alors, adoptées afin de faire adhérer l'autre à son opinion.

Par ailleurs, le scripteur est appelé, également, à convaincre le lecteur de son point de vue. Il agit, ainsi, sur lui et sur l'interprétation qu'il peut avoir du texte. Le lecteur cherche à donner du sens à ce qu'il lit, mais en fait, c'est le scripteur qui lui suggère ce sens à travers les différentes manipulations qu'il fait de son produit écrit.

Le texte argumentatif sollicite de la part du scripteur la mobilisation de nombreuses compétences procédurales, linguistiques et énonciatives. Certes, la consigne présentée aux étudiants définit l'objectif qu'ils doivent atteindre, à savoir la réalisation d'un produit écrit, mais c'est aux étudiants de faire leurs choix concernant les stratégies à adopter pour arriver à cette finalité, de décider de l'orientation pragmatique à octroyer à leur texte et des éléments textuels destinés à en faire partie.

L'intérêt d'observer la réaction de plusieurs groupes d'étudiants face à la même situation-problème est de dégager les différences interindividuelles qui peuvent exister entre eux en essayant de repérer les motivations de quelques binômes par rapport à certaines opérations effectuées et certaines stratégies adoptées. A travers les argumentations présentées, nous cherchons à faire apparaître les compétences argumentatives et par delà scripturales des étudiants qui peuvent se manifester aussi bien dans le métalangage choisi qu'à travers la structuration argumentative des produits écrits.

1-2- Le marquage énonciatif :

Le texte argumentatif se caractérise par le recours des scripteurs au marquage énonciatif et aux jugements subjectifs qu'ils peuvent émettre au moment de rendre compte de leur opinion.

1-2-1- Prise en charge énonciative et polyphonie :

Adam (1990) a évoqué les espaces sémantiques ou les phénomènes de prise en charge et de polyphonie comme faisant partie des six plans d'organisation textuelle que nous présentons, par ailleurs, dans une partie antérieure de notre recherche. Nous avons, néanmoins, choisi d'insérer ce plan, non pas à côté des autres plans précédemment cités plus en amont, mais dans cette partie consacrée à l'étude de l'argumentation. Notre choix est guidé par l'adaptation de ce plan au type d'analyse que nous allons effectuer lors de

notre étude du marquage énonciatif établi dans les différents produits écrits. Tout au long du texte, le scripteur tente de défendre ses idées mais aussi de montrer la faiblesse de celles qu'ils récuse. Pour ce faire, il prend en charge son discours afin de montrer la perspective qu'il veut suivre dans son raisonnement et le point de vue qu'il cherche à légitimer. Il revendique ses propos et sa vision des choses. Il peut, également dans une autre partie du texte, attribuer le discours à autrui, dans une volonté de montrer deux visions différentes d'un même sujet ou de démontrer son incompatibilité idéale et sa démarcation d'avec les énoncés et les idées que « d'autres » défendent. Ce plan est utilisé par le scripteur afin de servir ses intérêts textuels et d'orienter le produit écrit vers une optique précise puisque c'est à lui que revient la charge d'attribution des rôles (qui prendra en charge une certaine thèse et qui se verra attribuer la défense de la thèse adverse) et donc de la responsabilité d'être l'auteur ou le rapporteur de tel ou tel énoncé.

L'essai, que nous avons choisi comme genre de texte à faire élaborer par les étudiants, est caractérisé par la réflexion personnelle, le « je » du scripteur qui, peut être plus ou moins présent au sein du texte. La parole est, ainsi, prise en charge par le scripteur qui présente ses idées et ses propres convictions, récuse certaines opinions adverses en tenant à faire adhérer un lecteur potentiel à sa vision des choses. Le scripteur s'implique, alors, dans son texte en essayant, en même temps, d'impliquer son lecteur et de le faire réagir.

Le discours argumentatif se construit en relation avec l'autre. Cette prise en compte du scripteur de l'existence éventuelle d'un autre, qui est amené à lire son produit et à le juger, représente certainement un défi qu'il essaye de remporter grâce à la présentation d'une argumentation étudiée.

C'est une sorte d'échange implicite qui s'installe entre le scripteur et son lecteur.

A travers cet angle d'approche personnel du texte, le scripteur aspire à convaincre son auditeur (ou la personne à qui il s'adresse ou est supposé s'adresser) de l'opinion qu'il a du problème traité.

1-3- Formation argumentative :

L'enseignement de l'argumentation est toujours présent dans les programmes des collèges, des lycées et de l'université.

C'est pour cela qu'en nous intéressant à l'étude des discours argumentatifs présentés par les différents binômes enregistrés, nous orientons notre attention, tout d'abord, vers les exercices élaborés dans les manuels scolaires ; lesquels ciblent les connaissances relatives à la confection d'un texte argumentatif que les apprenants doivent assimiler. Par delà l'acquisition de ce savoir, ces derniers sont appelés, au fil des années, à appliquer ces connaissances à bon escient en sachant adapter les enseignements reçus aux différentes situations rédactionnelles rencontrées.

Prenons comme référence le manuel de Daniel Costeroste et René Nallet (Tome 4 Les techniques de l'expression 1993). Les exercices qui y sont proposés aux apprenants ont pour objectif de les familiariser et surtout de les amener à maîtriser de mieux en mieux des savoirs relatifs, entre autres, à la rédaction d'un texte argumentatif. Faisons

l'inventaire de quelques-uns de ces exercices basés sur différents textes littéraires, publicitaires ou autres :

« -*Tout paragraphe argumentatif est fondé sur une idée directrice qu'il s'agit de défendre. Cette idée peut être exprimée au début du paragraphe, ou à la fin (comme conclusion), voire être sous-entendue. Dans les extraits ci-contre, soulignez l'idée directrice et reformulez-la brièvement*

-retrouvez la logique d'organisation des paragraphes argumentatifs ci-contre en remplissant les schémas

-voici, dans le désordre, les phrases d'un paragraphe d'Albert Camus. Retrouvez le paragraphe initial, en vous aidant du schéma type

-rédigez un paragraphe contenant un argument par analogie

-La fin et les moyens : c'est une variante de l'argument de la cause et de l'effet : on prouve qu'un moyen est le meilleur pour atteindre une fin donnée. Relevez les correspondances entre la fin indiquée dans ce texte publicitaire et le moyen proposé pour y parvenir.

-argumentez en faveur d'une fin en proposant quelques moyens appropriés... »

Ces types d'exercice et de manuel, mis à la disposition des apprenants, affichent, en premier lieu, les connaissances que devraient maîtriser tout apprenant et contribuent à améliorer leurs compétences argumentatives. Ils fournissent aux apprenants les soubassements du travail argumentatif que ces derniers tentent de reproduire au moment de leur résolution d'une situation-problème comme c'est le cas pour nos étudiants dont nous allons étudier le degré d'appropriation des enseignements dispensés dans le domaine de l'argumentation.

1-4- La gestion de l'argumentation :

« L'essai est aussi une construction idéale argumentée [...]. Il autorise encore la multiplicité de points de vue, la pensée ouverte, non aboutie, la réflexion en marche... » : Lits Marc (1994).

Les stratégies suivies par les rédacteurs dans l'accomplissement de cette tâche scripturale et plus particulièrement dans la réalisation de ce travail argumentatif sont explicitées à travers l'étude du corpus oral.

Les arguments choisis par les étudiants renseignent sur leurs stratégies de production. Les choix effectués ne sont pas arbitraires mais sont déterminés par le cheminement argumentatif pour lequel les apprenants optent. En parcourant l'ensemble des textes produits par les étudiants, nous constatons qu'ils font part de plusieurs arguments aussi pertinents les uns que les autres.

Certains écrits, s'ils se différencient les uns des autres au niveau linguistique présentent, au demeurant, presque le même schéma argumentatif. Nous retrouvons même, parfois, des arguments qui voyagent d'un texte à l'autre.

Néanmoins, nous devons signaler qu'en comparant certains écrits et en s'intéressant

aux choix des arguments, on peut constater également, dans certains cas, une manifestation encore plus présente des différences entre les binômes. Ces derniers, ne partageant pas la même culture générale, tendent à doter leur texte d'arguments assez distincts d'autant plus que la manière dont chaque binôme présente son discours argumentatif ainsi que la « prestation » scripturale dont il fait preuve ne fait que creuser encore plus le fossé séparant les « bons » textes des « moins bons ».

1-4-1- Stratégies argumentatives adoptées :

Les comportements scripturaux des étudiants sont peut-être similaires en apparence puisque nous observons que, sinon la totalité, du moins la majorité d'entre eux essaye de reproduire un même modèle institutionnel. Toutefois, si nous nous intéressons de plus près aux documents présentés par ces derniers, il apparaît une hétérogénéité certes non manifeste mais déductible à partir de leur comportement scriptural. En effet, « *...le schéma textuel prototypique intervient non pas comme un moule fixe qui s'imposerait quasi mécaniquement et linéairement à des contenus représentés en dehors de lui, comme une « forme » pour un « fond », mais comme un patron « dynamique », une « forme contenu » prototypique qui autorisent, chez les rédacteurs experts du moins, de réelles plages de variations et d'écart, de « liberté ».* »³⁰ (Brassart, 1988)

Ainsi, le texte argumentatif n'est pas un texte stéréotypé contrairement à ce que d'aucuns pourraient croire. La disposition des arguments et des parties n'est pas fixée. Elle peut être différente d'un texte à un autre, d'autant plus que les contenus sont différents. Cette liberté propre au discours argumentatif le rend encore plus difficile à élaborer.

En effet, « ce qui fait qu'un discours est bien formé argumentativement n'est pas lié à l'existence d'une forme canonique du discours argumentatif. »³¹ (Moeschler.J, 1994) D'autant plus qu'« on ne peut prétendre à l'existence d'un schéma-type de l'argumentation, non seulement en raison de la diversité des pratiques individuelles d'écriture mais aussi à cause du nombre important de modèles théoriques disponibles. » (Miled 1998a, p : 140). Cette hétérogénéité est manifeste à travers les productions des étudiants enquêtés qui affichent des pratiques scripturales divergentes même si elles semblent partager certaines similitudes.

Nous assistons, de ce fait, à des profils argumentatifs différents qui reproduisent des différences interindividuelles existantes.

Deux types de stratégies de production sont identifiables chez les étudiants et nous nous référons en cela aux travaux de Bereiter et Scardamalia (1986 et 1988) cités dans Fayol (1997) qui préconisent l'existence de deux stratégies de production manifestes. Ainsi, « il y aurait la stratégie d'énonciation des connaissances (knowledge telling strategy) qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire. Viendrait ensuite la stratégie d'énonciation par transformation des

³⁰ Citation présente dans Golder Caroline. (1996). Le développement des discours argumentatifs. Delachaux et Niestlé. Paris

³¹ Pratiques n° 84, « Argumentation et langue », 1994

connaissances (knowledge transforming strategy) qui consiste à réélaborer le contenu du discours en fonction, d'une part, de l'organisation du contenu et d'autre part, des considérations liées au(x) but(s) et au(x) destinataire(s). » C'est ainsi que se profilent les comportements argumentatifs des étudiants. Certains se contentent de juxtaposer des énoncés sans se soucier d'établir des liens entre eux et sans que la succession de ces énoncés, et en l'occurrence des arguments, soit annonciatrice d'une quelconque structuration ou logique argumentative; alors que d'autres étudient l'argumentation qu'ils présentent de façon minutieuse en prenant en considération les objectifs qu'ils veulent atteindre et le message qu'ils désirent faire passer à travers leur écrit.

Les étudiants ne sont pas, alors, cantonnés à utiliser un seul et unique schéma argumentatif auquel ils doivent se conformer au risque de voir leur produit écrit fortement sanctionné. Bien qu'ils répondent grosso modo aux spécificités du discours argumentatif, les schémas argumentatifs des binômes s'affichent surtout comme véhiculant une vision personnelle que ces derniers veulent avoir et ont de leur texte ; et ce que ce soit au niveau de la forme ou au niveau du contenu. C'est cette variation des comportements rédactionnels, et en l'occurrence argumentatifs des scripteurs, qui confère sa particularité à chaque produit écrit et qui nous amène à observer une pléiade de stratégies argumentatives.

Comment les différents binômes justifient-ils leurs choix procéduraux ? C'est à travers les verbalisations de ces derniers que nous tenterons de répondre à cette interrogation. Néanmoins, pour ce faire, nous ne pouvons nous détacher, des textes rédigés qui constituent un support important à notre étude et qui, joints aux verbalisations des scripteurs, permettent de cerner plus clairement la dynamique argumentative adoptée dans les différentes productions écrites. Nous tenterons de mettre en relation les textes produits par les étudiants avec les échanges qui leur ont donné naissance dans le but de nous permettre - par le biais des explicitations fournies - de saisir les intentions argumentatives de ces rédacteurs qui peuvent être habilement traduits dans leur texte comme ils peuvent l'être maladroitement ; et c'est ce qui détermine les « bons » textes de ceux plus « médiocres ».

Nous essayerons de repérer s'il existe une différence des approches argumentatives à l'oral d'un côté, et à l'écrit de l'autre. Ces deux codes langagiers présentent, comme nous l'avons mentionné précédemment, quelques distinctions (instantané/différé ; relâché/rigoureux). Certains étudiants présentent quelquefois une argumentation orale assez riche mais cette densité argumentative, au niveau de l'oral, ne trouve pas toujours son écho d'une argumentation écrite bien formée. La difficulté semble résider au niveau du passage de l'oral à l'écrit et dans la prise en compte de la nécessité de mettre à contribution plusieurs techniques scripturales et d'obéir à d'innombrables contraintes afin de mettre en mots les formulations énoncées auparavant. C'est ce moment de transition entre la parole et l'acte d'écriture qui crée chez certains rédacteurs des tensions incommensurables reflétant une maîtrise inégale de ces deux modes de communication.

Les échanges verbaux des étudiants reflétant les stratégies que ces derniers décident d'adapter dans la réalisation de leur tâche scripturale, sont porteurs d'informations essentielles à la compréhension de leur raisonnement argumentatif.

VII – Argumentation (L'argumentation dans les productions orales et écrites des étudiants) :

Le choix que nous faisons de commenter des produits écrits appartenant à quatre binômes différents relève de notre volonté de présenter des profils de rédacteurs différents qui présentent des textes argumentatifs distinctifs.

Notre intention, de ce fait, est d'avoir recours à la répartition des binômes en deux catégories (la catégorie C et le catégorie D), et ce conformément à la méthode que nous avons utilisée au début de notre travail de recherche, des groupes d'étudiants dont nous nous proposons d'analyser les productions.

Les schémas argumentatifs exposés reflètent le cheminement stratégique suivi par les différents rédacteurs et définissent de ce fait les choix argumentatifs et organisationnels de ces derniers par rapport au sujet énoncé. C'est pourquoi, notre manière d'afficher ces schémas (la répartition sous forme de tableau, l'affichage de phrases successives, le recours aux flèches...) va révéler ipso facto toutes les manœuvres scripturales effectuées par les scripteurs au sein de leur texte.

· Catégorie C :

Un pense que la jeunesse tunizienne d'aujourd'hui est belle et bien différente de celle d'autrefois.



C'est le contexte social qui en témoigne.

En effet d'énormes problèmes touchent les adolescents eitons-en la délinquance.



Sur le plan des relations sociales c'est le manque de conversation qui domine.

Schéma argumentatif du G 2B

Les adolescents sont devenus turbulents, mécontents

Quant aux étudiants, ils sont confrontés à des problèmes d'ordre économique, ce qui les amène à vouloir se libérer des conditions existantes.



Leur frustration est extériorisée d'une manière négative.



Ce qui le pousse à est la baisse du niveau intellectuel.



De même que le conflit entre les générations.



Ceci provoque la marginalisation des jeunes.

Ainsi, ce regard pessimiste n’est pas pour autant aussi pessimiste qu’on pensa dans la mesure où la jeunesse tunisienne porte en elle l’avenir de la société.

De plus, une évolution est notable au niveau culturel.



Entre les jeunes, la coopération se gagne d’emblée.



Ainsi, l’esprit d’entraide entre les étudiants témoigne de la compréhension.



En outre, les problèmes sociaux particulièrement le chômage favorise une prise de conscience de la jeunesse tunisienne.

Certes la jeunesse tunisienne aime une vie plus ou moins nonchalante **mais** la réalité des problèmes sociaux la pousse à prendre l’avenir de la société en main.

Enfin dit-elle capable de contribuer à l’amélioration de la société Tunisienne?*

Schéma argumentatif du G 6A

Les jeunes sont très importants dans chaque société.



Ils forment son présent et son futur.



Ils sont à l'égard d'une double éducation ; celle de la famille et celle de leur entourage.



Cependant la société renferme

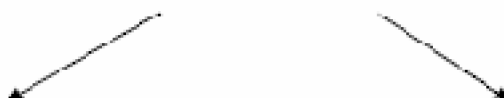


Schéma argumentatif du G 6A

des jeunes qui ont intégré le bon sens et participent à l'amélioration de la condition socio-économique de leurs pays.

tandis que d'autres forment une classe délaissée, marginalisée et oisive, ce qui est le cas des jeunes tunisiens.

Dans quelles mesures peut-on juger les jeunes de la société tunisienne actuellement ?

Les jeunes de la société tunisienne sont différents.



chaque jeune porte son propre comportement et ses propres idées.

Sur le plan culturel et intellectuel, les jeunes tunisiens ont des situations différentes.



