

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
UNIVERSITE CONSTANTINE1-FRERES MENTOURI
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**

**THESE POUR L'OBTENTION D'UN DOCTORAT "S" SCIENCES EN
LINGUISTIQUE**

OPTION DIDACTIQUE

**L'UTILISATION DES TEMPS VERBAUX
ETUDE COMPARATIVE ENTRE ETUDIANTS FRANCOPHONES ET
ETUDIANTS ARABOPHONES**

**PRESENTEE PAR MADAME SOUHEILA NINI-BRAHMIA
SOUS LA DIRECTION DU PROFESSEUR LATIFA KADI**

Membres du Jury

| Nom et Prénom | Grade | Université |
|------------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Mme Yasmina Cherrad | Professeure | Univ. Constantine1 Présidente |
| Mme Latifa Kadi | Professeure | Univ. de Annaba Rapporteur |
| Mr Yacine Derradji | Professeur | Univ. Constantine1 Examineur |
| Mr Manaa Gaouaou | Professeur | Univ. de Barika Examineur |
| Mr Abdelouahab Dakhia | Professeur | Univ. de Biskra Examineur |

ANNEE UNIVERSITAIRE 2020/2021

**Je dédie ce travail à la mémoire de
mes parents pour tout l'amour
qu'ils m'ont donné**

**Je le dédie également à mon
époux, à mes enfants : Karim,
Dounya, Malik et Malek ainsi
qu'à ma famille et tous mes amis**

**Je tiens à remercier mon directeur
de recherche le professeur Latifa
Kadi pour sa patience et ses
précieux conseils sans lesquels ce
travail n'aurait pas vu le jour**

**Je tiens à remercier plus
particulièrement madame
Yasmina Cherrad ainsi que le
professeur Yacine Derradji pour
tout le savoir qu'ils m'ont
transmis durant mon cursus
universitaire**

PLAN DE LA THESE

| | |
|---|-----|
| Introduction générale..... | 1 |
| Première Partie : Contexte et cadrage théorique | |
| Chapitre I- Statut des langues en Algérie : | 15 |
| 1. De la réappropriation de la langue au conflit linguistique..... | 15 |
| 2. Du conflit linguistique à l'idéologisation du fait linguistique..... | 19 |
| 3. Langue et identité..... | 21 |
| 4. La Faits linguistiques en Algérie et plurilingualité | 25 |
| 5. La situation sociolinguistique en Algérie : Les langues en usage..... | 30 |
| 5-1. La sphère arabophone..... | 30 |
| 5-2. La sphère berbérophone..... | 31 |
| 5-3. La sphère des langues étrangères..... | 31 |
| 5-4. Quadridimensionnalité du paysage sociolinguistique | 32 |
| a- La langue arabe..... | 34 |
| b- La langue en usage en Algérie : l'arabe dialectal.... | 35 |
| c- La langue berbère ou tamazight..... | 37 |
| d- La langue française..... | 38 |
| 6. Statut des langues en Algérie : essai de synthèse..... | 40 |
| Chapitre II- Interférences, analyse contrastive, analyse d'erreurs et analyse dans le cadre de l'interlangue..... | 60 |
| 1. L'Interférence..... | 60 |
| 2. L'Erreur | 63 |
| 2-1. Définition de la notion de l'erreur..... | 63 |
| 3. De l'analyse contrastive à l'analyse d'erreurs..... | 67 |
| 4. L'analyse d'erreurs..... | 71 |
| 5. Analyse de performances et études d'interlangues..... | 77 |
| 6. L'approche interactionniste..... | 84 |
| Chapitre III- L'approche sociolinguistique..... | 88 |
| 1. Variétés variables et variations..... | 91 |
| 2. Variation panlectale et contact de langues..... | 92 |
| 3. Variations et contacts de langues..... | 93 |
| 3-1. La variation diatopique..... | 94 |
| 3-2. La variation diastratique | 94 |
| 3-3. La variation diaphasique..... | 94 |
| Deuxième Partie : Considérations Méthodologique et Résultats | |
| Chapitre IV- Cadrage méthodologique..... | 99 |
| 1. Les choix méthodologiques..... | 100 |
| 1-1. Le public de l'enquête..... | 100 |
| 1-2. Le déroulement de l'enquête..... | 101 |
| 1-3. Les instruments..... | 101 |
| a- La lettre..... | 101 |
| b- Le questionnaire..... | 103 |
| 2. La méthode d'analyse..... | 105 |
| 2-1. L'analyse linguistique..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| 2-2. L'analyse sociolinguistique..... | 110 |
| Chapitre V- Analyse linguistique..... | 113 |
| 1. L'analyse des éléments déictiques..... | 113 |
| 1-1. Les pronoms personnels..... | 113 |
| 1-2. Les pronoms personnels sujets..... | 117 |
| 1-3. Les pronoms possessifs..... | 121 |
| 1-4. Les pronoms suffixés | 123 |
| 1-5. Les pronoms personnels compléments d'attribution..... | 130 |
| 1-6. Le pronom personnel "on"..... | 132 |
| 1-7. Les pronoms adverbiaux..... | 133 |
| 1-8. L'accord de "tout" employé comme déterminant..... | 135 |
| 1-9. Les pronoms démonstratifs..... | 137 |
| 1-10. Les adjectifs démonstratifs..... | 140 |
| 2. L'Analyse de l'utilisation des temps verbaux..... | 144 |
| 2-1. Le présent..... | 148 |
| 2-2. L'infinitif..... | 153 |
| 2-3. Le passé composé..... | 157 |
| 2-4. Le futur..... | 165 |
| 2-5. L'imparfait..... | 167 |
| 2-6. Le conditionnel..... | 169 |
| 2-7. L'impératif et le subjonctif..... | 171 |
| a- L'impératif..... | 171 |
| b- Le subjonctif..... | 173 |
| 2-8. Le participe Présent..... | 177 |
| 2-9. Le plus que parfait | 177 |
| 3- Discussion des résultats de l'analyse linguistique | 178 |
| Chapitre VI- Analyse du questionnaire..... | 190 |
| Introduction..... | 190 |
| 1. Analyse Thématique..... | 192 |
| 1-1. Pratiques familiales de la langue française..... | 192 |
| 1-2. Pratiques sociales de la langue..... | 217 |
| 1-3. Utilisation récréative de la langue..... | 237 |
| 1-4. Représentations en rapport avec la langue..... | 251 |
| 1-5. Compétences dans la langue..... | 271 |
| 2. Discussion des résultats du questionnaire..... | 291 |
| Chapitre VII. Synthèse Générale..... | 306 |
| Conclusion..... | 321 |
| Bibliographie..... | 342 |

Introduction générale

Aujourd'hui, le consensus est de plus en plus large sur le fait que l'apprentissage d'une nouvelle langue est entièrement sous l'influence des apprentissages linguistiques initialement acquis et qui vont conjointement avec lui (Troubetzkoy, 1939 ; Weinreich, 1953 ; Darbelnet, 1976 ; Abdulghani Al-Hajebi, 2019). De ce fait, l'apprentissage d'une langue signifie l'exploitation, plus ou moins consciente, de l'espace et de la proximité du système linguistique de la langue cible avec le système linguistique d'autres langues. Ce processus favorise les transferts entre ces systèmes linguistiques induisant l'acquisition de valeurs qui peuvent être aussi bien positives que négatives débouchant sur la mise en place d'une interlangue qui n'est ni plus ni moins qu'un troisième système linguistique que l'apprenant développe et qui tout aussi différent de la langue source que de la langue cible (Caslaru, 2013).

De ce fait, l'appréhension de la manière dont un sujet construit son interlangue est une condition indispensable dans le cadre de l'enseignement pour pouvoir distinguer l'acquisition qui relève d'un apprentissage non formel, de l'apprentissage qui se déroule dans un cadre formel. Cependant, dans la réalité des faits et spécifiquement dans notre contexte linguistique, cette distinction n'est pas du tout aisée à faire car, comme le souligne Moirand (1982), dans tout apprentissage une partie des acquisitions peut être ramenée à des connaissances implicites et une seconde partie sera à mettre sur le compte des connaissances explicites conscientes. En effet, s'agissant plus spécifiquement du contexte psycholinguistique algérien, la situation est plus complexe car les langues en présence, l'arabe et le français sont des langues non apparentées. Nous pouvons même parler de plusieurs degrés de non-proximité et même d'opposition entre ces deux langues selon l'acception de Robert (2004: 502) qui fait l'opposition entre langues étrangères partiellement apparentées ce qui est notamment « le cas des langues indo-européennes germaniques, celtiques, slaves etc. par rapport au français » qu'il qualifie de «langues apparentées génétiquement» et les langues étrangères non apparentées « le cas des langues sémites, ouralo-altaïques, sino-tibétaines, etc. » qu'il qualifie de «langues non-apparentées génétiquement».

Éloy (2004) fixe quant à lui six catégories de la proximité en fonction de trois

critères : la « parenté » - l'existence d'une même variété ascendante dont on pourra préciser la distance génétique, la « distinction » - la présence d'un consensus sociopolitique sur l'existence de deux langues distinctes, et l'intercompréhension :

- La première catégorie, A, est celle du degré zéro, de l'indistinction et comprend des variantes de la même langue (le cas de l'anglais américain et l'anglais britannique).
- La catégorie suivante, B, est celle de la proximité maximale entre deux langues dont l'une est une variété distincte récente ou en cours d'affirmation (le cas du scots¹ et de l'anglais).
- La catégorie C, de la proximité-parenté proche, comprend les langues apparentées du point de vue historique qui comportent un degré d'intercompréhension variable à l'oral et plus élevé à l'écrit (le danois et le norvégien).
- D est la catégorie de la proximité-parenté moyenne et comprend les langues dont la distinction est reconnue depuis longtemps et l'intercompréhension est moyenne (le français et l'italien).
- La catégorie E, celle de la proximité-parenté faible entre des langues distinctes dont la parenté n'est pas reconnue et l'intercompréhension est nulle (le français et le russe)
- Et la dernière catégorie, F, est celle de la distance maximale ou indéterminée entre les langues (le français et le japonais).

Si nous prenons en considération cette classification d'Éloy, la distance entre la langue arabe et la langue française cadrerait parfaitement avec la dernière catégorie, en l'occurrence la catégorie F. Ce qui revient à dire qu'entre la langue arabe et la langue française, la distance est maximale, au même titre que la distance entre le français et le japonais, ou encore entre « langues apparentées génétiquement » et langues « langues non-apparentées génétiquement ».

Dans le même ordre d'idées, Caslaru (op.cit.) parle d'opposition entre les langues, ce que cette auteure qualifie de "langues éloignées ou lointaines". Pour Caslaru en effet (op.cit. : 18), des liens peuvent être établis entre les langues ayant des

origines différentes ainsi que des langues appartenant au même continuum linguistique selon le degré de proximité. « On peut parler alors de "langues voisines", "langues proches", "langues apparentées", "langues sœurs" termes qui sont quasi synonymes, et qui "langues distantes" ou "langues rares" ». Dans ce cas de figure, il y a ce que Caslaru qualifie d'intercompréhension, intercompréhension qui est à l'origine de la dichotomisation des langues en deux groupes. Cette intercompréhension se manifeste à des degrés différents dans le cas des langues du premier groupe, en revanche elle est quasi impossible pour les langues du second groupe.

L'intercompréhension peut donc s'avérer impossible dans le cas où les deux langues en présence sont très éloignées l'une de l'autre, ce qui est ici le cas de l'arabe et du français, ce qui va grandement gêner le processus d'acquisition / apprentissage. En effet, pour Caslaru (op.cit.), le processus d'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère diffère fortement en fonction du degré de proximité linguistique entre la langue source et la langue cible. L'obstacle le plus important réside notamment dans le fait que le rapport entre son et graphie dans la langue cible n'est pas le même que dans la langue maternelle contrairement à ce qui se passe lorsque les langues sont voisines ou apparentées. Dans ce cas les similitudes entre les langues peuvent faciliter l'apprentissage même si elles peuvent être des sources d'erreurs et d'interférences.

En dehors de cet aspect (langues apparentées/langues non apparentées), l'apprentissage du français langue seconde en Algérie est confronté à un autre obstacle, un obstacle idéologique majeur. En effet, nous sommes dans une situation où deux langues sont mises en présence l'une de l'autre par nécessité historique créant une situation paradoxale s'exprimant sous la forme d'une attraction/répulsion. D'une part, la langue française, langue connotée d'une charge symbolique hautement négative, langue que Temim (1993 : 29), considère « comme adversaire, parce qu'elle est colorée et connotée par des relents de néocolonialisme et parce que ceux qui la parlent ne sont que des colonisés ayant renié leur culture ». D'autre part, la langue arabe, langue de l'identité, de la tradition et de l'authenticité mais surtout langue sacrée puisqu'elle est la langue du Saint Coran. Selon Boudebia-Baala (2012), depuis 1830 à nos jours, l'histoire sociolinguistique de l'Algérie est marquée par la coexistence de deux langues représentant à la fois un enjeu identitaire et un combat politique qui est

passé par deux phases : dans un premier temps la francisation suivie par la suite par un processus d'arabisation massif. La conséquence de cette situation s'est manifestée selon Morsly (2000) par des politiques linguistiques qui, dès le lendemain de l'indépendance se sont traduites par la valorisation d'une langue au détriment de l'autre et ce en faisant fi « des autres langues utilisées dans le pays ».

La politique linguistique en Algérie n'a été en définitive qu'une politique d'arabisation visant à imposer l'arabe classique ou standard comme langue officielle au détriment des autres langues vernaculaires en l'occurrence l'arabe dialectal et le berbères qui sont en réalité les véritables langues maternelles. Sous prétexte de récupération d'une identité arabo-musulmane spoliée par le colonisateur français durant près d'un siècle et demi et surtout, sous prétexte que la diversité linguistique est un moyen de division et un danger pour l'unité nationale, le plurilinguisme a été rudement combattu et il a fallu attendre l'élection d'Abdelaziz Bouteflika, en avril 1999, à la tête de l'État, pour voir un changement d'attitude à l'égard de la politique linguistique adoptée jusque-là par l'Algérie. Abbaci (2011 : 5) parle d'une réconciliation linguistique qui laisse émerger une politique linguistique pluraliste où la pluralité et la « diversité linguistiques sont considérées comme fondement de la politique dans la fixation du statut d'une langue ». C'est ainsi que dans le cadre de cette réconciliation linguistique initiée par le président Bouteflika « un vaste programme de réhabilitation de l'enseignement de la langue française mais aussi des autres langues étrangères dans le cadre de la réforme de l'École Algérienne a été initiée au début des années 2000 » (Taleb Ibrahim, op.cit. : 35). Pour cette auteure (ibid. : 36), « toutes ces mesures ont contribué, d'une manière constante mais sans être intégrées dans une vision politique ouvertement assumées et reconnues, à instaurer un état de bilinguisme de fait sinon de droit dans le système éducatif et dans toute la société ».

Ainsi, le statut des langues en Algérie est caractérisé par une situation que nous pouvons qualifier de conflictuelle, mais une conflictualité qui oppose, non pas les langues et les parlers les plus utilisés en Algérie, mais les deux langues censées être celles qui véhiculent, pour l'une l'identité nationale en l'occurrence la langue arabe classique et pour la seconde le savoir académique. Le conflit ne concerne donc en rien les langues communément utilisées ou couramment parlées par la majorité des

algériens, mais oppose les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société en tant que langue officielle, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité mais néanmoins considérée comme langue étrangère malgré son statut privilégié dans la vie économique. Selon Taleb Ibrahim (2010 : 51), « ces deux langues se livrent une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays ».

En vérité, ni l'arabe classique ou standard ni le français ni même les dialectes ne sont utilisés de manière systématique. En fait, comme l'écrit Abbas-Kara (op.cit. : 13) « les langues présentes sont en perpétuelle interpénétration. Cette interpénétration n'est pas sans qu'il y ait des influences réciproques qui se traduisent au quotidien dans les pratiques langagières ce qui finit par donner de nouvelles configurations linguistiques issues de l'alternance codique et des emprunts. Si bien qu'au regard de l'expert linguistique et des analyses sociolinguistes ou didactiques, le paysage sociolinguistique algérien se présente sous la forme d'un continuum où se mêlent différentes variétés linguistiques. Ces langues en présence ne sont en définitive qu'un « matériau langagier mis à la disposition des locuteurs, un matériau qu'ils manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont en vue de co-construire du sens ».

En fait, quand plusieurs langues sont en contact et que les locuteurs sont obligés d'en faire un usage quotidien, il est inévitable que des interférences surviennent, interférences qui peuvent se manifester de différentes manières comme on vient de le voir. Ces interférences sont la conséquence directe de l'interpénétration des différentes langues en présence qui finissent par s'influencer, se juxtaposer pour laisser place à de nouvelles formes. C'est ce que Abbaci (ibid. : 11) qualifie de mix-langues qui « constituent un continuum où l'on peut trouver des éléments qui n'appartiennent ni à l'arabe ni au français et qui sont un nouveau code » que l'auteur qualifie de langue de la débrouille parce qu'il considère que les locuteurs se « débrouillent en bricolant des langues approximatives proches de l'une et de l'autre mais sans être ni l'une ni l'autre, c'est une autre langue : la leur. Cette pratique langagière est l'indice de l'émergence d'un langage spécifique qui abolit toutes les frontières entre les différents systèmes en présence qui finissent par se diluer ».

C'est ainsi que devant la difficulté qu'ils ont à maîtriser les langues en présence, les locuteurs vont construire une compétence métisse dans laquelle ils vont mettre à contribution tous leurs acquis linguistiques, ainsi que toute leur expérience acquise antérieurement. Une sorte d'hybridation linguistique caractérisée par l'alternance de codes donnant naissance à une véritable interlangue, un système approximatif n'appartenant ni à l'arabe ni au français, un anti parler que les locuteurs créent et modifient tous les jours s'appropriant de la sorte les formes linguistiques pour répondre aux besoins concrets de la communication (Abbaci, op.cit.). Pour Besse et Porquier (1991 : 217), l'interlangue est « la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue ». En définitive, l'interlangue n'est qu'une stratégie d'apprentissage à laquelle recourt un apprenant, consciemment ou inconsciemment, donnant lieu à la création de règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, des règles qui restent en tout état de cause assez proches des langues désignées et ce afin de résoudre ses difficultés d'apprentissage. Aussi, pour bien comprendre comment cette interlangue s'est constituée, il est indispensable de passer par ce que l'on entend par interférence. En effet c'est à partir de ce problème des interférences que le concept même d'interlangue est né et ce n'est qu'à partir de ce problème posé par la notion d'interférence que l'on va pouvoir saisir et analyser ce que l'on entend par les erreurs des apprenants.

L'interférence c'est le fait qu'une unité ou un mode d'agencement d'une langue première soit utilisé dans une seconde. Si bien qu'il est inévitable que des langues apprises antérieurement ainsi que les habitudes structurales de la langue maternelle puissent influencer de diverses manières l'acquisition d'une langue nouvelle. Les acquis antérieurs peuvent donc soit faciliter, soit gêner les acquisitions nouvelles. Certains auteurs parlent dans ce cas précis de transfert surtout lorsque les ressemblances entre les deux langues permettent un apprentissage plus aisé de la langue étrangère ou au contraire lorsque les différences d'organisation ou de fausses ressemblances rendent cet apprentissage plus difficile.

Pour Debyser (1970 : 34-35), « l'interférence est un type particulier de fautes commises par l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Aussi, on parle à ce propos, selon cet auteur, de "déviations", de "glissements", de "parasites", de "transferts" ». De ce point de vue, l'apparition d'interférences en langue étrangère résulterait de l'influence de la langue maternelle, tout apprentissage étant influencé de quelque manière que ce soit par les apprentissages antérieurs, point de vue largement soutenu par Corder (1967 : 27) pour qui : « les habitudes de langue maternelle empêchent en quelque sorte d'acquiescer les habitudes de la langue étrangère ».

Le problème ainsi posé laisse entendre que dans la mesure où une première langue peut interférer sur une seconde, il est tout à fait prévisible que des erreurs apparaissent, erreurs qui auraient pour cause justement le problème des interférences. Ces erreurs doivent être comprises selon Besse (1984 : 124), comme les signes du déroulement et du développement dans le temps d'un ensemble d'acquisition. La présence des erreurs est un signe qui renseigne sur l'existence de la grammaire intérieure et des connaissances de la langue de l'apprenant. Pour Besse, cela signifie que les données linguistiques en ce qu'elles représentent ne déterminent pas l'apprentissage mais plutôt le matériau linguistique dont dispose le locuteur et sur lequel il exerce un certain contrôle par le biais d'un programme interne qui aboutit logiquement à une progression construite par l'apprenant lui-même.

