



HAL
open science

Contextualisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans le contexte du Français Langue Seconde : le cas de la Tunisie

Sonia Zaouali

► To cite this version:

Sonia Zaouali. Contextualisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans le contexte du Français Langue Seconde : le cas de la Tunisie. Travaux & documents, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, 46, pp.27-52. hal-02267885

HAL Id: hal-02267885

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267885>

Submitted on 2 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Contextualisation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans le contexte du Français Langue Seconde : le cas de la Tunisie

SONIA ZAOUALI, DOCTORANTE
INSTITUT SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION CONTINUE DE TUNIS
UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE PARIS 3

RÉSUMÉ

Cette communication vise à présenter le contexte tunisien. Elle se propose de décrire la réalité du plurilinguisme en Tunisie et de présenter une analyse de l'impact du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) dans ce contexte non européen. Construire la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement a interpellé les chercheurs, les didacticiens, les concepteurs de curricula... qui se sont penchés sur la détermination et la planification des situations d'Enseignement/Apprentissage des langues selon les principes du plurilinguisme, sur le choix des outils conceptuels d'analyse adéquats et sur les modalités de formation des enseignants. Ils se sont interrogés sur la possibilité de concilier la réponse aux besoins d'un contexte spécifique et l'approbation des valeurs communes, soutenues par le CECRL. Récemment, ils ont présenté quelques repères pour adopter une didactique convergente dans le but de réaliser des curricula associant le français aux langues en présence.

MOTS CLÉS

Contextualisation, adaptation, pédagogie de l'intégration, didactique du FLS, croisement méthodologique, pluriculturalisme, plurilinguisme, curricula, évaluation, didactique convergente.

ABSTRACT

This paper aims at portraying the current Tunisian context. It attempts to describe the reality of multilingualism issue in Tunisia and present an analysis of the impact of the Common European Framework for Reference related to

Languages (known from now on as CECRL) within this very non-European context.

So as to build up communication skills, at the language level, and interact culturally researchers, didacticians as well as curricula designers have focused on the determination and planning of Teaching / Learning of languages situations according to multilingualism principles, on the choice of the appropriate conceptual tools of analysis. And finally, they have emphasized the methods used for training teachers. Therefore, they put forward the possibility of reconciling the answer with the needs of a specific context and the approval of common values backed up by the CECRL. Besides, they have, recently, put forward some landmarks in order to adopt a converging didactic designed to carry out curricula associating French with other involved languages.

KEYWORDS

Contextualisation, adaptation, integration learning, learning FSL, methodological synthesis, multiculturalism, multilingualism, curricula, testing, converging didactics.

INTRODUCTION

Certes, le CECRL est un outil européen car c'est une réalisation du Conseil de l'Europe, diffusé dans une trentaine de versions linguistiques, mais au-delà du public européen, ce document s'adresse aux acteurs du domaine des langues dans le monde entier.

Dans le chapitre 6, les concepteurs du Cadre définissent ainsi l'une des compétences les plus complexes et les plus ambitionnées depuis le passage à l'approche actionnelle :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. [...] En ce qui concerne le développement du savoir socioculturel et des habiletés interculturelles, la position est quelque peu différente. À certains égards, les peuples d'Europe semblent partager une culture commune. À d'autres, il y a une diversité considérable, non seulement d'un pays à un autre mais également entre les régions, les classes, les communautés ethniques, les genres, etc. Il faut examiner avec

précaution la représentation de la culture cible et le choix du ou des groupes sociaux sur lesquels on se focalise (CECRL, 2000).

Ainsi, les conceptions défendues par le CECRL au sujet du plurilinguisme et du pluriculturalisme s'appuient sur des principes et des valeurs telles que la compréhension interculturelle : plurilinguisme et pluriculturalisme contribueront à une meilleure connaissance des autres et de soi et répondront à l'un des objectifs de l'école qui consiste à former des citoyens français, mais aussi européens et du monde.

Cela explique le fait que la question du plurilinguisme soit devenue centrale dans les préoccupations actuelles des chercheurs et enseignants de plusieurs champs disciplinaires : la linguistique, la psychologie, la sociolinguistique, la psycholinguistique et les sciences de l'éducation.

Par conséquent, l'Enseignement/Apprentissage des langues dans le but de construire la compétence plurilingue, fait naître de nombreuses interrogations relatives à la définition de la compétence plurilingue, à la détermination des situations d'Enseignement/Apprentissage des langues dans cette approche, aux outils conceptuels d'analyse des contextes éducatifs en fonction des langues et de la planification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues selon les principes du plurilinguisme, à la formation des enseignants qui vont prendre en charge la formation des apprenants acteurs sociaux plurilingues et surtout à la possibilité de concilier la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique d'un côté et l'approbation des valeurs communes, soutenues par le CECRL, de l'autre.

De nombreuses réflexions sur l'utilisation du CECRL – en France, en Europe et dans des contextes non européens – ont relevé l'urgence de choisir entre adaptation et adoption de cet outil dans des contextes variés car la prise en compte d'un contexte politique, éducatif et/ou socio-linguistique pour l'exploitation des ressources offertes par le CECRL s'avère être le choix le plus réfléchi.

Le concept de contextualisation a donc accompagné les actions d'appropriation du Cadre dans des contextes non européens : en Chine, au Japon, en Corée, au Vietnam, au Liban – entre autres. Elles vont de la traduction de l'outil à l'intégration du Français Langue Etrangère (FLE) aux cursus des spécialistes, à la pratique d'une démarche portfolio pour renforcer l'autonomie, à la résolution des problèmes culturels de prises de parole en classe de langue¹, à l'élaboration des programmes, à la formation des enseignants et à l'évaluation et surtout à l'implication dans le développement d'une didactique convergente².

¹ Nous nous référons ici à la revue *Le Français dans le monde, Recherche et Application*, n° 50, juillet 2011.

² Nous vous renvoyons aux Actes du séminaire *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en contextes scolaires plurilingues : le cas du Liban*, 2009.

Cette variété d'interventions révèle l'impact du CECRL sur la didactique des langues dans des contextes où le statut du français oscille entre langue étrangère, langue d'enseignement. Et c'est précisément dans cette optique que nous avons choisi de présenter notre étude de cas, à savoir la contextualisation du CECRL dans le contexte du Français Langue Seconde (FLS), en nous penchant sur le cas de la Tunisie.

ETAT DES LIEUX

Le plurilinguisme en Tunisie entre passé et présent

De par son emplacement et son Histoire, la Tunisie est une véritable unité géographique et culturelle, elle a été le lieu de différentes invasions et par conséquent de brassage de populations. C'est un pays plurilingue et pluriculturel par essence. Les habitants les plus anciennement connus de la région sont les *barbarus* (latin), terme qui donnera naissance au mot *berbère*. Puis, il y a eu les Phéniciens, arrivés en 1 100 av. J.-C. Après la défaite de Carthage, les Romains se sont installés à leur tour (146 av. J.-C.) mais l'expansion du latin est restée élitaire et limitée jusqu'au II^e siècle où la langue des conquérants concurrençait le punique (ou phénicien) dans les zones urbaines, et le tamazigh (ou libyque) dans les zones rurales. Par la suite, du II^e au IV^e siècle après J.-C., sa propagation a été étroitement liée à celle du christianisme et le latin s'est étendu aux classes populaires. Les invasions barbares avec l'arrivée des Vandales en 439 puis la restauration, au bout de quatre générations, de l'empire byzantin (en 533) n'ont pas entravé cette prépondérance. Mais, avec l'arrivée des Arabes une rupture a été marquée au point de vue religieux, culturel et linguistique : c'était le point de départ de l'expansion de la langue arabe. Il a fallu attendre l'invasion des Beni Hilal, des nomades arabes venus du Sud de l'Égypte, pour que s'impose définitivement le processus d'arabisation. Mais la langue amazigh est encore dominante à Djerba, la région du Sud, Tataouine et Matmata et elle a marqué de son influence l'arabe dialectal employé en Tunisie. L'arabisation n'a pas du tout exclu l'implantation, à partir du XI^e siècle, d'une seconde province liée au commerce inter-méditerranéen.