VII – Argumentation (L'argumentation dans les productions orales et écrites des étudiants) :

Certains sont cultivés, ils mènent une vie saine

d'autres, n'ont pas terminé leurs études, et sont allés chercher le travail,

et une autre jeunesse qui a préféré l'oisiveté et la farnesie dans les rues

↓

Cette hierarchie, se traduit en désaccord entre les jeunes eux-mêmes, et une hétérogénéité des comportements.

↓

En effet, la jeunesse tunisienne souffre d'une conception contradictoire

Certains en retournant à leurs notions : **ils** respectent les moeurs, les coutumes et les traditions et s'efforcent à les perpétuer en les développant notamment, les étudiants, les enseignants et les chercheurs qui élèvent les civilisations des autres et travaillent à y proliférer pour s'enrichir.

Tandis que d'autres jeunesse sont influencés par l'occident, **ils** sont détachés de leurs origines. **Ils** essaient d'imiter les jeunes de l'Europe dans les apparences autant que l'occident, tel est le cas des jeunes qui s'habillent selon le mode, qui fument et qui boivent sans conscience. **Ces derniers** nuisent à leurs santé, leur religion et leur existence.

Personnellement, j'estime que

Certaines jeunes de la société tunisienne sont très attachés à leurs origines et respectent les principes et les valeurs morales qui les aident à se voir vivre

tandis que d'autres mettent en considération que le paraitre

• Catégorie D :

Toute société qui tente vers un avenir bien défini, essaye de former une base, démographique qui s'étie entre eux, donc les membres de cette ensemble partage les roles.



notre société tunisienne met en évidence une grande importance pour une catégorie de ses membres qui est la jeunesse d'aujourd'hui



Comment voyez vous la jeunesse de la société tunisienne l'aujourd'hui

la jeunesse c'est l'âge d'or de l'homme c'est aussi le moteur de la société c'est plus que 70% de la société .

Schéma argumentatif du Groupe 4A

en premier lieu	en deuxième lieu	Dans un 3 ^{ème} lieu
<p>la jeunesse tunisienne se diffère selon l'environnement, entre le nord et le sud.</p> <p>cette différence se justifie par un dual d'atteindre l'existence <u>ou a une partie</u> qui se manifeste à travers la façon de s'habiller, de se coiffer et aussi de sa manière de se comporter.</p> <p>-c'est évident à une influence de mass-media</p> <p>pour objectif de participer dans la société d'aujourd'hui en Tunisie.</p> <p>-mais on peut bien regarder la différence entre une jeunesse qui vie au nord et qui ont regard très ouvert et une jeunesse qui se rebelle sans exception contre tous ce qui est normale pour être normale.</p>	<p>on a aussi une catégorie qui est anormale et qui ne vise pas d'agir pour le bien de la société.</p> <p>-exemple les jeunes fonctionnaires : médecin, journalistes ... ils veulent être normale.</p> <p>-mais malheureusement aujourd'hui cette partie représente une minorité qui s'augmente à travers le temps.</p> <p>d'autre part on peut voir une jeunesse qui mène une vie simple et qui facilite leur vie c'est le cas d'une jeunesse réaliste qu'on peut le trouver au sud.</p> <p>cette jeunesse est de à une mentalité qui aime une vie plus ou moins simple et qui n'accepte pas l'anormal et qui respect tout.</p> <p>mais cela concerne un réalisme et un amour</p>	<p>on peut trouver dans notre pays une jeunesse qui essaye de réunir leurs amis pour trouver l'équilibre sociale, financière et un but de réaliser leurs rêves acceptable dans une société civilisé qui poursuit la course de développement.</p> <p>Cette jeunesse était normale pour une anormalité positive et pour une originalité intellectuelle.</p> <p>-un autre exemple : les sportifs tunisiens qui ont pu avoir un avenir favorable sans toucher à leurs rêves. de même des jeunes sermons tunisien qui atteignent leurs rêves dans la vie culturelle sociale et mondiale.</p>

VII – Argumentation (L'argumentation dans les productions orales et écrites des étudiants) :

<p>-<u>Cette catégorie</u> représente la majorité qui justifie cette posture au rythme accéléré de la vie qui entraîne la mécanisation, <u>dans ce à une mentalité</u> qui suit l'intérêt matériel en abandonnant tout qui est originaire et morale cela nous mène à avoir des jeunes hommes qui dissipent leur temps à regarder la télé et la violence, ne rêve de savoir ce qu'ils font dans une jeunesse trahi par ses rêves et par une mentalité machévalique.</p>	<p>qui est la souffrance en présence d'une autorité parentale très fréquente et des limites qui sont parfois inacceptables</p> <p>-<u>Cette situation</u> entraîne un mal de vivre et celle présente même à une morale</p> <p><u>dans ce à</u> un comportement très strict et respectueux dans un atmosphère de discipline et de tyrannie qui engendre à une faible personnalité, et à excommunié.</p> <p>-Celle influence introduit une morale que cette jeunesse doit se contenter de la suivre et à une génération qui a un manque de "identité"</p> <p>-C'est pour cela on a remarqué un recherche de refuge et plusieurs questions qui s'imposent comment se libérer ? avec quel ? et pourquoi ?</p> <p>-Ces questions se méritent une réponse</p>	
--	---	--

manière et spirituelle à un état inchangé.	
--	--

↓

enfin on peut voir plusieurs figures de la jeunesse tunisienne d'aujourd'hui qui se manifeste dans une mentalité rétrograde, et une culture traditionnelle conservatrice et une éducation qui est misérabiliste.

↓

à dire personnellement : une société tunisienne tolérante dans tous les sens **jeunesse** qu'elle jeune (peut-être) pas d'être stérilisés dans les illusions mais c'est de participer positivement dans le fondement de la société qui va précéder.

↓

la jeunesse d'aujourd'hui n'est qu'une école de demain de même pour un peuple qui veut s'imposer aux droits du monde doit renforcer ses bases pour une jeunesse bien formée et en a la capacité de le faire.

Schéma argumentatif du Groupe 4B

En général Les jeunes représentent la catégorie la plus exposée aux problèmes sociaux tel est le cas des jeunes tunisiens d'aujourd'hui.

En effet le problème majeur des jeunes c'est l'argent. Il se trouve qu'ils vivent dans un monde manipulé par tous ce qui est matériel.

↓

Ils doivent **y** accéder par toutes les manières.

↓

D'ailleurs, la plupart des chômeurs finissent leur chemin dans la prison **puisque** ils se trouvent obligés à commettre des crimes pour pouvoir survivre.

Schéma argumentatif du Groupe 4B

VII – Argumentation (L’argumentation dans les productions orales et écrites des étudiants) :

à part l'argent il y a d'autres problèmes aux quels les jeunes sont exposés. Les études ne sont plus une solution pour faire face aux
demandes d'une vie au **car** malgré les efforts fournis par l'étudiant le résultat reste toujours négatif.

Les jeunes souffrent d'absence des moyens pour parvenir à égaler les autres jeunes de l'occident.

A travers la présentation de ces quatre schémas argumentatifs appartenant à quatre binômes différents, nous voulons faire apparaître différents types de discours argumentatifs, chaque discours révélant l'intention mais également la finalité argumentatives de chaque binôme. En outre, en nous intéressant à ces multiples discours, nous voulons mettre la lumière sur les habiletés scripturales des étudiants notamment dans le domaine de l'argumentation. Certes, nous dégagerons quelques carences dont souffrent les étudiants au contact avec un texte argumentatif, mais il demeure important de ne pas se focaliser seulement sur les difficultés rencontrées par ces scripteurs au moment de rédiger un écrit argumentatif mais d'avoir également comme objectif de montrer leurs compétences dans ce domaine.

Nous pouvons dire, au premier abord, que le groupe 2B produit un texte dont les différentes parties sont *grosso modo* bien présentées. Cela prouve, d'ores et déjà, une bonne compréhension du sujet.

Le choix des connecteurs est généralement guidé par l'orientation argumentative que les scripteurs cherchent à donner à leur texte. Ces connecteurs utilisés correctement tendent à assurer l'organisation textuelle et à faire bénéficier le produit écrit d'une bonne cohésion entre ses différents arguments. Ils répondent à une stratégie énonciative particulière pour laquelle optent les co-scripteurs. Ce que nous remarquons à la lecture de la production de ce binôme c'est l'utilisation plus ou moins massive des articulateurs logiques tels que : *en effet, ainsi, de plus, en outre*, etc qui, en permettant la réalisation de relations interphrastiques, visent à garantir un bon enchaînement des arguments proposés. Toutefois, nous pouvons remarquer que le recours à l'utilisation des connecteurs par ces mêmes étudiants peut, parfois, ne pas être judicieux comme dans la phrase suivante : « *Ainsi, ce regard pessimiste n'est pas pour autant aussi pessimiste qu'on pense dans la mesure où la jeunesse tunisienne porte en elle l'avenir de la société* » qui succède aux phrases suivantes : « *Leur frustration est extériorisée d'une manière négative. Ce qui le prouve c'est la bassesse du niveau intellectuel. De même que le conflit entre les générations. Ceci provoque la marginalisation* » et où le recours à un autre connecteur (tel *toutefois* par exemple) aurait été plus à même de renforcer l'impact de cette phrase de transition qui a pour but de faire basculer le lecteur d'une première vision négative du sujet traité à une autre positive.

Nous avons l'impression que les articulateurs logiques auxquels ces derniers font appel, quelquefois, ne sont pas forcément toujours essentiels à l'établissement de liens interphrastiques. Les étudiants peuvent assurer une progression thématique à leur texte sans pour autant être obligés d'utiliser les connecteurs d'une façon quasi permanente. Cette utilisation massive des connecteurs pourrait s'expliquer par une volonté de la part des apprenants de se conformer à une recommandation scolaire concernant, en

l'occurrence, l'emploi des articulateurs logiques. Cette idée pourra être confirmée ou infirmée à la suite de l'observation des autres productions écrites des étudiants.

Dès le début de l'interaction, L ne se prive pas d'afficher sa prise de position face au sujet traité. Elle proclame son avis par rapport à la jeunesse tunisienne d'aujourd'hui. C'est un regard pessimiste qu'elle porte sur cette catégorie sociale qu'elle cantonne aux étudiants en critiquant leur manque d'engagement et d'intérêt politique.

L-5- je ne sais pas si je dois en parler mais + il y a un autre problème que je trouve énorme c'est euh c'est le manque de de la politisation des (rire) des étudiants ça veut dire que les les étudiants n'eu :h ne ne s'intéressent plus au à la politique quoi les majeurs à ma connaissance quoi (rire) les majeurs

M-6- j'allais dire que les étudiants ne sont pas compréhensifs entre euh entre eux

L-7- la relation ?

M-8-hmm

L-9- c'est-à-dire qu'ils deviennent de plus en plus euh humiliants

M-10- on va pas s'intéresser spécialement aux étudiants on va parler globalement des jeunes tunisiens

L-11- (rire)

M-12- on peut parler de tout

L-13- bien sûr la jeunesse ouais

M-14- en général on va pas parler des étudiants spécialement on va s'intéresser

L-15- aux adolescents ?

M-16- hmm aux jeunes

L-17- en ce qui me concerne mon regard est euh est pessimiste (rire)

Les étudiants définissent, dès le début, leur perspective argumentative. Ils décident de suivre une stratégie précise consistant à présenter, d'abord et dans une première partie de l'essai, une vision négative concernant les jeunes tunisiens tout en faisant en sorte de concéder une part de vérité à cette thèse pour la décliner, par la suite, en faveur d'une thèse adverse. Leur objectif est, ainsi, de dévoiler les défaillances de la thèse citée en premier afin de faciliter la présentation du contre-discours qui va suivre.

M-47-regard pessimiste

L-48-(ههنا : celle-là) dans l'introduction

M-49-(ههنا : celle-ci)

L-50-hein ?

M-51-(fi : dans la) thèse on va exprimer le le regard donc on va dire dans l'introduction le regard il est il est plutôt pessimiste après on va :

L-52-on va changer d'opinion

M-53-les problèmes donc on va dire pourquoi le pourquoi de ce pessimisme

L-54-et comment ?

M-55-problèmes qui touchent la jeunesse tunisienne la délinquance le manque de communication l'incompréhension l'égoïsme l'individualisme

L-56-parce qu'ils se sentent indifférents

M-57-hmm donc ça en ce qui concerne les adolescents euh on va attaquer donc les étudiants

Ils fondent, ainsi, leur argumentation sur un rapport qui se décline en causes/conséquence puisque les étudiants font part d'un regard pessimiste qu'ils ont vis-à-vis des jeunes et de leur situation dans la société tunisienne et ils énumèrent, ainsi, les différentes difficultés que vivent ces jeunes et qui peuvent justifier ce pessimisme (M 55) : *la délinquance, le manque de communication, l'incompréhension, l'égoïsme et l'individualisme*. La démarche de ces étudiants est généralement portée vers l'alliance causes/conséquence :

L-94- on peut parler de la cause qui les pousse vers tout ça tu as compris ?

M-95- hmm ce qui les pousse on peut parler des causes

L-96- puis des conséquences

D'autre part, dans l'extrait que nous avons cité (L5 → L17), nous constatons que les

co-scripteurs décident finalement de ne pas limiter leur discussion et leur attention à une seule catégorie de jeunes. Ils optent, plutôt, pour un *regard* plus général englobant deux catégories de jeunes. Un parallélisme est effectué entre ces deux catégories : « *Les adolescents sont devenus humiliants, indifférents/Quant aux étudiants, ils sont confrontés à des problèmes d'ordre économique* ». C'est ainsi que les co-scripteurs essayent de montrer que la jeunesse tunisienne, dans son ensemble, est désorientée et ce, qu'il s'agisse des adolescents ou bien des étudiants. La locution prépositive « *quant aux* » signale cette volonté qu'a ce binôme de vouloir justifier ces propos en s'intéressant aux deux catégories désignées d'une même jeunesse tunisienne.

Nous constatons que, pour ces scripteurs ainsi que pour d'autres, le texte argumentatif se construit autour d'une dualité (positif/négatif), plus précisément, autour de plusieurs oppositions : thèse/antithèse, arguments/contre-arguments et donc regard positif/regard négatif vis-à-vis des jeunes.

La nature argumentative du texte est révélée à partir de la formulation du sujet présenté aux étudiants : « *Quel regard portez-vous sur les jeunes tunisiens d'aujourd'hui ?* ». C'est un énoncé qui prépare, d'ores et déjà, l'aspect ambivalent du texte à présenter.

L-142- eu :h bon euh tout ça c'est un c'est un regard pessimiste

M-143-hmm

L-144- c'est la première idée

M-145-thèse

L-146- sinon on va dire un regard plutôt euh optimiste euh dans la mesure où euh

M-147-hmm

L-148- dans la mesure où euh dans la mesure où les étudiants où les (rire)

M-149- la jeunesse tunisienne

L-150- la jeunesse tunisienne porte en elle l'avenir d'euh du pays /et de la société

M-151- /et de la société

L-152- hein ?

M-153- oui l'avenir de la société

de même :

G1 A :

N200 : oui mais on ne peut pas parler que des problèmes de cette jeunesse il y a aussi des des des aspects positifs aussi des jeunes qui réussissent

G7 B :

W 3 : les jeunes dans la société tunisienne d'aujourd'hui + négative une vision positive et une vision négative

Pour certains, la stratégie est un peu différente. C'est le cas du G6 B qui décide de réunir les deux visions négative et positive des jeunes dans une même partie en alternant

les arguments et les contre-arguments. Cette pratique ne fait que l'embrouiller dans l'argumentation qu'il présente et cela est révélé par l'ambiguïté qui se dégage à la lecture du produit écrit ; et ce bien que les arguments et les contre-arguments proposés soient assez pertinents.

A84 : qu'on doit citer les particularités négatives et positives en même temps comme étant une comparaison puis on va :: ana :: dans la deuxième partie on va :: justifier cette euh c'euh cette démarche

A88 : on fait les euh l'éloge et les inconvénients en même temps

Les phrases au sein du texte du groupe 2B découlent les unes des autres. Nous remarquons une interdépendance entre elles et nous notons que le texte progresse vers une finalité précise. Cette fin se présente sous forme d'une interrogation que les scripteurs affichent et qui maintient l'argumentation présentée en suspens : *Cela dit est-elle capable de contribuer à l'amélioration de la société Tunisienne ?*. Cette « ouverture » permet aux scripteurs de préserver l'aspect nuancé du texte jusqu'à sa fin.

L-154- on peut même poser des questions est-ce qu'elle est est-ce que la jeunesse tunisienne est-elle capable d'euh

M-155- de communiquer

L-156- d'assurer d'assurer un :: un un avenir meilleur ?

M-157- on va écrire tout simplement et poser la question à la fin (fil : dans l') ouverture tu as compris ?

L-158- hmm (... ?)

M-159- on va exprimer comment le regard est optimiste

L-188- on peut poser une question ?

M-189-hmm

L-190- pour la conclusion

M-191-hmm

Concernant le groupe 6A, nous constatons qu'ils essayent, dès le début de leur travail collaboratif, de fixer la démarche à suivre dans le traitement du sujet. Ils parlent, alors d'arguments et d'exemples, deux constituants importants du texte argumentatif.

S-10-+ + avant avant avant l'introduction on doit savoir de quel type euh de plan on va choisir quel type de plan on va choisir ? + + ça sera notre point de vue à l'égard des jeunes dans la société tunisienne alors + + + hein ?