Comme nous pouvons le constater, le problème posé par l'interférence nous mène à soulever celui de l'erreur. L'interférence conduit donc à l'erreur. Aussi, le dépistage ainsi que l'analyse systématique des erreurs vont nous permettre d'explicitier, autant que faire se peut, ce système transitoire que certains auteurs appellent aussi interlangue ou encore dialecte idiosyncrasique appréhendé, la plupart du temps, comme une langue cohérente, de manière à en déterminer les processus participant à sa formation surtout lorsque nous admettons que les erreurs en langue étrangère sont étroitement dépendantes de ce système que Corder (1980 : 23) considère comme « un système de langue dont les règles sont propres à celui qui parle ce dialecte (...) ». Pour Corder (p.27), ce système transitoire, cette interlangue se retrouve en principe chez tous les apprenants qui ont en commun la

même langue maternelle et qui ont suivi le même enseignement de langue étrangère et s'il arrive que des différences (variations) apparaissent entre ces apprenants, cela ne peut être dû qu'à des différences individuelles et à des différences motivationnelles concernant l'apprentissage de la langue étrangère. Pour toutes ces considérations, le travail que nous allons présenter va donc surtout porter sur les erreurs des apprenants pour essayer de comprendre comment ils intériorisent la langue cible et dans quelle mesure nous pouvons parler chez eux, à propos de l'acquisition de la langue française, d'interlangue ?

Comme il se trouve que dans bien des cas, la signification que l'on peut attribuer aux erreurs dépend d'autres facteurs dont il convient de tenir compte, comme les facteurs d'ordre linguistiques, les facteurs sociaux, les facteurs pédagogiques ou encore « les particularités psychologiques générales du sujet qui apprend une certaine langue (Slama-Cazacu 1981 : 179) » etc., pour ce qui nous concerne, à partir du moment où nous sommes dans une approche contrastive élargie qui traite des transferts effectivement observés chez les apprenants. A partir du moment où nous envisageons une analyse d'erreurs qui ne se limite pas uniquement à déceler les écarts par rapport à la langue cible, et comme nous envisageons également de voir le degré de performance atteint en langue étrangère ainsi que les compétences inhérentes à ces performances, nous avons jugé qu'il était mieux indiqué pour notre travail qu'il soit inscrit dans la perspective de l'interlangue plutôt que dans celui de l'analyse contrastive ou même de l'analyse d'erreurs.

Si nous avons opté pour l'approche dans la perspective de l'interlangue, c'est parce qu'elle est « un objet d'investigation, de description et d'analyse plus riche et plus complexe que celui délimitée par l'analyse d'erreurs (Besse et Porquier, 1985 : 216). En effet, l'étude des interlangues est plus englobante puisqu'elle porte non seulement sur des performances mais aussi et surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. Pour Besse et Porquier (ibid. : 217), le principal objectif de cette approche est la description des « grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, et les modalités de leur développement ». En tout état de cause, à partir du moment

où notre corpus relève d'une situation paradoxale dans laquelle peuvent cohabiter à la fois des situations de transfert et d'interférence entre deux langues d'une part, à partir du moment où nous sommes appelées aussi à répertorier les formes fautives d'autre part, nous serons amenée inévitablement, en dehors du recours à une analyse qui se fonderait exclusivement sur l'interlangue, à recourir aux aspects contrastifs ainsi qu'à l'analyse d'erreurs.

Enfin, nous pouvons dire avec Calvet (1993) qu'en plus des éléments linguistiques proprement dits, le linguiste est tenu, pour décrire les faits linguistiques ou les faits de langage, de procéder à une analyse non seulement linguistique mais également sociolinguistique. Il s'agit là, selon Njoh Kome (2009 : 16), « d'une double orientation méthodologique due à la complexité de l'objet d'étude qui doit être décrit selon les méthodes des analyses "internes" de la langue, mais également en tenant compte des dimensions historique, psychologique, sociale ». En d'autres termes, l'usage des structures et des mots de la langue est contraint, construit par les catégories psychologiques et sociales, et donc la linguistique doit pouvoir étudier la corrélation entre catégories psychologiques, catégories sociales et variantes linguistiques. Nous retrouvons cette distinction établie entre linguistique "interne" qui s'occupe de l'analyse du comportement linguistique en lui-même et la sociolinguistique proprement dite assimilée à une linguistique "externe" chez Chovancová¹, pour qui, la linguistique interne étudie effectivement le comportement linguistique en lui-même et pour lui-même, indépendamment de comportements/pratiques d'un autre type, alors que la linguistique externe, correspond à l'approche sociolinguistique et étudie le comportement linguistique en tant qu'il s'inscrit dans une pratique d'un autre ordre (social, psychologique)".

Il ressort de ce qui vient d'être exposé que notre travail va être axé sur deux aspects complémentaires : un aspect linguistique et un aspect sociolinguistique.

Tout d'abord un aspect linguistique. Dans cette partie nous nous proposons d'aborder la question des erreurs dans l'utilisation de la langue française chez deux publics. Un public constitué par des étudiants du département de français, plus précisément des étudiants de deuxième année master et un public constitué par des

¹ Chovancová, K. *Sociolinguistique: définition, objet d'étude, contexte épistémologique*<https://lms2.umb.sk/mod/resource/view.php?id=1916>

étudiants du département de psychologie de deuxième année de master également. Pour les premiers la langue française est l'objet de leurs études, c'est une spécialité qui se décline elle-même en plusieurs options (didactique, sciences du langage et phonétique). Ils ne sont pas venus au département de français pour apprendre le français, mais pour se spécialiser dans une des options et éventuellement pousser leurs études jusqu'à la rédaction d'un doctorat. Alors que pour les seconds, le français n'est qu'une langue seconde, une langue étrangère. Elle est d'ailleurs enseignée comme telle dans le cadre d'une unité d'enseignement intitulée "langue étrangère".

En psychologie, les études sont en langue arabe mais le recours à la langue française est une nécessité pédagogique parce que l'essentiel de la documentation est dans cette langue. Ils ont donc besoin du français surtout s'ils envisagent de faire des études post graduées et même sans arriver jusque-là, la réalisation d'un simple exposé et ce depuis la première année de licence les oblige à recourir à une documentation qui est pour l'essentiel en langue française. Si pour les étudiants du département de français, la langue française n'est pas qu'un simple outil, mais plutôt l'objet même des études, pour les étudiants de psychologie, en revanche la langue française n'est qu'un moyen pour accéder à une documentation, elle n'est qu'un support pédagogique.

Ceci dit, il faut rappeler que pour les deux publics, l'enseignement de la langue française qui débutait en quatrième année fondamentale a été avancé de deux années depuis la rentrée 2003-2004. Depuis cette date, le français est enseigné à partir de la deuxième année de l'école fondamentale à raison de trois heures par semaine, pour passer à quatre heures hebdomadaires depuis 2006-2007 et à cinq heures par semaine jusqu'à la fin du collège (Ferhani, 2006). Cette réforme permet à un élève de terminale série Lettres Etrangères de capitaliser, selon Ferhani, durant tout son cursus 1 456 heures de français contre 1 176.

Au vu de tout cela, nous pouvons émettre la supposition que « les élèves ayant suivi ce cursus normalement ont atteint un niveau supérieur au niveau 1 et 2 confondus pour ce qui est de la maîtrise de l'expression écrite avec tout ce que cela implique quant à l'utilisation des outils syntaxiques et lexicaux et cela en référence à Debyser (1972) qui considère le niveau 1 comme un tout devant assurer à l'élève

des bases d'une compétence ouverte qui lui permet ensuite d'utiliser et d'entretenir cette compétence minimale, soit de continuer des études relevant de la pédagogie du niveau 2, niveau qui concerne la libéralisation de l'expression qui doit être la finalité première et doit viser à la créativité et non au réemploi combinatoire » (Temim, 1993 : 19).

Compte tenu du fait que les deux publics sont supposés avoir atteint les niveaux 1 et 2 énoncés par Debyser et soulignés par Ferhani et Temim nous pouvons postuler, qu'en toute logique les deux publics ont le même niveau en langue française à leur entrée à l'université. Notre question problème est donc : qu'en est-il de ce niveau une fois les deux publics arrivés en deuxième année de master et si les étudiants du département de français, compte tenu du fait que la langue française est l'objet de leurs études, arrivent à se démarquer de leurs homologues du département de psychologie quant à la maîtrise de l'expression écrite et à la maîtrise des outils syntaxiques et lexicaux ?

Nous nous proposons d'évaluer les compétences acquises en langues française par ces deux publics en recourant à une analyse de l'utilisation du système verbal du français à travers une production écrite, en l'occurrence la rédaction d'une lettre relatant les dernières vacances. Notre intérêt pour le système verbal est motivé par le fait que, de toutes les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, il semble que les problèmes liés au verbe sont prédominants. En effet, « l'une des plus grandes difficultés que rencontrent les apprenants de la langue française est constituée par l'expression des temps verbaux dans cette langue et ce à cause de la diversité des variations qui caractérise le système verbal du français » (Amara, 2012: para.18). Cette difficulté n'est pas spécifique aux apprenants non natifs car même les apprenants natifs de la langue française rencontrent des difficultés à ce niveau comme le confirme Porquier (1997) pour qui les formes verbales et l'expression des temps constituent, même pour les apprenants français, les sources d'erreurs les plus fréquentes. En outre, la maîtrise du système verbale est déterminante dans la structuration de la phrase, il permet de situer ce qui est dit par rapport au moment de l'énonciation et de la réception. C'est un phénomène essentiellement textuel (Chartrand, 2001). L'importance du verbe est telle que « l'analyse grammaticale se trouve démunie lorsqu'elle s'applique à une phrase sans verbe parce que c'est ce dernier qui charpente

la phrase et qui en est le pivot » (Deloffre et Hellegouarche, 1988 : 209). C'est donc pour toutes ces raisons que nous nous intéressons au verbe et aux erreurs qui peuvent découler d'une mauvaise utilisation du système verbal, erreurs qui peuvent fausser la compréhension de la phrase

Notre approche linguistique sera complétée par une analyse plus globale à travers une analyse portant sur les éléments déictiques. Ce choix n'est pas fortuit. En effet, compte tenu de fait que les temps verbaux peuvent être étudiés comme d'autres unités qui réalisent la fonction de deixis et que ces derniers sont étudiés au même titre que les unités qui réalisent la fonction de deixis par laquelle « il faut entendre la localisation et l'identification des personnes, objets, processus, événements et activités dont on parle et auxquels on fait référence par rapport au contexte spatio-temporel créé et maintenu par l'acte d'énonciation et la participation en règle générale d'un locuteur unique et d'au moins un locuteur » (Lyons : 1980, p.261), le temps étant considéré comme une catégorie déictique à part entière et qu'il peut s'apparenter « aux symboles indexicaux, embrayeurs, "token-re-flexives", perspective qui attribue au temps verbal un rôle déictique » (Swiatkowska, 1988 : 36), nous ne limiterons pas notre analyse uniquement à l'étude des temps verbaux, nous l'élargirons à la manière dont la deixis, de manière générale, est utilisée par notre population d'étude.

Quant à l'aspect sociolinguistique, il va consister en une analyse sociolinguistique par le biais d'un questionnaire. La pertinence de cette analyse réside surtout dans le fait qu'apprendre une langue étrangère ne se ramène pas à la simple connaissance des règles syntaxiques et lexicales de cette langue. En effet, l'apprenant, en plus de la maîtrise de ces règles, a surtout besoin d'un bain linguistique, seul à même de lui permettre de s'imprégner de cette réalité sociolinguistique lui permettant d'acquérir une compétence linguistique se réalisant à travers un vrai bilinguisme. Aussi, et pour bien savoir de quoi il retourne exactement dans notre contexte sociolinguistique, nous avons recouru à un questionnaire comportant 28 questions (voir annexe). Avec ces questions, nous avons, autant que faire se peut, essayé de cerner la réalité sociolinguistique de nos locuteurs, mettant en exergue leur niveau socio-économique, le niveau d'instruction des parents, la langue d'instruction des parents, le lieu de rencontre avec la langue

cible, son cadre d'utilisation, son degré d'utilisation ainsi que les motivations qui président à l'utilisation de cette langue.

Ceci étant posé, précisons que ce travail est divisé en deux parties : une partie théorique et une partie méthodologique. Dans la partie théorique, nous développons le contexte théorique dans lequel s'insère notre recherche et les principaux courants théoriques en rapport avec notre approche à la fois linguistique et sociolinguistique. Dans cette partie elle-même divisée en trois chapitres distincts Nous développons dans le premier chapitre les éléments théoriques en rapport avec le statut des langues en Algérie et les rapports qu'entretiennent les langues en Algérie avec l'idéologie et l'identité. Dans le deuxième chapitre, nous développons les concepts théoriques qui sont à la base de notre analyse linguistique à savoir : les définitions des notions d'erreurs et de faute, les notions d'analyse contrastive, d'analyse d'erreurs et d'analyse dans le cadre de l'interlangue. Le troisième chapitre enfin est consacré à l'approche sociolinguistique. Pour ce qui est de la population sur laquelle a porté notre étude, il s'agit d'étudiants de première année master du département de français et du département de psychologie.

La deuxième partie est consacrée à la méthodologie. Nous présentons dans cette partie les outils méthodologiques que nous avons utilisés et plus précisément le type d'analyse à laquelle nous avons eu recours et que nous avons déjà présenté ci-dessus. Il s'agit en l'occurrence de l'analyse des erreurs élargie à une analyse contrastive et à une analyse dans le cadre de l'interlangue. Nous présentons également le questionnaire que nous avons utilisé pour l'analyse sociolinguistique et la méthodologie utilisée pour l'analyse de ce questionnaire : l'analyse de contenu, ainsi que les résultats obtenus et leur interprétation.

Approche Théorique

I- Statut des langues en Algérie : du conflit à l'idéologisation du fait linguistique

1. De la réappropriation de la langue au conflit linguistique

Le ressentiment à l'encontre de la langue française est tel que depuis l'indépendance, les dirigeants algériens se sont attelés à la purification du paysage linguistique algérien en proclamant une Algérie "authentique" fondée sur l'arabe littéral ou arabe classique et ce sans aucune connotation identitaire autre que l'islamité. Cette orientation monolingue a mené les dirigeants du pays à entreprendre une politique d'arabisation avec pour objectif de rendre à la langue arabe sa place en tant que ciment de l'unité nationale. Pour Abdellatif-Mami (2013 : para.1-3), c'est cette volonté affichée à vouloir à tout prix se séparer, couper tout lien avec l'ancienne puissance coloniale qui fut à l'origine de cette velléité déclarée « d'une purification linguistique qui a abouti à la loi sur l'arabisation de 1971. C'est ainsi que l'arabe classique devint la langue d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles fondamentales et dans les universités, à l'exception de quelques disciplines dites scientifiques » C'est ainsi également que dès l'indépendance, un modèle idéologique de langue nationale et officielle unique a été appliqué à l'école. Dès lors, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à la langue arabe la place qu'elle avait perdue en mettant en place une politique d'arabisation qui a visé à rendre à cette langue sa place légitime dans le paysage linguistique algérien en la propulsant en tant que langue nationale et officielle (Grandguillaume, 1983). Dans cette course à l'arabisation, le français a été relégué au rang de langue étrangère ou seconde. C'est ainsi qu'avec la décision de l'état d'arabiser le système éducatif, la place du français s'est réduite dans les écoles (Taleb Ibrahim, 1995).

Cette volonté de remplacer la langue française par la langue arabe a été concrétisée sur le terrain et ce à partir des premières années de l'indépendance par toute une panoplie de textes législatifs et réglementaires. C'est ainsi, selon Abbes-Kara, 2010 : para.5) que la question linguistique est devenue « une composante clé de la conception de la nation mais aussi un lieu de réalisation du pouvoir et de la reconfiguration qui se veut légitimée des rapports structurant la société ».

La politique d'arabisation en Algérie doit être considérée comme un processus normal, un processus en rapport essentiellement avec un ressenti négatif tributaire du

passé colonial et ses injustices, envers le colonialisme qui a tout fait pour nier la personnalité algérienne, sa langue et sa culture. Aussi, l'élan premier a été cette volonté de décoloniser, de défranciser, un élan considéré d'ailleurs comme purificateur et salvateur par un retour aux sources de l'authenticité culturelle arabo musulmane et de la personnalité algérienne dont la langue arabe est l'étendard (Abou 1995, Hassani, R. 1994).

En fait, cet antagonisme et cette rivalité qui oppose la langue française à la langue arabe remonte au tout début, précisément au lendemain de l'indépendance, époque où le bilinguisme scolaire français-arabe était encore pratiqué faisant la part belle au tenant de la francophonie, une "élite francisante" vue comme telle par une autre classe composée essentiellement d'arabisants. Le problème ainsi posé ne peut que pousser à l'exacerbation des antagonismes donnant lieu à une lutte qui ne dit pas son nom entre les tenants de la francophonie et les nouvelles élites arabophones. Cette antagonisme et cette lutte entre « ces deux classes sociales a pour fin l'élimination ou la survie de la langue française (Babakour, 2008). De l'avis de Taleb Ibrahim, ce conflit oppose deux blocs d'alliés linguistiques les tenants de l'arabe/anglais d'un côté et les tenants du français/langues maternelles de l'autre.

Pour Boudebia-Baala (2014), ce conflit linguistique entre tenants d'une arabisation tous azimuts et défenseurs de la langue française n'est que la traduction d'un conflit autrement plus important, un conflit linguistico-identitaire qui se manifeste par un véritable affrontement entre arabisants et francisants. Pour cette auteure, on est de ce fait loin du débat d'idées et du dialogue constructif mais bien plus dans une guerre des tranchées où chaque protagoniste cherche à affaiblir l'autre.

En fait c'est surtout au niveau de la sphère intellectuelle que cet affrontement a été le plus virulent. Cela est d'autant plus vrai que l'affrontement initial opposant les défenseurs de l'arabe, la langue de "l'authenticité", au français, la langue de la "modernité" s'est élargie en convoquant des alliés linguistiques. Par rapport à "l'authenticité", point essentiel de l'argumentation des arabophones, les francisants considèrent qu'elle ne peut être exprimée que par les langues algériennes : le tamazight (langue des origines) et les dialectes de l'arabe (arabes algériens). Ils réclament que les langues algériennes suppléent l'arabe classique, considéré, par eux, comme une langue importée et donc non algérienne (Boudebia-Baala (op.cit.).

L'argument le plus souvent avancé par les arabophones pour jeter le discrédit sur les partisans de la langue française tourne essentiellement autour du facteur religieux.

Pour Abbes-Kara, en effet, c'est surtout la dimension théologique qui a servi de cheval de Troie pour mieux imprégner les consciences notamment en projetant l'islamisation de l'école, et par conséquent progressivement l'ensemble de la société et ce en se servant du haut potentiel à référent coranique que véhicule la langue arabe. C'est ainsi, que pour cette auteure (ibid.) la politique d'arabisation en Algérie s'est arcboutée sur le rapport qu'entretient l'arabe classique avec la religion qui confère à cette langue une certaine sacralité, ce qui fait de cette langue plus qu'un simple instrument de communication. Benazzouz (2011, para.40) confirme également ce rapport de sacralité qui connote la langue arabe pour qui « elle est la marque d'une identité musulmane, référée à la prière, à la croyance et aux rites ».

Ce référentiel coranique est d'ailleurs officiellement institué par la première Constitution (8 septembre 1963) de l'Algérie indépendante qui stipule que « L'islam est la religion de l'Etat ». Selon Arezki (2008), ce texte princeps qui a donné naissance aux premières institutions de l'Algérie indépendante est à l'origine d'une crise politique qui a révélé la fragilité de l'état face à la montée d'un fondamentalisme religieux qui ne dit pas son nom et dont les partisans les plus radicaux, au nom d'une cette constitution qui fait la part belle à la religion considérée désormais comme religion et au nom d'une pseudo légitimité historique, se sont mis à prôner l'application de la charia et l'instauration d'un Etat islamique ! Pour Arezki depuis cette date, la religieux est devenue une constante, un cheval de bataille populiste dont se servent et continuent encore à se servir tous les dirigeants algériens. Cette conception de l'état sous couvert d'une islamisation de la société qui ne dit pas son nom est en partie tributaire de l'histoire tourmentée de l'Algérie qui au lendemain de l'indépendance s'est retrouvée face à la dure expérience de la mise en place d'institutions et la refondation d'une nation suite à la destruction de leur culture et de leur identité par un colonialisme qui a œuvré 130 ans durant à nier l'authenticité arabo musulmane du peuple algérien.

Grandguillaume (1983) relève lui aussi cette antagonisme et cette lutte féroce que mènent les défenseurs de l'arabité et de la langue arabe contre l'élite francophone en écrivant qu'à cause de cet antagonisme, le pouvoir algérien en est venu à se cliver

en deux groupes, deux clans qui essaient chacun à sa manière de contrôler ou de dominer le champ socio politique. D'un côté nous avons le clan antifrçais, viscéralement opposé à la langue française et qui prône son remplacement par l'anglais et l'arabisation-islamisation de la société algérienne, de l'autre on retrouve le courant francophone qui essaie de lutter vaillamment contre le raz ce marais éradicateur pour mettre un peu de modernité dans les institutions algériennes.