L'instauration de la régence turque en 1574 n'a pas réussi à bouleverser profondément l'équilibre linguistique. Des mariages mixtes entre hommes turcs et femmes maures ont donné naissance aussi à une troisième catégorie de citoyens, qui ont répandu des aspects de la culture turque au sein de la population locale.

Une population juive plus ou moins ancienne dont la langue varie selon l'origine de ses ancêtres : portugais, espagnol, italien ou arabe a été aussi présente et a marqué la société tunisienne.

La population urbaine comportait des Chrétiens, tant serviles que libres (des esclaves européens capturés par les corsaires tunisiens lors de leurs raids et des marchands français, anglais, hollandais, grecs venus s'installer à Tunis au lendemain de la conquête turque).

Puis, la France est devenue le principal créancier du pouvoir beylical et son influence croissante s'est manifestée sur le plan linguistique par l'introduction du français dans l'enseignement à partir du deuxième tiers du XIX^e siècle.

L'élite tunisienne, ayant pris conscience du retard technologique, économique et militaire du pays par rapport à l'Occident, a tenté quelques réformes : Ahmed Bey a créé l'École polytechnique devenue l'École militaire du Bardo où sont organisés les nouveaux enseignements de matières profanes et de langues étrangères dont l'italien et le français, ces deux langues étant considérées comme des vecteurs d'introduction de la modernité en Tunisie.

La langue du colonisateur s'est alors imposée, devenant très vite un outil indispensable à toute promotion sociale et handicapant ainsi les non-francophones. Le protectorat a donc engendré un changement brutal et radical de la situation linguistique dans le pays, en créant une opposition claire dans le système éducatif qui différait selon qu'il concerne un Arabe ou un Européen.

La francisation, laquelle s'est manifestée dans les villes, surtout à Tunis qui a développé sous le protectorat sa dimension cosmopolite et ce au dépens des zones rurales, s'est instaurée par le contact entre populations européennes et populations musulmanes se côtoyant dans l'habitat, le travail, le commerce et les distractions. Cette action a été responsable de la création de langues métissées comme le francarabe.

Cet état des choses a donné naissance à la résistance à la francisation qui a émané d'abord des intellectuels arabisants formés dans le système traditionnel. Ces derniers s'opposaient à la francisation des administrations et réclamaient le maintien de la langue arabe comme langue officielle pour conserver la souveraineté des Tunisiens sur la gestion de la cité par le biais de la langue, de la culture et de la religion. La résistance provenait aussi de l'élite francisée, en particulier des anciens élèves du collège Sadiki qui supportaient de moins en moins les mesures de discrimination prises à leur égard et plus généralement à l'encontre du peuple tunisien. Le soutien des progressistes à l'origine du Destour puis du Néo-Destour de Bourguiba a été systématique.

Après l'indépendance, la réforme de 1958 visant une démocratisation de l'enseignement (sans distinction de sexe, d'origine familiale ou de condition sociale) a recommandé de renationaliser l'enseignement et de redonner sa place à la langue et à la culture arabe par une arabisation échelonnée et un bilinguisme provisoire.

Toutes les réformes engagées depuis 1991 cherchaient à revaloriser la langue française mais l'aspect civilisationnel est resté un sujet très délicat car il touchait au problème de l'identité et des valeurs de l'individu.

Aujourd'hui, différentes langues cohabitent en Tunisie : l'arabe dialectal et/ou littéraire, le français considéré dans les textes comme langue étrangère privilégiée, l'anglais, en tant que deuxième langue étrangère, censée permettre à l'apprenant de « recueillir l'information, d'exploiter les données et d'utiliser les nouvelles technologies de communication », l'allemand « doit [...] rendre possible la communication interculturelle », l'italien ayant pour objectifs entre autres de permettre à l'élève de « s'imprégner [...] des principes d'ouverture et de tolérance ». Il en est de même pour l'espagnol, le chinois, le russe... (Mejri, 2009).

Mais, sur le plan linguistique, il existe une disharmonie entre les normes et les pratiques de la langue, valable pour le français aussi bien que pour l'arabe, étant donné que l'école enseigne uniquement l'arabe littéraire moderne, le considérant comme la langue maternelle des élèves. Or, la langue maternelle des Tunisiens arabophones est l'arabe dialectal.

Un autre facteur pose problème : il s'agit de la discontinuité dans l'usage des langues d'enseignement car le français, seulement matière enseignée, devient brusquement langue d'enseignement pour les matières scientifiques (les mathématiques, les sciences naturelles et physiques, etc.) lors de la transition du collège au lycée.

D'autre part, le français est concurrencé par l'anglais qui doit son attractivité à une valeur marchande dans la communication internationale et qui n'est pas soumis à une remise en question de la méthode adéquate de son enseignement (Cichon).

Le statut du Français en Tunisie

Une langue seconde est sujette à des variations souvent imprévisibles dans le temps et dans l'espace et à des modifications de statut, lesquelles sont tributaires de facteurs politiques (les types de rapport avec la francophonie), pragmatiques (des besoins linguistiques nouveaux) et interlinguistiques (les liens avec la langue première dans le pays) (Miled, 2007).

C'est le cas de la Tunisie. Expliquons-nous :

Il y a d'abord le moment choisi des réformes entreprises depuis l'indépendance. Celle des années 1970/1980, qui a résulté à la fois d'une tentative de calmer une population déçue par la politique mais surtout par une volonté de désengagement de la France qui subissait son premier choc pétrolier et se trouvait supplantée par les pétromonarchies orientales au Maghreb. Une arabisation progressive qui touche les humanités, les sciences exactes et la philosophie s'est

installée et le français a perdu son statut de langue d'enseignement dans le secondaire et le supérieur. Par contre, celle des années 1990/2000 s'est inscrite dans l'esprit de retour en grâce du français. Elle a été dictée par la peur de la montée de l'islamisme, manifeste chez les jeunes lycéens et étudiants, et entraînée par l'influence de l'expérience des voisins algériens mais aussi par la formation arabisée et imprégnée de religiosité. La langue française est redevenue, donc, langue d'enseignement, d'ouverture, de développement d'une culture et de tolérance.

Au primaire, les jeunes apprenants faisaient – et font encore – du FLE depuis la troisième année de leur scolarité et de l'anglais depuis la cinquième. Au lycée, le français est obligatoirement sanctionné au Baccalauréat. Dans le supérieur, la langue française n'était plus bannie dans les sections Lettres et Sciences Humaines.