W-11-(... ?) donc on a (rire) de préférence on fait eu :: h catégorique

S-12-comment ? j'ai pas compris

W-13-(manha na fmlu : c'est-à-dire on fait) la thèse et l'antithèse (na fmlu : on fait) point de vue catégorique des des arguments argumenter

S-14-hmm

W-15-on donne des arguments

S-16-hmm

W-17-des exemples

W-21-(na fmlu : on fait) plan il faut

S-22-ok d'abord

W-23-l'introduction

S-24-non non on laisse l'introduction après c'est ce que je pense hein ?

W-25-développement alors

S-26-hmm surtout les arguments et les exemples + + tu ne peux pas nous aider ? non ? (en s'adressant au chercheur) (rire) + +

W-27-on peut mettre comme premier argument l'im l'importance de la jeunesse dans la société

S-28-c'est pour introduire le développement ?

W-29-hmm +

Le fait de recourir à des exemples pour étayer les arguments proposés est pour les étudiants une obligation à ne pas ignorer, d'autant plus que le genre de texte qu'ils doivent rédiger l'exige. C'est à travers les verbalisations des étudiants que nous le repérons et notamment dans S 186 « ...tu **dois** citer un exemple » et S 258 « ...il **faut** citer des exemples... ».

D'un autre côté et au cours de l'échange suivant, nous pouvons remarquer que les étudiants s'interrogent sur la manière optimale de présenter leur texte argumentatif. Ils tentent d'échafauder plusieurs plans de configuration pour leur produit écrit et nous remarquons cela à travers les tours de parole de W (W87 et W89) qui fait part d'idées différentes dans un intervalle de temps réduit.

S-76-maintenant on doit présenter notre point de vue + notre regard sur ces jeunes

W-77-bien sûr au fur et à mesure que nous avons

S-78-/non non non

*W-79-(analysiw : **analysons**)*

S-80-non

W-81-comment ?

S-82-d'abord on :: présente leu :: r les jeunes

W-83-oui

S-84-euh dans la société et puis on commente si c'est bien si c'est pas bien eu :: h +

W-85-comme ça on aura

S-86-deux parties .deux parties

W-87-on parle des jeunes dans une partie et puis on peut donner notre regard dans une autre partie

S-88-hmm

W-89-bon pourquoi pas faire à chaque partie à chaque argument notre eu : h regard ?

S-90-ça sera un peu ::

W-91-complexé

S-92-hmm

La gestion d'un texte argumentatif suppose de porter un même intérêt aussi bien aux arguments qu'aux contre-arguments. Le scripteur doit construire une argumentation équilibrée en ne favorisant pas une partie par rapport à une autre, mais en octroyant à chacune d'elles la dimension et la consistance indispensables à la réalisation d'un tout argumentatif cohésif, cohérent et harmonieux et c'est ce qu'essayent de faire, tant bien que mal, ces étudiants.

Le texte du groupe 6 A présente, alors, une stratégie argumentative qui diffère de celle du texte du groupe 2B. Les étudiants commencent par énoncer une vérité ou une assertion qu'ils tendent, par la suite, non pas à rejeter mais à nuancer en vue de présenter plusieurs facettes contradictoires de différentes catégories de jeunes.

Nous notons, au fil de ces remarques que l'antiphonie³² fait inéluctablement partie intégrante des textes. A chaque discours énoncé répond un contre-discours. Toutefois, les stratégies de manipulation de ces discours diffèrent d'un binôme à l'autre. Chacun affiche une méthodologie différente (quant à la structuration de son produit argumentatif). Ce que nous pouvons remarquer également, à travers l'observation des interactions des groupes 2B et 6A, c'est qu'elles ne renferment pas une argumentation orale abondante. En effet, nous assistons assez rarement à des tentatives d'explicitation ou d'étayage des propos par l'un ou l'autre des deux interlocuteurs. Les explications ont tendance à être brèves voire expéditives.

Au contraire, nous pouvons dire qu'au cours de l'interaction du G4 A, nous assistons à plusieurs dialogues argumentatifs. Les deux étudiants se retrouvent souvent dans la peau respectivement de « proposant » et « d'opposant ». Chacun est alors amené à expliciter ses propos en tentant de légitimer ses croyances afin de convaincre l'autre et de le faire adhérer à sa propre vision des choses. Nous assistons, de ce fait, à de continuelles objections de part et d'autre. Ces objections ne font que relancer sans cesse le dialogue entre les deux interlocuteurs jusqu'à ce qu'ils atteignent un certain consensus.

Le conflit socio-cognitif déclenché entre les deux interlocuteurs sous-tend tout échange argumentatif. C'est dans cette confrontation que naît et s'enrichit le discours argumentatif.

Ces étudiants confrontent leur point de vue, leurs arguments et leurs méthodologies

³² L'antiphonie c'est la mise en opposition des discours. A tout discours correspond un contre-discours.

argumentatives :

W-545-on va parler du général tout toute société tente à être bien détaillée essaye de former une base démographique qui s'allie entre eux ça veut dire la la la solidarité entre la la la société compose sa force s'allie entre eux euh s'allie entre eux euh donc les membres de cet ensemble on va l'appeler ensemble cet ensemble partage les rôles notre société tunisienne tunisienne met en évidence une grande importance pour une catégorie de ses membres qui est la jeunesse. d'aujourd'hui . alors comment peut-on

K-546-j'ai une une autre méthode on peut parler de la le progrès technique dans le monde dans les pays développés les pays industrialisés ou les pays développés ça a engendré en quelque sorte des pays bien développés bien riches alors que d'autres pays en train de développement ok des pays qui industrialisés qui sont riches alors on a d'autres deuxième catégorie qui est en train de développement comme le cas de notre pays qui est la Tunisie mais euh la la première pays qui représente la première catégorie qui

D'autre part, nous devons signaler que nous retrouvons également chez ce binôme une certaine tendance insistante à recourir à un vocabulaire spécifique lié au cadre argumentatif, que nous retrouvons également chez le binôme 6A, à savoir : thèse, antithèse, analyse nuancée...

K-3-quel regard un regard sur les jeunes

W-4-non la nature de question la nature de question qu'est-ce que ça veut dire ? quel regard portez-vous sur les jeunes ça veut dire ça ça demande une un un analyse nuancée

K-5-oui il faut savoir c'est un sujet thèse antithèse synthèse ok thèse antithèse

W-6-et synthèse

W-79-c'est le jeune dans la société on va peut-être on peut faire une comparaison peut-être on peut faire une comparaison c'est-à-dire on peut déduire c'est que qu'est-ce que ça veut dire les jeunes dans la société tunisienne /d'aujourd'hui

K-80- /au passé au passé de qu'aujourd'hui la société tunisienne d'aujourd'hui

W-81-c'est une méthode c'est une méthode on peut faire une comparaison une allusion aux jeunes du passé

K-82-aux jeunes du passé aux jeunes /d'aujourd'hui

W-83- /ça veut dire que la population d'avant comment elle était ?

K-84-les jeunes d'avant les jeunes du passé c'est de c'est de parler

Ce « jargon argumentatif » (analyse nuancée, thèse, antithèse, synthèse) est présent chez la plupart des binômes à des fréquences diverses. Nous avons tendance à croire, d'ailleurs, que les apprenants, en le mentionnant, se sentent plus en sécurité et ont l'impression de bien contrôler leur texte.

D'autre part, l'évidence est présente également au sein de ce groupe, quant à l'utilisation d'exemples pouvant étayer les arguments présentés :

W-165-voilà l'existence c'est l'existence c'est paraître selon la mode c'est une première point de vue

K-166-première avis

W-167-voilà alors c'est paraître selon la mode on a des jeunes on va prendre des exemples

K-168-ok

Nous constatons, à travers les tours de parole cités ci-dessous, que les étudiants effectuent des choix minutieux concernant les connecteurs à utiliser (*d'autre part, de même, d'ailleurs*) pour rendre compte des relations qu'entretiennent les différents éléments textuels entre eux et tenter de rester fidèle, autant que faire se peut, à l'orientation argumentative qu'ils ont décidé d'octroyer à leur produit écrit.

W-695-on a aussi en troisième lieu non d'autre part

K-696-on a écrit d'autre part avant ou pas ?

W-697-non

K-698-ok

W-699-d'autre part ça peut se confondre avec en premier lieu deuxième lieu d'autre part c'est d'autre part on peut voir une jeunesse qui mène une vie simple

W-767-on peut pas dire d'ailleurs parce que on est en train de conclure de même pour continuer d'ailleurs parce que ça a un sens de revenir en arrière de même pour un peuple

K-768-qui veut s'imposer

Par ailleurs, contrairement à ce qu'il énonce dans les tours de parole (A17/M18), le

binôme 4B ne divise pas son texte argumentatif en deux parties antithétiques et ne présente pas, non plus, deux visions antinomiques des jeunes dans une seule et même partie (comme c'était le cas pour les autres binômes). Il se contente de mentionner un seul et unique regard (un regard négatif).

A-17-si si si si quel regard portez-vous sur c'est-à-dire on peut dire que y a des jeunes qui sont qui sont biens et d'autres dans la deuxième par dans la thèse on va dire que les jeunes sont y a des jeunes qui sont bien qui sont excellents qui veulent travailler mais après on va dire qu'il y a des gens qui sont comme des adolescents

M-18-(... ?) on peut parler d'une façon générale des jeunes les deux parties seront mentio seront ensemble dans une seule partie ok ?

A-19-oui

Ce groupe présente un texte dont les arguments ne sont pas assez développés. Le texte aurait pu avoir une certaine originalité si les idées l'étaient davantage, d'autant plus que ce groupe semble connaître les principes qui régissent tout texte argumentatif. Ceci montre bien qu'il ne suffit pas de connaître les règles et les bases sous-jacentes au travail scriptural pour pouvoir présenter un texte de bonne qualité ou tout simplement un texte dépourvu d'irrégularités quelles qu'elles soient.

A-90-on va donner des des des exemples maintenant maintenant ça c'est l'introduction on va rentrer dans l'intro dans le développement

M-91-tu sais les exemples quand on utilise les exemples c'est pour renforcer notre idée on doit avoir une idée après on doit des exemples

A-92-quelle est l'idée que tu dois mettre maintenant ?

M-93-on a on a bien précisé notre idée c'est quoi les problèmes sociaux

A-94-oui

M-95-d'accord maintenant on va parler des styles de problèmes sociaux que les jeunes tunisiens rencontrent dans notre société tu vois

A-96-oui

M-97-d'accord on va on va prendre deux euh deu:x deux idées par exemple c'est suffisant je crois deux idées parce que on va deux idées on va avoir deux idées deux exemples tu vois ? c'est tout

A-98-hmm

M-99-ok on va parler par exemple de la vie matérielle c'est ça la plus importante et la plus flagrante dans notre société ok

Conclusion partielle :

Dans les quatre discours argumentatifs que nous avons présentés, d'une manière plus ou moins succincte, nous voulions surtout montrer des approches argumentatives différentes d'un même sujet. Bien qu'ils partagent les mêmes connaissances dans le domaine de l'argumentation - et nous notons cela dans leur application de certaines techniques

inhérentes au texte argumentatif - ces binômes ne présentent pas des textes de la même qualité. Nous décelons la spécificité de chaque binôme à travers la façon avec laquelle il présente son produit argumentatif. Chacun fait montre, en effet, d'une approche particulière de son texte bien qu'ils partagent bon nombre de similitudes argumentatives. De plus, bien que nous retrouvions parfois le même schéma argumentatif dans la plupart des textes des étudiants, chaque binôme envisage son discours d'une façon qui lui est propre. Chaque texte suit, de ce fait, une progression préétablie par ses scripteurs et converge vers une finalité qu'ils auraient entrevue dès le début de leur rédaction et ils se seraient appliqués à réunir tous les éléments textuels nécessaires à sa réalisation.

Nous sommes, en outre, en présence de textes assez disproportionnés. Certains étudiants se contentent de recourir à des phrases simples alors que d'autres utilisent des phrases complexes, plus ou moins longues, sans pour autant en maîtriser la construction.

De surcroît, nous remarquons que concernant le recours aux connecteurs, les scripteurs affichent des comportements divers. Nous assistons, alors, soit à un emploi excessif de ces articulateurs logiques, soit à une absence de variation dans leur utilisation. Ces deux attitudes ne peuvent qu'influer négativement sur les produits écrits et surtout sur la logique argumentative que ces textes doivent adopter, particulièrement si ces connecteurs sont utilisés d'une manière erronée.

Sur un autre plan, Mohamed Miled (1998b) estime que « *ni la capacité à analyser une phrase, à connaître les termes d'un champ lexical ou à énoncer une règle, ni non plus la capacité à manipuler des structures morpho-syntaxiques ou lexicales cloisonnées ne peuvent, à elles seules, garantir la production d'un texte cohérent* ». Il est vrai qu'il est important d'attacher une attention particulière à la créativité que manifestent certains scripteurs à travers leurs textes et les idées qu'ils y énoncent. L'écrit est surtout un moment où on laisse libre cours à son imagination et un moyen de se démarquer par le choix des idées à y faire intervenir. Les différents binômes enregistrés ont présenté des idées assez pertinentes bien que pas toujours suffisamment développées et explicitées. Il est indéniable, d'un autre côté, que la qualité d'un texte qui regorge d'idées intéressantes est susceptible d'être altérée s'il présente en même temps des dysfonctionnements au niveau morpho-syntaxique, stylistique ou autres. Le regard évaluateur d'un lecteur potentiel porté sur ledit texte sera *ipso facto* influencé par ces déficiences et tout le côté créatif attribué au produit écrit se résorbera avec la profusion des insuffisances qu'il peut véhiculer. C'est ce que nous remarquons à travers le texte produit par le groupe 4 A.

Les étudiants sont conscients de l'importance du travail scriptural que nous leur demandons d'effectuer. A travers leur production écrite, qui se présente notamment ici sous la forme d'un texte argumentatif, ils sont amenés à manifester plusieurs de leurs compétences scripturales. C'est pourquoi, ils tentent de faire de leur mieux afin de répondre aux exigences du travail qui leur incombe. Pour ce faire, les différents binômes adoptent plusieurs stratégies argumentatives, essayent de bien structurer leur texte et de choisir les connecteurs leur permettant de souligner l'organisation qu'ils envisagent à leur produit écrit.

Les étudiants s'exposent, parfois, à des difficultés scripturales ou organisationnelles à un certain niveau de production qui les font changer de stratégie et prendre des décisions

peut-être différentes de celles prises au début de la production. Leurs choix sont susceptibles d'être modifiés au fur et à mesure qu'ils progressent dans la rédaction et ce en vue des problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Ils essayent, alors, de les contrer en ne perdant pas de vue leur objectif initial. Ils sont continuellement en train d'affiner leur stratégie, de remanier leur texte, de choisir les termes ad hoc. Tant que le point final n'est pas inscrit, le texte dans sa globalité est susceptible d'être modifié.

Nonobstant cette application dont font montre ces scripteurs, il est à noter que les compétences de ces derniers demeurent assez différentes. Ces disparités rédactionnelles influencent le rendement des étudiants. Présenter une pléthore d'arguments aussi intéressants soient-ils ne préfigure en rien de la qualité générale du produit écrit vu qu'il existe d'autres paramètres qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation d'un texte, et ce bien que la créativité du scripteur soit très importante à prendre en considération. En effet, nous jugeons de la qualité d'un texte argumentatif à partir de sa pertinence, de la cohésion/cohérence de ses arguments, de la progression que suivent les idées qui y sont présentées en fonction d'une finalité spécifique, de la structuration générale du produit écrit, mais également de la langue utilisée qui va influencer négativement ou positivement sur l'évaluation dudit texte.

Pour réussir une production écrite, force est de constater qu'il est indispensable que de nombreux paramètres soient réunis.

VIII - Remarques (observations didactiques):

1- Les échos des cours

Au niveau du corpus oral, nous pouvons déceler, dans certains des propos des étudiants enregistrés, des références aux enseignements qui leur ont été prodigués. Ainsi, il nous est permis de savoir quels enseignements perdurent dans la mémoire des apprenants au fil de plusieurs d'années d'études et qui refont surface, d'une manière automatique, au moment d'affronter d'un travail rédactionnel.

Nous proposons, pour rendre compte de ce phénomène, de nous intéresser à l'intégralité des productions orales et donc d'examiner l'ensemble des tours de parole au cours desquels il est possible de repérer le renvoi qui y est fait aux savoirs inculqués. Néanmoins, nous constatons que ces références explicites ne se trouvent pas dans toutes les interactions enregistrées.

Dans une suite, que nous pensons inéluctable, nous nous pencherons sur les relations pouvant exister entre le recours à l'évocation ou au rappel de certaines règles et de certains modèles institutionnels et leur application effective au moment de la mise en texte. Nous avançons l'hypothèse qu'il pourrait y avoir un décalage entre les

connaissances déclaratives des étudiants et leurs connaissances procédurales. Ce qui se traduirait, d'un côté, par l'existence de divergences entre ce que les étudiants arborent comme savoirs d'une façon qui est jugée parfois automatique et qui se justifierait par la répétition continuelle de ces savoirs au fil des années d'étude ; et d'un autre côté, par leur intériorisation réelle par les étudiants qui peut être interprétée grâce aux produits écrits qu'ils présentent et qui ne répondent pas toujours à ce que les étudiants eux-mêmes veulent transmettre.

Ainsi, les remarques énoncées par les étudiants concernant différents points relatifs à la rédaction du texte qu'ils sont amenés à produire, sont multiples et diverses. Nous décidons, alors, de faire l'inventaire des tours de parole où il est fait référence à ces savoirs pré-acquis dont les étudiants semblent être imprégnés. Ce faisant, nous tenterons de voir sur quels types d'enseignements les étudiants essaient d'insister dans leur réalisation de la tâche scripturale. Cependant, nous tenons à annoncer que nous nous limiterons à n'étudier que quelques-unes des références en question, en guise d'exemples illustratifs.