Le remplacement du français par l'anglais n'est pas une simple vue de l'esprit. En effet, suite à la promulgation de la énième loi (du 7 janvier 1991) sur l'arabisation, le ministre de l'éducation de l'époque en l'occurrence Mr. Benmohamed, préconise qu'à partir de la cinquième année les élèves auront le choix entre l'apprentissage de l'anglais et celle du français. Cette proposition a amené Arezki (2008), à s'interroger sur le but inavoué d'une telle mesure. Pour cet auteur, les promoteurs de cette loi ont trouvé là un alibi pour se lancer dans le "dijihad" contre le français. Le plaidoyer pour la promotion de l'anglais ne constitue qu'un alibi pour disqualifier le français qui semble toutefois, jouer un rôle prépondérant dans les mutations profondes qu'il peut engendrer dans l'imaginaire collectif.

Les attaques contre la langue française ne se sont pas arrêtées à la tentative de sa disqualification du champ social en la taxant de langue du colonisateur. Ces attaques sont allées encore plus loin : « Pour les partisans de l'arabo-islamisme, les francophones sont les *alliés objectifs* du (néo)-colonialisme. Ce complexe de culpabilité deviendra *un complexe de trahison* qui sera un thème récurrent du discours officiel ou de celui des associations militantes liées au pouvoir (...) Pour contrer ceux qui revendiquent le bilinguisme, la pluralité et s'opposent à l'utilisation de l'arabe sacré comme instrument d'arabisation-islamisation de la société, on brandit la notion de *hizb frança* ("parti de la France") pour en faire la cible toute désignée » (Benrabah, 1999 : 246).

Toutes ces attaques et ces accusations contre la langue française et les francophones sont à l'origine d'une surenchère qui frise la pathologie créant selon Tounsi (cité par Babakour, op.cit.) un véritable "climat de psychose" autour de la langue française présentant tous ceux qui ont le malheur d'utiliser cette langue de traître ou pour le moins comme manquant d'esprit patriotique. « Pour les tenants de cette position, la francophonie n'est pas simplement une conception culturelle à

laquelle on oppose la langue arabe, en tant qu'instrument de culture et de science. La francophonie est une conception "civilisationnelle", qu'ils opposent directement à l'Islam »

2. Du conflit linguistique à l'idéologisation du fait linguistique

En vérité, en instrumentant le rapport langue/religion, le but visé est surtout le pouvoir. En faisant de la langue un instrument de pouvoir, le pouvoir politique en Algérie s'en est servi afin d'affirmer son autorité. C'est dans ce sens que le choix de l'arabe comme langue officielle est considéré comme un choix politisé dans le but inavoué de donner une certaine légitimité à l'Etat (Dridi, 2014). Ainsi, au mépris des considérations pédagogiques, l'arabisation a été l'instrument d'un clan politique, « un coup d'État dans l'État » selon l'expression de Benrabah (1999 : 25), coup d'État qui est, selon Dourari (2003), l'œuvre d'un groupuscule d'individus qui se sont accaparés du pouvoir par le biais de toute une panoplie de politiques, parmi celles-ci, la politique d'arabisation faisant de cette langue un signe d'appartenance idéologique au détriment de sa vocation sociale et de sa fonction naturelle : la communication.

Pour Taleb Ibrahim, K. (op.cit.), le fait d'imposer une langue, en sorte qu'elle devienne langue officielle va durablement influencer les représentations qu'ont les locuteurs algériens de la langue française, ce qui a abouti à un profond clivage social et culturel qui prend ses racines dans et qui oppose les élites arabisantes aux élites francisantes. Pour Benazzouz (2011), les tenants du courants arabo baathiste islamisant considèrent la diversité linguistique comme un danger pour l'unité nationale. Elle est comme le ferment de qui peut mener le pays vers l'éclatement. Pour éviter cette division, les arabo baathistes prônent l'unilinguisme comme seule alternative au maintien de l'unité nationale. Pour Benazzouz, en fait, ce sont plutôt les considérations politiques et non les oppositions linguistiques qui sont à craindre. Ce sont elles qui déchaînent les passions. De même, pour Arezki (2010 : 167), « l'idéologisation des questions linguistiques par l'État réactive les réflexes, nationalistes, communautaires et ethniques et conforte par contrecoup ceux qui prônent l'enfermement et le repli sur soi-même »

Cette idéologisation du fait linguistique est telle que même l'université sensée être un lieu de débats constructeurs, de débats sereins et surtout neutres n'a pas échappé à la contamination et à la récupération. En effet, certains linguistes algériens

ont été jusqu'à « légitimer les thèses du pouvoir, y compris ceux exerçant dans le domaine de tamazight, combattent avec hargne toute approche des langues parlées en Algérie qui les mettrait en relation avec des questionnements sur la société, l'homme et l'histoire » (Dourari, 2012 : para.5). Ainsi, même la recherche universitaire, la recherche scientifique qui sont en principe au-dessus de la mêlée n'ont pas échappé à cette surenchère politique jusqu'à être instrumentalisée et mise au service du pouvoir.

Ceci dit, les enjeux ne sont pas seulement idéologiques, mais aussi économiques car il s'agit selon Grandguillaume (2004), d'une véritable lutte visant à l'occupation des postes, à tous les échelons de l'administration, jusque-là occupés par les francisants, en instrumentant la proximité de la langue française avec le colonialisme ce qui peut s'avérer payant dans la mesure où cela peut donner lieu à une mauvaise conscience. Pour Grandguillaume (ibid.), la politique d'arabisation en Algérie n'est pas exempte d'une certaine forme d'hypocrisie sociale car, si dans les faits, elle est arrivée à disqualifier la langue française, dans la réalité, elle reste considérée comme la langue de la réussite, une langue réservée à une certaine élite. La conséquence immédiate de cette politique d'arabisation sans moyens adéquats a été la faillite du système d'enseignement, faillite sur laquelle s'accordent pratiquement tout le personnel politique qui s'est succédé à la tête du pays depuis le début des années quatre-vingt-dix notamment les présidents Boudiaf et Bouteflika.

En fait, même si la langue française a été reléguée au statut de langue étrangère, et même si les textes officiels ne lui accordent aucune mention particulière, évitant soigneusement, selon Arezki (op.cit.), d'employer l'appellation "langue française", dans la réalité des faits, cette langue peut prétendre à une certaine co-officialité, dans la mesure où elle est utilisée à titre officiel (prise de parole du Président de la République et des responsables politiques, parution du Journal Officiel et de la presse dans cette langue). Ce sont, selon Arezki, « ces différentes incohérences qui mettent à nu les contradictions entre la politique linguistique et les mesures mises à l'œuvre sur le terrain et qui sont traduits objectivement dans les différentes textes officiels qui « régissent le système éducatif algérien depuis l'indépendance à ce jour : (programme de Tripoli 1962, Charte d'Alger 1964, Charte Nationale 1976 et 1986), qui édictent le principe inaliénable : "La langue arabe est la seule langue nationale et officielle" (Charte Nationale de 1976, p 66) ». Dans ces

différents textes législatifs, « les langues étrangères ne sont citées qu'à travers des expressions vagues renvoyant à la mondialisation, la modernité, la technologie, etc.) » (Arezki, op.cit. : 25).

Pour Abbas-Kara, (op.cit.), tous les textes sensés réguler l'usage de la langue arabe et l'usage de la langue française dans les différentes institutions ne reflètent pas la réalité sociolinguistique algérienne profondément plurilingue. Ils sont plutôt porteurs d'une réalité monolinguisante que contredisent les travaux récents en sociolinguistique. Pour l'auteur (ibid. 10-11.), « ces paradoxes apparaissent dans des polémiques qui secouent régulièrement l'opinion publique et divisent les chercheurs autour du statut des langues en présence, des enjeux des protocoles pédagogiques à mettre en œuvre pour l'enseignement/apprentissage des langues. Autant de controverses qui n'en finissent pas de reposer la question de la prise en compte ou non des réalités socio linguistiques dans l'aménagement linguistique aussi bien dans la version politique que pédagogique ».

3. Langue et identité

Depuis son indépendance, l'État algérien n'a cessé de revendiquer une identité arabo-musulmane basée sur les articles 3 et 4 de la constitution de 1963, qui stipulent que « l'islam est la religion de l'État » et que « la langue arabe est la langue nationale et officielle » du pays (Mami, 2013 : para.1). Ahmed Ben Bella, le premier président de la République, dans sa première allocution publique et officielle, installe sans équivoque le cadre dans lequel doit se définir l'identité algérienne : « Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes. [...] il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme » (discours du 5 juillet 1963) ». Se faisant, selon Zenati (2008 : para.1), « il perpétue le monisme qui caractérise le mouvement national algérien dans ses options idéologiques. Hors de l'unité arabe point de salut pour la nation algérienne. D'emblée, la pluralité est niée et la diversité linguistique est considérée comme un germe de division menaçant une unité nationale ayant pour socle l'arabe et l'islam. Toute référence à la berbéricité est alors tenue pour un instrument au service de l'étranger et du néo-colonialisme. Elle est considérée (...) comme une redoutable volonté de semer la division au sein d'un peuple et d'une culture unique pour atteindre un objectif politique qui est la déstabilisation de cette jeune indépendance acquise après de lourds sacrifices ».

Pour Babakour (op.cit. : 51), la langue peut à juste titre être considérée comme un facteur déterminant dans la construction identitaire parce qu'elle est un marqueur social de premier ordre et ce, quel que soit son statut : individuel ou collectif régional ou national. Pour cette auteure, cela est dû au fait que tout processus d'identification inscrit automatiquement l'individu dans un continuum social unique donnant lieu à des pratiques langagières particulières. C'est ce qui donne à la langue ce statut particulier de véhicule identitaire selon Babakour. Il en est de même pour Lamizet (2002) qui considère que la langue est le socle sur lequel se construit l'identité, parce qu'elle permet aux individus de se reconnaître entre eux en leur donnant le sentiment d'appartenance à une seule et même communauté et de se fondre dans un creuset linguistique qui les distingue des autres. La langue permet donc de signer une appartenance à la fois culturelle et identitaire parce qu'elle nous rend différents de ceux qui parlent d'autres langues en spécifiant notre mode d'appartenance, une appartenance à la fois unique et plurielle dans la diversité de ses accents, de ses dialectes et de ses particularités sociolinguistique.

De ce fait, restaurer une langue correspondant à une identité propre, va permettre l'expression de l'authenticité d'une personnalité qui jusque-là a été brimée. Ainsi, la motivation essentielle, celle qui a guidé la démarche des tenants de la politique d'arabisation en Algérie est la réhabilitation d'une personnalité longtemps opprimée, une personnalité riche de son passé, de son histoire, de sa culture et de sa religion que le colonialisme s'est attelé à mettre sous le boisseau, une culture qui s'oppose à cette personnalité occidentalisée et décultivée que le colonisateur a implanté. Il s'agit selon Benazzouz (op.cit. : 37-38) très précisément, « de réintégrer à la personnalité algérienne un élément essentiel qui avait été effacé ». De ce fait, l'arabisation est devenue un symbole, celui du ressourcement par un retour à l'authenticité et par le recouvrement de notre identité que le colonisateur a longtemps mis sous le boisseau. De ce fait, la récupération de notre dignité bafouée par un colonialisme spoliateur ne se réaliser que par le biais de la langue (Taleb Ibrahim, 1995).

Il est donc clairement établi que la politique d'arabisation en Algérie a eu pour principal objectif un retour aux sources, une démarche qui vise la réhabilitation de la personnalité algérienne, de sa culture et de son identité arabo-musulmane niées

par un colonialisme inhumain et spoliateur. C'est d'ailleurs ce que confirme Toumert (2016, citant Zénati, 2004), pour qui la politique d'arabisation s'inscrit dans la démarche de réappropriation de l'identité arabo-musulmane à laquelle les algériens doivent, selon les autorités politiques de l'Algérie indépendante, s'identifier. Le discours officiel n'est pas en reste dans cette course de revalorisation de l'identité algérienne et dont le principal vecteur ou véhicule est la langue.

Comme nous pouvons le constater, la politique d'arabisation de l'Algérie a été surtout une politique idéologique. Le combat identitaire pour le recouvrement de la personnalité algérienne et de la culture algérienne supposée arabe n'est en définitive qu'un faire-valoir. La politique d'arabisation a été en fait menée à pas forcés par des acteurs politiques qui s'inscrivent majoritairement dans le courant de pensée arabo-Baathiste dans le but est le recouvrement d'une identité arabe sensée avoir été niée par le colonisateur.

Benrabah (1999, cité par Boukhchem et Varro, 2001) s'interroge sur les objectifs de cette politique d'arabisation et sa réalité identitaire. Pour cet auteur, si la langue arabe est bel et bien la langue des algériens et si les algériens sont bel et bien des Arabes, alors pourquoi les arabiser ? Cette arabité supposée et hypothétique du peuple algérien que le pouvoir veut à tout prix faire valoir et au sujet de laquelle s'interroge Benrabah a également poussé Zenati à réagir dans une critique des conclusions des travaux du 5^e congrès du FLN rapportés dans la revue *Révolution africaine*, n° 1035, du 23 décembre 1983, conclusions qui présentent le processus d'arabisation comme achevé et irréversible et que Zenati nuancent en écrivant que « le vocable même d'arabisation est impropre dans ce cas précis car on n'arabise pas des Arabes, ou même un peuple qui s'identifie à la nation arabe et qui en est partie intégrante » (Zenati, 2008 : para.4).

En effet, si on se réfère à Benrabah (1999, cité par Boukhchem et Varro, *ibid.*), une bonne partie de la population algérienne n'est pas arabe et arabophone mais kabyle et berbérophone et au-delà de cette réalité sociolinguistique, plus prosaïquement, la langue arabe n'a jamais été parlée massivement par les algériens. Pour cet auteur, en 1954, et malgré une longue occupation qui s'est étalée sur près de 120 années à peine 300 000 algériens sur dix millions comprennent et lisent l'arabe classique. La majorité des gens utilise l'arabe dialectal ou le berbère qui sont leurs

véritables langues maternelles. L'arabisation n'a eu pour effet qu'imposer l'*arabe classique*, qui est une langue essentiellement écrite mais qui n'est toujours pas comprise par la plus grande partie de la population.

Benrabah ajoute que l'arabe classique, coranique ou littéraire, enseigné comme langue "haute", ne permet pas de structuration identitaire individuelle, étant trop distant des usagers. En cherchant à réintroduire l'arabe classique, dans une diglossie où il remplacerait l'hégémonie de la langue coloniale (le français), comme langue de l'élite, donc, face aux langues du peuple (l'arabe populaire et le berbère), la politique d'arabisation ne fait que rappeler et réitérer l'action des conquérants venus d'Arabie au VII^e siècle après J.-C. répandre l'islam. Certes, l'arabe a pu un temps cristalliser les forces de résistance à la France, parce que la langue française, qu'il devait supplanter, symbolisait le pouvoir du colonisateur. Mais une fois la victoire obtenue, il y a eu un ratage : les diverses langues, dont le berbère, mais aussi les variétés d'arabe algérien parlées par tous ceux qui ont libéré l'Algérie, ont été ignorées par les nouveaux décideurs qui ont fini par créer un État islamique parlant l'arabe classique. Loin d'être la libération du peuple et la valorisation des langues locales, l'arabisation représente ainsi une nouvelle colonisation (Benrabah, 1999, cité par Boukhchem et Varro, *ibid.*).

Pour Charaudeau (2001), l'idée que l'on puisse « se reconnaître comme appartenant à une collectivité unique, grâce au miroir d'une langue commune, langue censée être la même pour tous et dont l'homogénéité serait le garant d'une identité collective, a été défendue avec plus ou moins de vigueur par les nations, selon qu'elles ont réussi à intégrer et homogénéiser – relativement – les différences et les spécificités linguistiques locales et régionales (comme en France), où qu'elles se sont heurtées à une résistance, créant une situation linguistique fragmentée (comme en Espagne, ou en Grande-Bretagne). En vérité, il ne s'agit ici que de « "représentations sociales", ce qui a amené Charaudeau à s'interroger s'il ne faut pas dissocier langue et culture, et associer discours (usages) et culture. Sinon comment expliquer que les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine et maghrébine (à une certaine époque) ne sont pas identiques malgré l'emploi d'une même langue ? Comment expliquer également que les cultures brésilienne et portugaise d'une part, latino-américaine et espagnole d'autre part soient différentes ?

Charaudeau conclue que la langue n'est pas le tout du langage. On pourrait même dire qu'elle n'est rien sans le discours seul à même de la mettre en œuvre, qui régule son usage et qui dépend, par conséquent, de l'identité de ses utilisateurs. Ainsi, selon Charaudeau, malgré des idées tenaces concernant l'existence et le rôle que peut jouer une langue par rapport à l'identité d'une communauté sociale, l'identité linguistique ne doit pas être confondue avec l'identité discursive. Ce qui rentre en ligne de compte dans la composante langagière pour qu'elle devienne un fait de culture, pour qu'elle témoigne d'une personnalité et d'une identité, c'est donc la compétence langagière. En d'autres termes et comme l'affirme Charaudeau, cela veut dire que ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours. Pour le dire autrement, ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les *manières de parler* de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire.

En vérité et comme l'écrit Charaudeau (op.cit.) aucune société n'est tout à fait homogène, toute société est en fait un composite, un agglomérat dans lequel plusieurs communautés cohabitent. De ce fait, toutes les sociétés, sont plus ou moins hétérogènes à cause des mouvements complexes d'immigrations et d'intégrations. Même si les communautés s'inscrivent systématiquement dans un processus de filiation historique autour d'un ensemble de valeurs symboliques communes, ces communautés n'en restent pas moins des communautés de discours et sûrement pas des communautés linguistiques. En d'autres termes, aucune société n'est unilingue et dans toute société il existe plusieurs parlés et l'Algérie ne fait pas exception à la règle.

4. Faits linguistiques en Algérie et plurilingualité

Tous les chercheurs qui se sont penchés sur la question linguistique en Algérie sont d'accord sur cette particularité du paysage sociolinguistique algérien, à savoir : la plurilingualité. C'est ainsi que pour Dourari (op.cit.), l'Algérie historique a toujours été un pays plurilingue. Pour Babakour (op.cit.), l'Algérie peut être considérée comme étant un pays plurilingue et multiculturel. A l'instar d'autres pays, l'Algérie a subi de multiples invasions, ce qui a fait d'elle un "carrefour de civilisations" dont la caractéristique la plus remarquable est la pluralité linguistique qui y règne depuis l'Antiquité (Benrabah cité par Boukhchem et Varro citant, 1999).La conséquence de

ces conquêtes s'est traduite par la cohabitation de plusieurs langues (l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien, le berbère et le français). De ce fait, la société algérienne n'est ni monolingue ni monoculturelle (Toumert, op.cit.). En fait, selon Abdelhamid (2002), on ne peut réduire la problématique algérienne à un simple problème de bilinguisme. Pour cet auteur, il faut plutôt aborder cette question sous l'angle du plurilinguisme. Taleb-Ibrahimi (2004 : para.1), confirme le point de vue de Benrabah en écrivant que se caractérise essentiellement par la cohabitation de plusieurs variétés langagières (l'arabe dialectal, l'arabe classique, le berbère ou tamazight sans oublier les différentes langues implantées étrangères consécutivement à la différente conquête qui ont jalonnées cette terre propice aux invasions de par sa géographie.

Ce sont donc les différentes invasions et conquêtes qui ont marquées l'histoire de l'Algérie qui ont donné naissance à ce kaléidoscope de langues et de dialectes à côté du berbère, langue de la communauté autochtone. Ce constat a amené (Harbi, 2011) à conclure que le paysage sociolinguistique algérien est surtout caractérisé par une situation de plurilinguisme social ; arabe standard / français / arabe dialectal / différentes variantes du berbère. Bessai (2012 : 84) arrive à la même conclusion en constatant et en confirmant l'existence d'un plurilinguisme maîtrisé en Algérie du fait que les algériens ont cette capacité à recourir souvent à deux langues, voire plus, de parler dans les deux langues à la fois ou en alternance.

Ainsi et comme l'écrit Mami (2017), comme bon nombre de pays dans le monde, l'Algérie, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme. Ce plurilinguisme est du à plusieurs facteurs dont le métissage culturel et identitaire introduit avec l'arrivée des janissaires turcs en 711, qui établirent des comptoirs économiques et réussirent un mariage social extraordinaire avec les populations octanes et le bouleversement géopolitique induit par la colonisation française en 1830 qui imposa l'utilisation de la langue française au détriment des parlés autochtones, dont l'arabe littéral.

Nous pouvons parler à propos de cette imposition de la langue française au détriment des parlés autochtones de "glottophagie" (Calvet, 2002), processus qui vise à imposer la domination d'une langue considérée comme dominante au détriment des langues autochtones considérée comme langues dominées. C'est ainsi que les langues maternelles des colonisés sont dévalorisées, stigmatisées et vidées de toutes les

fonctions que peuvent assurer les vraies langues. Cette politique visant à asseoir la suprématie d'une langue considérée comme "haute" par rapport à une seconde langue jugée "inférieure" a mené la France colonisatrice à décréter, dès 1938, une loi qui déclarait l'arabe comme « langue étrangère en Algérie ». Pour justifier cet état de fait, Calvet (2002 : 167) cite Marçais qui a écrit à ce propos : « Quand l'une des langues est celle des dirigeants, qu'elle ouvre l'accès à une grande civilisation moderne, qu'elle est claire, que l'expression écrite et l'expression parlée de la pensée s'y rapprochent au maximum, que l'autre est la langue des dirigés, qu'elle exprime dans ses meilleurs écrits un idéal médiéval, qu'elle est ambiguë, qu'elle revêt quand on l'écrit un autre aspect que quand on la parle, la partie est vraiment inégale : la première doit fatalement faire reculer la seconde ».