Depuis, la Tunisie a opté pour un système éducatif et de formation basé sur la dualité et clivé selon le choix de la langue d'enseignement : les branches dont la formation est francophone et/ou anglophone offrent les meilleurs débouchés ce qui pousse les familles à assurer une formation plurilingue précoce à leurs enfants en les inscrivant dans des écoles privées ou dans des établissements scolaires français établis dans le pays ou en les préparant à l'accès aux lycées pilotes. Certains optent pour les cours de langue de l'Institut Français de Coopération de Tunisie (IFT, depuis 2012), de l'Amideast, des centres culturels (italien, russe ou autres) et de Bourguiba School.

D'autre part, le recours à plus d'une langue dans la communication au quotidien en Tunisie est une réalité. Mais cette variété ne peut voiler le rôle du français comme langue véhiculaire dans plus d'un domaine. S'il est fréquent d'entendre parler le français au café, au marché, dans la rue, dans le commerce, à l'école et dans l'administration au côté de l'arabe, cela n'est pas le cas pour l'anglais, ni pour les autres langues étrangères. L'anglais par exemple, malgré son côté international, demeure très limité à certains cercles universitaires et à certaines filiales commerciales internationales, en rapport avec des pays anglophones. Le français demeure une langue, jouissant d'un statut particulier sur le plan de l'enseignement et de certains secteurs économiques. L'installation de centres d'appel francophones a entraîné une offre de plus en plus importante pour le recrutement de bons locuteurs francophones. Les entreprises et les sociétés exigent une maîtrise du français d'abord puis de l'anglais.

La langue française donne aussi un accès aux pays francophones partenaires de la Tunisie, c'est-à-dire la France en premier lieu, la Belgique, la Suisse ainsi que le Canada. Elle aide également à communiquer plus facilement avec les pays d'Afrique francophone (le Sénégal, le Mali ou la Côte d'Ivoire), avec lesquels existent des liens commerciaux et culturels. Ainsi, « dans le contexte de mondiali-

sation, la bonne maîtrise du français par les cadres du pays est une condition qui détermine le renforcement du commerce international avec l'Europe et l'Afrique de l'Ouest » (Bouhdiba, 2011).

Le français en Tunisie est en réalité une Langue Seconde privilégiée « qui requiert d'emblée des exigences langagières relativement élevées et variées » (Miled, 2007).

Ainsi donc le FLS en Tunisie est soumis à une

distinction entre le statut « formel » prescrit par l'institution, associé à une politique linguistique plus ou moins sous-jacente, et le statut « informel » marqué par des variations géographiques, sociolinguistiques et même idéologiques caractérisant les usages effectifs, les représentations du français et les performances réelles des locuteurs (Miled, 2007).

Maurer résume la situation en déclarant que le statut du français en Tunisie

se rapproche du FLM par sa fonction cognitive que lui demande de jouer une institution scolaire, mais il relève pleinement d'une problématique FLE dès qu'on adopte le point de vue individuel de l'apprenant (Maurer, 2002).

Un déficit linguistique

Évaluant la situation actuelle du français dans leur pays, les Tunisiens portent des jugements très différents et même contradictoires. Les uns pensent que le français connaît actuellement un grand essor, les autres annoncent une dégradation du niveau des compétences et même une déperdition vu les variations géographiques, socioculturelles et professionnelles liées aux usages et à la maîtrise de cette langue. D'autres encore le voient comme une source d'épanouissement intellectuel, de rigueur scientifique et d'ouverture à des civilisations étrangères. Pour un autre groupe, le français est un obstacle à l'affirmation de l'identité arabo-musulmane.

Il est vrai que le français est souvent la langue d'une catégorie sociale plutôt citadine ou aisée et de cercles professionnels déterminés, alors qu'elle est en régression dans certaines régions et dans certains milieux professionnels. Ainsi, l'environnement francophone est lui-même variable en intensité et en étendue si bien que certaines situations sociolinguistiques relèvent d'une langue seconde, alors que dans d'autres, il est plus adéquat de parler de langue étrangère, puisque les opportunités de contact avec le français, à part celles de l'école, sont réduites et occasionnelles. Le français gagne en largeur et perd en profondeur vu la massification de l'enseignement : il vit un essor quantitatif, mais subit en même temps une baisse dans le niveau des compétences acquises. Un représentant du Ministère de l'Éducation et de la Formation résume la situation :

C'est-à-dire, nous sommes autour de 18 % de volume horaire global sur les treize années de scolarité. Vous voyez, en termes d'investissement c'est énorme. Vous avez plus de 20 % pour l'arabe, 18 % pour le français, et sept virgule quelque chose pour l'anglais. L'enseignement des langues occupe une place extrêmement importante dans notre système, mais c'est ça qui fait notre problème. On lui accorde beaucoup d'importance, mais les résultats ne sont pas à la hauteur [...] (Planificateur didactique au Ministère de l'Éducation et de la Formation).

Le rendement déficitaire, déploré à l'unanimité, a pour cause principale le problème d'ajustement des programmes didactiques aux besoins communicatifs et à la compétence initiale des apprenants. Les hésitations manifestes devant la classification linguistique du français proviennent aussi de la discussion sur la méthode adéquate de son enseignement. Celle-ci oscille entre les méthodes d'enseignement du FLS et celles du FLE. Dans la plupart des programmes officiels, les approches didactiques ne prennent pas appui, de façon contextualisée, sur les particularités du statut du français. Ces dernières ne sont pas toujours explicitement traduites en termes de principes, d'interventions et d'activités didactiques adaptées.

Cette baisse dans la maîtrise du français a été accréditée par une évaluation des acquis des étudiants à partir d'un Test de Connaissance du Français (TCF), élaboré par une équipe franco-tunisienne, à la demande du Ministère tunisien de l'Enseignement Supérieur, en collaboration avec l'Institut Français de Coopération de Tunis, et portant sur l'évaluation de l'enseignement du et en français dans les universités tunisiennes.

Administré aux étudiants des départements de français et d'autres disciplines dispensées dans cette langue, ce test a révélé qu'en moyenne, le niveau linguistique acquis se situe au-dessous de ce qui est requis d'un apprenant de langue seconde selon l'étalonnage prescrit par les échelles de niveaux du CECRL.

Un rapport d'expertise, datant de 2004, a décrit l'état des lieux, présenté les résultats de cette évaluation et prescrit des remédiations.

Dans le cadre de notre Mastère (Zaouali, 2010), mené en didactique du français de Spécialité (FDS), nous avons proposé un test progressif à nos étudiants et avons abouti à des résultats similaires : à l'entrée à l'université, les étudiants en informatique à l'Institut Supérieur d'Informatique de Tunis n'ont pas le niveau requis pour suivre un enseignement en Français (la majorité avait un niveau A2+/B1).

L'insatisfaction exprimée par le milieu universitaire trouve son écho dans le monde professionnel car les recruteurs se plaignent et témoignent de leurs difficultés à trouver de bonnes recrues. L'échec du recrutement s'explique par le fossé qui existe entre la formation et les besoins de l'entreprise. Ils trouvent qu'il

est impensable qu'un jeune recruté soit incapable de « formuler une phrase en français » (Tlili, 2008) ; alors qu'il s'agit de la langue de travail « La langue des entreprises est de 80 % le Français » (Rapport d'expertise, 2004).

Paradoxalement, le discours de la communication scolaire ou universitaire et parfois même dans le monde professionnel n'est pas toujours tenu en un français correct, celui-ci interfère avec l'usage de l'arabe ou du dialecte tunisien. De même, les stratégies de communication dans les classes utilisant le français sont variables selon les compétences langagières des enseignants et des élèves ou des étudiants. Des observations de classe, une analyse des discours produits et des entretiens réalisés dans le cadre de notre recherche l'ont montré mais nous nous contentons de citer le courriel, ci-dessous, qui nous semble assez révélateur :

Objet : « svp aide moi ».