· Groupe 2A :

-M198- (stana : attends) on forme une phrase simple sujet verbe complément

-M228- il faut que je formule la phrase avec un verbe

A travers ces deux tours de parole, nous notons que les remarques formulées par M sont imprégnées du modèle institutionnel. Les enseignants insistent souvent sur la nécessité de formuler des phrases simples se composant d'un sujet, d'un verbe et d'un complément en vue d'éviter les phrases complexes dont l'utilisation représente une difficulté énorme pour certains étudiants. Ces paroles sont énoncées au tout début du passage à la mise en texte et en réponse, nous pouvons le noter, à Y 197.

-Y 197 : on va dire que les jeunes forment une classe sociale très importante c'est pourquoi qu'on qu'on doit s'intéresser à cette classe sociale...

C'est devant cette énonciation confuse de la part de Y que M se retranche derrière les règles ou plutôt les recommandations inculquées par l'institution. Cette volonté de recourir à ce modèle rédactionnel est peut-être aussi un aveu de sa part de son incapacité à formuler et à construire des phrases complexes comme c'est le cas pour Y. Afin d'éviter de commettre des erreurs de construction phrastique, il préfère opter pour la simplification et éviter la subordination excessive des phrases à employer dans le texte.

Nous signalons, par ailleurs, que le recours aux phrases simples est préconisé dans les textes officiels où il est fait référence à l'importance que revêt la maîtrise de l'utilisation des phrases simples. C'est une maîtrise sur laquelle on insiste en première année d'enseignement supérieur (concernant le programme de la grammaire) et qui devance celle de la phrase complexe dont l'évocation n'apparaît qu'en deuxième année du premier cycle universitaire. Cette éternelle insistance sur l'utilisation de la phrase simple comme garante de textes corrects dépourvus de complexité et d'erreurs syntaxiques ou autres, apparaissant dès les premières années d'enseignement et continuant à exister au sein de l'enseignement supérieur, met l'apprenant en confrontation continuelle avec cette nécessité de fuir les difficultés qui pourraient se présenter à lui en utilisant des phrases

complexes. Il est, de ce fait, plus enclin, et surtout lorsqu'il se retrouve incapable de fournir des phrases longues et explicites, à employer des phrases courtes avec lesquelles il a moins de risque de commettre des erreurs et il peut aisément énoncer et faire mieux parvenir ses idées à un lecteur potentiel. Nous trouvons une confirmation de nos propos dans les interventions suivantes du groupe 7A :

*D-227-il est de préfé (raw : **tu sais**) de préférence il faut écrire des phrases simples (fhimt ? : **tu as compris** ?) les phrases simples c'est toujours le moyen le plus*

I-228-perspicace

D'autre part, en utilisant certaines modalités logiques ou certaines structures à caractère injonctif comme dans M228 avec l'utilisation de « *il faut* », ce dernier renseigne sur les contraintes qui régissent tout document scriptural et précisément un texte rédigé qui doit contenir des phrases verbales contrairement au plan, qui lui, est généralement constitué de phrases nominales.

M-228-il faut que je formule la phrase avec un verbe

A travers ce genre d'interventions, les étudiants pointent l'importance du respect de certaines règles scripturales et marquent leur position face au discours énoncé. A maintes reprises, les remarques qu'ils énoncent vis-à-vis de leur propre production mais également en réaction à celle de l'autre, se retrouvent imprégnées par l'enseignement qui leur a été prodigué. Ainsi, dans l'extrait suivant, quand Y appelle M à recourir à l'utilisation du présent plutôt que celle du passé dans son texte, il renvoie aux recommandations des enseignants qui insistent sur ce choix et sur la nécessité de recourir au présent dans ce type d'écrit.

Y-507-n'utilise pas le passé de préférence le présent

Un autre enseignement semble avoir un écho chez bon nombre d'étudiants à savoir la possibilité d'établir une ouverture à la fin de la conclusion qui permettrait d'ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse du sujet. Il est vrai qu'un nombre important d'enseignants insiste sur le recours à cette option dans la conclusion bien que les apprenants ne la maîtrisent pas toujours. C'est pourquoi, nous constatons certains refus de recourir à cette pratique conclusive, qui est loin d'être maîtrisée et qui présente pour les scripteurs une difficulté de plus à surmonter dans leur exécution de la tâche rédactionnelle.

G 2A :

M-547-(... ?) le monde des jeunes présente beaucoup de particularités et des diversités qu'on n'arrivera pas à limiter eu : h + + + ouverture

G 5A :

M-436-il faut ouvrir le débat je pense car euh dans une dissertation (... ?) on doit ouvrir le débat sur euh ou un commentaire je pense

N-437-je ne travaille pas avec l'ouverture de débat je me contente du sujet c'est tout parce que

M-438-ouvrir le débat sur un autre sujet

N-439-c'est traditionnel mais ça marche plus c'est ce que je pense

G 7 A :

D-476-bon (tawa : maintenant) on va ouvrir le

I-477-hmm

D-478-(fhimt ? : tu as compris ?) les horizons par exemple on peut dire (ma fnitha : c'est-à-dire) euh les raisons (fhimt ? : tu as compris ?) les vraies raisons de parce que c'est (ma fnitha : c'est-à-dire) est-ce que c'est parce que c'est une éducation c'est tu vois ?

I-479-hmm

D-480-bon qu'est-ce qu'on fait ? (haja : allez) une question une question +

Les avis des étudiants sont, alors, partagés sur l'utilité d'user de cette ouverture d'horizons.

G 7 A :

-D-108-les jeunes ne contribuent pas au développement de la société comment argument un argument deux je pense qu'il devrait y avoir une (... ?) entre la première et la deuxième partie on peut pas mettre deux arguments dans la première et trois dans la deuxième

-D-376- il faudrait qu'il y ait une équivalence un équilibre entre la première partie et la deuxième partie tu as fait trois arguments alors que (... ?)

G 4 B :

M-97-d' accord on va on va prendre deux euh deu:x deux idées par exemple c'est suffisant je crois deux idées parce que on va deux idées on va avoir deux idées deux exemples tu vois ? c'est tout

A travers les deux exemples précités, nous constatons que les étudiants tentent, au cours de leur rédaction collaborative, de reproduire au mieux le schéma argumentatif qu'on leur a toujours inculqué. Ils font, de ce fait, attention à ne pas créer de déséquilibre entre les différentes parties en introduisant un nombre d'arguments dans la thèse qui soit supérieur à celui qu'ils décident de mettre dans l'antithèse. Ils mettent, également, l'accent, sur l'obligation d'accompagner les idées par des exemples. Tout cela réfère à

des préceptes qui accompagnent l'apprenant tout au long de son cursus scolaire et qui l'aident à construire ses connaissances tout en le préparant à présenter un travail scriptural satisfaisant, répondant à toutes sortes d'exigences textuelles.

G 7B:

K-64-deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif

A travers ce type de remarques, les étudiants font appel aux règles grammaticales apprises et ce afin de justifier une utilisation déjà faite ou pour rendre compte d'une erreur commise. Le but est alors de rectifier un écart grammatical en rappelant la règle afin de consolider leur propos par des vérités apprises.

L'énonciation par les étudiants de certaines règles suppose une complète maîtrise de celles-ci avec leur application parfaite au moment de la réalisation de la tâche scripturale. Or, nous sommes amenés, au cours des interactions des différents étudiants, à découvrir que bien qu'ils puissent énoncer des règles qui leur ont été enseignées, ils affichent une incapacité à les utiliser à bon escient. Ils sont, dès lors, capables de justifier une action scripturale, un phénomène langagier ou encore une utilisation grammaticale en l'associant à une règle qui est loin de s'y appliquer. Dans l'exemple précédent du groupe 7B, K – et ce dans une intervention réactive déclenchée par la proposition de son interlocuteur – fait mention d'une règle à savoir « *deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif* » en ayant comme objectif de corriger l'erreur de son acolyte. Mais, c'est lui qui commet une erreur en faisant intervenir une règle qui ne correspond pas à l'exemple choisi.

W-61-les jeunes restent toujours divisés divisés à la fin s restent toujours s toujours s

K-62-s oui selon leur

W-63-divisés s e accent aigu s

K-64-deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif

W-65-divisés divisés selon leur utilité

K-66-hmm

Nous supposons à travers ces tours de parole et grâce à l'observation du texte définitif, que W n'est pas d'accord avec les propos de K. Bien que l'inscription définitive de la phrase sujette à ce petit échange confirme que K a gardé son jugement initial sur l'orthographe des verbes utilisés, il ne semble pas pouvoir justifier ce choix. En effet, il se contente de répéter « *divisés divisés* » et d'inscrire le verbe correctement dans le texte final sans toutefois expliquer à K son erreur et ainsi l'éclairer sur l'irrégularité de l'utilisation de la règle annoncée pour ce genre d'exemple tout en lui présentant le ou les exemples pour lesquels cette même règle serait conforme. L'erreur de K montre qu'il ne maîtrise pas les règles grammaticales et l'absence d'explication de la part de W pourrait être imputée à son manque de maîtrise de ces mêmes règles. Il est vrai qu'il a fait preuve de plus de capacités linguistiques que K, mais il n'en demeure pas moins vrai qu'il est incapable de justifier ces choix.

Ce type de comportement est souvent observable chez les apprenants. En effet,

plusieurs d'entre eux peuvent afficher de bonnes compétences linguistiques sans pour autant réussir à expliquer le pourquoi de leurs choix et les raisons qui les incitent, dans un certain contexte, à utiliser telle forme verbale, par exemple, au lieu de telle autre. D'autres, par contre, sont susceptibles d'étaler leurs connaissances sur des règles grammaticales qu'on leur a enseignées sans pour autant savoir les appliquer convenablement au moment d'une quelconque rédaction.

D'autres exemples tirés des différentes interactions enregistrées montrent que les étudiants font souvent des observations vis-à-vis de leurs écrits reproduisant, ainsi, généralement les savoirs acquis tout au long de leur scolarisation. Nous décelons, alors, à partir de quelques remarques formulées, les enseignements qui perdurent au cours de plusieurs années d'études :

- G 6A :

S-242-on commence par le l'euh le côté le moins important jusqu'à arriver au côté le plus important et le côté culturel à mon avis c'est le plu : s pertinent

- G 7A :

D-39-y a y a y a trois parties dans l'introduction il y a le général il y l'annonce du plan ppp y a y a le y a le le on doit citer le le le sujet et puis on va annoncer le plan tu vois ?

I-40-hmm

D-41-donc après y aura des questions mais maintenant on va juste parler de du sujet on va le présenter quoi

D-206-(tj : out) mais par exemple quand tu vas quand moi j'ai fait le dev quand j'ai présenté le développement (ena : moi) j'ai donné un avis nuancé donc je peux dans la conclusion avoir un avis nuancé il est vrai que mais ça ne veut pas dire (... ?)

I-207-dans ce cas y aura pas de problèmes (... ?) (xatir : parce que) c'est dans la synthèse que tu vas présenter ton avis personnel (xatir fama : parce qu'il y a) deux sortes de plans qu'on peut établir dans un quand tu vas développer un sujet argumentatif alors (fama : il y a) le

plan où on te donne une thèse où ça dépend de ton point de vue alors si tu es pour cette thèse (ma fneha : c'est-à-dire)

D-208-(thotha : tu la mets) au début (haka : comme ça) euh à la fin

I-209-(thot : tu mets) l'antithèse ensuite la thèse ensuite la synthèse (ta fml fiha : tu y fais) encore une fois la ré la récapitulation (mta f : de) les deux et tu présentes l'avis personnel ensuite tu te diriges vers (ta fml : tu fais) ton intro ton ta conclusion

D-210-hmm

I-211-(bshi wi fama : bien et il y a) le nuancé (lli ta fml fiha : dans lequel tu fais) l'antithèse et la synthèse et la conclusion l'antithèse la thèse l'antithèse et la conclusion en (ma fneha : c'est-à-dire) l'avis est toujours nuancé

· G 4B :

M-22-mais après on va c'est-à-dire on va faire une petite comment dirais-je ? comme une c'est-à-dire qu'on va on va partir /du général vers le particulier

· G 6B :

A-2-oui dans la société tunisienne bon premièrement on va souligner (ma fntha : c'est-à-dire) /les

I-3- /les mots clés

A-2-mots clés

Suite à l'observation de cette multitude d'exemples, nous constatons que certains apprenants tiennent, avant certaines phases rédactionnelles, à définir la démarche à suivre en citant les étapes nécessaires à leur réalisation de la tâche. Ce métalangage accompagne continuellement leurs propos et renseigne sur le degré d'influence de la formation sur leur savoir-faire scripturaux. Les comportements scripturaux des apprenants sont, ainsi, régis et orientés par la formation à laquelle ils ont eu droit au cours de

plusieurs années d'études. Les commentaires émis par les scripteurs reflètent les enseignements et les recommandations qui leur ont été communiqués tout au long de leur scolarité. Lors de leur exécution d'une tâche précise, certains étudiants précisent ce qu'ils doivent accomplir en renvoyant à certains préceptes qu'ils définissent comme guides orientant au mieux leurs actions rédactionnelles.

Nous précisons bien au cours de ces observations et des interprétations qui en découlent que ce genre de comportement est spécifique à une catégorie d'étudiants et pas à la totalité d'entre eux. En effet, d'autres étudiants affichent, au contraire, des automatismes rédactionnels. Ils ne sont pas enclins à rappeler sans cesse certaines règles scripturales pour pouvoir avancer dans leur rédaction.

Ces deux catégories d'étudiants partagent les mêmes connaissances, ont emmagasiné les mêmes préceptes mais ils se comportent différemment face à la même tâche à résoudre. Nous constatons que les uns mobilisent leurs connaissances et leurs savoirs dans la résolution de la situation-problème qu'ils affrontent sans pour autant les afficher. D'autres, en revanche, ne cessent de préciser les différentes démarches qu'ils « doivent » suivre et ce en récupérant dans leur mémoire à long terme les enseignements susceptibles de contribuer à la réussite de la tâche qui leur est présentée en essayant de les oraliser. Cette méthode à laquelle certains apprenants ont recours pourrait refléter une absence manifeste d'automatismes rédactionnels. Ces étudiants sont vraisemblablement incapables d'avancer dans leur travail rédactionnel sans mentionner ouvertement ce qu'ils vont produire. Nous pouvons supposer que c'est une manière de s'assurer de la bonne démarche adoptée en essayant de faire correspondre leurs actions rédactionnelles avec les différents savoirs qu'ils ont intériorisés. Toutefois, nous remarquons qu'il n'y a pas souvent une appropriation de ces savoirs par ces étudiants. Ces derniers tentent d'appliquer des savoirs acquis mais nous avons l'impression que nous assistons plutôt à une absorption d'informations et de connaissances de la part des scripteurs dont ils ont du mal à se servir, notamment au cours de la situation actuelle mise en place, afin de répondre à des exigences rédactionnelles précises. Quand bien même ces étudiants bénéficieraient de certaines connaissances, ils sont parfois dans l'incapacité de les employer à bon escient.

Le rappel de certains modèles scripturaux semble aider certains groupes d'étudiants à affronter quelques difficultés rédactionnelles ou tout simplement faciliter l'orientation de leur travail et les aider à mieux cibler leurs objectifs rédactionnels contrairement à d'autres qui n'ont aucunement besoin d'énoncer les modèles à suivre afin de pouvoir avancer dans leur travail puisqu'ils les ont automatisés. Le travail de la première cohorte d'étudiants est imprégné des différents modèles enseignés auxquels ils tentent de se conformer. Il est vrai qu'ils ont sans cesse – et cela apparaît à travers l'insistance qu'ils affichent quant à la nécessité de reproduire certains modèles rédactionnels – la crainte de ne pas répondre aux exigences institutionnelles concernant l'élaboration des productions écrites. C'est pourquoi, les rappels continus énoncés, et ce tout au long de l'interaction, prouvent que les apprenants cherchent à être fidèles autant que faire se peut aux enseignements inculqués. Malgré cela, ces derniers ne réussissent pas toujours, et ce malgré une prise de conscience des méthodes à suivre, à présenter un produit écrit optimal et peuvent même produire des textes très en deçà de ce que leur métalangage et

leur étalage des différents savoirs laissent prévoir.

Ainsi, on peut connaître une langue et maîtriser ses règles et ses moyens d'analyse sans pour autant utiliser ses mécanismes à bon escient pour s'exprimer. D'autre part, la maîtrise d'une langue parlée ou écrite ne signifie pas *ipso facto* que l'on sache l'étudier en tant qu'objet d'analyse. En effet, connaître le fonctionnement d'un système langagier n'est pas prédicteur de sa maîtrise optimale à l'oral et à l'écrit et vice-versa.

2-Relation compétences/performances

Quand nous nous référons aux compétences³³ et aux performances³⁴ des apprenants, nous renvoyons nécessairement à leurs connaissances déclaratives vs connaissances procédurales.

Ce que nous avons pu remarquer, à travers l'observation des différents comportements des étudiants enregistrés, c'est le décalage qui peut exister entre les connaissances que ces derniers semblent détenir et leur incapacité à s'en servir lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes nécessitant la mobilisation et l'exploitation de ces savoirs. Il est donc légitime de considérer que ces étudiants se présentent comme des apprenants compétents mais pas pour autant performants. Il existe, de ce fait, des insuffisances ou des carences au niveau procédural qui font que les étudiants présentent des écrits médiocres.