De tout ce qui précède, nous pouvons conclure avec Abbes-Kara (op.cit. : 7) que ce qui caractérise le plus le paysage sociolinguistique algérien aujourd'hui, c'est cette complexité de la situation où plusieurs langues sont en contact donnant lieu à un plurilinguisme complexe et multiforme dans lequel, plusieurs variétés de langues (français, arabe classique, arabe dialectal et variantes, berbère et variantes) ont donné lieu à un véritable patchwork. Cette singularité du fait linguistique algérien est à l'origine de pratiques langagières singulières qu'on retrouve partout en Algérie et qui ne sont que le produit de cette convivialité et de la tolérance que le besoin de communication impose (Benrabah, 1999 : 177). Pour Abbes-Kara (op.cit. : 13), ces besoins de communication vont pousser les locuteurs à puiser dans les différents répertoires linguistiques qui s'offrent à eux reconfigurer et co-construire du sens ce qui a fini par donner lieu à un phénomène linguistique qui se manifeste à travers des procédés tels que l'alternance codique, les emprunts, la créativité lexicale... Cette situation singulière est à l'origine d'un détournement lexical qui puise son origine « *morphonosémantique* » de la langue française tels que [tabla] « table ». [busta] « poste », [likul] « l'école », autant de mots qui, du fait de ce détournement lexical, ont fini par faire partie de l'univers linguistique algérien. En effet, pour les locuteurs algériens la langue n'est en fin de compte qu'« un matériau langagier mis à leur disposition, qu'ils manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont en vue de co-construire du sens » (Hagège, 1986, cité par Abbes-Kara, ibid.).

Pour Benrabah (op.cit.), malgré cette interpénétration des différentes langues en présence en Algérie, l'arabe populaire pour les populations arabophones et le tamazight pour les populations berbérophones sont en tout état de cause les deux seules langues vraiment maternelles de tous les algériens. Ceci étant, la diversité linguistique qui caractérise l'Algérie n'est pas sans incidences sur les parlers locaux et notamment sur l'arabe dialectal qui n'est qu'une forme qui a évolué de cet arabe initialement venu du Moyen-Orient et qui s'est transformé de façon notable à son contact.

De fait, le caractère le plus déterminant de l'Algérie est la berbéricité ou l'amazighité. En vérité, il existe en Algérie quatre langues majoritaires au statut inégal : l'arabe classique ou l'arabe du Coran, qui est langue nationale et officielle, le français comme langue étrangère faisant partie intégrante de la société et de la culture algérienne, l'arabe dialectal ou "*derdja*" et le berbère, avec toutes leurs variantes, sont des langues maternelles du pays (Abdellatif-Mami, op.cit.). Pour Sebaa, (2002), ce qui caractérise le plus l'Algérie c'est cette situation de quadrilinguïté sociale au sein de laquelle cohabitent divers parlers (arabe classique ou littéral/français, arabe algérien/tamazight ou encore Tamazight/français). Aucune frontière ne sépare ses langues qui s'étendent le long d'un continuum dans lequel les langues en présence se disputent avec convivialité et il serait pour le moins hasardeux d'essayer de réduire l'influence et les fonctions de chacune des langues en présence qui présente cette particularité qu'elles peuvent à tout moment s'inscrire différemment dans le processus procès dialectique des situations de communication. Pour Dourari (2002), cette quadrilinguïté est manifeste comme l'écrit par une mise en ordre en épigraphe des mots qui expriment à eux seuls la réalité des pratiques langagières plurielles des locuteurs de Tizi-Ouzou : le français côtoie l'arabe algérien, qui côtoie le kabyle et l'arabe scolaire.

Ceci dit, il faut préciser concernant cet arabe maghrébin, cet arabe algérien en particulier, ainsi que les dialectes berbères, ce ne sont pas des langues écrites mais seulement parlées. Pour Grandguillaume (2004 : 2), « les langues quotidiennement parlées au Maghreb ne sont pas écrites, mais exclusivement orales : elles sont des variétés régionales, soit arabes, soit berbères. Elles sont mises en opposition, principalement les parlers arabes, avec une langue essentiellement écrite, (ou limitée

oralement à des usages savants ou religieux), dite arabe classique ou littéraire. Une partie de la population utilise des parlers berbères : il s'agit de parlers antérieurs aux langues arabes, dans lesquels s'exprimait la quasi-totalité des populations au Maghreb avant l'arrivée des Arabes et l'introduction de leurs parlers. ».

Il est clairement établi que la situation linguistique en Algérie se caractérise par la présence de plusieurs langues, complexité due à son histoire et sa géographie. Les différentes invasions et conquêtes que l'Algérie a connues ont engendré la coexistence de plusieurs codes linguistiques à côté du berbère, langue de la communauté autochtone. Cela a donné naissance à deux groupes importants : les berbérophones et les arabophones qui se sont mêlés tout au long de leur histoire commune. Sur ces deux parlers qui ont donné naissance à ces deux groupes linguistique, est venue se greffer la langue française, ce qui a fait dire à Harbi (op.cit.) que : « le pays se caractérise par une situation de plurilinguisme sociale : arabe/français/arabe dialectale/ différentes variétés de berbère ».

Neddar (2013), abonde dans le même sens en écrivant à propos de la diversité des langues parlées en Algérie qu'avant toute chose, l'Algérie est un pays historiquement plurilingue. Il ajoute citant Maougal (2001 : 37) que ce plurilinguisme est le fruit des différentes invasions qu'a connu l'Afrique du Nord qui a vu déferler sur son sol une multitude de peuples d'origine et de langues diverses. Chaque nouveau venu aux grés des échanges commerciaux et des colonisations humaines n'est pas parti comme ça le lendemain sans laisser aucune trace, bien au contraire chaque peuple qui a transité par cette contrée a imprégné à sa manière la langue autochtone « devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens : L'arabe algérien ».

Ce mélange et cette fusion des civilisations qui a caractérisé l'Algérie est dû, selon Morsly (1988) et Taleb-Ibrahimi (1995), au fait que l'Algérie a été un carrefour de civilisations et un lieu de brassages sociolinguistiques que l'on peut percevoir dans la réalité des pratiques langagières actuelles. De nombreuses civilisations ont occupé le territoire algérien à travers l'histoire. Plusieurs peuples s'y sont succédés afin de coloniser ce pays habité par des populations berbères.

Ainsi, l'Algérie s'est vue envahie par différentes civilisations, lors notamment des sept grandes invasions qu'elle a connues : phénicienne, romaine, vandale, byzantine, arabe, ottomane, européenne. Cependant, du fait de sa situation géographique particulière (partie centrale de l'Afrique du Nord), en tant que carrefour de civilisations, méditerranéenne et africaine tant par sa géographie que dans ses parcours et échanges, et en tant que plaque tournante entre l'Afrique et l'Europe, l'Orient et l'Asie, flux et reflux de l'Espagne andalouse, cette Berbérie qu'est l'Algérie est demeurée le pays des "Imazighen" et ce, malgré les brassages génétiques et les apports culturels de toutes sortes (Rahal-Sidhoum, 2001).

Cependant, même si l'Algérie est demeurée la terre des "Imazighen", toutes les conquêtes qu'a connues cette terre ont indélébilement marqué son paysage sociolinguistique par la coexistence de plusieurs langues et dialectes. Cette configuration linguistique des langues et dialectes en usage en Algérie se compose essentiellement « de l'arabe algérien parlé par la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, et la rationalité de la langue amazigh, connue sous l'appellation de langue berbère qui se compose elle-même d'une constellation de parlers et de langues locales ou régionales, tout en entretenant des rapports constants avec les langues dominantes ; l'arabe et le français en l'occurrence » (Benazzouz 2011 : 5).

5. La situation sociolinguistique en Algérie : Les langues en usage

La situation sociolinguistique en Algérie est très complexe du fait de la variété des langues en usages ainsi que du fait de la coexistence de langues différentes. Certains auteurs à l'instar de Taleb Ibrahimy parlent de la coexistence de trois sphères langagières :

5-1. La sphère arabophone avec en premier lieu l'arabe classique (ou fusha ou aussi arabe clair), puis l'arabe standard ou moderne, véritable langue d'intercommunication entre tous les pays arabophones, ensuite ce que Taleb Ibrahimy qualifie de "dialecte des cultivés" ou l'arabe parlé par les personnes scolarisées, enfin le registre dont l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés, communément nommé, selon l'auteur, dialectes ou parlers qui se distribuent dans tous les pays en variantes locales et régionales. A partir de cette représentation ou plus précisément cette distribution, Ibrahimy (ibid.), arrive distinguer deux types de parlers : les parlers

ruraux et les parlers citadins en usage notamment à Alger, Constantine, Jijel, Nedroma et Tlemcen envoyant ainsi à une cartographie linguistique mettant en relief « quatre grandes régions dialectales : l'Est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'Atlas Saharien aux confins du Hoggar, connaît lui-même une grande diversité dialectale d'Est en Ouest ».

5-2. La sphère berbérophone : Cette sphère est une extension de certains dialectes berbérophones plus communément appelés parlers amazigh qui ont de tout temps existé non seulement dans les régions maghrébines, mais également en Égypte et même au Niger. Selon Taleb Ibrahim (ibid. : para.11-13), « ces parlers constituent le plus vieux substrat linguistique de cette région et sont, de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population. Cependant, face à l'islamisation et à l'arabisation du Maghreb, ces parlers ont reculé et se sont réfugiés dans les contrées au relief et à l'accès difficile : Aurès, Djurdjura (Kabylie), Gouraya, Hoggar et Mزاب ainsi que quelques îlots disséminés ici et là dans le pays ». Pour Taleb Ibrahim, les parlers amazighs les plus répandus en Algérie sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mزاب) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Ces parlers qui véhiculent une tradition millénaire sont minoritaires par le nombre des locuteurs et sont très peu utilisés autrement qu'en tant que langue ou dialecte oral.

5-3. La sphère des langues étrangères

En fait, de manière générale, nous pouvons dire qu'il est illusoire de croire que le Maghreb a découvert « la langue française et *a fortiori* l'espagnol ou l'italien avec la colonisation » (Dakhliya, 2003, para.7). Selon cet auteure (ibid.), (la présence dans l'ouest de l'Algérie, par exemple, d'une importante population d'immigrés espagnols a assurément marqué d'une forte empreinte la langue ou les langues qui se parlaient dans la région, de la même façon que la Tunisie s'imprégnait des dialectes italiens. La langue des Français d'Afrique du Nord en porte toujours la trace au même titre que la langue arabe parlée dans ces régions. Pour Dakhliya (ibid.), ce phénomène de métissage linguistique ne peut en aucun cas être réductible à la période coloniale et il est tout à fait fictif de concevoir la colonisation comme étant à l'origine de ces interpénétrations linguistiques. Pour Dakhliya (Ibid.), de par son histoire, le Maghreb est par définition la terre d'élection de la langue franque méditerranéenne qui n'est

qu'un mélange d'espagnol et d'italien, auxquels sont venus s'ajouter d'autres apports autres issus des langues romanes et plus rarement quelques éléments de l'arabe ou même du turc. Il en est de même pour Taleb Ibrahim (op.cit.), pour qui la présence des langues punique et latine est attestée en Afrique du Nord depuis l'Antiquité ou peu après l'Antiquité. Cependant, selon cette auteure, les trois siècles de présence Ottomane à partir du XVI^e siècle, ont durablement changé la donne linguistique.

Taleb Ibrahim ajoute, dans le même ordre d'idées que Dakhli, qu'en dehors de la présence Ottomane et de son influence linguistique, des langues européennes comme l'espagnol ont existé dans l'Ouest du pays, notamment dans la ville d'Oran qui a été sous domination coloniale espagnole durant trois siècles. Du français, suite à l'occupation française, mais aussi de l'italien dans les villes côtières de l'Est. Cependant, selon cette auteure, la présence de ces langues ne fut que transitoire et même éphémère. Il en est ainsi du turc, de l'espagnol ou encore de l'italien qui n'ont dû leur présence qu'à une conjoncture historique, notamment le fait colonial. C'est le français qui a le plus perduré et influencé les usages, bouleversé l'espace linguistique et culturel algérien.

En fait, aussi paradoxal que cela puisse paraître, ce n'est qu'après l'indépendance que l'usage du français s'est le plus répandu. Cela est essentiellement dû à la massification de la scolarité qui, par manque d'encadrement, a été obligée de faire appel à la coopération technique avec l'ancien colonisateur. C'est aucun doute ce qui explique, selon Taleb Ibrahim, pourquoi la langue française s'est largement propagée en Algérie devenant par la force des choses la langue de l'enseignement et de l'administration.

5-4. Quadridimensionnalité du paysage sociolinguistique algérien

Si Taleb Ibrahim et Bouhadiba parle de trois langues en contact, pour d'autres auteurs à l'instar de Kebbas (op.cit.), il serait plus juste de parler quadridimensionnalité qui serait essentiellement composée de l'arabe algérien, qui est la langue parlée par la majorité des algériens, de l'arabe classique ou littéral, utilisé dans les sphères officielles, de la langue française utilisée dans l'enseignement, notamment universitaire. Pour Kebbas (op.cit., p.45), en 2003 la langue française était parlée par 67% d'Algériens. A ces langues, Kebbas ajoute la « langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère (dans ses différentes

variétés : kabyle, targui, chaoui, etc.), pour l'usage naturel d'une grande partie de la population ».

Nous retrouvons sensiblement les mêmes idées sur la quadridimensionnalité de la situation linguistique en Algérie chez Benbachir (2014), pour qui les usages linguistiques les plus courants en Algérie peuvent être ramenés à quatre dimensions, en l'occurrence l'arabe algérien qui est le parler majoritaire le plus couramment utilisé ; l'arabe classique, utilisé notamment dans l'enseignement et dans les sphères officielles ; la langue française, surtout utilisée dans l'enseignement scientifique dans certaines filières et la langue tamazight qui a récemment été officiellement reconnue comme langue nationale, ce qui va certainement, selon l'auteur, donner lieu à une nouvelle reconfiguration des usages linguistiques en Algérie.

Babakour (op.cit.) préfère parler de quadrilinguïté au lieu de quadridimensionnalité. En effet, pour cette auteure, la principale caractéristique sociolinguistique de l'Algérie est une quadrilinguïté sociale qui se manifeste par la présence du contact de quatre langues : l'arabe conventionnel, la langue française, français, l'arabe dialectal ou arabe algérien et enfin le tamazight. Pour Babakour, dans les faits, ces langues ne sont pas hermétiquement séparées les unes des autres, bien au contraire, il y a une grande interpénétration qui rendent les frontières entre elles assez floues aussi bien géographiquement que linguistiquement.

Pour Grandguillaume (2010) enfin, dans l'Algérie de 2009, quatre langues sont à l'œuvre dans le paysage linguistique : la langue arabe classique, la langue arabe parlée, le berbère et le français. La langue anglaise y est de plus en plus présente, mais elle est d'introduction relativement récente et n'a pas l'implication symbolique des autres langues.

En fait, pratiquement tous les linguistes algériens et étrangers à l'instar de Grandguillaume, tous les chercheurs qui se sont penchés sur le statut des langues en Algérie sont d'accord sur cette quadridimensionnalité du paysage sociolinguistique algérien. La majorité des chercheurs algériens qui se sont intéressés à cette question se réfère pour l'essentiel à Sebaa (op.cit.) qui considère que si on connaît bien l'Algérie, on ne peut pas ignorer la quadridimensionnelle qui spécifie cette société, quadridimensionnalité manifestée, selon l'auteure, par la présence de l'arabe algérien,

une langue parlée par la majorité ; l'arabe classique ou conventionnel, utilisé surtout dans les sphères officielles ; la langue française qu'on retrouve essentiellement dans l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et enfin la langue amazighe ou langue berbère utilisée par une grande partie de la population (Sebaa, op.cit.).

La situation linguistique algérienne est donc assez complexe et au lieu de parler de la coexistence de trois sphères comme le fait Taleb Ibrahimy en l'occurrence la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères, nous préférons l'approche que fait Sebaa (op.cit.) de la question sociolinguistique en Algérie en postulant une configuration quadridimensionnelle des langues en contact en Algérie. Cette configuration quadridimensionnelle est constituée bien sûr de l'arabe classique, de l'arabe algérien du berbère avec ses différentes ramifications et du français pour l'essentiel. Pour Bouhadiba (2004 : 10), la situation est telle qu'il « est parfois difficile de délimiter les frontières entre les variétés de cette langue : arabe classique, arabe littéraire, arabe moderne standard, arabe parlé éduqué,... sans compter les dialectes qui gravitent autour de ces variétés dites "hautes" ».

Bouhadiba ajoute (ibid. : 11) « la fusion des variétés en présence, ainsi que le souci de communication panarabe ont donné naissance à une nouvelle variété d'arabe dite *al-lugha al-wusta* ou arabe intermédiaire (médian) qui est utilisée dans certains contextes officiels ou semi-officiels. De plus, on compte le berbère avec ses variétés régionales, et enfin le français, qui jouit du statut de langue majeure au sens fergusonien du terme ». Pour résumer cette configuration linguistique quadridimensionnelle de la situation linguistique en Algérie, nous dirons que les principales langues et dialectes en contact en Algérie sont :

a/ La langue arabe.

Qui se présente selon Abbaci (2011), sous deux formes : une langue à tradition religieuse, ce qui lui fait acquérir un statut de prestige. D'autre part, l'arabe littéraire qui reste essentiellement écrit et ne constitue aucunement la langue à usage quotidien et spontané ; et l'arabe dialectal appelé aussi arabe algérien servant la communication orale et qui constitue la langue maternelle de la quasi-totalité des algériens. Pour cet auteur, cette situation nous renseigne sur l'existence d'une configuration diglossique marquée par la coexistence d'une forme codifiée que les linguistes appellent variété haute et d'une variété basse à usage informel et limité aux échanges quotidiens.

Babakour (op.cit.), dans sa classification des langues en usage en Algérie et dans son approche quadrilingue, classe la langue arabe dans le domaine formel qu'elle qualifie de "domaine formel H". Il s'agit de l'arabe classique, une langue destinée à l'usage religieux (langue du Coran), mais qui est également utilisée officiellement. Pour Babakour, tout comme pour les autres auteurs qui se sont penchés sur l'étude de cette langue, la langue arabe classique est considérée comme faisant partie de l'identité nationale algérienne et se retrouve à ce titre d'emblée faisant partir de la triade définissant cette identité nationale à savoir : l'Islam, l'arabité et l'amazighité.

b/ La deuxième langue en usage en Algérie : l'arabe dialectal

C'est la langue maternelle d'une majorité d'algériens (Leclerc, 2007, cité par Harbi). Pour Harbi (op.cit.), cette langue est l'instrument de communication le plus couramment utilisé par la majorité des locuteurs algériens et même si cette langue n'est ni codifiée, ni écrite, c'est une langue essentiellement orale et elle est la première langue de la majorité des algériens, celle qu'ils utilisent quotidiennement et qui président à leur socialisation.

Arezki (2008), parle d'arabe algérien et d'arabe populaire pour désigner cet arabe dialectal qui est, selon lui, d'un usage fort répandu tout en étant péjorativement dénommé dialecte. Pour Arezki, cet arabe dialectal est considéré comme non adapté à l'usage scientifique ou même à l'usage scolaire. De ce fait, les textes officiels n'en font pas ou rarement mention.

Serhani (2015) considère cet arabe algérien comme une variante de l'arabe classique, il constitue la vraie langue maternelle utilisée quotidiennement par la majorité des algériens. Pour l'auteur, l'arabe algérien, dit la *darija* (qui signifie 'langue courante'), même si l'arabe algérien peut être considéré comme une variante de la langue arabe, il est significativement différent de la variante littéraire. En effet, l'arabe dialectal algérien s'est enrichi de nombreux emprunts au contact avec ces civilisations et leurs langues, notamment du tamazight et du français.

Nous retrouvons l'appellation "arabe dialectal" ou "arabe algérien" chez d'autres auteurs à l'instar d'Abbaci (op.cit. : 2) qui, les utilise indifféremment et qui constitue selon lui « la langue maternelle de la quasi-totalité des algériens servant à la communication orale ». Benbachir (op.cit.) n'est pas en reste et parle lui aussi d'arabe

dialectal qui, tout en variant d'un pays à l'autre et tout en accusant aussi certaines différences à l'intérieur d'un même pays, bénéficie d'une grande intercompréhension. Grandguillaume (2010) tout en parlant d'arabe dit dialectal souligne la différence entre ce parler et l'arabe classique qui n'était pas compris de la majorité de la population dans l'Algérie post indépendance où la scolarisation se faisait en français.