Salut, M XXX je suis YYYYYYY tu me rappel (ili konit encadrato fil imagicup)
[je suis l'étudiant que vous avez encadré lors de la réalisation du projet IMAGICUP] svp, j besoin d'un stage et merci d'avance.....
 j'attends une reponse... a+.

LA CONTEXTUALISATION COMME RÉOLUTION DE PROBLÈME

Quelques solutions ont été proposées par des experts étrangers tels que Tullon (2009). Pour elle, il s'agit d'agir à trois niveaux au moins.

- politique : promouvoir un discours n'opposant plus la langue nationale aux langues étrangères et faire en sorte que toutes les langues, à savoir les différentes langues en usage dans le pays soient appréhendées comme complémentaires les unes des autres dans la perspective d'un monde plurilingue.
- La mise en œuvre des apprentissages :
 - a) mettre en phase les débuts de l'apprentissage du français comme première langue étrangère c'est-à-dire en anticiper l'apprentissage à la première année de la scolarité obligatoire.
 - b) assurer une mutation moins brutale lors du passage du lycée à l'enseignement supérieur ou du collège au lycée, en l'appliquant à une ou deux disciplines dans l'année ou les deux années qui précèdent « le grand saut ».
 - c) stimuler les élèves en abordant la littérature « via des œuvres susceptibles de parler immédiatement à leur sensibilité parce qu'an-crées dans un univers, imaginaire ou réel, un tant soit peu familier », par exemple la littérature maghrébine d'expression française.

- La formation des enseignants : assurer une solide formation des maîtres jouant le rôle clé d'initiateurs et, probablement, la spécialisation d'un certain nombre d'entre eux en français langue étrangère (FLE) ou en arabe langue étrangère (ALE) précoces.

Miled (2007) le rejoint en précisant que :

Le développement d'une synergie dans l'apprentissage des langues en présence et en particulier de la langue maternelle serait un facteur stimulant ; des recherches actuelles ont démontré qu'une intégration des deux didactiques est un facilitateur de l'apprentissage. Une initiation des élaborateurs des curriculums et des formateurs à une culture de la convergence des didactiques ne serait-elle pas susceptible de développer chez les apprenants des stratégies communes d'acquisition des connaissances et des procédures d'apprentissage utilisables dans les deux langues ?

Mais, il soulève le problème de la contextualisation et considère que :

tout diagnostic devrait être orienté vers un changement de paradigme où la pratique pédagogique (relative au curriculum, aux outils didactiques, aux comportements et aux pratiques de classe) fera l'objet d'une rénovation appropriée, éclairée par des éléments théoriques ciblés, et définie à partir d'un profil langagier et culturel propre à un locuteur du FLS. Aussi, doit-on accorder, au plan épistémologique, une priorité à la logique méthodologique et à celle des pratiques d'intervention auprès des apprenants et dans leur suivi.

Modalités, travaux de recherche et actions pour une prise en compte du contexte

La contextualisation implique une prise en compte des particularités des situations éducatives aux plans sociolinguistique, socio économique et culturel, dans une perspective d'intervention. Elle n'exclut pas la possibilité d'un alignement centré sur des approches ou des modèles communs de divers ordres, « qu'il convient d'adapter et non d'adopter et elle ne peut être dissociée des transversalités » (Miled, 2007). En Tunisie, ce concept a admis les outils favorisant des transversalités et a assuré la mise en application de différentes approches :

- pédagogiques par le choix de l'APC ou la pédagogie de l'intégration³.
- didactiques telles que les approches communicatives et actionnelles inspirées du CECRL ainsi que la participation à des évaluations internationales comme le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA).

Des recherches ont accompagné les actions entreprises pour réussir cette contextualisation et/ou ont servi de cadre de référence. Citons les recherches en acquisition, situées du côté de l'apprenant et inspirées des réflexions de Veronique et celles sur le parcours cognitif de l'élève, de la construction de ses compétences langagières et sur les transferts L1 à L2, dictées par les recherches de Noyau ; en plus des travaux sur la didactique du bi-plurilinguisme/interculturel (Coste, Beacco, Moor), tous inspirés surtout du CECRL ; ainsi que les recherches sur la didactique convergente/intégrée, bi-grammaires, inscrites dans la didactique du bi-plurilinguisme/interculturel et résultant des travaux de Maurer, Chiss et Miled.

Cependant, les actions préconisées ont dû bénéficier de l'accord des acteurs du système éducatif et plus particulièrement les parents et elles ont fait en sorte de prôner des valeurs reconnues :

respect de la diversité, non imposition du français surtout dans un contexte où le français était chargé de connotations souvent négatives ; défense non du français mais de ceux qui le parlent ou l'adoptent, une défense qui prend en compte un état de multilinguisme (Miled, 2002).

Ainsi, la contextualisation s'est effectuée au niveau :

1. du macro contexte : les politiques linguistiques, éducatives, les curricula prescrits.

[...] En 2006, 2007, la décision a été prise en Tunisie d'appliquer la réforme LMD [licence, maîtrise, doctorat ; P.C.]. C'était une décision politique qui avait d'importants impacts sur l'enseignement supérieur. En Tunisie on n'a pas copié le système LMD tel qu'il existe en Europe, mais on l'a adapté au contexte tunisien, on l'a tunisifié en quelque sorte (Planificateur didactique au Ministère de l'Education et de la Formation).

³ Ou encore l'approche par les compétences, ou encore l'approche par situations. Il s'agit d'une approche initiée par les travaux de recherche de De Ketele, reprenant à son compte certains principes de l'approche communicative mais elle tente, en plus, de faire tomber les cloisons entre les activités de l'oral et de l'écrit pour mieux les unir en vue d'une acquisition globale de la langue et une orientation vers la pédagogie du projet.

[...] Nous avons une équipe maintenant de chercheurs qui réfléchissent à l'application du cadre commun européen des langues au contexte tunisien [...]. Notre objectif c'est de réduire le taux d'échec en première année et d'aider le maximum d'étudiants à atteindre le niveau requis pour pouvoir approfondir la connaissance du français dans les niveaux supérieurs [...] (Planificateur didactique au Ministère de l'Education et de la Formation).

2. du micro contexte : la préparation de séquences d'enseignement/évaluation, la gestion effective de la classe.

Il s'agit essentiellement de référentiels de compétences ou de formation, de manuels universitaires, de cours de français sur objectifs spécifiques, de tests de positionnement, d'adaptation du CECRL. Certains outils ont été mis en œuvre, d'autres ont fait l'objet d'applications partielles ou limitées, d'autres encore n'ont jamais été utilisés par les enseignants qui quelquefois en ignorent l'existence. De même, des recherches et des formations doctorales dans le domaine de la didactique ont quelquefois accompagné ce mouvement de rénovation.

Récemment, un projet d'appui à la rénovation pédagogique de l'enseignement du/en français dans l'enseignement supérieur au Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) a été initié par des universitaires maghrébins, en collaboration avec le Bureau Maghreb de l'AUF. La première étape de ce projet a consisté en une rencontre régionale, maghrébine⁴ destinée à faire connaître certains de ces outils déjà produits et à réfléchir aux possibilités de leurs usages effectifs selon les contextes maghrébins.