Jean-Louis Dumortier (2000) dans son article « Aux grands maux les grands remèdes » déclare que « [...] *le rapport entre compétence et performance n'est jamais bi-univoque : la même compétence peut se manifester dans diverses performances, et une même performance met inmanquablement en œuvre diverses compétences.* »³⁵. Il est indéniable, donc, que l'acte d'écrire se présente comme une performance qui est régie par une multiplicité de contraintes scripturales que l'étudiant est amené, alors, à faire preuve d'habiletés multiples et à gérer, de ce fait, une multitude de compétences.

La gestion de ces compétences diffère d'un groupe d'étudiants à un autre et d'un étudiant à un autre. Chacun est susceptible d'user de ces connaissances en vue de réaliser la performance exigée, mais ces usages demeurent tributaires des choix des scripteurs et des représentations qu'ils se font de leur texte.

2-1- L'hétérogénéité des compétences :

³³ La compétence étant définie comme l'ensemble des connaissances des apprenants.

³⁴ La performance étant définie comme la réalisation effective des connaissances des apprenants.

³⁵ Dumortier. Jean-Louis (2000). « Aux grands maux les grands remèdes » in *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. de Defays. Jean-Marc, Maréchal. Marielle & Mélon Solange. Pratiques pédagogiques. Editions De Boeck Université

Les compétences linguistiques divergent d'un étudiant à un autre. En choisissant d'analyser le travail de plusieurs cohortes, nous nous sommes retrouvées effectivement face à plusieurs individus qui entretiennent des rapports différents avec la langue française bien que faisant partie de la même institution, ayant suivi le même cursus et ayant reçu les mêmes enseignements. Cette hétérogénéité est analysable en terme de performances des uns et des autres lors de la tâche de rédaction qui leur est proposé. Ainsi, les apprenants se retrouvent confrontés au même problème à résoudre et ils doivent mettre à profit leurs compétences et les enseignements qui leur ont été prodigués en déployant leur savoir-faire.

Il est vrai que n'avons cessé de remarquer l'hétérogénéité des apprenants mais cette hétérogénéité ne réside pas uniquement au niveau social. Elle s'étend également, ou faudrait-il peut-être dire conséquemment, au niveau scolaire puisque notre appartenance à tel ou tel environnement familial ou social influe inéluctablement sur notre manière d'appréhender le monde, d'agir sur lui et par là même « d'appriivoiser » la langue, de s'en servir comme moyen de communication en ayant recours à ses propres compétences qui donneront naissance – par la suite – à des performances tout aussi personnelles.

Des variations interindividuelles sont à noter et ce au niveau des compétences linguistiques déployées, des habiletés langagières dont ils font preuve mais également au niveau des difficultés qu'ils rencontrent lors de la réalisation de la tâche. L'évaluation des compétences au sein du milieu scolaire passe avant tout par une évaluation des capacités scripturales de l'apprenant. La rédaction est alors considérée comme l'outil majeur susceptible de rendre compte des habiletés qui varient d'un individu à un autre.

Les différences de stratégies entre les différents binômes existent, mais elles peuvent même s'observer au sein d'un même binôme ; ce qui entraîne des discussions entre les deux étudiants et des négociations multiples qui confrontent les deux propositions.

Par ailleurs, le niveau phonologique a des répercussions sur l'écrit. C'est une source potentielle d'erreurs. En effet, la prononciation correcte ou pas d'un terme par un étudiant influe positivement ou négativement sur sa graphie. Ainsi, bien que les étudiants tiennent à utiliser un certain vocabulaire dans leur texte, certains d'entre eux montrent que leur connaissance de certains mots se limite à une connaissance auditive et non pas graphique puisqu'ils peinent à transcrire le ou les terme(s) choisi(s) d'une façon correcte au moment de leur passage à la mise en texte. Nous allons faire part de quelques exemples tirés de textes de différents groupes :

G 4 A : dymographique, matriel, machevalique, fonctionneurs, dispotisme, excominier

G 4 B : matriel

G 2 A : précidentes, dilinquence, précidemment

G 3 A : détirminé, reflitent, decherure

G 6 A : heriarchi, perincipes

Ces termes extraits de divers textes montrent bien que les erreurs se situent au niveau de l'utilisation des voyelles. La prononciation erronée de celles-ci entraîne les scripteurs à inscrire les mots d'une façon incorrecte au sein du texte final. L'oral influence, ainsi, fortement l'écrit. Les erreurs phonologiques qui peuvent passer inaperçues au cours

des interactions verbales deviennent flagrantes au sein de l'écrit où les termes sont transcrits avec une graphie telle, qu'ils sont la reproduction exacte de la prononciation effectuée par les interlocuteurs.

3- La fossilisation de l'apprentissage

« Quand l'erreur est fréquente, cela signifie qu'un apprentissage est à faire ou à refaire » (Plane S 1994).

Tout d'abord, nous tenons à indiquer que grâce aux notes des cours de certains étudiants (que nous avons eu la possibilité de consulter), nous avons remarqué que ces derniers avaient recours à la traduction pour expliciter certains termes. Sous l'inscription du mot en français, nous apercevons sa traduction en arabe. Certains étudiants cherchent également l'équivalent en arabe de certaines fonctions grammaticales afin de mieux se les approprier comme c'est le cas par exemple du complément d'objet interne qui est suivi par sa définition avec un exemple à l'appui et auquel l'étudiant adjoint l'inscription en arabe de son équivalent à savoir (el maf'ul el motlaq) ainsi qu'un exemple l'illustrant. L'étudiant se munit alors de la langue arabe pour comprendre et saisir le sens de la langue cible. Il tente, ainsi, de faire correspondre aux savoirs véhiculés par la langue cible des savoirs qu'il a intériorisés en arabe en ayant pour objectif la simplification de son apprentissage.

Ce qui a également attiré notre attention lors de la lecture des notes de cours ce sont les erreurs qu'elles comportent. Prenons comme aperçus la notification erronée des exemples fournis par l'enseignant comme des moyens d'explication : « la varité est ce que vous avez compris » ou l'écriture des mots tels qu'ils sont prononcés sans aucun égard pour leur orthographe : (dirivation ; Manille la capitale des philipines). Ces dysfonctionnements langagiers pourraient être conséquents à l'incompétence linguistique de certains étudiants, à leur manque d'application (et nous parlons alors de fautes d'inattention et non pas d'erreurs), ou encore à une prononciation défectueuse des termes de la part de l'enseignant ou de la part de l'apprenant lui-même (la prononciation de certaines lettres par les apprenants pourrait être liée à leur appartenance régionale) qui, bien qu'il reçoive correctement l'information, la transcrit erronément à cause de certaines confusions vocaliques structurelles (interférences avec l'arabe) pour les sons [i], [y] et [e].

Les cours sont dispensés aux étudiants et le savoir leur est transmis et c'est alors que ces derniers tentent de suivre le modèle institutionnel et de se conformer aux normes, mais présentent parfois des difficultés à s'approprier certains savoirs ou se les approprient mal. Dès lors, ils ne sont plus à l'abri non seulement de commettre des erreurs mais également de les perpétuer.

Ces apprenants donnent l'impression d'être incapables de progresser dans leur appropriation de la langue française et de faire évoluer leurs compétences ainsi que leurs performances. Tout au long de son processus d'apprentissage, l'apprenant est amené à construire son savoir et est, de ce fait, supposé améliorer sans cesse ses pratiques

langagières. Cependant, il est possible de noter sa résistance à intérioriser divers enseignements. Il existe donc des blocages qui stoppent la progression des étudiants comme malgré eux.

A travers l'observation de quelques productions écrites et orales de certains binômes, nous constatons que ces derniers ont tendance à commettre des erreurs qu'ils ne sont pas censés faire. Ce sont des étudiants littéraires qui, comme nous l'avons précisé auparavant, ont étudié le français pendant onze années consécutives (depuis le primaire jusqu'à la dernière année du secondaire). De surcroît, ces étudiants sont inscrits à l'université en première année de français et sont, de ce fait, appelés— plus que d'autres — à maîtriser une langue qu'ils seront amenés à enseigner.

Nous tenons à préciser que nous ne prétendons nullement exiger de ces étudiants une maîtrise parfaite de la langue française (une langue seconde qui se présente à eux dans un contexte assez particulier et complexe dont nous avons plus explicitement parlé au début de ce travail), mais nous tenons simplement à pointer l'importance d'une prise en compte de ce phénomène de fossilisation des erreurs dont ils souffrent. « *Le terme de fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées* ». (Gass et Selinker, 1994)³⁶.

Il importe de chercher à savoir comment se manifeste cette fossilisation ou cette stagnation des erreurs qui apparaît chez certains apprenants. Suite à l'analyse que nous avons effectué des différents corpus en notre possession, nous nous sommes rendus compte que certains binômes rencontrent, encore, des difficultés au niveau de l'écrit. Ce qui a surtout attiré notre attention, c'est que certains d'entre eux continuent à se tromper, par exemple, dans l'accord en genre des mots, ce qui nous semble être assez problématique vu le niveau d'études atteint par ces apprenants.

Ce que nous pouvons dire c'est que le savoir n'est toujours pas intériorisé au bout de nombreuses années d'étude et nous pourrions être amenés à nous demander si la cause ne serait pas relative à un échec pédagogique et à une sous-efficacité des cours bien que cela puisse également être dû aux représentations (qu'elles soient positives ou négatives) que l'apprenant se fait de ce qu'il apprend et au degré de motivation qu'il affiche face à l'apprentissage de la langue française. En effet, l'affect tient une place importante dans le processus d'apprentissage d'une langue. Chaque apprenant aborde l'apprentissage d'une langue d'une façon personnelle et particulière. C'est vraisemblablement ce rapport spécifique avec la langue qui influe inéluctablement sur son apprentissage.

En effet, si certaines erreurs semblent persister chez les apprenants malgré les enseignements dispensés, ce n'est sûrement pas uniquement à cause de raisons internes (liées à l'institution) qui se traduisent par une déficience au niveau de la transmission des savoirs. Cela peut être imputé, également à des raisons externes (socio-culturelles,

³⁶ In Germain Claude & Séguin Hubert. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE international

géographiques et affectives) qui influencent inévitablement le rapport de l'apprenant avec la langue cible et qui ont, de ce fait, une incidence sur son apprentissage de cette langue. Quand nous parlons d'erreurs c'est certainement par rapport à une norme précise.

Il est indéniable que si les étudiants, au cours de leur rédaction conversationnelle, n'identifient pas certaines erreurs qu'ils commettent (et nous avons rencontré ce phénomène chez les étudiants enregistrés et ce à plusieurs reprises), ils auront tendance à reproduire ces mêmes erreurs indéfiniment tant qu'ils ne se seront pas rendus compte de l'existence de dysfonctionnements.

4- L'apprenant et la norme

La norme connaît diverses définitions et diverses représentations. Elle est souvent associée de manière restrictive à une attitude rigoureuse qui récusé toute déviation. Toutefois, il est important de la définir d'une manière plus objective, comme l'usage moyen d'un point de vue statistique que font d'une langue ses utilisateurs natifs. Plus qu'une contrainte, elle apparaît alors comme le constat d'une régularité.

Elle est définie également par Py comme désignant « ...l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système : pressions linguistiques d'une part à travers les différents modes de confrontation des produits de l'apprenant et de ceux de ses partenaires natifs ; pressions sociales d'autre part à travers les relations (pédagogiques ou autres) que l'apprenant entretient avec ces mêmes partenaires. »(Py.B 1993).

On constate, par ailleurs, que la norme du français varie d'un pays de langue française à un autre, France, Suisse, Belgique, Canada en particulier dans le domaine de l'orthographe. La question se complique encore lorsque les usagers ne sont pas des natifs mais des locuteurs-scripteurs utilisant cette langue comme langue-seconde.

Cependant du fait de leur statut d'étudiants en Lettres françaises, les étudiants dont nous analysons les productions entretiennent avec l'écrit et la norme un rapport particulier. Par le parcours scolaire qu'ils ont suivi et l'avenir professionnel auquel ils sont voués (à savoir être enseignants de français pour la plupart), ces étudiants doivent avoir une certaine maîtrise de la norme, au sens d'une normativité plus que de la seule normalité. Nous avons essayé, tout au long de notre recherche, d'évaluer cette maîtrise à travers un intérêt porté aux écarts que pouvaient présenter les productions de ces apprenants par rapport à la norme de l'écrit.

Quand on parle de norme, on parle également des règles explicites que l'on a donné à l'apprenant au cours de son apprentissage d'une langue afin de lui permettre de se situer et de situer ses compétences orales et écrites en les confrontant à ces règles scolaires du « bon usage ».

Les sociolinguistes montrent aussi que, à l'oral en particulier, la conception de la norme diffère d'un groupe social à un autre, en France mais encore plus au sein de la Francophonie (cf les travaux dirigés par A. Quéffelec). Le français n'est pas utilisé de la même façon dans tous ces pays, mais il est aussi utilisé différemment au sein d'un même

pays où il varie d'une région à une autre et d'une classe sociale à une autre.

Cependant, en contexte universitaire, les pratiques scripturales des étudiants et leur manière d'appréhender la tâche qui leur incombe mais aussi le métalangage qu'ils utilisent nous montrent que ces « apprenants » cherchent sans cesse (consciemment ou non) à se conformer à une norme scolaire. Tout risque alors de devenir stéréotypé.

De plus, nous l'avons dit, en tant que futurs enseignants de langue française, ils sont supposés maîtriser d'une façon plus ou moins optimale le français et l'écrit en français, en représenter la norme. Néanmoins (ou de ce fait), certains d'entre eux font montre d'une insécurité linguistique dans leur rapport à la langue française et surtout à l'écrit. Le poids de la norme et l'importance croissante de l'écrit au fil des années ne font qu'accroître le sentiment d'insécurité qu'ils peuvent ressentir.

Il existe donc un lien étroit entre la norme académique et l'insécurité linguistique que peuvent connaître les apprenants dans la mesure où ces derniers, sans cesse évalués, sont sans cesse en train d'évaluer leurs écrits et par voie de conséquence leurs savoirs sur la langue en appréhendant de ne pas répondre à certaines exigences normatives.

L'objectif est de réussir à faire des apprenants tunisiens de bons francisants, voire à les faire ressembler, autant que possible, à des locuteurs natifs. Toutefois, il est primordial de prendre en considération leurs caractéristiques et la spécificité de leur rapport à la langue française qui vont certainement amener des pratiques langagières inhérentes à sa situation linguistique tunisienne .

En effet, « *le contexte sociolinguistique tunisien qui se caractérise par le plurilinguisme, la diglossie et une arabisation de l'enseignement et de l'administration a favorisé l'émergence d'un français tunisien qui présente un certain nombre d'écarts phonétiques, lexico-sémantiques et morpho-syntaxiques par rapport à la norme française, c'est-à-dire au français de la métropole* » : Leïla Bel-Hadj Larbi (1995).

Plus précisément Bel-Haj Larbi montre que « *certains écarts sont relatifs à l'emploi de certains articles : ex : On lui dit des fausses choses ... H.Bigot affirmait déjà en 1907 qu'« on connaissait peu ici (en Tunisie) la subtilité qui consiste à remplacer le « de »s indéfini par la simple proposition « d »e, devant un substantif précédé d'un adjectif* » » (1995, p 32).

... ou encore que ...

« *la catégorie grammaticale du pronom offre, quant à elle, des écarts importants et fréquents. En effet, l'emploi de ce que A.Lanly appelle « le pronom-sujet de soutien » est considéré comme étant « l'une des constructions les plus courantes, l'un des tics du français régional d'Afrique du Nord* » (A.Lanly, 1970, p215) ex : L'olivier il fait partie de notre patrimoine. » [...] (1995, P33) Ces faits sont favorisés, à notre avis, par le système arabe qui emploie constamment un pronom-sujet pour reprendre le substantif-sujet.

A côté de ces exemples existent d'autres écarts par rapport à la norme française « de France ». Les écarts phonétiques sont assez fréquents chez les étudiants que nous avons enregistrés. Leur prononciation erronée de certains termes génère d'autres problèmes d'ordre orthographique ou lexical qui ont des répercussions négatives sur le

texte produit. Les interférences entre les deux langues (arabe et français), dont nous avons parlé précédemment, représentent également une déviation par rapport à la norme.

A un autre niveau, nous pouvons considérer que l'absence de conclusion dans les textes produits par les étudiants représente un écart par rapport à une norme discursive puisqu'il n'est pas envisageable qu'un produit écrit renferme une introduction et un développement sans comporter de conclusion.

Mais d'un point de vue didactique, il nous semble nécessaire avec J.P. Cuq de mettre en rapport la norme et l'ensemble défini de registres du français que doivent utiliser les étudiants tunisiens :

« Aussi considérons-nous comme paramètre fondamental de toute didactique du français langue seconde que, dans un souci de planification des besoins, mais aussi de sécurisation progressive des apprenants, les responsables des programmes linguistiques des pays concernés et les enseignants établissent un degré de priorité dans l'enseignement de ces normes en fonction des probabilités supposées d'apparition de telle ou telle situation, et des « espérances pratiques » des apprenants quant à leur utilisation du français. » (J-P Cuq).

En d'autres termes, il est primordial de prendre en considération les besoins des étudiants et de faire en sorte d'adapter l'enseignement de la (les) norme (s) inhérentes à la langue française à la situation linguistique tunisienne afin de remédier à l'insécurité linguistique vécue par ces apprenants.

Cette insécurité linguistique peut se manifester parfois à travers les alternances codiques entre langue française et langue arabe auxquels recourent certains étudiants tunisiens. Ainsi, en évoquant la norme, nous ne pouvons qu'admettre en contrepartie la présence de plusieurs pratiques adjacentes qui dépendent de l'utilisation qui est faite de la langue en question.