Camps (1996 : 56) quant à lui parle d'arabe maghrébin qui proviendrait de la « langue bédouine introduite au XIème siècle par les tribus hilaliennes, car ce sont elles, en effet, qui ont véritablement arabisé une grande partie des Berbères ». Selon Dourari (2012), cette hypothèse de la langue arabe introduite par les tribus hilaliennes au XIème siècle a été nuancée par Abdou El-Imam qui pense que cet arabe maghrébin vient du punique. L'hypothèse de Dourari est que l'existence de plusieurs variétés de tamazight rendait la communication plus ardue, notamment lors des transactions commerciales entre les locuteurs natifs. C'est ce qui a motivé le recours à une langue commune. De ce fait, le choix s'est porté sur l'arabe hilalien dont le principal avantage est sa parenté linguistique avec tamazight et le punique. C'est ainsi que « la langue des Banu Hilal, mêlée au berbère et au punique déjà là, a donné l'algérien ou le maghrébin que parle la grande majorité des Maghrébins. Cette langue, devenue autochtone par le fait des diverses interpénétrations avec les variétés de tamazight locales et de son histoire ancienne, a été et est toujours un facteur d'unification et d'identification de ces populations » (Dourari, 2012 : 80).

Selon Bouhadjar (op.cit. : 68), il existe plusieurs variétés d'arabe dialectale utilisées dans tous les espaces et dans les différentes régions. Ces variétés d'arabe dialectal restent la langue de privilège de toute la population surtout jeune. Ces variations linguistiques régionales ont été également relevées par Malek (2009) à la suite de Taleb-Ibrahimi (op.cit.), qui distingue plusieurs variété de parlars algériens : celui de l'oranais, le parler de l'*algérois*, et celui de l'*Est* algérien. Malek (ibid. : 49) à procéder à la classification de ces parlés en : « parler citadin (de la cité), répandu dans les grandes villes (Tlemcen, Oran, Alger, Constantine...), de parler rural ou *bédoui* qui présente des spécificités phonétiques et morpho phonologiques et de parler des *Gbala* qui sont des nomades qui se déplacent principalement sur les hauts plateaux et le désert saharien ». Malek (ibid.) désigne ces différents parlés sous l'appellation d'arabe algérien ou arabe dialectal algérien qui est la langue la plus couramment

utilisé par une majorité d'algériens, une langue essentiellement orale bien que largement métissée à cause des nombreux emprunts étrangers.

L'arabe algérien est donc la langue parlée par la majorité des algériens. Tantôt appelée arabe maghrébin, langue véhiculaire ou encore arabe parlé, c'est surtout sous l'appellation d'arabe dialectale qu'il est le plus souvent désigné. Plus encore, selon Queffelec et coll. (2002 : 33), « l'Arabe dialectale algérienne la langue maternelle de la grande majorité des locuteurs, est devenue depuis 1988 l'outil de communication même du pouvoir qui se plaisait jusque-là dans l'utilisation d'une langue arabe classique, châtiée, très éloignée de la population ». En outre ajoute Queffelec, c'est la langue du monde affectif des locuteurs, de la production culturelle, de l'imaginaire. Nombreux sont les pièces théâtrales, les chansons, les films produits dans cette langue.

Il a même été question d'utiliser l'arabe algérien dans l'enseignement et ce dès les premières années de l'indépendance comme en témoigne Grandguillaume (2010), qui rapporte que cette proposition est l'œuvre de certains intellectuels et a fait l'objet d'une pétition parue en 1969 dans Jeune-Afrique. Pour Grandguillaume, cela aurait permis de ramener l'arabisation à l'enseignement des caractères arabes pour transcrire la langue usuelle des locuteurs, comme elle aurait pu également traduire l'identité algérienne dans une langue nationale en permettant à la population de s'exprimer dans sa langue et éliminer la notion de langue d'élite, réalisant ainsi une société unie et démocratique. Cette solution fut massivement refusée pour plusieurs raisons. Elle était perçue comme attentatoire à l'unité de l'islam symbolisée par sa langue coranique unique, à l'unité de la communauté internationale arabe ('umma) et rejetée à ce titre tant par les autres nations arabes que par l'opinion algérienne ». C'est ainsi, ajoute Grandguillaume (cité Benrabah, *ibid.*), que la langue parlée le plus couramment utilisée en Algérie, celle qui est parlée par une grande partie des algériens s'est retrouvée ignorée et méconnue dans son propre pays.

c/ La troisième langue en usage en Algérie : la langue berbère ou Tamazight

Pour Benrabah (*op.cit.*), la langue berbère remonterait à 5 000 ans. Cependant, avec l'invasion arabe venue du Moyen-Orient, et l'islamisation progressive du

Maghreb, notamment, la langue arabe s'est propagée au détriment des parlés autochtones notamment dans les grands centres urbains alors que les campagnes se sont trouvées relativement préservées et les ruraux ont continué à utiliser leur langue maternelle en l'occurrence le berbère.

Beaucoup de linguistes à l'instar de Dridi (op.cit.), Abbaci (op.cit), Chaker (2017), Haddadou (2006), Arezki (2008), ou encore Seidh (2011) insistent sur le fait que la langue berbère qu'on retrouve la langue tamazight non seulement en Algérie mais également dans la quasi-totalité du Maghreb. La présence de cette langue sur des territoires distants les uns des autres a donné lieu à une fragmentation et un morcellement considérables de la langue, ce qui affaiblit son impact et a donné naissance à un nombre élevé de dialectes et de parlars régionaux. C'est ainsi que « certains groupes tamazightophones sont numériquement importants : Kabylie, Aurès, Mزاب, tandis que d'autres sont moins nombreux voire minimes : Chelah de Ouargla. La population touarègue qui est à cheval entre plusieurs pays saharo-sahélien, elle occupe la zone du Ahaggar et Ajjjer en Algérie. A l'heure actuelle et en dehors de l'Algérie, la langue berbère, ou *tamazight*, est présente dans une dizaine de pays de l'ensemble Maghreb-Sahara-Sahel : Maroc, Tunisie, Libye, Égypte, Niger, Mali, Burkina-Faso et Mauritanie.

Pour Grandguillaume (2010), bien avant la venue des arabes, la langue berbère était d'un usage courant dans tout le Maghreb sous des variétés diverses (le kabyle en Kabylie, le chaouia dans les Aurès, le mozabite dans le Mزاب et quelques autres). La conquête du Maghreb par les arabes a progressivement propagé la langue arabe au détriment de la langue berbère dont le domaine s'est vu progressivement réduit contraignant les berbérophones à se réfugier dans des zones écartées, généralement montagneuses.

d/ La langue française

L'introduction de la langue française en Algérie remonte aux premières heures de la colonisation, cependant elle ne s'est implantée que progressivement. En effet, au tout début il y a eu une sorte de résistance et de rejet de la part des autochtones attachés à leur culture, à leur langue et à leurs traditions arabo-musulmanes qui ont refusé d'aller vers les écoles françaises et qui étaient hostiles. Au tout début donc, durant la période qui s'étend entre 1883-1922, les populations autochtones, attachés à

la culture arabo-musulmane, ont refusé de fréquenter les écoles françaises et l'enseignement du français. Par la suite, notamment au cours de la période qui va de 1922 à 1962, compte tenu de l'importance et de la place qu'occupait la langue française considérée comme une clé pour accéder à certains postes dans l'administration, ils ont fini par l'accepter et même par la revendiquer du fait de la place qu'elle occupait à ce moment là (Toumert, op.cit.).

Pour Arezki (2008), à l'indépendance, le taux de scolarisation était très faible, mais c'est la démocratisation de l'enseignement qui a entraîné sa diffusion massive. En effet, en l'espace d'une vingtaine d'années, le taux de scolarisation est passé de 5% à 70%. Cette scolarisation massive a amené Mr. Zemmouri, directeur de l'école fondamentale au ministère de l'éducation nationale (cité par Arezki, *ibid.* : p.23) à déclarer qu'« on peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui en Algérie qu'il l'était du temps des Français ». Selon Arezki, nous pouvons dire de ce point de vue que la politique d'arabisation a plutôt consolider la position du français et étendu son usage dans la société algérienne en lui donnant de fait le monopole scientifique et de la technologie.

Ce constat à propos de l'implantation de plus en plus grande du français dans le paysage sociolinguistique algérien après l'indépendance a été fait par plusieurs autres auteurs comme Sebaa (2002), Benazzouz (2014), Neddar, (2013), pour qui le français s'est beaucoup plus implanté à l'ère actuelle que durant la période coloniale. C'est ainsi, d'après ces auteurs qu'un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française. Le français est aussi omniprésent dans le quotidien des Algériens. Les termes français sont abondants dans le lexique des Algériens. Concernant les moyens de communication, la plupart d'entre eux utilisent le français. Cette langue est également fortement présente dans les médias. En effet, 75% des journaux édités en Algérie sont d'expression française. Pour Sebaa (2002 : 12), « sans être la langue officielle, la langue française ne véhicule pas moins l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les

structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française ».

La langue française n'a rien perdu de son prestige malgré sa relégation au rang de langue étrangère (Benbachir op.cit.) Pour cet auteur, ce prestige, elle le tire du fait qu'elle est toujours considérée comme un moyen efficace pour la promotion professionnelle et un outil de communication très répandu, notamment dans les secteurs de l'économie et malgré une politique d'arabisation effrénée, elle reste très présente dans le paysage sociolinguistique algérien.

Outre l'impact considérable des médias, un autre facteur a beaucoup joué en faveur de l'extension et l'utilisation de la langue française en Algérie, selon Babakour, il s'agit de la proximité géographique avec l'ancien colonisateur (la France) et le penchant des algériens à voyager de façon privilégié vers cette destination considérée comme la destination de prédilection des algériens aussi bien pour études, pour les visites familiales du fait de l'immigration historique qui nous lie à ce pays ou du tourisme qui joue lui aussi un rôle non négligeable.

Selon Babakour (ibid. : 54), bien que ne faisant pas partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'Algérie est considérée comme « la seconde communauté francophone au monde, avec environ 16 millions de locuteurs : un Algérien sur deux parle français (Rapport de l'OIF, *Le Français dans le monde*, 2006-2007) ». Selon les résultats d'un sondage effectué pour le compte de la revue *Le Point* (article du 03/11/2000, n° 1468, étude réalisée par l'institut de sondages privé algérien Abassa), rapporté par Babakour, « l'Algérie est, en dehors de la France, le premier pays francophone au monde, avec plus de 14 millions, d'individus de 16 ans et plus, qui pratiquent le français, soit 60% de la population. Cette enquête fait ressortir le fait que beaucoup d'Algériens, sans rejeter leur arabité, estiment que le français leur est nécessaire dans leur relation avec le monde ».

6. Statut des langues en Algérie : essai de synthèse

La situation linguistique algérienne est un véritable kaléidoscope de parlés dans lequel plusieurs langues sont en présence. Cette situation linguistique particulière n'est pas sans incidence sur les rapports que ces langues en présence entretiennent entre-elles. En effet, hormis les langues d'usage courant qu'on appelle

aussi les dialectes telle que l'arabe dialectale ou encore la langue berbère ou "tamazight", nous retrouvons en Algérie deux langues fortes ou deux langues "hautes" : la langue arabe classique et la langue française, deux langues à statut différent qui se disputent le champ linguistique algérien pour des raisons qui dépassent largement la fonction qui est normalement la leur en l'occurrence la communication ou mieux encore la transmission de l'information et du savoir.

Paradoxalement, ces deux langues mises en présence l'une de l'autre par nécessité historique ne sont pas le parler ordinaire des «populations algériennes». Nous utilisons délibérément l'expression "populations" pour bien signifier le fait qu'en Algérie, il y a bel et bien deux grandes communautés linguistiques distinctes de par leur parler à savoir les arabophones et les berbérophones. Aux parlers de ces deux communautés linguistiques sont venues s'ajouter deux autres langues qui ne sont pas les langues maternelles des "populations algériennes" à savoir : l'arabe classique et le français. C'est ainsi que le paysage linguistique de l'Algérie, à cause de son histoire et de sa géographie, s'est retrouvé dans une situation caractérisée par la cohabitation de plusieurs usages langagiers comme le berbère notamment et ses différentes variétés ou encore les différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins influencé sans oublier la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord (Taleb Ibrahim, 2010). Selon Laroussi (1997), cette complexité linguistique en Algérie a donné lieu à un "marché linguistique" particulier dans lequel plusieurs langues sont en concurrence à l'origine de conflits latents.

Cependant, ce conflit ne concerne en rien les langues communément parlées par la majorité des algériens, mais concerne plutôt les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société en tant que langue officielle, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité mais néanmoins considérée comme langue étrangère malgré son statut privilégié dans la vie économique. Deux langues en compétition ouverte qui essayent chacune de dominer le champ culturel, économique et politique du pays (Taleb Ibrahim, 2010).

Ainsi, le statut des langues en Algérie est caractérisé par une situation que nous pouvons qualifier de conflictuelle, mais une conflictualité qui oppose, non pas les langues et les parlés les plus utilisés par les "population algériennes", mais les deux

langues sensées être celles qui véhiculent, pour l'une l'identité nationale en l'occurrence la langue arabe classique et pour la seconde le savoir académique. Ceci dit, malgré ce statut particulier de la langue française, la politique d'arabisation essaie vainement que vaille de supplanter la langue française dans la sphère qui a été la sienne jusque-là, celle du savoir et de l'enseignement avec un objectif clairement affiché : la défrancisation au profit d'une arabisation totale.

Cette politique de défrancisation est due au fait que la langue française est une langue connotée d'une charge symbolique hautement négative. La langue française et en effet la langue du colonisateur qui a spolié l'algérien de son authenticité, de sa culture et de son identité. Le ressentiment à l'encontre de la langue française est tel que depuis l'indépendance, les dirigeants algériens se sont attelés à la purification du paysage linguistique algérien dans un « mouvement politico religieux au crédo uniciste : une seule langue, l'arabe ; une seule religion, l'islam ; une seule patrie, l'Algérie » comme l'écrit Saadi (1995 : 132), qui ajoute que « l'usage du français dans ces conditions est considéré comme trahison et aliénation à l'occident... ».

La volonté de substituer la langue arabe à la langue française, de "défranciser" avec pour objectif la "purification" du paysage algérien (économique, politique, et culturel) de la langue française, s'est traduite, depuis les premières années de l'indépendance, par la promulgation de textes législatifs et réglementaires, mais comme tous les processus de ce genre, cela ne va pas sans engendrer une certaine violence qui a amené Boyer (1997 : 13-14) à parler de conflit diglossique où « la diglossie instaure une hiérarchie et donc une distribution inégalitaire des usages des langues en présence, une subordination sociolinguistique, un déséquilibre et, en définitive, une instabilité ». De ce point de vue, la diglossie est bel et bien reconnue comme un conflit linguistique. « Lequel ne peut avoir que deux issues : soit la normalisation, c'est-à-dire l'extension de la langue dominée à tous les domaines dont son usage avait été exclu, soit sa disparition » (Le Pipec, 2010 : 2).

La politique de réappropriation de la langue nationale ne s'est donc pas faite dans la sérénité et la politique d'arabisation n'a fait qu'exacerber des antagonismes latents qui ont fini par dégénérer en conflit se manifestant sur le front social sous la forme d'une lutte qui ne dit pas son nom, parfois houleuse, entre arabisants et francisants à tous les niveaux de la hiérarchie sociale et administrative comme l'ont si

bien fait ressortir Taleb-Ibrahimi, Abbes-Kara, Dourari, Babakour, Amara, Boudebia-Baala... A ce titre, c'est surtout les élites qui vont le plus souvent se retrouver au «front" de cette lutte qui ne dit pas son nom entre partisans de la langue arabe et défenseurs de la langue française, développant ainsi des attitudes de plus en plus contrastées et de plus en plus contradictoires.

Selon Addi (2000), cet antagonisme qui oppose intellectuels arabophones/intellectuels francophones qui a accompagné le mouvement national n'a jamais été abandonné dans l'Algérie postindépendance alors même que l'Indépendance était censée les rapprocher. Pour Addi, c'est tout le contraire qui s'est produit puisque nous observons que cet antagonisme s'est perpétué après l'indépendance jusqu'à dresser ces deux factions l'une contre l'autre. C'est ainsi, selon cet auteur que nous nous retrouvons avec d'un côté, les arabophones, culturellement plus proches du peuple, poursuivant l'utopie de faire revivre l'héritage culturel précolonial, et de l'autre côté, les francophones, plus attirés par les valeurs universelles, cherchant à opérer la greffe de la modernité par le biais de l'État. Pour cet auteur, en plus de cette division culturelle et idéologique, l'élite est aussi divisée politiquement en raison des luttes pour le contrôle des postes dans l'appareil d'État, luttes dans lesquelles les intérêts matériels ne sont pas étrangers.

Addi ajoute (ibid. : 6) qu' « à l'inverse des francophones, les arabophones ne se limitent pas à leur rôle de servant dans les appareils centraux de l'État. Ils sont aussi fortement présents dans la société où ils se parent du discours religieux tout en défendant les valeurs sociales à partir de la morale religieuse (...) Ce discours trouve son prolongement à la mosquée où, au fil des ans, il glissera, d'une part, vers une revendication identitaire et, d'autre part, vers une contestation du pouvoir du point de vue moral ».

En fait, l'argument religieux est l'argument majeur dont se prévalent les arabophones pour jeter le discrédit sur les partisans de la langue française. Et même si la vocation de la langue arabe n'a jamais été uniquement religieuse et que la langue arabe n'est pas une langue essentiellement liturgique. D'après Moatassime (1996), la sacralisation de la langue arabe est en fait abusive. Cette façon de procéder remonte, selon l'auteur, « à la période de la décadence du monde arabo-musulman après 1492. Elle serait liée« de façon hypothétique, à une histoire tourmentée, traversée par une

revendication nationaliste souvent pathétique et plus ou moins assumée. Notamment en Algérie où la culture arabe et la culture islamique paraissent, pour des raisons historiques particulières, se mêler théoriquement et se confondre idéologiquement ». Ce référentiel coranique est d'ailleurs officiellement institué par la première Constitution (8 septembre 1963) de l'Algérie indépendante qui stipule que « L'islam est la religion de l'Etat » (Moatassime, 1996). C'est ainsi que la langue arabe écrite, reste le marqueur idéal de l'identité musulmane, une identité qui puise sa force de la foi des croyants et des rites ancestraux. Ce rapport étroit qu'entretient la langue arabe classique avec le référent religieux lui confère une dimension de sacralité dans l'imaginaire collectif (Benazzouz, 2011).

Mais la langue arabe est-elle véritablement la marque de l'identité musulmane ? Nous pouvons lire à ce propos chez Moatassime (ibid.), que l'arabité ne réfère pas nécessairement à l'islamité et de ce fait, être arabe ne veut pas forcément dire être musulman car si l'islam et l'arabisation sont allés de pair historiquement ou sont censés l'être aujourd'hui, rien ne permet de l'affirmer. L'arabisation n'a jamais constitué une condition *sine qua non* de l'islamisation (Moatassime, 1996). Cela est d'autant plus vrai s'agissant du Maghreb que son arabisation n'a pas été totale et que l'islamisation des populations autochtones n'est survenu que tardivement à partir du VIII^e siècle selon Moatassime. En effet, pour cet auteur, il aura fallu « attendre les deux grandes dynasties berbères, les Almoravides et les Almohades du XI^e au XIII^e siècles pour voir l'arabe écrit généralisé comme langue officielle et l'arabisation progresser depuis lors, sans pour autant se passer, jusqu'aujourd'hui, de l'oralité berbère, même pour l'instruction religieuse » (Moatassime, 1996 : 75).

Selon Moatassime (ibid.), « sur plus d'un milliard de musulmans, seulement 200 millions, soit un cinquième, relève des vingt-deux Etats de la Ligue arabe ont l'arabe comme langue officielle ou sont censés le parler et cela sans compter la forte minorité d'Arabes chrétiens, soit environ 20 millions qui utilisent l'arabe à la fois comme idiome national et comme langue liturgique de l'évangile et invoquent dans leurs prières Allah avec la même intonation et la même ferveur que les Musulmans. Quant au Maghreb qui fait partie intégrante des vingt-deux Etats arabes, il ne compte que 70 millions d'habitants environ dont une partie est encore berbérophone : 2% en

Tunisie sur 9 millions, 20 à 30% en Algérie sur 28 millions et 40 à 50% au Maroc sur 29 millions ».

Ainsi, le référent théologique et coranique a sans cesse guidé les auteurs de la politique d'arabisation en Algérie dès le lendemain de l'indépendance menant à la mise au ban de la société de toute l'élite francophone en jetant l'anathème sur ses partisans. Face à cette position extrême, les défenseurs de la langue française ripostent en appelant à considérer cette langue plutôt comme un butin de guerre (Kateb Yacine) dont il faut tirer parti pour ancrer le pays dans la modernité et permettre à la langue arabe elle-même de se développer et de progresser par effet de contagion. Pour les tenants du courant francophone, il serait illusoire et même hasardeux de délaisser cet acquis historique qui permet à l'Algérie une plus grande ouverture sur le monde et sur les savoirs de manière générale.

Le remplacement du français par l'anglais n'est pas une simple vue de l'esprit. En effet, suite à la promulgation de la énième loi (du 7 janvier 1991) sur l'arabisation, le ministre de l'éducation de l'époque en l'occurrence Mr. Benmohamed, a préconisé qu'à partir de la cinquième année les élèves auront le choix entre l'apprentissage de l'anglais et celle du français. Pour Grandguillaume (1983) cette lutte féroce que mènent les défenseurs de l'arabité et de la langue arabe contre l'élite francophone en constatant ne peut être que contreproductive. En effet, la tentation de remplacement le français par l'anglais est d'abord politique avant d'être identitaire.