Le CECRL entre adoption et adaptation

A travers l'histoire de la didactique du FLE, des outils similaires au CECRL ont déjà connu diverses contextualisations : un français fondamental destiné à l'Afrique a été conçu et mis en œuvre et le Niveau Seuil a été adopté et adapté dans des contextes éducatifs de FLS parmi lesquels figure La Tunisie sous l'appellation « français notionnel fonctionnel ».

Le CECRL n'est donc pas le premier outil qui soit pris comme référence. D'autre part, cet instrument a l'avantage de tracer la voie au processus d'adaptation en précisant qu'il est à usages multiples, pouvant servir, de façon variable, à la planification et à la mise en œuvre d'apprentissages linguistiques.

Le CECRL est souple puisqu'il se prête à des usages dans d'autres contextes que ceux des pays européens. Il est ouvert, dynamique et évolutif, dans la mesure où il peut être complété et nuancé selon les usages. Il est non dogmatique étant

⁴ Les Ateliers de Marrakech, Les 19-20-21 mars 2012.

donné qu'il semble ne pas être rattaché à une théorie précise, et peut être adapté à l'approche pédagogique du système éducatif dans lequel il est choisi.

Toutefois, dans cette opération d'adaptation, des précautions ont été prises pour assurer les conditions de sa réussite dans le contexte tunisien. Le Cadre aurait été dénigré s'il avait été perçu comme une importation européenne parachutée, surtout dans ce contexte sensible aux plans linguistiques et culturels. Il n'était pas non plus possible d'adapter un modèle destiné à un public européen de FLE à des apprenants de FLS, scolaires ou universitaires ayant le français comme langue d'enseignement et non pas comme langue de communication immédiate.

De même, les échelles de niveaux communs de référence, assez pertinentes pour élaborer une progression d'apprentissage, ont dû être ajustées en fonction des profils visés et des besoins langagiers des apprenants tunisiens. Elles ont nécessité une délimitation spécifique menant à un paramétrage approprié, car un apprenant tunisien peut avoir un niveau A2 à l'oral et un niveau A1 à l'écrit ; ainsi, les échelles ont été régulées à partir de sous-niveaux supplémentaires (A2+/ A2.2 par exemple).

Cependant, l'adoption du CECRL, une action en marge de toutes ces préoccupations, s'est faite à l'IFT où le français est enseigné comme langue étrangère dans le but d'offrir une pratique régulière de la langue et de permettre aux apprenants de se perfectionner dans les différentes compétences langagières (compréhension et expression, orales et écrites).

L'offre de cours, de formations, d'expertises et de certifications du Centre de Langue, a été élaborée à partir des niveaux et des critères proposés par le CECRL en prenant en compte l'échelle de niveaux proposée et l'âge des élèves A1.1/A1.2 jusqu'à B2.2 pour mieux assurer le nombre d'heures indispensables pour chaque niveau. Les certifications DELF vont du DELF primaire jusqu'au DELF B2. Pour les cours adultes, la formation et la certification proposent les DELF/DALF (A2/B1/B2/C1/C2) et le TCF dans ses diverses variantes.

Le centre de langue s'applique à redéfinir ses programmes en intégrant, en plus des objectifs communicatifs, des éléments de la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Il mène une quête permanente pour trouver des manuels adaptés à cette nouvelle approche. La formation des enseignants, qui sont dans leur majorité des professeurs de FLM ou FLS, en FLE et en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) se fait à la fois en Tunisie et en France. Citons l'habilitation DELF/DALF, la certification (CAPE- FLE), le BELC, le DIDIFOS, le PROFLE.

Adaptation du CECRL dans le système tunisien

Un croisement méthodologique

L'adaptation du CECRL, ne pouvant faire abstraction de l'existant, a été inscrite par rapport à l'approche curriculaire déjà préconisée dans le système éducatif tunisien. Les curricula de langue seconde, élaborés et/ou rénovés en Tunisie impliquent l'énoncé des finalités éducatives et de formation. Celles-ci sont étroitement liées aux valeurs de tolérance, d'ouverture et de citoyenneté qui peuvent aussi être partagées par d'autres disciplines.

Ainsi, un croisement méthodologique entre l'APC et le CECRL a été adopté dans l'élaboration des programmes de français.

Ces deux méthodologies ont pu être combinées et articulées puisqu'elles se fondent sur des principes apparentés, en dépit des variations de formulation : les notions de compétence, de situation de communication, d'intégration des ressources, c'est-à-dire de mobilisation des ressources acquises (des savoirs, savoir-faire et savoir-être) en vue de les utiliser dans des situations de communication significatives pour l'apprenant et finalement d'évaluation critériée. De même, chacun des deux cadres a été en mesure de fournir des éléments méthodologiques, transversaux pour l'APC, spécifiques aux langues pour le CECRL, nécessaires à l'élaboration de référentiels de compétences et de référentiel de formation car ces derniers constituent deux pivots importants d'un curriculum.

Éléments de contextualisation du CERCL

La contextualisation du CERCL a été accomplie au niveau de la conception d'activités diversifiées.

Les contenus proposés par cet outil au niveau de la réception / production orales ont été exploités pour renforcer une dimension malheureusement négligée dans les pratiques de l'enseignement du FLS, axées sur la tradition écrite. Or, dans le cas de la Tunisie, la culture orale occupe une place importante à mettre en évidence, en classe de français, à travers des pratiques d'écoute et des productions de tâches orales significatives. D'autre part, la classification des activités selon qu'elles servent à la réception / production / ou interactions a donné des repères utiles à la structuration de diverses activités, permettant aux élaborateurs de manuels scolaires ainsi qu'aux formateurs d'y repérer des exemples et des types d'exercices cohérents et hiérarchisés.

La médiation, activité langagière prônée par le CECRL mais très peu pratiquée même en France, revêt un intérêt particulier pour un apprenant de FLS, appelé à utiliser cette langue comme véhicule d'enseignement et de formation. Des activités de reformulation de différents types de discours, des productions de

comptes-rendus de lectures scientifiques, ou de rapports synthétiques à partir de différentes sources écoutées ou lues ont constitué des pratiques courantes dans les classes de langue, surtout à l'université.

Un autre aspect a été renforcé lors de l'adaptation : il se situe au niveau des activités métacognitives présentes dans le CECRL. Celles-ci se développent à différents niveaux :

1. le méta linguistique et ce par l'explicitation de savoirs phonétiques, morpho syntaxiques et sémantiques variés ;
2. le méta textuel à partir d'une analyse textuelle menée selon des indices appropriés ;
3. Le méta procédural à travers la clarification de la façon de rédiger une introduction et/ou conclusion par exemple. Ces activités ont été insérées progressivement selon des doses variables d'un niveau à un autre. Elles sont surtout présentes dans le cursus universitaire.

L'adaptation s'est effectuée aussi au niveau du choix des domaines ou des situations de communication liées souvent à la vie professionnelle, dans le but de faire accéder l'apprenant aux savoirs scientifiques et professionnels et de le préparer à produire. Ainsi, le FOS ou FDS ont été greffés sur le FLS, et non sur le FLE.

Au niveau de l'évaluation des acquis des apprenants, ce sont les orientations relatives aux pratiques d'une évaluation formative qui ont été choisies. De même, son utilité s'est avérée évidente dans la perspective du traitement de l'erreur et dans les démarches recommandées pour une remédiation correspondante.