5- Les alternances codiques

En Tunisie, nous nous retrouvons en face de différentes pratiques de la langue française. En effet, l'emploi de la langue française se présente différemment selon qu'on y a recours pour l'écrit ou pour l'oral. De même, l'utilisation du français à l'oral s'apparente souvent à du *code-switching* plutôt qu'à une utilisation exclusive du français. Les interlocuteurs tunisiens sont plus amenés à switcher entre eux en alternant le dialecte tunisien avec la langue française qu'à communiquer uniquement en français. Le recours exclusif à la langue française se manifeste généralement au cours d'une discussion exolingue. L'interlocuteur tunisien est alors obligé de se limiter, par souci de compréhension, au français contrairement à une situation endolingue où il partagerait avec son interlocuteur cette ambivalence ou ce va et vient entre la langue maternelle et la langue seconde.

Dans un premier temps, nous pouvons imputer le recours au *code-switching*, au cours d'une interaction entre pairs, à un déclencheur linguistique dans la mesure où les interlocuteurs se retrouvent dans une situation où ils ne sont pas à même de s'exprimer

en français. Pour cela, ils choisissent une solution de rechange. C'est alors qu'ils ont recours à leur langue maternelle. En butant sur un terme en français, ils optent pour « la facilité » et donc pour un autre mode d'expression. Nous pouvons dire, de ce fait, qu'ils switchent par obligation ou par nécessité.

Le recours à la langue maternelle se manifeste également quand les étudiants veulent expliciter des termes précis et à ce moment-là, avant le terme en français, le terme en arabe apparaît souvent comme un moyen de déclencher le mécanisme mnémonique afin de trouver l'équivalent adéquat en langue seconde : ex :

G 3A :

H 461 : génération de (tawika ma šnitha mitathira : maintenant c'est-à-dire influencée) très influencée par l'idée (mta š il rarb šhmt ? : occidentale tu as compris ?)

D'un autre côté, le fait de switcher pourrait avoir un déclencheur interactionnel : les étudiants n'arrivant plus à se comprendre, ils décident de switcher. Si l'un des deux interlocuteurs éprouve des difficultés à faire parvenir son idée à l'autre et à la lui expliciter, il switche dans le but de réussir à faire passer son message. Ainsi, le locuteur cherche à garantir la compréhension de son énoncé et pour ce faire il utilise sa langue maternelle pour assurer la réception de sa production : ex :

G 3A :

A 401 : de point de vue relation ces comportements que les jeunes que les jeunes sutvent (šhthib tqul ? : qu'est-ce que tu veux dire ?)

H 402 : (šhabbt nqul illi ma šnitha zuz wižuh moxtalfa mta š) les jeunes (... ?) : je voulais dire que c'est-à-dire deux différentes catégories de jeunes)

D'autre part, un déclencheur psychologique pourrait être à l'origine de cette situation d'alternances codiques. Quand la situation-problème que les étudiants essaient de résoudre les amène à des confrontations répétitives et des négociations plus ou moins conflictuelles, le ton monte et les interlocuteurs ont tendance parfois à s'emporter et c'est dans ces moments d'emballement qu'ils utilisent la langue maternelle.

Nous pouvons aussi supposer que ce n'est qu'une question de spontanéité/automaticité du fait que les mots soient plus aisément trouvés en langue

maternelle qu'en langue seconde.

Les étudiants se réfugient dans la langue arabe afin de diminuer leur surcharge cognitive et ce que ce soit face à un obstacle explicatif ou qui requière un effort mental important.

Nous pensons que nous pouvons imputer certains cas d'alternances codiques à l'existence d'un vide lexical au sein de l'intervention. Le locuteur se trouve incapable de trouver le terme adéquat en langue française ou langue cible ce qui le pousse à aller le chercher dans sa langue maternelle en vue de pallier ce problème « d'incapacité linguistique ».

Au cours de notre observation des différentes productions orales des étudiants, nous avons remarqué que certains binômes avaient, plus que d'autres, recours aux alternances codiques. Citons le G 3A, le G 3B et le G 8A. Nous optons, alors, pour une délimitation du champ d'utilisation du CSW. Pour ce faire, nous prenons la production orale du groupe 8A comme support à notre étude. Ces étudiantes ont recours à la juxtaposition de deux systèmes langagiers. Nous essayerons de comprendre ce qui les entraîne à switcher au cours de la réalisation de leur tâche scripturale.

De prime abord, nous pouvons remarquer que l'alternance codique peut se limiter, et ce selon les binômes, à des marqueurs conversationnels utilisés pour marquer le discours des interlocuteurs (comme c'est le cas dans L 36 : bēhi : **d'accord** ; CH 52 : ij : **oui**) comme elle peut s'étendre, parfois, à toute une phrase.

Nous pouvons évoquer, à la suite de l'observation des verbalisations du groupe 8A, l'existence de plusieurs types d'utilisation du CSW. De ce fait, le CSW est présent :

- lors de commentaires méta-procéduraux qui englobent les discussions ou négociations portant sur la meilleure procédure à adopter dans l'organisation du discours. Nous illustrons nos propos par les exemples suivants :

CH-45-(wi tawa : et maintenant) la société elle encourage ce contact (fhimt ? wimba síd nañktw šal : tu as compris ? et après on parle de) contact (lexor fhimt ? : de l'autre contact tu as compris ?)

L-123-des mœurs ? l'évolution des mœurs (nhottu : on met) par exemple (hedeja hunt ? : ça ici)

CH-124-(stana stana : attends attends) dans notre société la cigarette n'est pas trop souvent permise malgré l'évolution des mœurs chez une fille hein ? non ! la construction de la phrase n'est pas ça dans notre société la cigarette chez UNE FILLE (hne tzi hedía : celle-là doit être là) chez une fille n'est pas trop n'est pas souvent permise malgré l'évolution des mœurs

L-161-(xatir ktibthom : parce que tu les a écrits) déjà quelque part (ma šneha tiktib hunt le le le šuf hedía wšet ma šneha : c'est-à-dire tu écrits ici non non non regarde celle-là est finie c'est-à-dire) l'énumération (mia š : de

les les les endroits (fhimt ? hne bt/t šawid tiktibthom ? le : tu as compris ? ici tu vas les réécrire ? non)

CH-226-prenons l'exemple de la cigarette (ij wimba síd imba síd hne ? : oui et après après ici ?)

- lors de commentaires métadiscursifs (ou les réflexions des interlocuteurs sur le discours qu'ils produisent) :

CH-126-(le stana maw bi/nqulu illi : non attends on va dire que) malgré (illi hia ma fneha : ma fneha : mehi/mirteha: qu'elle c'est-à-dire elle n'est pas à l'aise)

CH-174-(maw ktibna ahna fad : mais nous avons écrits) au doigt de leur fille (nhib ma fneha nqul : c'est-à-dire je veux dire) de peur de trouver une preuve contre elles (wakahaw : et c'est tout) + d'autres problèmes à part la relation

- en tentative d'explication :

A travers d'un côté la production orale des étudiantes et de l'autre leur production écrite, nous constatons que tout ce qui est formulé pour être écrit est énoncé en langue française, alors que dans des moments d'explication et d'explicitation la dominance est à la langue arabe. Ainsi, du début de l'interaction jusqu'à l'intervention de L en L 44, nous repérons très peu de manifestations du code-switching. Tout ce que les étudiantes énoncent ou presque est destiné à l'inscription et donc à faire partie du produit final. Elles optent pour une reproduction par écrit de tout ce qu'elles ont mentionné au préalable oralement avec une fidélité à leurs propos quasi absolue.

L'alternance entre la langue française et la langue arabe commence à apparaître en plus grande force à partir du tour de parole 45 quand CH explique sa vision des choses à son interlocutrice. Elle cherche une manière de mettre en mots l'idée qu'elle veut lui transmettre : désormais, la société encourage la mixité, la promiscuité entre filles et garçons ; *a contrario*, autrefois, la société était opposée à ce mélange. L'objectif de CH est d'axer l'attention, et de son interlocutrice et de l'éventuel lecteur de son produit écrit, sur les changements qu'a connus la société tunisienne au fil des ans. L'explication de l'idée se fait alors en langue arabe dans un but communicationnel.

CH-45-non c'est pas ça le problème c'est qu'euh le contact eu : h + (arrêt de la cassette) (ma ſneha : c'est-à-dire) + le contact (heðeka me keni/ minhom huma kahaw ma ſneha ñatta i : n'était pas seulement de leur part c'est-à-dire même la) société (sehmit fih : y a contribué) on trouve (ma ſneha : c'est-à-dire) les les les filles et les garçons qui étudient ensemble (qbal kenit fama : avant il y avait) des des des écoles et de : s lycées euh pour les filles seulement et d'autres pour les /garçons

L-46-/et d'autres pour les garçons

CH-45-(wi tawa : et maintenant) la société elle encourage ce contact (fhmt ? wimba ſid nañktw ſal : tu as compris ? et après on parle de) contact (lexor fhmt ? : de l'autre contact tu as compris ?)

En outre, nous notons, dans CH 58 → CH 60, que quand ces étudiantes affrontent une difficulté liée au lexique, la langue maternelle a tendance à ce moment-là à prendre le pas sur la langue seconde ou plutôt vient à son secours :

CH-58-out ce qui encourage forcément les lycées et les facultés ce qui encourage forcément (wuɣud : l'existence)

L-59-hein ? (wuɣud ? : l'existence)

CH-60-(wuɣud : l'existence) des endroits mixtes

Chez ce binôme comme cela peut l'être également chez d'autres, il existe plusieurs types d'alternance codique :

- une alternance intraphrastique qui se déroule au sein de la même phrase :

L-143-(miſ ſiba ama : elle n'est difficile mais) l'idée (ſandi wil : je l'ai et la) construction (mta ſ il : de la) phrase (ma ſraftiſ kifeſ na ſmalha fhmt ? : je n'ai pas su comment la faire tu as compris ?)

- une alternance interphrastique qui se déploie entre différentes phrases :

CH-124-(stana stana : attends attends) dans notre société la cigarette n'est pas trop souvent permise malgré l'évolution des mœurs chez une fille hein? non! la construction de la phrase n'est pas ça dans notre société la cigarette chez UNE FILLE (hne tzi heɖa : celle-là doit être là) chez une fille n'est pas trop n'est pas souvent permise malgré l'évolution des mœurs

- une alternance codique d'un tour de parole à un autre :

CH-182-(lezim tfassir : il faut que tu expliques)

L-183-(akahaw fassarna : c'est bon on a expliqué)

L'alternance codique se présente de ce fait comme un élément constitutif du bilinguisme partagé.

Conclusions

Conclusion didactique :

Notre recherche s'est présentée comme une tentative de compréhension des besoins effectifs des apprenants. Elle ne s'érige nullement en critique de la formation institutionnelle actuellement dispensée. Elle espère simplement contribuer à la mutation continue que doit connaître cette formation qui doit tenir compte d'une situation linguistique en constante évolution et des problèmes que connaissent les apprenants qui la vivent. C'est ce qui nous incite à faire quelques suggestions dans le but d'essayer de remédier aux difficultés rencontrées par ces « nouveaux » apprenants de français en milieu universitaire.

De ce point de vue, les défaillances linguistiques ou scripturales que nous avons constatées chez les étudiants enquêtés portent à croire qu'il est nécessaire de repenser certains choix pédagogiques et certaines priorités didactiques.

Perspectives didactiques :

Mais avant ceci il est sans doute nécessaire d'agir sur la motivation des étudiants de français en leur (re) donnant envie d'apprendre (encore) le français mais également en

leur (re) donnant confiance en eux-mêmes face au français.

En effet, le rapport à la langue que peut avoir tout apprenant va de l'attraction à la répulsion. Cette variante affective est déterminante dans l'acquisition d'un savoir quel qu'il soit. Mais plus encore dans la maîtrise d'une langue qui est autant un savoir-être qu'un savoir. Ce rapport à la langue française est bien sûr en premier lieu influencé par l'environnement sociolinguistique et familial dans lequel évoluent les apprenants et que nous ne pouvons pas changer. Par contre nous devons intervenir sur leur environnement en tant qu'étudiants de français, sur leur environnement universitaire. La mise à disposition de biens culturels en français (bibliothèque, médiathèque), l'organisation d'activités culturelles en français dans le cadre des départements de langue seraient une première manière d'améliorer quantitativement et qualitativement leur familiarité avec la culture française. On peut bien sûr aussi penser – même si c'est moins réaliste – à faciliter leurs séjours en France et à organiser des rencontres entre étudiants français, étudiants francophones et étudiants tunisiens afin qu'ils bénéficient d'un tel brassage linguistique et culturel.

Il nous semblait nécessaire de rappeler que la solution aux problèmes de maîtrise de la langue ne dépend donc pas uniquement de la manière d'enseigner cette langue. Cependant il s'agit aussi, pour les enseignants de français que nous sommes d'un problème didactique

De ce point de vue, nous voudrions proposer plusieurs réflexions portant tant sur les programmes de français que sur l'enseignement de la grammaire française ou sur celui plus spécifique de l'écriture en français.

Tout d'abord relevons que l'évolution sociolinguistique que nous avons évoquée ci-dessus pèse aussi sur l'organisation d'un enseignement universitaire du français qui peine à la suivre. Les concepteurs de programmes tentent de prendre en compte cette mobilité et des remaniements à répétition finissent par ébranler les repères professionnels des formateurs, qui ne se reconnaissent ni dans ces nouveaux programmes ni d'ailleurs dans ces « nouveaux » étudiants qui se présentent devant eux !

Mais le problème inverse d'un certain enlèvement dans une tradition didactique vieillissante peut se poser en particulier pour les étudiants de première année auxquels nous nous intéressons. Souvent en effet en arrivant à l'Université ils retrouvent les mêmes enseignements de grammaire et les mêmes méthodes d'enseignement qu'ils pensaient avec soulagement avoir quitté en quittant le secondaire. La réforme des programmes qui a visé à faciliter une entrée progressive des étudiants dans les programmes universitaires peut ainsi avoir « secondarisé » les premières années de l'enseignement supérieur, par les disciplines abordées comme par le personnel enseignant qui y est souvent détaché lui-même du secondaire.

Cette absence de rupture qualitative peut engendrer un manque de motivation chez des étudiants qui – au mieux – espéraient « autre chose ». Pour raviver cet intérêt et capter leur intérêt, une réflexion didactique est nécessaire. Paradoxalement elle doit à la fois renouveler l'enseignement de la langue française et le stabiliser (cf. ci-dessus) en lui donnant un vrai statut universitaire.

Ceci ne plaide pas forcément pour une augmentation du principe de l'ambition

vertu de la loi du droit d'auteur.

académique de ces programmes. Nous remarquons en fait que les capacités linguistiques des étudiants actuels sont souvent en deçà de ce qu'exigent les programmes actuels. De fait, les attentes du système éducatif, véhiculées à travers les documents officiels, sont inadaptées aux compétences réelles des apprenants. Améliorer les méthodes d'enseignement, c'est d'abord prendre en compte les compétences réelles des apprenants telles que notre étude par exemple les laisse percevoir. Au delà de cette étude, très modeste et forcément très partielle, il est donc primordial de continuer à détecter par d'autres recherches les difficultés des apprenants face à d'autres apprentissages précis.

Si nous envisageons maintenant quelques pistes de remédiation, nous ne pouvons que souscrire au principe proposé par Jean-Pierre Cuq et Ambroise Quéffelec (2005) quand ils déclarent :

« Dans une logique interventionniste, nous sommes partisans pour ce qui concerne le FLE et le FLS, non pas d'un enseignement de la grammaire (savoir préfabriqué par les maîtres et les livres) mais d'un enseignement grammaticalisé (guidage par l'enseignant d'une activité heuristique de l'apprenant portant sur la forme) qui permet d'optimiser le temps de la classe, de miser sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation, de lutter contre la fossilisation des erreurs et de développer les capacités argumentatives. ».

L'apprenant n'est plus alors un simple réceptacle d'un savoir quelconque, mais contribue, sous le contrôle avisé de l'enseignant, à construire son propre savoir.

C'est dans ce cadre que nous situons le manuel de J. Huet, J. Bacha et D. Leeman (avec la collaboration de A. Brahim) (1998) sur lequel nous basons notre étude empirique. Ce manuel nous semble présenter une façon fort intéressante d'aborder le savoir grammatical, du fait de la méthode utilisée par ses auteurs comme des principes sur lesquels il s'érige. Il devrait pouvoir aider les étudiants à faire face à leurs lacunes langagières en les impliquant de plus en plus dans l'apprentissage visé³⁷.

Nous pensons qu'il reste utile de faire pratiquer les méthodes préconisées par les auteurs de ce manuel novateur au sein du plus grand nombre d'institutions universitaires possibles en raison de l'impact positif que cela devrait avoir sur le niveau des étudiants en première année d'enseignement supérieur. Il permettrait aux étudiants de se projeter vers une nouvelle façon d'appréhender l'enseignement de la grammaire en particulier et l'enseignement de la langue en général.

Mais au delà de l'enseignement du système et de la norme de la langue, il est important de faire maîtriser des tâches (cf. Py « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche » 1993).

Dans l'apprentissage de la production écrite, il convient ainsi d'insister sur la nécessité de consolider les compétences procédurales des étudiants. Pour ce faire, il nous semble important de recourir aux opérations de réécriture et de relecture des textes produits (ou plutôt toujours en cours de production) en vue d'une ou de plusieurs

³⁷ Ajoutons que nous n'avons pas pu déterminer si cet ouvrage – de 1998 – a été ou est effectivement utilisé dans les universités tunisiennes auxquelles il était expressément destiné.

révision(s). En effet, rares sont les étudiants qui reviennent spontanément sur leur texte pour une relecture/révision. Des révisions parcellaires et souvent sporadiques sont effectuées avec plus ou moins d'attention.