Cette tentation de remplacer le français par l'anglais est même devenue un enjeu diplomatique. En effet, selon Ounis (2012), même les Etats-Unis se sont pris au jeu et tentent d'exercer des pressions diplomatiques sur le gouvernement algérien pour l'obliger à choisir l'anglais comme première langue étrangère au lieu du français ». Selon Ounis (ibid. :88, « en 2005, le ministère a même convié un groupe expert venu des Etats-Unis, mais aussi de la Jordanie et de l'Inde afin de leur exposer l'état des lieux de l'enseignement de l'anglais en Algérie, et des accords de coopérations ont été signés entre le gouvernement algérien et américain. Résultat, les Etats-Unis s'engagent à financer gratuitement la réforme éducative au profit de l'Algérie dans la mesure du possible, cela via la conception de manuels scolaires de l'anglais en passant par la formation des formateurs » .

Les attaques contre la langue française ne se sont pas arrêtées à la tentative de sa disqualification du champ social en la taxant de langue du colonisateur et en tentant de la remplacer par l'anglais. En effet, ces attaques sont allées encore bien plus loin en tantant de jeter le discrédit sur les partisans de la francophonie les accusant d'être des *alliés objectifs* du (néo)-colonialisme. Mais les tenants de l'arabo-islamisme ne se sont pas arrêtés là, ils sont passés des tentatives qui vise à discréditer les francophones à leur accusation de trahison. Ils sont désormais accusés d'être *hizb frança* (« parti de la France ») qui vise à vendre l'Algérie à la France. (Benrabah, 1999 : 246).

En vérité, en instrumentant le rapport langue/religion, le but visé est surtout le pouvoir. En faisant de la langue un instrument de pouvoir, le pouvoir politique en Algérie s'en est servi afin d'affirmer son autorité. C'est dans ce sens que le choix de l'arabe comme langue officielle est considéré comme un choix politisé dans le but inavoué de donner une certaine légitimité à l'Etat (Dridi, 2014). Ainsi, au mépris des considérations pédagogiques, l'arabisation a été l'instrument d'un clan politique, « un coup d'État dans l'État » selon l'expression de Benrabah (1999 : 25), qui a permis à une frange de la population, tout en idéologisant le fait linguistique, de s'accaparer des rennes politiques du pays.

Cette idéologisation est surtout visible dans la lutte de pouvoir et le bras de fer qui oppose les tenants de l'arabisation tous azimuts et les défenseurs de la langue française. Si pour les francophones, la langue française est le meilleur moyen d'accéder à la modernité, pour les tenants de la politique d'arabisation, la langue arabe est surtout utilisée comme un "cheval de Troie" à des fins de conquête du pouvoir. C'est ainsi que la langue arabe a été instrumentée, politisée et idéologisée pour permettre à la tendance arabophone d'asseoir sa suprématie dans les institutions administratives et académique reléguant de plus en plus les tenants du courant francophone et moderniste dans la sphère économique avec malgré tout un pied dans la sphère scientifique qui reste son principal atout. En définitive, ce n'est pas la langue qui pose problème, mais les représentations et les considérations politiques et idéologiques qui sous-tendent cette lutte et ce conflit entre tenants de l'arabophonie et défenseur de la francophonie.

Ceci-dit, au-delà de la lutte acharnée que mènent les tenants du courant arabophone au courant francophone, et au-delà de la politisation et de l'idéologisation

de la langue, c'est surtout sur le terrain identitaire qu'est en train de se jouer le dernier acte de ce conflit. En effet, pour les tenants de l'arabisation tous azimuts, la langue française représente, une menace identitaire. Aussi, le prétexte avancé par les tenants de cette politique d'arabisation tous azimuts a été la restaurer d'une langue dans laquelle peut s'exprime l'identité algérienne jusque-là mise sous le boisseau par 130 années de présence coloniale française et d'imposition d'une langue qui n'est pas la nôtre et qui a dénaturé l'identité algérienne. De ce fait, la renaissance de la personnalité algérienne et de son identité ne peuvent se réaliser que par un retour à "notre langue première" : l'arabe.

En fait, cette revendication de l'identité arabo-musulmane ne date pas d'hier et remonte aux origines de la naissance de l'État algérien, au lendemain même de l'indépendance, et cela a été stipulé dans la première constitution de l'état algérien indépendant, la constitution de 1963, notamment dans les articles 3 et 4 dans lesquels nous pouvons lire que « l'islam est la religion de l'État » et que « la langue arabe est la langue nationale et officielle » du pays (Mami, 2013 : para.1). Il est donc clairement établi que la politique d'arabisation a servi comme moyen, comme subterfuge à une tendance abreuvée d'idéaux politiques bien définis pour conquérir le pouvoir en s'assignant pour ce faire un objectif principal qui est un retour à des sources hautement hypothétiques d'une personnalité arabe. En prétendant réhabiliter la personnalité algérienne, sa culture et son identité arabo-musulmane niée par le colonialisme, c'est en dernière analyse, et c'est là l'objectif inavoué de cette tendance, la conquête du pouvoir qui est véritablement en ligne de mire et la langue a servi, comme nous l'avons dit un peu plus haut, de cheval de bataille, de cheval de Troie, la langue qui a été indument rattachée à une problématique identitaire. Le combat identitaire pour le recouvrement de la personnalité algérienne et de la culture algérienne supposée arabe n'est en définitive qu'un faire-valoir. La politique d'arabisation a été en fait menée à pas forcés par des acteurs politiques dont la tendance arabo-baathiste et même islamiste n'est plus à démontrer.

Cette tendance uniciste qui revendique l'instauration de la langue arabe n'a fait en définitive que reproduire ce que le colonialisme français, lequel en imposant la langue française aux "indigènes" que nous étions alors n'a fait que nier et gommer ce qui fait la spécificité même des populations algérienne, en l'occurrence leurs langues

maternelles. De ce point de vue, l'arabe classique est une langue "étrangère" du fait qu'elle n'est utilisée que comme langue de l'école, de l'enseignement mais jamais utilisée comme moyen de communication.

La politique d'arabisation en Algérie, en se donnant pour argument la réhabilitation de l'identité algérienne n'a en définitive été qu'un faire-valoir utilisé par une frange du pouvoir pour asseoir son autorité parce qu'en définitive, comme le souligne si bien Benrabah si la langue arabe est bel et bien la langue des algériens et si les algériens sont bel et bien des Arabes, alors pourquoi les arabiser ?

En fait comme l'a si bien fit ressortir Charaudeau (op.cit.), en aucun cas l'identité linguistique ne doit être réduite à l'identité discursive et que seule la compétence langagière est à même de témoigner des spécificités culturelles.

Selon Gauthier (2011 : para.1), « la quête de l'identité tend à faire de la langue un des fondements identitaires les plus déterminants, justifiant l'emploi de l'expression "identité linguistique" ». La langue se trouve ainsi érigée en critère suprême d'identification et son appropriation en signe d'appartenance, sans que le caractère contraignant (institutionnel, scolaire, étatique) de cette appartenance et de cette identification se trouve mis en question. Ce caractère contraignant, cette imposition d'une langue érigée en critère suprême d'identification pour signer une appartenance identitaire, ce qui a été le cas de l'imposition de la langue arabe en Algérie dès le lendemain de l'indépendance est qualifié par Crépon (2001) d'*unidentité*, pour évoquer le fait que, dans les discours politiques instrumentalisant la question de la langue à des fins identitaires, celle-ci soit présentée « comme *une et commune*, identique à elle-même et identique pour tous ». Pour Gauthier (ibid. : 2), « il s'agit là d'un présupposé de l'exigence politique d'*appropriation* de la langue, récurrente dans de nombreux discours patriotiques et nationalistes (...) Ce type de discours repose toujours sur trois présupposés : le premier est qu'une telle appropriation est à la fois possible et nécessaire. La langue est considérée comme un bien commun, qu'il faut maîtriser et protéger, ouvrant sur l'idée d'une communauté politique ». De ce fait, « La croyance en l'*unidentité* est donc un leurre, très répandu, et de surcroît un leurre potentiellement dangereux, susceptible d'encourager les dérives nationalistes et même raciales » (Gauthier, ibid. : para. 18).

Pour Gauthier (ibid. : para.6), « l'ancrage de l'identité dans la langue, si commun et banalisé qu'il est souvent conçu comme allant de soi, doit donc être soumis à un questionnement et à une remise en cause. La problématique de l'"identité linguistique" est plus ambivalente qu'il n'y paraît : alors qu'on l'associe facilement à une exigence de reconnaissance, jugée légitime dans un certain nombre de cas, elle serait aussi, voire principalement, synonyme d'enfermement, de repli identitaire ».

Cet ancrage de l'identité dans la langue est justement ce qui a poussé les détenteurs du pouvoir en Algérie au lendemain de l'indépendance à instaurer et à imposer la langue arabe comme seul vecteur de l'identité nationale. Cette propension au monolinguisme hégémonique de la langue arabe imposée par la politique d'arabisation ne peut être qu'un danger pour l'identité. Ce constat est chargé de graves implications : il suppose, selon Marc Crépon, un risque d'aliénation communément partagé. De fait cette "essence coloniale" d'une culture imposée, d'une langue imposée n'est que le fait d'un discours identitaires aveugle.

De ce fait, l'identité linguistique ne peut être qu'aliénante. Seule l'identité discursive est à même de définir l'appartenance identitaire parce qu'elle est la seule qui permet à l'individu la structuration du "sujet" en tant que "je", c'est-à-dire ayant une identité qui lui est propre (Gauthier, ibid.). C'est donc la langue maternelle qui est à même de constituer la composante la plus naturelle et la plus irréductible de l'identité. C'est comme l'écrit Arezki, (2008 : 194) « celle dans laquelle on naît, mais aussi et peut-être surtout celle qui nous fait naître, à travers laquelle l'être humain se constitue comme tel, se fait reconnaître des autres êtres humains comme identiques par ceux qui partagent cette langue, et comme distincts par ceux qui parlent une autre. En outre, si la langue maternelle nous fait naître, elle continue par la suite à nous faire définir, à nous constituer aux yeux du groupe et à celui des autres ».

Ainsi, une langue qui n'est pas parlée par la communauté dans laquelle elle est supposée s'exprimer, ne peut en aucun cas refléter l'identité de cette communauté et c'est justement la problématique que pose l'imposition de l'arabe classique comme marqueur identitaire qui n'est pas la langue à laquelle les algériens recourent pour communiquer, pour échanger, pour commercer, pour dire leurs peines et leurs joies. Comment dès lors cette langue peut-elle témoigner du comportement langagier, des habitudes de pensée, de croyance et de jugement qui caractérisent le groupe social, et

des normes qui régulent les rapports qui s'instaurent entre les individus vivant en société? Comment dès lors peut-elle prétendre véhiculer du "sens enregistré socialement", traduire et exprimer l'identité d'une nation ?

La langue ou les langues qui jouent véritablement un rôle social en Algérie, les langues qui véhiculent la mémoire collective du groupe social, son historicité, ce sont les langues parlées, qui sont les vraies langues maternelles et ces langues parlées sont l'arabe dialectal pour les populations arabophones et le berbère pour les populations berbérophones. Ainsi, si on doit considérer l'élément linguistique comme un facteur identitaire important c'est à ces deux langues véhiculaires que l'on doit se référer et non à l'arabe classique qui est une langue qui, du point de vue de sa syntaxe et de sa grammaire, totalement étrangère. Ce sont justement ces considérations sur l'importance des parlés vernaculaires qui ont amené Charaudeau à postuler que l'identité linguistique ne doit pas être confondue avec l'identité discursive et que c'est le discours, c'est-à-dire les manières de parler, d'employer les mots dans un contexte culturellement surdéterminé par des faits de communication englobant le raisonnement, les contes les divertissement qui sont autant de marqueurs définissant et spécifiant l'identité.

En vérité, ni l'arabe classique ou standard ni le français ni même les dialectes ne sont utilisés de manière systématique. En effet, les pratiques langagières des Algériens s'offrant au regard de l'analyste (sociolinguiste ou didacticien) se posent en un continuum où plusieurs variétés s'enchevêtrent ». Pour Abbess Kara, pour les locuteurs, ces langues en présence ne sont en définitive qu'un « matériau langagier mis à leur disposition, qu'ils manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont en vue de co-construire du sens ».

Cette pratique, cet usage que font les locuteurs des langues en présence, de ce "matériau brute" est généralement « dictée par de besoins immédiats de communication, elle est le produit d'une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence (arabe standard, arabe algérien, berbère et français). Convivialité et tolérance qui amènent l'algérien à utiliser tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange de deux ou trois idiomes » (Babakour, op.cit.).

Pour Abbaci (op.cit.), les productions langagières des algériens témoignent d'une grande inventivité linguistique caractérisée essentiellement par un métissage linguistique dont les formes les plus saillantes sont « l'emprunt ou encore l'emphatisation, comme le fait de dire par exemple : l'arbet (arbitre) ta3 lmatch kelekhha. (L'arbitre du match a exagéré). La Simplification qui consiste à abandonner certains phonèmes ou les remplacer par d'autres plus simples : Ex : brocé (procès), boulici (policier), biro (bureau). La troncation qui est la réduction d'une ou plusieurs syllabes dans un mot polysyllabique. L'Aphérèse qui est une troncation à l'initial d'une ou plusieurs syllabes comme le fait de dire : Rwah nederbou fiha press. L'Apocope qui est la troncation de la partie finale, la chute à la finale d'un mot ou de plusieurs phonèmes, comme le fait de dire : bonjour rani Jay la fac (fac est l'apocope de faculté) Bonjour, je vais venir à la faculté. La Métathèse, comme la fait de dire : Dommage elkhobz bla fromage (Dommage du pain sans fromage). Le mot fromage est une métathèse de fromage. La Syncope, lorsqu'une syllabe à l'intérieur du mot n'est pas prononcée. Ex : seguedt bisklitek ? Est-ce que tu as réparé ta bicyclette ? Les mots hybrides marqués essentiellement par un système de suffixation qui aboutit à la création de mots composites. Comme Hittiste (chômeur) : Le mot est obtenu de la base arabe hit (mur) et le suffixe iste. Khobziste (opportuniste) : obtenu de la base khobz (pain) +iste qui signifie Dinariste (matérialiste) : du radical dinar et signifie la personne qualifiée de matérialiste. Trabendiste : de trabendo en espagnol, contrebande en français. Nous pouvons observer également des mots sont créés à partir du suffixe age, qui désigne l'action ou le résultat de l'action, tel : dégoutage (dégout) » (Abbaci, ibid. : 8-10).

Pour Abbaci (ibid. : 8-10), « les termes empruntés sont tellement enchevêtrés et tellement intégrés dans la morphologie lexicale du système de la langue d'accueil qu'ils ne sont plus ressentis et considérés comme mots étrangers mais ils font partie de la langue de tous les jours au point où les locuteurs n'ont plus la conscience d'utiliser un mot français. Ces langues mélangées constituent pour l'algérien l'expression de son être, de son identité. Elles révèlent et disent sa situation socioculturelle, professionnelle, ethnique voire sa particularité ».

Ainsi, quand plusieurs langues sont en contact et que les locuteurs sont obligés d'en faire un usage quotidien, il est inévitable que des interférences surviennent. Ces

interférences sont la conséquence directe de l'interpénétration des différentes langues en présence qui finissent par s'influencer, se juxtaposer pour laisser place à de nouvelles formes. C'est ce que Abbaci (ibid. : 11) qualifie de mix-langues qui « constituent un continuum où l'on peut trouver des éléments qui n'appartiennent ni à l'arabe ni au français et qui sont un nouveau code » que l'auteur qualifie de langue de la débrouille parce qu'il considère que les locuteurs se « débrouillent en bricolant des langues approximatives proches de l'une et de l'autre mais sans être ni l'une ni l'autre, c'est une autre langue, la leur. Cette pratique langagière est l'indice de l'émergence d'un langage spécifique qui abolit toutes les frontières entre les différents systèmes en présence qui finissent par se diluer ».

Ainsi, devant la difficile maîtrise des langues en présence, les locuteurs vont être amenés à construire une compétence métisse dans laquelle ils vont utiliser toutes leurs connaissances et habitudes linguistiques acquises. Cette stratégie va donner naissance à une véritable hybridation linguistique dont la caractéristique principale est l'alternance de codes, alternance qui va donner elle-même naissance à une véritable interlangue, qui est un système approximatif n'appartenant ni à l'arabe ni au français, un anti parler que les locuteurs créent et modifient tous les jours s'appropriant de la sorte les formes linguistiques pour répondre aux besoins concrets de la communication (Abbaci, op.cit.).

Dans le même ordre d'idées, pour Taleb Ibrahim (2004), en raison des rapports qu'entretiennent les langues en présence entre-elle, la situation linguistique algérienne, fait que nous nous retrouvons devant un plurilinguisme complexe à cause de l'interpénétration des différents intrants linguistiques en présence. Cette situation de plurilinguisme serait due, selon Taleb Ibrahim (ibid.), à la richesse du répertoire verbal que les locuteurs ont à leur disposition, un répertoire verbal qu'ils manipulent selon leur bon vouloir en fonctions des circonstances et des contextes, en fonctions des situations de communications et des protagonistes qui s'interpellent dans ce jeu complexe de la relation communicationnelle. Cette usage ludique qu'ils font du répertoire langagier à leur disposition les amène à créer du sens créer du sens, à créer de nouveaux mots et même à créer une nouvelle langue ce qui dénote d'une formidable capacité d'adaptation des algériens à l'univers linguistique dans lequel ils baignent ce qui leur permet d'être non plus dans l'unicité mais dans une diversité

enrichissante. Benrabah, (1999 : para 6), parle à propos de ces pratiques langagières, de ce plurilinguisme, de "maquis linguistique", un "maquis" dans lequel se retranche les locuteurs pour faire face aux différentes politiques linguistiques dont l'objectif inavoué est de nier ce plurilinguisme, cette richesse linguistique qui caractérise le paysage sociolinguistique algérien. Ainsi, « face à ces politiques linguistiques centralisatrices et soustractives, les locuteurs conçoivent les langues dans la complémentarité et l'addition langagières, ce qui est une forme de plurilinguisme ».

Si on s'en tient à l'analyse de Benrabah, les pratiques langagières en Algérie ont été confrontées à une politique linguistique outrancière qui ne tient compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants. Toutes ces considérations ont fait que les locuteurs algériens, riches de cette diversité linguistique qui caractérise leur paysage sociolinguistique ont été, pour ainsi dire, amenés à se retrancher dans le seul espace qui leur reste, ce "maquis linguistique" qui n'est en définitive que le plurilinguisme que d'autres auteurs à l'instar d'Abbaci et de Taleb Ibrahimî appelle interlangue qui est une sorte d'hybridation linguistique caractérisée par l'alternance, un système approximatif n'appartenant ni à l'arabe ni au français, un anti parler que les locuteurs créent et modifient tous les jours (Abbaci, op.cit.).

Benrabah n'est pas le seul à remettre en cause la politique linguistique en Algérie. En effet, tous les auteurs qui se sont penchés sur l'étude des pratiques langagières en Algérie sont d'accord sur le fait que cette politique linguistique dont l'objectif est l'uniformisation des pratiques langagières et partant l'uniformisation socioculturelle et l'affirmation d'une identité nationale, exclusivement, arabo-musulmane s'appuie en fait sur une idéologie réductrice : «une seule langue, un seul peuple, une seule nation», idéologie qui considère que la diversité linguistique et culturelle est un moyen de division et un danger pour l'unité nationale (Mami, 2015). Ce faisant, cette politique linguistique n'a fait qu'ancrer l'arabe classique qui est devenu la norme « standard » qui s'est trouvée ainsi largement et valorisée (Abbes-Kara, op.cit.)

Pour Abbaci (2011 : para.3), la succession des différentes politiques linguistiques qu'a connues l'Algérie traduisent dans la réalité une velléité souvent clairement affichée de déconstruction de ce plurilinguisme chèrement acquis. Cette

volonté et le couronnement d'un processus qui tend à rendre légitime la politique d'arabisation élevée au rang de grand projet national. Ceci-dit, pour Abbaci (ibid. : para.4), « les politiques linguistiques ont toujours été otages des monolingues qui condamnent la diversité linguistique du pays et sacrifient l'identité plurielle des algériens. Dans cette lignée, l'arabisation en Algérie se fonde sur l'arabité/islamité et a pour corollaire la minoration linguistique des variétés non institutionnelles car elles sont vécues comme variétés qui menacent la cohésion et l'unité de la nation. C'est pourquoi, les langues sont mises à l'index parce qu'entachées d'emprunts ». En fait, cette politique ou ces politiques linguistiques n'ont eu qu'un seul et véritable objectif : l'arabisation. Pour Benbachir (op.cit. : para.10), en effet, la politique linguistique de l'Algérie renvoie essentiellement à l'arabisation. Il y est question essentiellement de promouvoir la langue arabe, de l'élever au rang de langue nationale et d'œuvrer à la généralisation de son utilisation dans tous les domaines.