Exemples de mise en pratique de la contextualisation

- Au primaire : Guide Méthodologique « LE FRANÇAIS... UN PAS DE PLUS », 5^e année de l'Enseignement de Base

Pour l'élaboration de ce guide, le choix s'est porté sur l'approche par compétences. Celle-ci exige de l'apprenant la mobilisation de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, le place au centre du processus d'apprentissage, favorise sa capacité d'apprendre à apprendre et l'incite à établir des contacts avec ses pairs pour construire ses connaissances et comparer ses perceptions à celles des autres. Les concepteurs ont opté pour le portfolio et prescrivent un exemple de démarche pour implanter et gérer le portfolio dans une classe de primaire :

- Sensibiliser les apprenants à l'utilisation du portfolio en leur montrant des exemples, des images de portfolio.
- Placer dans le portfolio les travaux sélectionnés par l'élève et / ou par l'enseignant ;

- Prévoir, à cet effet, des rencontres avec les élèves pour sélectionner, avec eux, le contenu de leurs portfolios ;
 - Encourager l'élève à présenter et à montrer son portfolio à ses pairs et à ses parents.
- Au collège : le processus rédactionnel

Adaptant les concepts opératoires, la terminologie et les démarches d'apprentissage proposés par le CECRL, les concepteurs de manuels ont pu faire évoluer les approches didactiques et pédagogiques. Citons le manuel de français de 9^e de Base, « *Pratique du Français* »⁵, où le processus rédactionnel dans ses trois étapes, à savoir la planification, la mise en texte et la réécriture a fait l'objet d'un traitement approprié, aussi bien au plan de la délimitation d'une progression d'enseignement que dans celui de la formulation de types d'activités.

A la production d'un récit simple, par exemple, sont délimitées des capacités associées à chacune de ces trois étapes du processus : au niveau de la planification, l'élève sera capable d'identifier la situation de communication, de repérer les mots clés, de définir le type de texte à produire, de rechercher les idées et d'élaborer un plan.

- Au lycée : une grammaire intégrée

La conception actuelle de l'enseignement de la grammaire rompt avec des apprentissages cloisonnés de la langue et favorise le développement de savoir et de savoir-faire grammaticaux intégrés et mis au service des productions orales et écrites. Ainsi, ces acquis linguistiques sont considérés comme un ensemble de ressources à réinvestir dans l'appropriation de la compétence.

Le *Programme de Français, Enseignement secondaire* (2008)⁶ précise qu'au terme de la 4^e année secondaire, année du Baccalauréat, de la section Lettres, l'élève doit être capable de comprendre et de produire des énoncés oraux variés, pour informer, s'informer, présenter, exposer, expliquer, justifier, discuter et convaincre. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social.

Le tableau, en annexes, présente des exemples de mobilisation d'acquis linguistiques dans deux situations de productions, l'une orale, l'autre écrite.

⁵ <http://www.edutic.edunet.tn/e-content/wp-content/prim/9b/fr/ms.swf>

⁶ www.pedagogie.education.gov.tn/programmes/.../français_sec.pdf

- Dans l'enseignement supérieur et dans le domaine de la recherche : élaboration de référentiels de compétences

*Le Référentiel de compétences*⁷ « Langue » pour les 3 années L1, L2, L3, (2008), a été élaboré pour les étudiants de la Licence Fondamentale de Langue, Civilisation et Littérature Françaises, dans le cadre d'un projet intitulé Pref Sup⁸. Le référentiel, qui s'inscrit dans l'optique de la modernisation de l'enseignement du français, est une réponse parmi d'autres au constat alarmant fait dans le rapport d'expertise de 2004 et a pour objectif d'arriver à atteindre le niveau C2, pour les départements de français qui comptent aujourd'hui environ 15 000 étudiants.

Dans le préambule, les concepteurs définissent le Référentiel comme étant un outil de travail de l'enseignant qui comprend un ensemble de données hiérarchisées, destinées à concevoir, à structurer et à harmoniser la formation proposée aux futurs licenciés. Ils insistent sur le fait que « la créativité de l'enseignant est vivement sollicitée ». Ils précisent que le référentiel prend en compte à la fois les recommandations du CECRL, l'approche par les compétences et les choix institutionnels tunisiens relatifs à la mise en œuvre du système LMD, qui a comme objectifs principaux de doter l'étudiant de connaissance et de savoir-faire dans un champ disciplinaire particulier, de l'habilitier à s'insérer dans le contexte socio-économique, de développer son sens de l'initiative et de le préparer pour suivre ses études supérieures (Mastère et Doctorat).

Les trois profils (L1, L2, L3) impliquent le développement intégré de compétences d'écoute, de productions orale et écrite, métalinguistiques et méthodologiques transversales. Ces mêmes compétences sont déclinées en compétences spécifiques, décomposées à leur tour en objectifs spécifiques qui sont rattachés à des savoir-faire et des savoir-être (ou apprendre à apprendre en langue).

La version de 2008 devait être complétée et affinée à partir de l'expérimentation de la première partie du référentiel, destinée aux étudiants de L1. Mais il n'y a eu aucun retour d'expériences à ce jour.

⁷ Un référentiel de compétences pour un niveau donné est la première étape dans la conception d'un curriculum ; on y formule dans un premier temps des compétences visées en partant du profil de sortie et d'entrée de l'élève, puis les principales ressources qui contribuent à les développer.

⁸ Il s'agit d'un projet tuniso-français de modernisation de l'enseignement du français et en français dans les universités tunisiennes. En plus de l'élaboration du référentiel de compétences relatif à la formation du français, le projet a permis de doter les départements de langue française de centres de documentation multimédia qui offrent aux étudiants la possibilité d'une auto-formation et d'une remise à niveau linguistique.

- Dans l'enseignement supérieur et dans le domaine de la recherche : élaboration de référentiels de formation

L'exemple choisi a été conçu dans le cadre de notre Mastère en didactique du français à l'ISEFC de Tunis (2010). La recherche a porté sur les compétences à faire acquérir aux étudiants d'informatique et a consisté en l'élaboration d'un Référentiel de formation⁹, selon l'approche par les compétences, pour enseigner le français de spécialité aux futurs licenciés de l'Institut Supérieur d'Informatique de Tunis. Il correspond donc au deuxième volet de la réforme : la modernisation de l'enseignement en français dans les filières scientifiques. L'élaboration du référentiel s'est faite en cinq étapes :

1. *Analyser* la situation et inventorier les besoins.
2. *Définir* les objectifs et les traduire en actes de langage ou parole.
3. *Elaborer* le référentiel en déterminant les compétences spécifiques qui doivent correspondre aux besoins des étudiants mais qui sont surtout liées au FLS, en Tunisie. Il a fallu, avant tout, faire le choix du FDS qui réponde à leurs besoins, dans les deux contextes académique et professionnel. Notre objectif était de préparer les étudiants à mobiliser les acquisitions à des fins de communication et d'action et faire acquérir ou consolider des compétences pour Lire/Ecrire, Ecouter/Parler et Interagir/Agir. La description du niveau général de compétences à l'entrée de L1 (A2+), puis le niveau de sortie à la fin du parcours (B2+) a été dictée par les descripteurs du CECRL, remodelés pour correspondre au FDS greffé sur le FLS et par l'analyse des besoins (besoins langagiers suggérés par les enseignants des matières spécifiques, besoins ressentis par les étudiants, test, questionnaire et observation participante). Cette description a précédé la présentation du travail sur les pré-requis et les compétences à faire acquérir (spécifiques, discursives, linguistiques et interculturelles). La construction du référentiel a consisté en l'établissement d'une progression par rapport au parcours (L1-L3), en la détermination de situations appropriées pour construire et développer des connaissances, pour intégrer des compétences, mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des stratégies et finalement en l'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage en plus d'une description des activités et de l'attitude de l'enseignant.