Les observations que nous avons faites sur les différents processus de textes mis en œuvre par les groupes d'étudiants enregistrés, montrent le recours de certains d'entre eux à la réécriture et ce à travers des opérations d'ajout, de suppression, de déplacement ou de remplacement. Néanmoins, nous ne pouvons nous empêcher de penser que ces opérations effectuées sont rarement prises en compte et accomplies délibérément par les scripteurs. Ces derniers ne s'interrogent que très rarement sur ce genre d'actes qu'ils exécutent plus ou moins machinalement tels des automatismes qui ne sollicitent pas de réflexion spécifique de leur part. Nous pensons, toutefois, qu'une prise de conscience de l'utilité de ce type d'opérations par rapport à l'amélioration/régulation du texte est primordiale pour une véritable maîtrise de l'écriture.

Le rôle de l'enseignant serait d'apprendre à ses élèves comment pratiquer des révisions, reprendre leur brouillon et, de là, réécrire leur texte en prenant conscience de l'utilité de ses différentes manœuvres rédactionnelles. Ces reconsidérations multiples du texte amènent les scripteurs à repenser leurs choix scripturaux et à s'interroger sur la qualité de leur produit écrit. Une fois cette prise de conscience établie, les apprenants s'appliqueront davantage à relire et à réviser leur texte en vue d'une réécriture améliorative de leur produit.

En insistant sur ces procédures de (ré)écriture, l'enseignant vise, de fait, à modifier le rapport qu'a l'apprenant avec l'écriture. Par la mise en pratique de ces exercices (ayant pour objectif d'apprendre à faire face aux difficultés précédemment traitées), l'apprenant est encouragé à changer les représentations qu'il se fait de son texte et du texte écrit en général.

L'enseignant amène alors l'élève à savoir reconnaître ses erreurs et, par la suite, à tenter de les corriger. L'étape la plus importante dans tout ce processus est celle de l'identification de l'erreur qui suit une relecture/révision du produit écrit et qui permet, ce faisant, au scripteur de tenter de trouver une solution à la situation-problème repérée.

Mais écrire c'est aussi maîtriser simultanément différentes opérations scripturales complexes. Pour aider les étudiants dans la maîtrise de cette compétence, il serait intéressant de recourir à un apprentissage « fractionné ». Cette segmentation du savoir-faire leur ferait découvrir *crescendo* plusieurs contraintes scripturales qu'ils apprendront à isoler et à gérer séparément puis globalement au fur et à mesure d'un apprentissage toujours continué de l'écrit.

Enfin notre étude du processus de production écrite à travers une écriture collaborative nous amène à penser que ce dispositif n'est pas uniquement un dispositif de recherche mais pourrait être aussi un processus d'apprentissage. Il nous semble intéressant de proposer des situations de rédaction collaborative à nos étudiants de première année de français. Les conflits socio-cognitifs susceptibles de naître de la collaboration-affrontement entre les étudiants ne peuvent qu'être bénéfiques au travail rédactionnel. A travers cette confrontation des savoirs et des savoir-faire, chacun d'eux est amené à objectiver ses propres pratiques et représentations à travers les remarques

de son partenaire : l'étudiant prend ainsi conscience de ses carences et de ses capacités en prenant conscience différenciellement des carences et des capacités de l'autre. Cela lui permet de cerner ses propres difficultés scripturales et le pousse à y remédier en lui fournissant pour une part au moins des solutions. En outre, « ...le recours à des groupes asymétriques ou à un bas niveau de connivence motive naturellement un discours plus explicite et présente, en principe, des conditions plus favorables à l'acquisition » (in Bouchard R, Billiez J, Colletta J.M, De Nucheze V & Millet A. 1992). Au seul et hypothétique auto-contrôle s'ajoute un hétéro-contrôle effectif qui optimise les chances des scripteurs de réussir à produire un texte de « bonne qualité ».

Enfin, nous pensons également qu'il serait nécessaire de former les enseignants de l'enseignement supérieur au guidage des étudiants dans cette réflexion sur leurs propres opérations d'écriture. S'il existe une formation dispensée aux enseignants de collèges ou de lycées concernant plusieurs facettes de l'enseignement/apprentissage des langues, nous estimons qu'une formation didactique des professeurs d'université serait bénéfique aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants eux-mêmes, chargés de leur faire transmettre un savoir mais surtout un savoir-faire.

Après avoir abordé dans cette conclusion des problèmes de didactique d'intervention portant sur l'enseignement de la langue et de l'écriture notre dernière remarque portera sur la recherche didactique elle-même sur la maîtrise progressive de l'écrit en langue étrangère ou seconde.

En prenant en considération les limites que pourrait présenter notre travail empirique, il nous semble qu'il serait intéressant dans le cadre d'une étude ultérieure, de concevoir une recherche basée cette fois-ci sur une étude longitudinale de corpus d'étudiants. L'intérêt étant de pouvoir suivre l'évolution - dans le domaine de la production écrite en FLS - des étudiants tunisiens d'une année universitaire à une autre. Cela aurait pour avantage de nous renseigner sur les progressions et/ou les régressions que pourraient connaître ces apprenants au fil de leur parcours universitaire et des programmes successifs qui leur sont proposés. D'autre part, en enregistrant un plus grand nombre d'interactions entre étudiants, nous pourrions tenter de manière moins hasardeuse de généraliser nos résultats et conclusions les concernant.

Conclusion générale:

Notre recherche nous a permis, au fil des observations faites sur les corpus étudiés, de dévoiler le déséquilibre existant entre d'un côté, les résultats réels de l'investissement didactique effectué et de l'autre côté, les attentes du système éducatif tunisien quant aux compétences linguistiques et scripturales dont devraient faire preuve les apprenants, surtout à ce niveau d'études (1^{ère} année d'enseignement supérieur) qui suppose une maîtrise plus ou moins exemplaire de ces capacités. C'est l'étude des performances des étudiants confrontés à la résolution d'une situation-problème précise qui nous a permis de faire apparaître leur degré d'appropriation des enseignements qui leur ont été proposés, leurs carences linguistiques ainsi que plusieurs problèmes rédactionnels

adjacents. Notre regard s'est focalisé ainsi, tout au long de notre travail de recherche, sur les mises en pratique effectives des savoirs inculqués par les apprenants tunisiens.

Cette recherche centrée sur l'étude du produit écrit élaboré par les apprenants a pris également en considération le processus oral de production qui gère le travail scriptural collectif. Il renseigne sur les mécanismes mentaux mis en œuvre pour la réalisation de la tâche scripturale, ainsi que sur la maîtrise orale du français des étudiants.

Nous nous sommes d'abord intéressée à la situation langagière du pays afin de cerner le rapport que peut avoir le jeune tunisien aussi bien avec la langue française, dont il est appelé à maîtriser toutes les composantes, qu'avec l'écrit qui se place au cœur de notre problématique. Cette étude sociolinguistique a permis de rendre compte de la place qu'occupe la langue française au sein de la société tunisienne et du rôle qu'elle y joue. Cette situation linguistique est complexe puisqu'elle se caractérise par un bilinguisme arabe/français voire un plurilinguisme manifeste associé à une réalité diglossique (arabe littéral/arabe dialectal) qui contribue à complexifier encore plus l'univers linguistique tunisien. Cette coexistence de différentes formes de la langue arabe adjointes à des langues étrangères (tel l'anglais qui gagne du terrain ces dernières années) et à une langue française considérée comme une langue étrangère privilégiée et -de plus en plus- comme langue seconde, contribue à nourrir une insécurité linguistique chez certains apprenants. En effet, la richesse linguistique au sein du pays a pour corollaire le savoir-faire précaire d'étudiants en proie à des incertitudes linguistiques.

En conséquence, le paysage pédagogique tunisien se caractérise par une précocité de l'enseignement du français qui apparaît dès la troisième année du primaire, année à partir de laquelle la langue française commence à coexister avec la langue arabe. L'apprenant tunisien est, de ce fait, confronté dès les premières années d'enseignement à un apprentissage simultané de deux langues différentes. Comme le fait remarquer Mohamed Miled (2005), « *l'arabe et le français, ne sont pas des langues voisines, ni des langues de la même origine ; ils présentent aussi des systèmes linguistiques fort éloignés l'un de l'autre, à commencer par l'écriture de droite à gauche dans le cas de l'arabe. Leurs fonctions institutionnelles ou éducatives sont complémentaires mais quelquefois conflictuelles* ». En conséquence, l'apprenant tunisien fait montre d'une « bilittératie » fragile qui est le résultat de cet apprentissage concomitant des deux langues citées en amont.

Si la population tunisienne compte de plus en plus de personnes parlant le français, cette évolution quantitative ne s'accompagne pas qualitativement d'une amélioration des compétences en langue française. Ceci est imputable, comme le signale Samir Marzouki (2006)³⁸, à la démocratisation de l'enseignement et à la scolarisation bilingue au sein du pays. Ce qui étaye nos précédents propos.

Par ailleurs, nous ne pouvions passer sous silence le constat d'une hétérogénéité régionale, sociale et interindividuelle existant au sein de l'environnement scolaire qui se présente telle une micro-société où les différences des uns et des autres sont appelées à co-exister. Ces disparités sont aussi bien géographiques (avec une exposition à la langue française qui diffère d'une région à une autre), socio-culturelles (les apprenants affichent

³⁸ Marzouki Samir. (2006). In *Le français dans le monde arabe* n° 343, Janvier-Février

un rapport différent avec le français selon qu'ils appartiennent ou non à une catégorie sociale aisée), que relevant de l'affect (ou les représentations que se fait l'apprenant tunisien de la langue française et les sentiments d'attraction/répulsion qu'elle peut susciter en lui). Ces multiples variables font que la relation que peut entretenir l'étudiant tunisien avec le français est loin d'être triviale.

Ajoutons que la présence et la disponibilité – matérielle et économique – de l'écrit en français est bien sûr très sensible à la variation sociolinguistique que nous venons d'évoquer. Cette variation a pour conséquence que certains étudiants sont de fait exposés à très peu d'écrit en français en dehors de l'école puis de l'université.

Dans ce contexte, notre travail visait à rendre compte des capacités rédactionnelles des étudiants (de la Faculté des Lettres de la Manouba et de l'Institut Supérieur des Langues de Tunis ou ISLT), mais aussi à déceler les carences et les besoins qu'ils ont en langue française. Nous ne visions pas à comparer les deux institutions mais à déceler autant les ressemblances que les différences existant entre ces deux publics d'étudiants afin de repérer la diversité éventuelle des besoins langagiers des uns et des autres.

Plus nous avons avancé dans notre analyse, plus nous avons été à même de valider, ou au contraire, de rejeter les hypothèses énoncées en amont. Le fait de déclarer que le problème des étudiants réside essentiellement au niveau de leur mobilisation du savoir laissait entendre que les plus grandes difficultés se situaient au niveau du savoir-faire des apprenants. Ce ne sont certainement pas les aspects théoriques et intellectuels de l'apprentissage qui sont alors remis en cause, mais plutôt la manifestation pratique de cet apprentissage. Cet état de fait nous amène à attester de l'existence de compétences chez des apprenants tunisiens dont les performances demeurent, malencontreusement, assez confuses. Cependant il est nécessaire d'insister également sur l'existence de déficiences linguistiques patentées chez certains apprenants en dépit du cursus scolaire suivi.

Les erreurs observées résident dans une mauvaise gestion des différentes opérations scripturales et pas seulement dans un maniement erroné de la langue. Le problème des étudiants c'est qu'ayant à affronter une situation-problème comme celle que nous leur avons présentée, ils ont été amenés à mobiliser plusieurs compétences et à gérer un nombre important de contraintes scripturales diversifiées. Pour réussir un produit écrit, plusieurs paramètres doivent être satisfaits et les bons scripteurs savent réunir aussi bien des compétences linguistiques, discursives que procédurales. Toutefois, le fait est que certains étudiants se trouvent impuissants face à tant de responsabilités et qu'ils ont des difficultés à concilier les diverses capacités scripturales exigées, pour lesquelles ils manifestent des habiletés différentes. Plusieurs d'entre eux négligent certaines sous-tâches scripturales en faveur d'autres. Ils focalisent leur attention sur une sous-tâche qu'ils jugent plus importante au détriment d'une autre qu'ils décident de reléguer au second plan en ne lui octroyant pas ou peu d'attention (comme c'est le cas pour les étapes préliminaires à savoir le plan et le brouillon). Cette attitude ne peut qu'avoir des répercussions négatives sur le texte produit. Il est indéniable qu'il existe des activités scripturales qui exigent plus de réflexion et d'application de la part des étudiants et auxquelles ces derniers doivent allouer plus de ressources cognitives qu'à d'autres, mais il est primordial qu'ils consacrent un certain temps à chacune d'elles, et ce dans le but d'éviter de nuire à l'équilibre du texte qui est automatiquement affaibli par ce type de

comportement scriptural partiel et partial.

En outre, nous pensons qu'il est important de nous interroger sur la nature de l'échec que connaît l'apprenant tunisien. Correspond-t-il davantage à un échec pédagogique ou s'identifierait-il plutôt à un échec scolaire ? Bald J (1994) différencie l'échec scolaire de l'échec pédagogique en les définissant comme suit : « *Si un élève ne veut rien faire, il entre dans le premier cas. S'il travaille sans rien ou presque rien apprendre, il entre dans le second* ». Force est de constater, alors, que l'échec est loin d'avoir toujours des origines sociolinguistiques ou affectives. Il semble que, dans une grande majorité des cas, il soit d'origine pédagogique puisque les apprenants s'approprient mal certains enseignements ou trouvent des difficultés à les investir au cours de la résolution d'une situation-problème particulière. C'est pourquoi, des interrogations sur le type de formation prodiguée à l'apprenant tunisien nous ont semblé essentielles à formuler.

Références bibliographiques

- Actes du VIIème colloque de pragmatique de Genève. (27-29 Mai 1998). *Le discours écrit : qualité(s), spécificités, et acquisitions*. Ed. Cahiers de linguistique française
- Adam Jean-Michel. (1990). *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga
- Adam Jean-Michel. (1997). *Le style dans la langue : une reconception de la stylistique*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Al-Housary Helou Samira. (2003). *L'évolution de la cohérence textuelle dans les productions d'étudiants adultes faux débutants*. Thèse de Doctorat.
- Andrieux F, Besse J-M & Falaize B. (1997). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Editions Magnard
- Aris Jacques avec la collaboration de Chiss Jan-Louis et Puech Christian (1988). *L'écriture : théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck Université
- Armand Anne, Descotes Michel, Jordy Jean & Langlade Gérard. (1992). *La séquence didactique en français : classes lycée-CAPES- agrégation*. Toulouse : Collection Didactiques : Lacoste Bertrand : CRDP de Toulouse
- Austin J-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Editions du Seuil
- Bacha Jacqueline, Huet Jacques & Leeman Danielle avec la collaboration de Brahim Ahmed. (1998). *Méthodes en grammaire : La phrase simple et ses constituants (Tome I)*. Cérés éditions

- Bacha Jacqueline, Huet Jacques & Leeman Danielle avec la collaboration de Brahim Ahmed (1998). *Méthodes en grammaire : Les modalités des phrases, les catégories verbales, la phrase complexe* (Tome II), Cérés éditions
- Barré de Miniac Christine. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck & Larcier s.a et INRP. Paris, Bruxelles.
- Barré de Miniac, Christine. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires de Septentrion
- Bautier E. (2002). « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? in Pratiques n° 113-114. *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. CRESEF. Metz
- Bel-Hadj Larbi Leïla. (1995). « le français parlé par les intellectuels tunisiens bilingues : une étude morpho-syntaxique » p : 31 in Queffelec : *Alternances codiques et français parlé en Afrique*.
- Besse H & Porquier R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. CREDIF. Paris. Hatier
- Boissinot Alain. (1992). *Les textes argumentatifs*. Toulouse : Collection Didactiques : Lacoste Bernard : CRDP de Toulouse
- Bouchard R, De Nuچهze V (1987). « A la recherche de la dominance : analyse des traces d'activités métalangagières en situation exolingue » in Encrages n°18/19 numéro réalisé par Arditty J. Université Paris III. Vincennes à Saint-Denis
- Bouchard R, Billiez J, Colletta J-M, De Nuچهze V & Millet A. (1992). *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*. Actes du VIIIème colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Grenoble Mai 1991.Ed. Lidilem.
- Bouchard Robert & Meyer Jean-Claude. (1995). *Les métalangages de la classe de français*. Actes du 6^{ème} colloque du 20-23 Septembre. Lyon. DFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle).
- Bouchard Robert. (1996). « L'interaction comme outil d'analyse : étude du processus Rédactionnel en langue étrangère » in *Savoirs et compétences en construction*. L'Harmattan
- Bouchard Robert, De Gaulmyn Marie-Madeleine & Rabatel Alain. (2001). *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan.
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude. (1973). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit. Paris
- Boyer J.Y, Dionne J.P & Raymond P. (1995). *La production de textes : vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*. Les Editions Logiques
- Brassart D.G, Garcia-Debanc C, Halté J.F, Legros G, Lebrun M, Petitjean A & Ropé F. (1990). *Perspectives didactiques en français*. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles. Collection Didactique des textes. Metz
- Brossard Alain. (1979). *Etude descriptive des pauses dans la production verbale en situation d'interaction duelle*. Thèse de Doctorat

- Buridant Claude, Bunjevac Milan & Pellat Jean-Christophe. (1994). *L'écrit en français langue étrangère : réflexions et propositions*. Presses universitaires de Strasbourg.
- Calvet Louis-Jean & Moreau Marie-Louise. (1998). *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. CIRELFA-Agence de francophonie : Diffusion Didier Erudition.
- Camoun, Abdelhamid. (1992). *Etudes de psycho-systématique française et arabe*. Université de Tunis I, Faculté des Lettres de la Manouba, Série linguistique-volume 3. Publication de la Faculté des Lettres de la Manouba
- Charaudeau, Patrick. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Education
- Charlot Bernard. (1995). *Les Sciences de l'Education : un enjeu, un défi*. Paris : ESF éditeur
- Charlot Bernard. (2001). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Economica
- Cherkaoui Mohamed. (1986). *Sociologie de l'éducation*. in Que sais-je ?. Paris : Edition actualisée : Presses Universitaires de France
- Circulaire n° 27 datée du 26 Mai 1998
- Cocula Bernard & Peyroutet Claude. (1978). *Didactique de l'expression : de la théorie à la pratique*. Paris : Collection G. Belloc Delagrave
- Coirier Pierre, Gaonac'h Daniel & Passerault Jean-Michel. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : éd. Armand Colin / Masson
- Costeroste Daniel & Nallet René. (1993). *Français Méthodes et techniques, Tome 4 : Les techniques de l'expression*. Nathan. Paris
- Cottin G, Cuin C-H, Guyot J-C, Loubet P & Rioual C. (1988). *L'échec scolaire: Processus d'identification et prise en charge spécialisée*. Publications du C.T.N.E.R.H.I (centre technique national d'études et de recherches sur leshandicapés et les inadaptations).
- Cuq, Jean-Pierre. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette
- Cuq Jean-Pierre. (1992). « Le français au Maghreb » tiré de la revue L'information grammaticale n°54. Paris
- Cuq Jean-Pierre & Gruca Isabelle. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international
- Dabène M.(1988). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Editions Universitaires
- Dabène, M & Reuter, Y (Mars 1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, LIDIL n°17*
- Dantier Bernard. (2001). *Les Sciences de l'Education et l'institution scolaire : les rapports entre savoirs de l'école, pédagogie et société*. L'Harmattan. Paris.