Pour qualifier cette tendance à minimiser la variation linguistique qui amène l'état à écarter l'idée de promouvoir les langues de première socialisation, à promouvoir la langue arabe en passant sous silence les langues maternelles, systématiquement occultées et éradiquées des sphères de l'officiel et de l'éducationnel (Miliani, 2004), certains auteurs préfèrent parler de glottopolitique qui entend se substituer à celui de « politique linguistique », dans la mesure où il prétend mieux désigner l'articulation : politique linguistique/planification linguistique (Benrabah, op.cit.). Cette Glottopolitique qui a pour tâche de mettre sous une forme politique les faits de langage sans faire ressortir les oppositions entre langues tout en légiférant sur les statuts réciproques des langues en présence et pour réprimer tel ou tel langue perçue comme subversive (Guespin et Marcellesi, 1986).

La politique linguistique en Algérie n'a été en définitive qu'une politique d'arabisation visant à imposer l'arabe classique ou standard comme langue officielle au détriment des autres langues vernaculaires en l'occurrence l'arabe dialectal et le berbères qui sont en réalité les véritables langues maternelles. Sous prétexte de récupération d'une identité arabo-musulmane spoliée par le colonisateur français durant près d'un siècle et demi et surtout, sous prétexte que la diversité linguistique est un moyen de division et un danger pour l'unité nationale, le plurilinguisme a été rudement combattu et il a fallu attendre l'élection d'Abdelazziz Bouteflika, en avril

1999, à la tête de l'État, pour voir un changement d'attitude à l'égard de la politique linguistique adoptée jusque-là par l'Algérie. Abbaci (2011 : 5) parle d'une réconciliation linguistique qui laisse émerger une politique linguistique pluraliste où la pluralité est le fondement même de la politique qui tend à fixer le statut d'une langue. C'est ainsi que dans le cadre de cette réconciliation linguistique initiée par le président Bouteflika « un vaste programme de réhabilitation de l'enseignement de la langue française mais aussi des autres langues étrangères dans le cadre de la réforme de l'École Algérienne a été initiée au début des années 2000 » (Taleb Ibrahim, op.cit. : 35). Pour cet auteur (ibid. : 36), « toutes ces mesures ont contribué, d'une manière constante mais sans être intégrées dans une vision ni une politique ouvertement assumées et reconnues, à instaurer un état de bilinguisme de fait sinon de droit dans le système éducatif et dans toute la société ».

Selon Benkhelil (2014 : 116), « le bilinguisme *en lato sensu* signifie, pour l'individu, l'aptitude de parler deux langues différentes. Ainsi, on parle de bilinguisme lorsqu'on pense à la langue maternelle (arabe ou berbère) et au français comme langue seconde ou étrangère. Et on parle également de diglossie lorsqu'on pense à l'arabe dialectal (langue maternelle de la majorité des algériens) et à l'arabe officiel ou standard (langue enseignée à l'école et apprise par tous les algériens) ». S'agissant de l'Algérie peut-on parler concrètement de bilinguisme dans la mesure où il n'y a pas que deux langues en présence ? En fait, quand à l'intérieur d'une même communauté plusieurs langues sont en usage selon le type de communication (dans la famille, dans les relations sociales, dans les relations avec l'administration...), on n'est plus dans un cas de bilinguisme, mais plutôt dans le cadre d'un plurilinguisme. En effet, « on dit d'une communauté qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisées dans les divers types de communication » (Dubois et coll., 2002 : 368). Ou encore comme l'écrivent Cuq et Gruca (2003 : 195) quand « l'individu emploie à bon escient plusieurs variétés linguistiques ». Compte tenu du fait qu'en Algérie il existe plusieurs langues maternelles ayant différentes origines, d'une part ; l'arabe officiel (langue de l'école et de l'administration), d'autre part ; et la (les) langue(s) étrangère(s), l'Algérie est plus un pays plurilingue que bilingue.

Tatah (2013) considère également que la situation linguistique algérienne est une situation plurilingue dans laquelle différentes langues interagissent, comme

l'arabe (que ce soit sa forme classique ou sa forme dialectale), le berbère (avec toutes ses variantes), ainsi que le français. Aussi, pour communiquer, les locuteurs disposent de plusieurs langues qui ne sont pas utilisées indifféremment, mais en fonction de la situation de communication. Ainsi, du fait de la richesse du répertoire linguistique et des codes linguistiques à leur disposition, les locuteurs plurilingues sont amenés à recourir à l'alternance codique, à l'emprunt, au calque et à toute sorte de phénomènes poly glossiques dans leurs conversations et dans leurs pratiques langagières, ce que Lüdi et Py (2003 : 142) appellent : "des marques transcodiques" qu'ils définissent comme « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété ». Ces "marques transcodiques" peuvent prendre différentes formes : interférences, emprunts, code-switching, code-mixing (Weinreich, 1953 : 59-60). On parle donc d'alternance des langues, d'alternance codique ou code-switching, « quand la situation sociolinguistique se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues, par un ou plusieurs locuteurs, à l'intérieur d'un échange de parole » (Anciaux, 2012 : 112).

En Algérie, la diversité linguistique est telle que c'est l'alternance codique qui assure de plus en plus l'intercommunication au sein de la société algérienne allant parfois jusqu'à se substituer aux parlars vernaculaires locaux favorisant l'émergence d'une langue urbaine « la nouvelle langue » (Malek, op.cit.). En fait, en Algérie on est plus face à une interlangue qu'à un code-mixing ou un code-switching. Pour bien comprendre cette nuance entre code mixing, code-switching et interlangue, précisons que, s'agissant du code-mixing, il peut être défini comme l'usage d'éléments d'une langue parlée (phonétique, syntaxique, lexical), dans l'autre langue parlée (Cantone, 2007). Dans le code-mixing, le mélange à un sens, c'est la langue dominante qui fait irruption dans la langue dominée, et non l'inverse. Le code-mixing serait révélateur d'une dominance d'une langue sur l'autre. Il est toujours grammatical et suit une syntaxe précise. Il garde la syntaxe de la langue dominante (Rimbaud, 2009).

Pour ce qui est du code switching (alternance codique en français), il concerne la capacité volontaire à faire intervenir la deuxième langue dans le discours. Même si passer d'une langue à l'autre dans un discours se rapproche de l'utilisation du code-mixing, ce passage nécessite néanmoins un effort supplémentaire. Selon Rimbaud

(2009), en contexte monolingue l'enfant ne mixe pas mais switch et cette opération demande un effort cognitif supplémentaire. Rimbaud (ibid.) ajoute : « nous pouvons néanmoins observer l'existence d'un code switching en contexte bilingue à condition qu'il soit le résultat d'une intention volontaire soulignant ou facilitant le décodage de l'intention communicative pour l'interlocuteur. En effet, dans ce dernier cas, si l'emphase n'était pas volontaire nous aurions affaire à du code-mixing, code défini précédemment, dans tout contexte bilingue. Dans ce contexte les deux langues sont cognitivement activées, beaucoup plus qu'en contexte monolingue. Au niveau cognitif si l'enfant ne fait pas d'effort pour passer d'une langue à l'autre nous parlerons de code-mixing alors que s'il y a un mouvement volontaire de la part de l'enfant nous parlerons de code switching.

En fait, malgré cette nuance entre code mixing et code switching, il reste, selon Faraj² que « les termes de code-mixing, code switching et emprunt ne sont ni utilisés ni définis de la même manière par tous les chercheurs. Et c'est pour une raison simple que, depuis l'apparition de ce terme, les auteurs, représentant d'ailleurs des approches diversifiées ne se mettent pas d'accord sur ce point et redéfinissent le terme par rapport à leurs propres recherches ».

Ceci dit, pour ce qui est de l'interlangue, c'est une langue qui se construit sur une seconde déjà établie. Pour Besse et Porquier (1991 : 217), l'interlangue est « la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue ».

La notion d'interlangue appelée également "langue de l'apprenant" par Corder (1980) a reçu diverses dénominations selon les auteurs. Ainsi figure dans le paragraphe du chapitre X de la *Grammaire et didactique des langues* (cité par Galligani, 2003) les différentes appellations attribuées à ce concept complétées par les auteurs qui se sont penchés sur son étude. C'est ainsi que pour Nemser (1971), il s'agit d'un *système approximatif*. Pour Corder (1967), de *compétence transitoire*, puis en 1971 de *dialecte idiosyncrasique*. Porquier(1974), préfère l'appeler *système*

²<https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=66849>

intermédiaire. Selinker (1972), l'appelle quant à lui *interlangue* et enfin Noyau (1976) utilise les termes de *système approximatif de communication*, *langue de l'apprenant* ou *système approché*. Selon Corder, malgré les différences et les divergences théoriques et/ou méthodologiques, ce concept est en définitive utilisé à une seule fin, la désignation d'un seul et même objet ce que lui-même a appelé *grammaire intériorisée de l'apprenant*, et qu'il appelle désormais *interlangue*.

L'interlangue est donc « La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques) » (Vogel, 1995 : 20).

Nous pouvons inférer à partir de ces définitions de la notion d'interlangue, qu'elle est une stratégie d'apprentissage utilisée, sciemment ou non, par un apprenant et qui consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois, pour résoudre ses difficultés d'apprentissage. L'interlangue n'est donc pas la langue d'une communauté linguistique. C'est un système intermédiaire, une sorte de dialecte instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire d'acquisition de la langue étrangère et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue-source (maternelle) et la langue-cible (langue étrangère). L'apprenant se construit une sorte de grammaire provisoire fondée sur l'identification des différences et des ressemblances entre la langue-source et la langue-cible et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquat (Chaif, 2015). Selon cet auteur (ibid. : 173-174), « en fait, l'apprenant établit son microsystème linguistique en utilisant une série de stratégies cognitives complexes que les neurolinguistiques n'ont pas encore toutes élucidées : il émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples, une règle qu'on lui a proposée, il opère des transferts d'une situation, d'une langue à l'autre... »

De tout ce qui précède, nous pouvons dire avec Galligani (op.cit.), qu'une interlangue est bien un système linguistique autonome qui doit être décrit comme tel, mais un système essentiellement instable qui est soumis « à des forces (internes et externes) qui exigent de l'analyste une souplesse continue » (Py, 1980 : 32). Ainsi, son étude doit tenir compte de son caractère instable qui est une des autres composantes essentielles de l'interlangue. En effet, pour cet auteur le danger réside dans le fait d'être tenté de considérer les productions fautives des apprenants non pas comme des manifestations transitoires, des opérations inter- ou intralinguales mais « comme des "erreurs" ou des "déviances" par rapport à une norme monolingue de réalisation » (Py, ibid. : 21)

De même, à partir du moment où ce système est à appréhender comme différent de celui de la langue maternelle et aussi de celui de la langue cible, il n'est pas concevable non plus de le définir dans une perspective contrastive, ce qui en donnerait une vision fautive et réductrice (Galligani, op.cit. :17). Ainsi, ni l'analyse d'erreurs, ni l'analyse contrastive ne sont indiquées pour appréhender ce "système transitoire". Aussi comme le propose (Galligani, ibid.), « l'interlangue doit s'analyser comme un ensemble de micro-systèmes autonomes de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des règles originales et spécifiques qui évoluent par l'apport de données nouvelles et qui vont venir modifier, pour qu'elles puissent être intégrées, la structuration des micro-systèmes ». Pour cet auteur, du fait que les propriétés intrinsèques d'une interlangue reposent sur son instabilité, sa variabilité et sa perméabilité, il est possible de la différencier d'une langue naturelle. Pour toutes ces raisons et comme nous allons essayer de le démontrer dans le chapitre qui va suivre, nous inscrivons notre approche beaucoup plus dans la perspective de l'interlangue pour la simple raison, et nous essayerons de le démontrer dans le chapitre sur l'interlangue, que cette approche « offre un espace d'investigation plus vaste et une analyse plus riche et plus complexe que l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs » (Caslaru, 2013 : 40)

Chapitre II- Interférences, analyse contrastive, analyse d'erreurs et analyse Dans le cadre de l'interlangue

Compte tenu de la manière dont la langue française est utilisée, nous pouvons dire que le paysage sociolinguistique algérien, se caractérise surtout par une situation d'interlangue, une situation où deux langues sont mises en présence l'une de l'autre et dont l'une est première, alors que la seconde est considérée comme une langue étrangère. Ceci dit, les deux langues en présence ne s'excluent pas mutuellement, bien au contraire, une sorte d'interpénétration existe entre les deux, interpénétration qui a fini par donner naissance à un "système spécifique" puisant à la fois dans la première ainsi que dans la seconde langue tout en constituant des règles qui lui sont propres. Le problème ainsi posé soulève l'apprentissage de la seconde langue et les conditions et moyens qui déterminent, en dernière instance, la qualité et la maîtrise de cette langue. En effet, c'est en fonction de ces conditions et de ces moyens que va en définitive dépendre l'apprentissage d'une seconde langue et sa plus ou moins grande maîtrise.

C'est aussi en fonction de ces conditions et de ces moyens que l'on va pouvoir expliquer le degré d'interférence entre les deux langues en contact ainsi que la nature des erreurs qui peuvent découler de ces interférences. De ce fait on ne peut aborder l'étude de l'interlangue sans passer par la compréhension de ce que l'on entend par interférence. En effet c'est à partir de ce problème des interférences que le concept même d'interlangue est né et ce n'est qu'à partir de ce problème posé par la notion d'interférence que l'on va pouvoir saisir et analyser ce que l'on entend par les erreurs des apprenants.

1. L'interférence

Selon Caslaru (2013), on peut définir l'interférence à partir de plusieurs approches autres que linguistiques. Parmi celles-ci, l'approche psychologique qui considère l'interférence comme une « contamination de comportements, un effet

négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude» (Debyser, 1970 : 34). L'approche linguistique proprement dite pour qui l'interférence est « un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues » (*ibid.*), et enfin l'approche pédagogie des langues vivantes qui stipule que l'interlangue « est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » (*ibid.* : 35).

Pour Florès (1957 : 399), l'interférence est un « phénomène de détérioration déterminé par une activité antérieure ou postérieure à l'apprentissage ». Debyser (1970 : 34-35), considère quant à lui « l'interférence comme un type particulier de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Aussi, on parle à ce propos, selon cet auteur, de "déviation", de "glissement", de "parasites", de "transferts" ».

Pour Caslaru (*ibid.*) l'interférence peut être proactive ou rétroactive. C'est aussi le cas du transfert. Par *transfert* on dénote « l'effet d'un apprentissage sur un autre » (Debyser, 1970 : 36) qui peut être positif ou négatif. « L'effet négatif est désigné aussi par le terme *interférence*. Les transferts positifs et négatifs sont des facteurs influant sur l'apprentissage. Dans ce contexte, on parle de *facilitation* pour le transfert positif et d'*inhibition* pour l'interférence » (*ibid.* : 37).

Lorsque les effets portent sur « l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A, on parlera dans ce cas de *transferts* ou d'*interférences proactifs* » (Debyser, 1970 : 37). Au contraire, lorsque les effets portent « sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B, on parlera alors de *transfert* ou d'*interférences rétroactifs* » (*ibid.*).

Selon Debyser (Debyser, 1970 : 37), si on a deux tâches A et B exécutées successivement par les mêmes sujets, on constate :

« a) que l'interférence proactive de A sur B est d'autant plus grande que le degré d'apprentissage de A est élevé,

b) que l'interférence proactive de A sur B diminue si l'apprentissage de B est plus intensif. Cette interférence apparaît donc surtout en début d'apprentissage,

c) que les relations de similitude entre les éléments de A et de B jouent un rôle déterminant dans l'apparition d'interférences, notamment dans toutes les expériences ou les apprentissages expérimentaux portant sur des couples : séries de mots ou de groupes de lettres associés deux par deux – chacun des couples constitue alors une relation stimulus-réponse »

Selon Caslaru (op.cit.), on peut appliquer ce schéma au langage qu'elle considère comme « une succession d'éléments associés le prédisposant à subir des interférences. Il suffit alors qu'un seul élément de cette succession (qui a le rôle de stimulus par rapport aux autres éléments qui l'accompagnent) rappelle la langue maternelle et l'interaction pourrait se manifester ». Pour Debyser (1970 : 39), « indépendamment des éléments qui peuvent composer un message toute la chaîne parlée portera le reflet des habitudes de langage de la langue maternelle ... À chaque instant, en effet, on risque qu'un stimulus S' de la langue étrangère évoque par analogie (de forme ou de sens) un stimulus S de la langue maternelle et que la réponse consécutive ne soit pas R' mais R, ou une contamination aberrante des deux réponses R et R'. Lorsque ce phénomène se produit, la réponse inadéquate obtenue est ce que nous appelons interférence linguistique »

De manière générale, nous pouvons dire que l'interférence c'est le fait qu'une unité ou un mode d'agencement d'une langue première soit utilisé dans une seconde. Si bien qu'il est inévitable que des langues apprises antérieurement ainsi que les habitudes structurales de la langue maternelle puissent influencer de diverses manières l'acquisition d'une langue nouvelle. Ainsi, les acquis antérieurs peuvent soit faciliter soit gêner les acquisitions nouvelles. Certains auteurs parlent dans ce cas précis de transfert surtout lorsque les ressemblances entre les deux langues permettent un apprentissage plus aisé de la langue étrangère ou au contraire lorsque les différences d'organisation ou de fausses ressemblances rendent cet apprentissage plus difficile.

De ce point de vue, l'apparition d'interférences en langue étrangère résulterait de l'influence de la langue maternelle, tout apprentissage étant influencé de quelque manière que ce soit par les apprentissages antérieurs. Point de vue largement soutenu par Corder (1967) qui considère que les habitudes de la langue

étrangère sont susceptibles d'être contrariées par celles acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

Le problème ainsi posé laisse entendre que dans la mesure où une première langue peut interférer sur une seconde, il est tout à fait logique que des erreurs apparaissent, erreurs qui auraient pour cause justement le problème des interférences. Ces erreurs doivent être comprises selon Besse (1984 : 124), comme « des indices d'un processus d'acquisition. Leur présence permet d'avoir sur ces langues un aperçu sur la grammaire intérieure de l'apprenant autrement dit sur ses connaissances de la langue. Cela signifie que les données linguistiques en ce qu'elles représentent ne déterminent pas l'apprentissage mais plutôt le matériau linguistique dont dispose le locuteur et sur lequel il exerce un certain contrôle par le biais d'un programme interne qui aboutit logiquement à une progression construite par l'apprenant lui-même ».

Comme nous pouvons le constater, le problème posé par l'interférence nous mène à soulever celui de l'erreur. L'interférence conduit donc à l'erreur. Aussi, le dépistage ainsi que l'analyse systématique des erreurs vont nous permettre d'explicitier, autant que faire se peut, ce système transitoire de manière à en déterminer les processus participant à sa formation surtout lorsque nous admettons que les erreurs en langue étrangère sont étroitement dépendantes de ce système. Système transitoire que certains auteurs appellent aussi interlangue ou encore dialecte idiosyncrasique et qui est, la plupart du temps, appréhendé comme une langue cohérente. Nous reviendrons un peu plus loin sur cette question de "système transitoire" ou d'interlangue. Mais auparavant que faut-il entendre par "erreur" et "analyse d'erreurs" ?

2. L'erreur

2-1. Définition de la notion de l'erreur :

Etymologiquement, le terme "erreur" vient du verbe latin "error", (course à l'aventure), visiblement dérivé du verbe *errare*, signifiant "errer". Pour le petit Robert, (1985 : 684) l'erreur est considérée comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent ». Pour le Petit Larousse illustré (1972 : 390) « c'est un jugement

contraire à la vérité ». A l'origine, les erreurs ont été définies comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et coll., 2003 : 86).

La faute quant à elle provient étymologiquement du latin *fallita*, de *fallere* = tromper, la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins » (Le petit Robert, 1985 : p.763) ; « erreur choquante, grossière, commise par ignorance » (ibid., p.684) ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420). Mais au-delà de ce manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, la "faute" est marquée d'une connotation religieuse alors que l'"erreur" est plus neutre (Rahmatian, 2005).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la nature de ces deux termes diffère. En effet, les erreurs peuvent être attribuées à une méconnaissance des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue comme par exemple le fait de dire chevaux au pluriel parce qu'on ignore la règle qui dit qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier (Marquilló Larruy, 2003). Les fautes quant à elles sont des « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120).

Selon Rahmatian (op.cit.), l'argument distinctif pour ces deux termes, est en rapport avec ce que Chomsky nomme "compétence" et "performance". Le terme compétence recouvre les savoirs et les capacités que l'on détient sur le plan théorique, vis-à-vis d'un objet. La performance quant à elle concerne la réalisation concrète d'un fait. Cette réalisation s'appelle la performance. De ce point de vue, nous pouvons dire avec Rahmatian que l'erreur relève de la compétence, c'est une déformation systématique et la faute de la performance. De ce fait, l'élève peut en prendre immédiatement conscience. Pour confirmer cette distinction, nous nous référons à Besse et Porquier (cités par Rahmatian, 1999) qui considèrent que « la distinction entre erreur et faute est désormais répandue et renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance qui considèrent également que l'erreur relèverait de la compétence et la faute de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais il est capable de rectifier ses fautes qui peuvent être ramenées à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. En effet, l'erreur est un

phénomène qui vient de la méconnaissance ou d'une connaissance instable (pas encore stockée dans la mémoire). En revanche, la faute est une "erreur" qui n'est pas causée par le manque de connaissance, mais sous l'effet d'autres facteurs, surtout psychologiques : la timidité, le stress, la fatigue, la maladie, etc.