⁹ Le référentiel de formation explicite et concrétise des compétences en proposant une organisation et une progression des contenus de formation et des types d'activités pour une discipline précise.

4. *Concevoir* le matériel didactique en rapprochant la communication en classe de la communication authentique et préparer des séquences didactiques qui prennent en compte les quatre habilités mais privilégient la production écrite/orale et l'interaction. Ces séquences proposent des activités nécessitant la mobilisation des savoirs, des savoir-faire, des stratégies d'apprentissage, des savoir-être, la collaboration et l'auto-formation. S'y intègre l'évaluation et ce par l'élaboration de grilles d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'évaluation sommative.
5. *Mettre en œuvre* et concilier la diversité des profils des étudiants d'un côté et la singularité de leurs stratégies d'apprentissage, de l'autre. Lors de l'expérimentation des séquences, il a fallu respecter différentes stratégies, qu'elles soient cognitives, ou métacognitives ou encore socio-affectives, pour que chaque étudiant du groupe progresse à son rythme et selon ses propres compétences et pour qu'il développe surtout son autonomie. Les apprenants ont été mis en situation de réussir des tâches impliquant l'usage de compétences particulières et structurées par une difficulté progressive ce qui permet de développer chez eux un fort sentiment d'efficacité dans la maîtrise de ces compétences. L'accent a été mis surtout sur le travail d'équipe pour que chacun d'eux se rende compte qu'il n'est pas le seul à éprouver des difficultés, et qu'il communique avec les autres. Ainsi, il peut bénéficier des conseils de ses pairs sur les remédiations à effectuer et sur les démarches qui lui permettent de mener à bien ces remédiations, tout en considérant les erreurs de manière positive car c'est grâce à elles que l'on apprend.

La vérification du degré de satisfaction s'est faite grâce à un questionnaire de vérification de l'impact de la formation.

- Formation professionnelle : élaboration de référentiels de compétences, de programmes d'études et de guides d'évaluation

Le Centre National de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation (CENAFIF), à son tour, a agi dans le but de faire acquérir aux apprenants des compétences qui leur permettent d'être habilités à intégrer le marché du travail. Un *Référentiel de compétences en français standard des formateurs des centres de formation professionnelle* a été élaboré en 2009, déterminant les tâches professionnelles incombant aux formateurs pour que soit atteint le but de la formation. Ces tâches étaient déclinées en objectifs spécifiques et en compétences langagières (pragmatiques, linguistiques et socioculturelles). En parallèle, des programmes d'études, des guides d'évaluation et des tableaux d'analyse et de

planification ont été conçus. Ils proposent les objectifs, les listes d'activités d'Enseignement/Apprentissage, les indicateurs et les critères d'évaluation (diagnostique, formative, sommative et d'auto-évaluation) tous en rapport avec des disciplines telles que Technicien supérieur en contrôle qualité des industries alimentaires, fabriquant de jeux éducatifs, Technico-commercial des équipements électrodomestique et multimédia.

DE NOUVELLES PERSPECTIVES

La convergence didactique

Elle se situe du côté des changements inspirés par des recherches didactiques récentes ayant un impact direct sur la conception contextualisée des curricula du FLS dans ses rapports à la langue première et permet de passer d'une orientation curriculaire cloisonnée à une orientation convergente des curricula associant le français aux langues en présence.

une harmonisation méthodologique peut impliquer un rapprochement dans les types de compétences visées, la conception de l'apprentissage ainsi que dans les démarches didactiques retenues dans les curricula des deux langues présentes à l'école (Miled, 2011).

Ce type de didactique a une motivation éthique car l'apprenant passe d'un bilinguisme conflictuel à un autre fonctionnel et complémentaire. Elle aide donc à créer des liens dépassionnés entre les langues surtout dans le contexte tunisien où des contacts tendus entre le français, l'arabe et les autres langues persistent.

Grâce à cette didactique convergente, on passe de la centration sur l'apprenant à une centration sur le processus d'apprentissage pour travailler sur les stratégies des apprenants : comment ils recherchent et résolvent les problèmes. Cette démarche peut se faire en se basant sur les connaissances et les pratiques grammaticales puisqu'une comparaison ciblée des systèmes linguistiques peut mieux expliquer les erreurs et y remédier.

Pour les apprenants tunisiens arabophones, le fait de classer les erreurs commises lors de l'apprentissage du FLE ou FLS aidera à les pallier. Prenons l'exemple des erreurs énonciatives, l'arabe ne comporte pas le vouvoiement de politesse à l'opposé du français et de l'anglais. Il y a aussi les transferts sur le plan syntaxique, par le choix de la préposition (parler *sur* à la place de parler *de*), sur le plan lexical, par le recours à des constructions calquées ou expressions idiomatiques ou même des expressions de la langue première dont la traduction existe mais elle est moins sécurisante pour l'apprenant (*maanatha = c'est-à-dire*).

Des formations ont été proposées aux élaborateurs des curricula pour une meilleure prise en compte des données sociolinguistiques du français face aux autres langues en présence et d'une approche convergente adaptée à leur contexte. Au cours d'un *atelier d'élaboration d'un document de formation des enseignants à la didactique convergente français/arabe*, datant de 2008, un référentiel de compétences a été proposé comme base à l'élaboration de contenus de formation appropriés, listant les compétences à développer, parmi lesquelles figurent :

- avoir la maîtrise de la langue française et un seuil de maîtrise de l'arabe/avoir des compétences métalinguistiques en français et un seuil en arabe,
- évaluer les acquis et les progrès des élèves en français en identifiant les erreurs dues aux interférences et proposer des remédiations adéquates,
- identifier les représentations et les pratiques des élèves et les faire évoluer dans le sens d'une culture du bilinguisme,
- promouvoir des activités socioculturelles dans les deux langues, au sein de l'établissement.

Un plan d'action a été élaboré prévoyant des actions de sensibilisation sur cette problématique aux niveaux des acteurs du système éducatif, la mise en place de sessions de formation des enseignants et mettant l'accent sur les obstacles à surmonter pour déclencher la mise en œuvre de la didactique convergente. Ces obstacles se rapportent – entre autres – à la distance phonétique, graphique, lexicale et culturelle du français par rapport à l'arabe et aux représentations des langues.

Ainsi, cette nouvelle opportunité méthodologique, encore à ses premiers pas, constitue un élément facilitateur important d'apprentissage et un facteur de réduction d'éventuelles tensions linguistiques. Miled (2012) insiste sur le fait que

la convergence méthodologique ne signifie pas l'uniformisation des approches : chaque langue a son système linguistique spécifique et sa propre culture et traditions didactiques qu'on peut faire évoluer sans les heurter ou les bouleverser.

Doctorat en Didactique du français de spécialité 2011/2012

Intitulé : Les écrits disciplinaires : Normes et Difficultés de leur production.

Proposition d'un dispositif hybride à distance pour enseigner le Français de Spécialité aux étudiants d'informatique. Dans le cas des ingénieurs et des étudiants du Mastère à l'Institut Supérieur d'Informatique, la recherche porte sur *Ecrire dans et avec les disciplines* et tentera de réussir l'intégration entre l'enseignement du

FOS dans son sens large, et plus particulièrement le FDS, la contextualisation du CECRL, notamment, les principes relatifs à l'approche actionnelle et les instruments offerts par les nouvelles technologies.