- Debove Josette Rey, Fuchs Catherine, Grésillon Almuth, Lebrave Jean-Louis & Peytard Jean . (2003). *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : CNRS Editions
- Defays Jean-Marc, Maréchal Marielle & Mélon Solange. (2000). *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. Editions De Boeck Université Bruxelles.
- Depover Christian. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*. De Boeck & Larcier s.a
- Delforce, Bernard. (1985). « Approches didactiques de la production d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation ». in *Pratiques* n°48. *Les écrits non-fictionnels*
- Dupont D. (2000). « Le français au supérieur : quelques facteurs de difficultés » in Defays J-M, Maréchal M, Melon S (éds) *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles. De Boeck Université
- 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° 81. (coordonné par Marty Nicole). (1991). *L'écrit dans l'oral*. Didier Erudition
- Etudes de linguistique appliquée* n° 88. (coordonné par Besse Henri, Ngalasso Mwatha Musanji & Vigner Gérard). (1992). *Français langue seconde*. Didier Erudition
- Enjeux : Revue de Didactique du Français n° 53. (2002). *L'écrit dans l'enseignement supérieur II*.
- Fayol, Michel. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France
- Frantz Pierre, Harmegnies Bernard, Khemri Moncef, Ksouri Mekki, Martinez Pierre & Miled Mohamed. (Juin 2004). *L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives*.
- Frenay Mariane, Noël Bernadette, Parmentier Philippe & Romainville Marc. (1998). *L'étudiant-apprenant*. De Boeck & Larcier
- Gardes-Tamine Joëlle & Pellizza Marie-Antoinette. (1998). *La construction du texte de la grammaire au style*. Paris : Armand Colin.
- Garmadi Juliette. (1981). *La sociolinguistique*. Paris. Presses Universitaires de France
- Germain Claude, Séguin Hubert. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International
- Giroud Anick. (2005). « Des apprenants face aux textes : c'est plus scientifique le conditionnel » in Daniel Coste *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges ENS Editions. Collection Hommages
- Golder Caroline. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux et Niestlé. Paris
- Gombert Jean-Emile. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France
- Grandguillaume, Gilbert. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Editions G-P Maisonneuve et Larose

- Grangeat Michel. (1997). *La métacognition : une aide au travail des élèves*. Editions ESF
- Hayes J.R. (1998). " Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ", in *Rédaction de textes : approche cognitive* sous la direction de Piolat Annie & Pélissier Aline. Lausanne Paris. Delachaux & Niestlé.
- Hommage à Dabène Louise (textes réunis par Billiez Jacqueline). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL- Lidilem Université Stendhal-Grenoble III
- Journal officiel de la République Tunisienne datant du 6 Septembre 1994
- Journal officiel de la République Tunisienne datant du 28 Février 1997
- Kilcher-Hagedorn Helga, Othenin-Girard Christine & De Wecls Geneviève. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Editions Peter Lang
- Kiyitsioglou-Vlachou Catherine. (2001). « Les bienfaits de l'erreur ». *Le français dans le monde* n° 315
- Lahire, B (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires.
- Langages n° 57. (1980). *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. Larousse
- Langue Française n° 33. (1977). *Sur les exercices de grammaire*. Numéro coordonné par Authier Jacqueline & Meunier André. Paris. Larousse.
- Langue Française n° 35. (1977). *Fonctionnalisme et syntaxe de français*.
- Leclercq Véronique & Vogler Jean (coord.). (2000). *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*. Actes de l'Université d'été sur l'illettrisme. Lille (Juillet 1998). Paris & Bruxelles : Coédition L'Harmattan & Contradictions n° 90-91
- Ledegen Gudrun. (2000). *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*. L'Harmattan
- Leeman-Bouix Danielle. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?*. Paris : Editions du Seuil
- Le Français Aujourd'hui n° 135. (2000). *Et la grammaire de phrase ?* numéro coordonné par Chiss Jean-Louis & Meleuc Serge. Association française des enseignants de français.
- Lidil n° 9 (numéro coordonné par Bourguignon Christiane & Forester Cordula). (1993). *La grammaire à quoi ça sert ?*. Grenoble : le laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem) de l'université Stendhal (Grenoble III).
- Lidil n° 17 (numéro coordonné par Dabène Michel & Reuter Yves). (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*.
- L'Information Grammaticale n° 51. (1991). Paris
- L'Information Grammaticale n° 54. (1992). Paris : Editions Baillière
- Lüdi Georges & Py Bernard. (2002). *Etre bilingue*. Peter Lang
- Luginbuhl Odile. (2005). « Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ? » in *La Revue Internationale Sèvres n°40 L'éducation dans le monde : débats, perspectives*. CIEP.

- Marzouki Samir. (1994). « Statut, usage et rôle du français en Tunisie » in Abou.S, Haddad.K (éds). *Une francophonie différentielle*. Paris. L'Harmattan.
- Marquillo' Larruy Martine. (1997). *Ecritures et textes d'aujourd'hui*. Fontenay Saint-Cloud : Cahiers du français contemporain 4 : CREDIF, ENS Editions.
- Mélanges n°27 (1993). Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues.Crapel : Université de Nancy II
- Meyer Jean-Claude, Chiss Jean-Louis, Laurent Jean-Paul, Romian Hélène & Schneuwly Bernard. (1987). *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*. Editions Universitaires De Boeck Université
- Miled, Mohamed. (1995). « Eléments de différenciation et quelques implications didactiques » in *FLE/FLS. Revue Tunisienne des Langues Vivantes*. Faculté des Lettres de Tunis.
- Miled Mohamed. (1996). « Quelques éléments pour une description sociolinguistique au Maghreb et implications en didactique du français », in Landery, A Renard, R (éds), *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*
- Miled Mohamed. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue.seconde* Paris : Didier Erudition.
- Miled Mohamed. (2005). « Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde » in *Le français dans le monde Français langue d'enseignement vers une didactique comparative*. CLE international
- Moeschler J. (1994). « Structure et interprétabilité des textes argumentatifs » in *Pratiques n° 84. Argumentation et langue*.
- Moirand Sophie. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette
- Montballin Michèle, Legros Georges & Van Der Brempt Myriam. (1995). *Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue ?*, *Revue des Sciences de l'Education*, XXI (1)
- Mouchon J, Sarrazac J-P & Vanoye F. (1981). *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin Editeur
- OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques). (2002). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris
- Patrick André Mather. (1997). « Transfert et fossilisation : une perspective diachronique ». in revue de l'ACLA, vol 19 n°1-2
- Pellat Jean-Christophe, Riegel Martin & Rioul René. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Plane S. (1994). *Ecrire au collège : didactique et pratiques d'écriture*. Nathan
- Plantin Christian. (1990). *Essais sur l'argumentation : introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Editions KIME.
- Plantin Christian. (1996). *L'argumentation*. Le Seuil. Mémo
- Poueyto, Jean-Luc. (2001). *Illettrismes et cultures*. L'Harmattan.
- Pouzalgues-Damon E. (1995). *Français : Préparations aux épreuves - synthèse - contraction de texte - Essai*. Nathan

- Pratiques n° spécial. (1981). *Pour un nouvel enseignement du français*. Colloque de Cerisy
- Pratiques n° 68. (1990). *La dissertation*.
- Pratiques n° 89. (1996). *Ecriture et créativité*. CRESEF
- Proceedings of the workshop on contexts of literacy (volume III)*. (1994). Nice: European Science Foundation
- Programmes officiels de l'enseignement secondaire. Décret n° 98-1280 du 15 Juin 1998 Annexe II (Français). République Tunisienne. Ministère de l'Education. Direction des programmes.
- Puren Christian, Bertocchini Paola & Costanzo Edwige. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses
- Py Bernard. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche in AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n° 2 publié par l'association ENCRRAGES
- Queffélec A. (1998). *Alternances codiques et français parlé en Afrique*. Actes du colloque d'Aix-en-Provence-Septembre 1995. Publications de l'Université de Provence.
- Quéffelec Ambroise & Cuq Jean-Pierre. (2005). *Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde*
- Reichler C. (1989). *L'interprétation des textes*. Les Editions de Minuit
- Revue Française de Pédagogie n° 136 Juillet, Août, Septembre. (2001). *Entrer, étudier, réussir à l'université*. INRP
- Revue Tunisienne des Langues Vivantes n° 8 (textes réunis par Brahim Ahmed). (1995). *Où en est l'enseignement du français en Tunisie ?*
- Romainville Marc. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université
- Romainville Marc. (1997). « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? ». *Revue française de pédagogie* n°119.
- Romainville Marc. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan. Paris
- Roulet Eddy. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne. Editions Peter Lang SA
- Roy Gérard-Raymond & Lafontaine Louise. (1992). *Etude de la maîtrise du français écrit à l'Université*. Editions du CRP. Faculté d'éducation.. Université de Sherbrooke Québec. Canada.
- Roy Gérard-Raymond, Lafontaine Louise, Boudreau Guy & Viau Rolland (1992). *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*. Editions du CRP Faculté d'éducation Université de Sherbrooke. Québec. Canada.
- Sayah Mansour. (1997). *Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie*. Toulouse. Aman.
- Tessier Gisèle. (1993). *Pratiques de recherche en Sciences de l'Education*. Presses universitaires de Rennes.
- Tomassone Roberte. (2001). *Grands repères culturels pour une langue : le français*.

Hachette Education.

Topouzkhianian Sylvia (2002). *L'appropriation simultanée de deux langues écrites (français et arménien) de la Grande Section de Maternelle au cours élémentaire Première Année*. Thèse en Sciences du Langage.

Trognon Alain & Musiol Michel. (1996). *Savoirs et compétences en construction*. L'Harmattan.

Vermeren Pierre. (2005). « Maghreb : des élites entre deux mondes » in la Revue D'Education de Sèvres n°39 *La formation des élites*. CIEP.P 50

Sitographie

http://www.universites.tn/français/divers/actualite/classement_pourcen.htm

http://www.universites.tn/francais/donnees_de_base/p_etud.htm

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/tunisie.htm>

<http://www.edunet.tn/ressources/reforme/ecodemfr.pdf>

Annexes

L'API (alphabet phonétique international)

SYSTEME DE TRANSCRIPTION

i = il, si	ð = ذ
e = épé, blé	ð̣ = ظ
i = lait, merci	θ = ث
a = plat, patte	ç̣ = ض
α = bas, pâte	ṭ = ط
ɔ = fort, porte	s = ص
o = mot, beau	r = ر
u = tout, roue	ʃ = ش
γ = rue, lune	ħ = ح
φ = peu, deux	ʒ = ج
œ = peur, bœuf	g = ف
ʌ = cup (angl)	x = خ
ð̣ = le, premier	γ̣ = ع
ī = plein, matin	q = ق
â = vent, sans	ʔ = ع
ò = bon, ombre	h = ه
œ̣ = brun, lundi	ʔ̣ = و

Remarque: le signe φ ne sera pas utilisé systématiquement pour ne pas être confondu avec le signe de «degré zéro» et sera assimilé à ce pour des raisons qui seront développées dans le chapitre consacré au vocalisme.

L'Alphabet Phonétique International	
<p>LES VOWELLES ORALES (bouche exclusivement)</p> <p>[a] [mat] / matre ; [fam] / femme. [ɔ] [cote] / cote, cotes, dote, dotes, d'otez. [e] [le] / le, les ; [em] / thème. [i] [li] / li ; [glissin] / glissine. [œ] [pœt] / pœt ; [œt] / œt. [ɔ̃] [kɔ̃tɑ̃] / kɔ̃tɑ̃ ; [nɔ̃] / nœ. [ɔ] [nɔvɔ] / nœvœ ; [pœ] / pœ. [y] [lykœ] / lykœ ; [brœ] / brœ. [œ] [mœ] / mœ. [o] [pœ] / pœ ; [œ] / œ. [ɔ] [fœ] / fœ ; [fœ] / fœ. [u] [u] / u, œ, œ, œ, œ.</p>	<p>LES VOWELLES NASALES (l'air passe ... les fosses nasales)</p> <p>[ɔ̃] [pɔ̃] / pœ, pœ, pœ. [œ̃] [pœ̃] / pœ̃ ; [pœ̃] / pœ̃. [œ̃] [œ̃] / œ̃ ; [œ̃] / œ̃. [œ̃] [œ̃] / œ̃, œ̃ ; [œ̃] / œ̃. [œ̃] [œ̃] / œ̃, œ̃ ; [œ̃] / œ̃.</p>
<p>LES CONSONNES ORALES</p> <p>[n] [nœtɑ̃] / nœtɑ̃ ; [apœ] / apœ. [b] [kœbœ] / kœbœ ; [œbœ] / œbœ. [t] [tœ] / tœ ; [tœ] / tœ, tœ. [d] [dœ] / dœ, dœ. [k] [kœk] / kœk, œkœ ; [œkœ] / œkœ. [g] [gœ] / gœ ; [œgœ] / œgœ. [p] [pœ] / pœ, œpœ ; [œpœ] / œpœ. [f] [fœ] / fœ ; [œfœ] / œfœ. [v] [vœ] / vœ ; [œvœ] / œvœ. [ʃ] [œʃ] / œʃ ; [œʃ] / œʃ. [ʒ] [œʒ] / œʒ, œʒ ; [œʒ] / œʒ. [w] [œw] / œw ; [œw] / œw. [v] [œv] / œv ; [œv] / œv. [ʃ] [œʃ] / œʃ ; [œʃ] / œʃ. [ʒ] [œʒ] / œʒ, œʒ.</p>	<p>LES CONSONNES NASALES</p> <p>[m] [mœ] / mœ ; [œm] / œm. [n] [œn] / œn ; [œn] / œn. [ŋ] [œŋ] / œŋ ; [œŋ] / œŋ. [ɲ] [œɲ] / œɲ ; [œɲ] / œɲ. [ɲ] [œɲ] / œɲ ; [œɲ] / œɲ. [œ] [œ] / œ ; [œ] / œ.</p>
<p>LES DEMI-VOWELLES OR SEMI-CONSONNES</p> <p>[j] [œj] / œj ; [œj] / œj ; [œj] / œj. [w] [œw] / œw, œw ; [œw] / œw. [v] [œv] / œv, œv ; [œv] / œv.</p>	

Notations de la transcription

: ou :: → allongements de degrés différents

! → une pause d'environ 5 secondes

++ → une pause d'environ 10 secondes

+++ → une pause d'environ 15 secondes

Plus de 15 secondes, le temps de la pause est indiqué entre deux parenthèses : (30s).

! → intonation d'exclamation

? → intonation d'interrogation ou question oratoire

(... ?) → passage inaudible

/ → existence de chevauchement

Mots ou segments de mots écrits en majuscule → marque d'insistance

Ecriture phonétique entre deux parenthèses : exemple (Inowa ?) → transcription de la langue arabe

Ecriture en français et en gras entre parenthèses placée après l'écriture phonétique : exemple (Inowa ? : quoi ?) → traduction en langue française des termes en langue arabe.

(rire) → manifestation du rire

Annexes groupe 1A – 8B

[mouhli_i_annexes-groupes.pdf](#)

Questionnaires

[mouhli_i_questionnaires.pdf](#)

Textes officiels

[mouhli_i_textes-officiels.pdf](#)