La réflexion sera menée sur différents plans : d'une part, les débats épistémologiques relevant du champ du FOS, du FDS, du FOU, du FLS et rattachés à l'enseignement du français pour non-spécialistes dans les universités tunisiennes. D'autre part, le plan institutionnel dépendant des rapports entre le champ du français choisi et l'approche actionnelle prônée par CECRL en vue de sa transposition au niveau des pratiques de formation. Enfin, le plan méthodologique, avec l'illustration de l'usage des nouvelles technologies dans un parcours d'apprentissage du FDS aux étudiants d'informatique.

CONCLUSION

Ainsi donc, l'une des préoccupations majeures du système éducatif tunisien a été de « *mettre en œuvre la notion d'équité* » (Miled, 2012) de crainte que la maîtrise du français ne soit restreinte « *à une minorité favorisée et socialement marquée* » (*Idem*). Les actions entreprises ont tenté de respecter les modalités adéquates pour une meilleure prise en compte du contexte, afin d'établir une adéquation entre les outils, les approches méthodologiques et les pratiques propres à l'Enseignement/Apprentissage du FLS.

Des représentations moins négatives du français, observées depuis peu, indiquent un changement à prendre en considération. Celui-ci est dicté par la nécessité de s'adapter à un monde influencé par les effets de la mondialisation. Miled affirme que :

Ces attitudes langagières relativement sereines n'ont pas été à vrai dire la conséquence d'une politique linguistique explicite, mais elles sont l'aboutissement de l'émergence de nouveaux besoins en langues étrangères, le français en particulier, et d'une répartition, même sous-jacente, plus complémentaire des rôles de l'arabe et du français (Miled, 2012).

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, à faire acquérir aux futurs acteurs sociaux, formés par l'école, justifie le choix des perspectives didactiques qui contribueront à une mise en œuvre dépassionnée à travers une méthodologie convergente appropriée et contextualisée. Celle-ci s'ébauche à travers des recherches, des actions de formation et surtout une orientation convergente des curricula associant le français aux langues en présence.

Afin d'assurer une véritable cohérence au curriculum, il conviendrait de définir, en un document unique, et pour un contexte spécifique, un profil

intégré de compétences qui concerne toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune (pour la communication sociale, pour le développement cognitif, pour l'éducation interculturelle, pour les capacités réflexives de nature métalinguistique, pour l'apprentissage de l'autonomie, pour le développement de la citoyenneté critique (Conseil de l'Europe, 2010).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BACHA J., BEN REJEB B., MILED M., 2008, *Référentiel de Compétences « Langue » pour les 3 années L1, L2 et L3*, Pref Sup, Licence fondamentale de langue, civilisation et littérature françaises, Tunisie.
- BOUHDIBA S., 2011, Rapport de recherche, *L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien : approche démographique et essai prospectif*, Québec.
- Conseil de l'Europe, 2000, « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* », *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER*, Divisions des politiques Linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf
- Conseil de l'Europe, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des politiques linguistiques, p. 33.
- BEN ABDALLAH F., BOUAOUAJA H., FERCHICHI N., HORCHANI M., (Évaluatrices : BEN MOUGOU-HELAOUI S., MERRICHKO F.), *Guide Méthodologique, « LE FRANÇAIS... UN PAS DE PLUS »*, 5^e année de l'Enseignement de Base.
- Centre National Pédagogique, République Tunisienne, Ministère de l'Éducation et de la Formation www.ecole.edunet.tn/inspec_makhtar/documents/.../guidefr5.pdf
- Portrait de Secteur Services*, 2009, Centre National de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation (CENAFIF).
- Programme de Français, Enseignement secondaire*, 2008, Direction des Programmes et des Manuels Scolaires, Septembre. www.pedagogie.education.gov.tn/programmes/.../français_sec.pdf
- Rapport d'expertise, 2004, *L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives*, septembre, Tunis.
- Référentiel de compétences en français standard des formateurs des centres de formation professionnelle*, (2009) Centre National de Formation de Formateurs et d'Ingénierie de Formation (CENAFIF).
- ZAOUALI S., 2010, *Enseigner le Français de Spécialité aux étudiants d'informatique, Référentiel de formation, selon l'approche par compétences : le cas des étudiants de l'Institut Supérieur d'Informatique*, Mastère, ISEFC, Tunisie.

Actes de colloques et séminaires

- Actes du séminaire (5 et 6 novembre 2009), *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en contextes scolaires plurilingues : le cas du Liban*, Palais de l'UNESCO, Beyrouth.
- MAIGA A., CHISS J.L., MILED M., (du 25 au 28 février 2008), Atelier d'élaboration d'un document de formation des enseignants à la didactique convergente français/arabe, OIF, Tunis.

- MILED M., (le 15 mars 2002), Le français langue étrangère et le français langue seconde en France et à l'étranger, journée de réflexion, Paris.
- MILED M., (juillet 2012), Une contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français dans ses contacts aux langues en présence. Quel avenir pour la perspective actionnelle ?, Congrès FIFP Durban.

Articles

- AZOUZI A., 2008, « Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue », *Synergies Europe*, n° 3.
- CICHON P., *Regard sur le Français dans le système scolaire tunisien*, Université de Vienne : www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/25/Cichon%20Peter.pdf
- Contextualisations du CECR Le cas de l'Asie du Sud-Est, *Le Français dans le monde, Recherche et Application*, n° 50, juillet 2011.
- MILED M., 2007, « Enseignement de la langue : crise, tension ? », *Le Français aujourd'hui* n° 156.
- MILED M., 2007, « LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN TUNISIE : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le Français aujourd'hui*.
- MILED M., 2011, « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », *Le Français dans le monde « Recherches et applications »*, n° 49.
- MEJRI S., MOSBAH S., SFAR I., 2009, « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie », *Synergies Tunisie*, n° 1, p. 53-74.
- TLILI H., 2008, « Tunisie : Les jeunes dirigeants se plaignent de la qualité des recrues ! », *African Manager*, http://www.africanmanager.com/detArticleP.php?art_id=116391
- TULLON H., 2009, « Arabe et Français dans les systèmes éducatifs tunisien et marocain au tournant du XXI^e siècle, Tunisie, Rencontres Linguistiques Méditerranéennes », *Synergies Tunisie*, n° 1, p. 39-51.

ANNEXES

Compétences	Contenus linguistiques à mobiliser
Exposer	<ul style="list-style-type: none"> - Modalisateurs (verbes, adjectifs, adverbes, modes et temps). - Registres de langue. - Types et formes de phrases et actes de langage. - Formes d'adresse (officielle, formelle, neutre, familière, intime). - Déictiques (marques renvoyant à la situation d'énonciation que partagent les interlocuteurs). - Accents et pauses. - Relations logiques / Connecteurs (d'énumération, argumentatifs et de reformulation).
Produire un essai argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> - Dénotation, connotation. - Mots abstraits / mots concrets. - Vocabulaire commun, vocabulaire spécifique. - Champs lexicaux et champs sémantiques. - Relations sémantiques (synonymie, antonymie, polysémie). - Vocabulaire de l'affectivité. - Registres de langue. - Sens propre, sens figuré. - Formes de phrases et effets de sens (forme passive, forme emphatique). - Discours rapportés (indirect, indirect libre). - Conditionnel et subjonctif dans la phrase simple. - Subordination (cause, concession, conséquence, but). - Modes et concordance des temps.