Pour Rahmatian (ibid.), l'erreur ne peut être considérée comme le stigmate de l'échec. Pour cet auteur, elle est un indice, l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Ce trajet d'apprentissage reflète le montage progressif des interlangues, sur la base d'hypothèses successives. Les erreurs systématiques ou typiques qui se produisent, et qui sont le matériel principal de l'analyse d'erreurs, sont des manifestations de la "compétence transitoire" d'un apprenant. Ce type d'erreurs renvoie à un système intériorisé, avec des règles, mais la récurrence de certaines formes « erronées » n'implique pas pour autant qu'elles soient représentatives de l'interlangue : c'est le cas des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un locuteur, qu'il sait "erronées" mais dont il ne peut pas se défaire et qui paraissent rétives à toute intervention pédagogique.

C'est à Selinker qu'on doit l'introduction, en 1972, de la notion de fossilisation qui est un concept qui désigne « l'arrêt de la progression dans une langue cible ou la rétention des erreurs pendant la progression » (Selinker, 1988 : 28). Selon Vogel (1995), les fossilisations sont des formes linguistiques qui ne correspondent ni à la norme de la langue cible ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, se révèlent extrêmement rebelles envers les efforts entrepris pour les éliminer. Elles symbolisent une "rechute" de l'apprenant, qui a régressé à un niveau d'apprentissage antérieur considéré comme acquis. Pour Schumann (cité par Vogel, 1995 : 4), « la fossilisation dépend de facteurs socio psychologiques et apparaît dans des situations de communication où la langue seconde est utilisée avec une fonction purement référentielle, par des locuteurs de langues maternelles différentes, à des fins communicatives délimitées, tandis que, pour socialiser ils emploient la langue maternelle. On a tendance à utiliser la langue cible de façon très limitée, ce qui mène à la fossilisation, à cause de la distance sociale et psychique existant entre l'apprenant de la langue seconde et les natifs de cette langue ». Pour Selinker (1988 : 28) enfin, l'anxiété, la relaxation extrême, la concentration de l'attention de l'apprenant sur de nouveaux problèmes intellectuels, représentent des causes de la fossilisation.

Burkhardt (2004), considère également quant à lui les fossilisations comme des formes fréquentes ou constantes chez un locuteur, qu'il sait "erronées" mais dont il ne peut pas se défaire et qui paraissent rétives à toute intervention pédagogique. Les erreurs systématiques ou typiques qui se produisent, et qui sont le matériel principal de l'analyse d'erreurs, sont des manifestations de la « compétence transitoire » d'un apprenant. Pour l'auteur, citant Porquier (1977 : 28), dans cette conception, « l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre ».

Les erreurs sont donc ici conçues comme le reflet du processus d'apprentissage, en ce qu'elles sont la manifestation d'une hypothèse fautive faite par l'apprenant sur la langue. Nous pouvons dire avec Burkhardt que Corder distingue et réhabilite l'erreur de la faute ou lapsus, conçues comme des erreurs de performance aléatoires. Par conséquent, corriger les erreurs devient positif pour l'apprentissage d'une L2 car le feed-back est un moyen pour l'apprenant d'infirmer ou de confirmer ses hypothèses et donc de faire évoluer son interlangue. Ainsi, c'est grâce à l'erreur ou en partie grâce à elle qu'on apprend, en réglant progressivement son système sur celui de la langue-cible.

Selon Burkhardt, dans cette optique, on court le risque, si on ne corrige pas l'erreur, d'une fossilisation de l'interlangue, c'est-à-dire d'une fixation de règles imparfaites dans le système de l'apprenant. Les fossilisations ne sont donc que la manifestation erronée de l'interlangue. De ce point de vue, l'erreur n'est plus perçue comme négative. Bien au contraire, elle acquiert une valeur positive par rapport à l'apprentissage. C'est ce statut de l'erreur qui a mené d'abord à l'analyse contrastive « qui est la comparaison entre les deux systèmes des langues et de mettre à jour les interférences entre les deux langues, ensuite à l'analyse d'erreurs qui consiste à collecter les erreurs effectivement produites par des élèves, passant ainsi des "structures de la langue" à l'étude d'un "corpus d'erreurs". Pour enfin arriver aux études de l'interlangue qui s'intéressent à des corpus longitudinaux pour comprendre les phénomènes linguistiques dans les étapes de l'acquisition. La réflexion se déplace sur les stratégies de communication entre natif et non natif et donc sur l'échange

conversationnel entre deux interlocuteurs qui ont des compétences inégales » (Tombolini, 2011 : 18).

3. De l'analyse contrastive à l'analyse d'erreurs

Selon Khalef (2006 : 13), ce qui a justifié le recours à l'analyse contrastive, c'est la relation entre un apprentissage qui a déjà eu lieu et un apprentissage nouveau à partir des descriptions linguistiques fondées sur l'analyse des erreurs. Pour Lado (1957) les erreurs constatées chez l'apprenant de la langue étrangère sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue source à la langue cible et de la culture source à la culture cible. Selon cette hypothèse : « les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle [...] ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage ». Le contact entre les deux langues étant inévitable, Lado propose de lutter contre les difficultés provenant des différences entre la langue maternelle L1 et la langue étrangère L2 en analysant et en comparant celles-ci. C'est l'objectif assigné à l'analyse contrastive qui a pour but premier de résoudre les difficultés rencontrées lors de l'acquisition de L2. Très influencé par l'école behavioriste (Bloomfield 1933), a émis l'hypothèse maintenant bien connue de Lado (1957) qui considère que les erreurs observées chez l'apprenant de L2 sont des erreurs occasionnées par le transfert des habitudes acquises de la langue-source à la langue-cible et de la culture-source à la culture-cible : « (...) *individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture — both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives* » (Lado, 1957:1)³.

L'analyse contrastive a donc pour but premier de prévoir et de résoudre les difficultés et les erreurs dues aux interférences appropriées d'apprentissage

³ « Les individus ont tendance à transférer les formes et les significations, ainsi que la distribution des formes et des significations de leur langue et de leur culture d'origine à la langue et à la culture étrangères - à la fois de manière productive lorsqu'ils tentent de parler la langue et d'agir dans la culture, et de manière réceptive lorsqu'ils tentent de saisir et comprendre la langue et la culture telles qu'elles sont pratiquées par les autochtones ».

rencontrées lors de l'acquisition de la langue étrangère. Ce but pourrait être atteint à travers le contraste de la langue maternelle LM avec celle de la langue cible (langue étrangère- LE). La linguistique contrastive montrait donc, les différences et les ressemblances entre les langues rencontrées.

Tombolini (2011) considère quant à lui que l'apprentissage de la langue étrangère est le fruit d'un conditionnement. Aussi, suggère-t-il de procéder à une comparaison structurelle des langues, ce qui permet de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants. Pour cet auteur, « ce qui est proche est facile à apprendre, ce qui est différent génère un transfert négatif et donc des erreurs (...) La comparaison entre la langue maternelle et la langue cible permet de prévoir les difficultés d'apprentissage des élèves et donc de préparer les exercices selon le degré de difficulté » (Tombolini, *ibid.* : 18-19).

L'hypothèse sur laquelle repose l'analyse contrastive est que les plus grandes sources d'erreurs, que ce soit dans la réception ou la production d'une langue étrangère, sont le fait de la langue maternelle. En fait, la difficulté et la facilité dans l'apprentissage d'une langue étrangère résultent en grande partie d'une relation quasi déterministe qui met en présence deux langues en contact faisant ressortir leurs différences et leurs similarités. Selon Grass et Selinker (2008), le nombre des erreurs augmentent en fonctions des différences entre les langues. Plus ses différences sont nombreuses, plus grand est le nombre des erreurs. Ce sont donc les différences qui doivent être prises en considérations lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les similarités quant à elles, on peut ne pas en tenir compte sans que cela pose problème parce qu'elles n'apportent rien de nouveau.

Pour Caslaru (2013), tous ces postulats mènent à la conclusion que l'analyse contrastive a pour principal axiome la notion de transfert entre deux systèmes linguistiques. En effet, ce qui facilite le transfert entre deux langues, ce sont les similitudes entre les langues observées. De même, ce sont les interférences (transferts négatifs) qui engendrent les différences.

Ceci dit, pour Kübler (1995), même si l'analyse contrastive permet de prédire les erreurs que va commettre l'apprenant de L2 en relevant les zones de différence entre L1 et L2 et même si elle offre une explication théorique à une bonne partie des

erreurs relevées dans l'expression d'une langue seconde, la validité de cette théorie est remise en question à plusieurs niveaux et notamment par le fait que les observations empiriques ont démontré que les erreurs réellement produites par les apprenants de L2 ne sont pas toujours fiables ce qui affaiblit le pouvoir prédictif de ce type d'analyse.

Selon Kübler, Lado était d'ailleurs conscient du problème puisqu'il considérait la prédiction d'erreurs par l'analyse contrastive comme une série d'hypothèses qu'il fallait ensuite valider par l'observation. Cette considération est renforcée par l'expression *tend to* signifiant que les locuteurs ont seulement tendance à transférer les formes de L1 sur L2. Peut-être sous-entend-il par là que d'autres processus entrent en ligne de compte. Selon Kübler (1995), il est maintenant admis que les erreurs ne proviennent pas toujours de difficultés inter-systémiques. Non seulement les locuteurs de L2 commettent des erreurs qui ne sont pas prédites par l'analyse contrastive, mais l'analyse contrastive prédit certaines erreurs qui ne sont jamais commises par l'apprenant de L2.

Kübler (ibid.) ajoute que sur le plan théorique, un autre type de facteur contribue à nuancer l'importance de l'analyse contrastive : l'hypothèse sous-jacente que la langue maternelle gêne l'apprentissage de la langue seconde et que l'apprenant ne peut acquérir de nouvelles habitudes langagières qu'en se débarrassant des anciennes ; ce qui a amené les tenants de l'analyse contrastive à parler de difficultés d'apprentissage dues aux automatismes acquis dans la langue maternelle. Compte tenu du fait que l'analyse contrastive est influencée par l'école behavioriste qui considère que le système du langage peut se résumer à la somme des automatismes acquis.

De ce fait, nous pouvons dire que le locuteur de L2 perdrait les automatismes de sa langue maternelle pour acquérir ceux de la langue-cible, ce qui n'est bien sûr pas le cas, l'hypothèse que la langue maternelle rend difficile l'acquisition d'une langue seconde a été remise en question. En effet, il semble plutôt, selon Kübler (ibid.) que, dans certains cas, la langue maternelle facilite au contraire le processus d'acquisition. Avec l'émergence d'une théorie complète sur le langage, ses aspects cognitifs et psychologiques (i.e. l'école générativiste), les hypothèses behavioristes deviennent caduques. C'est cette approche behavioriste mécaniste de l'analyse contrastive qui a poussé par la suite les chercheurs, entre autres raisons, à rejeter cette théorie en bloc.

Outre ces critiques de l'analyse contrastive émises par Kübler, notamment les critiques de l'aspect mécaniste et béhavioriste qui l'a inspiré, d'autres points concernant son utilité pour l'enseignement / apprentissage de L2 ont été également critiqués notamment par Ringbom (1994 : 77) dont :

« (a) la validité prédictive de CA est mise en doute. Toutes les erreurs des apprenants ne sont pas dues à l'influence de L1 et les problèmes que les apprenants rencontrent ne sont pas tous prédits par CA.

(b) les différences linguistiques sont différentes des difficultés d'apprentissage. L'intérêt de pures descriptions linguistiques pour les problèmes réels que les apprenants L2 rencontrent peut être mis en question.

(c) il n'est pas vraiment possible de comparer et de contraster des langues comme des tout. Les linguistes peuvent seulement comparer et contraster des sous-systèmes et décrire les différences et les similitudes cross linguistiques à un micro-niveau.

(d) l'analyse contrastive est basée sur une idée sous-jacente statique de la langue dans laquelle une variable linguistique est isolée sans la replacer dans un cadre de référence plus large.

(e) la CA analyse les productions linguistiques de système de langues idéalisées pour élucider le problème psycholinguistique que représente l'acquisition d'une L2. »

La seconde critique soulevée par Ringbom (op.cit.) et par d'autres auteurs consiste dans le fait que l'analyse contrastive est fondée sur l'idée implicite qu'on ne peut isoler les variables grammaticales et phonologiques de leur contexte situationnel parce que cela ne peut donner lieu qu'à une conception très statique de la langue alors même que le propre d'une langue réside dans son dynamisme. De ce point de vue, ramener le code linguistique à un cadre étroit qui exclut les éléments contextuels d'une analyse de la communication ne peut être que réducteur. De ce fait, il ne faut jamais exclure de l'analyse les références aux cadres contextuels de référence, celui-là même au sein duquel sont apparus les énoncés qui permettent de mettre à jour les différences entre locuteurs de langues

différentes. La distinction des niveaux phonologiques, grammaticaux, lexicaux, textuels et pragmatiques est d'une grande importance parce que c'est la distinction de ces différents niveaux inmanquablement présents qui va permettre la communication. En d'autres termes, une approche contrastive ne doit pas seulement s'intéresser à la langue mais elle doit étudier aussi l'usage de la langue.

Pour terminer avec les critiques concernant l'analyse contrastive, on dira que la faiblesse de l'analyse contrastive réside dans le fait qu'elle ne prend pas suffisamment en considération les procédés sous-jacents se cantonnant à l'étude des productions linguistiques. Cette critique a amené de nombreux linguistes à plaider pour la prise en compte des procédés sous-jacents aux productions. C'est justement ce à quoi s'est attachée la recherche SLA (Second Language Acquisition) en concentrant son attention de plus en plus sur l'apprenant et ses procédures et plus précisément sur la pensée de l'apprenant.

Ainsi, l'analyse contrastive s'avère limitée, ne répondant plus de manière satisfaisante aux questions soulevées par les recherches menées dans le domaine de l'apprentissage d'une langue. Les limites de cette approche ont mené à proposer une nouvelle version de l'analyse contrastive, à savoir la version a posteriori, nommée aussi explicative. Selon Caslaru (op.cit.), cette nouvelle version de l'analyse contrastive s'intéresse plus aux erreurs des apprenants et prône la comparaison entre langue maternelle et langue étrangère. Pour Caslaru, cette approche est plus crédible que l'analyse contrastive prédictive et représente le point de départ de la nouvelle approche qui est venue en remplacement de cette dernière. Cette nouvelle approche, en l'occurrence l'analyse d'erreurs, est venue compléter l'analyse contrastive sans toutefois trop s'éloigner de l'analyse contrastive.

4. L'analyse d'erreurs

Selon Kübler (op.cit.), c'est l'échec de l'analyse contrastive, aussi bien sur le plan théorique (acquisition d'une langue seconde) que sur le plan pédagogique qui a mené à l'intérêt pour les erreurs commises par les apprenants d'une seconde langue. C'est ainsi que l'analyse d'erreurs a permis de passer « d'une conception prédictive à une conception explicative ». Dans un premier temps, l'analyse d'erreurs a surtout été utilisée pour donner du sens aux prédictions faites par l'analyse contrastive donnant

naissance, dans un premier temps, à une version de l'analyse contrastive qui explique les erreurs au lieu de les prédire.

Cette faiblesse de l'analyse contrastive mise en exergue par Kübler a amené Corder (1967, cité par Kübler) à proposer une plus grande focalisation sur l'acquisition de L2 plutôt que sur la recherche sur l'enseignement de langue seconde. Cet intérêt pour le processus d'acquisition de la langue seconde a poussé Corder à se poser des questions sur le sens des erreurs et à essayer de trouver d'éventuelles similitudes entre l'acquisition de L2 et l'acquisition de la langue maternelle ce qui l'a amené à rejeter l'hypothèse behavioriste et à tenir compte du fait que tout processus d'acquisition est le fruit d'une élaboration d'un certain nombre d'hypothèses que fait l'apprenant sur les structures de la langue seconde.

De ce fait, pour Corder (cité par Kübler, *ibid.*), c'est le transfert entre L1 et L2 qui permet à l'apprenant de L2 de construire son système L2 par comparaison avec le système de sa langue maternelle, et ce par la recherche des similitudes et des différences qui existeraient entre les deux systèmes. Pour Corder (cité par Kübler, *Ibid.*), les erreurs ne peuvent plus être considérées uniquement comme attribuables aux difficultés d'apprentissage, mais elles doivent être plutôt considérées comme des indices qui nous donnent un aperçu sur le processus d'acquisition d'une langue seconde comme le sont les énoncés mal formés d'un enfant lorsqu'il apprend sa langue maternelle. A ce titre, les erreurs sont autant d'indices qui renseignent sur la manière dont l'apprenant acquiert la "compétence transitoire" et par-delà, la manière dont la langue seconde est enseignée. Pour Corder (1971), cité par Kübler (*Ibid.*), on ne peut pas considérer les productions de l'apprenant comme erronées, parce que du point de vue de son "dialecte idiosyncrasique", elles représentent un sous-système bien formé de la langue-cible.

Ceci-dit, bien que l'influence de la langue maternelle est reconnue par Corder comme ayant une grande influence dans l'apprentissage d'une seconde langue, il ne reste pas moins que pour cet auteur, d'autres variables existent et sont à même d'expliquer certaines erreurs comme les phénomènes qui relèvent de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. C'est le cas notamment de la surgénéralisation par exemple qui consiste à l'utilisation indifférenciée de règles propres à la langue-cible. Ou encore le transfert, même si celui-ci ne se produit qu'à l'intérieur du système à

acquérir sans qu'il ne soit influencé par la langue source et qu'on retrouve aussi bien chez l'enfant que chez l'apprenant d'une langue seconde, ce qui confirme son caractère intra-systémique.

Toutes ces considérations ont amené Kübler se référant à Corder (1971) à conclure que les erreurs de l'apprenant de L2, sont en définitive, les seuls indicateurs de l'état de son dialecte idiosyncrasique et que l'approche permettant de découvrir et d'évaluer les stratégies d'acquisition de l'apprenant de L2 consiste à analyser sa production et surtout ses erreurs.

La procédure qui consiste à décrire et expliquer systématiquement les erreurs est appelée analyse d'erreurs (Error Analysis : EA). Cette approche est apparue en réponse à l'analyse contrastive (en anglais "contrastive analysis" = CA) et elle a incorporé cette dernière dans son analyse des causes implicites à certaines erreurs. « L'approche contrastive est donc utilisée pour expliquer les traits observés dans les faits de la parole de l'apprenant mais pas pour prédire ce que l'apprenant est supposé faire. L'analyse d'erreur a un double but : pédagogique / psycholinguistique. Pédagogique (identique à CA) : de donner un retour sur les méthodes et les matériels d'enseignement » (Selon Lado, cité par Ringbom, op.cit. : 35).

Dans le cas du français, les premières analyses d'erreurs approfondies ont été réalisées en Afrique, avec "la grille du BELC". La diversité des aspects abordés par cette première génération d'analyse d'erreurs a fait apparaître la complexité du phénomène ; de véritables analyses explicatives ont classé les erreurs selon des typologies diverses (relatives/ absolues, par addition/ omission/ remplacement, sur le genre/ sur le nombre etc.), établi des distinctions méthodologiques (erreur/ non erreur, erreur systématique/ asystématique, erreur intralinguale/interlinguale), réalisé des inventaires et des statistiques permettant d'apprécier la fréquence des erreurs, tenté d'en déceler les causes potentielles, selon des critères empruntés aux catégories linguistiques provenant des grammaires traditionnelle, structurale, fonctionnelle ou transformationnelle.

Ceci à des fins d'enseignement, car l'analyse d'erreurs a un double objectif, l'un théorique, visant une meilleure compréhension des processus d'apprentissage

des langues étrangères, l'autre pratique, lié essentiellement à l'amélioration de l'enseignement. Les deux facettes s'articulent l'une à l'autre, dans la mesure où, d'une part, une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriées, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs ; d'autre part, l'étude des apprentissages dans un contexte d'enseignement constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

L'analyse d'erreurs a été d'un grand secours dans l'apprentissage-enseignement des langues et cela à plusieurs niveaux (l'amélioration des descriptions pédagogiques, la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage), y compris relatives au statut de l'erreur, dans la conception et le contenu des programmes de formation d'enseignants. La recherche sur les erreurs apparaît comme une ressource importante pour l'analyse des processus acquisitionnels. Ces apports tiennent moins cependant aux méthodes de l'analyse d'erreurs qu'aux interrogations et aux ouvertures qu'elle a suscitées, au-delà de son cadre initial, dans la problématique de l'apprentissage des langues. Il n'en reste pas moins vrai que cela éloigne l'analyse d'erreurs de la classe pour la rapprocher de la recherche. C'est là que les travaux sur l'interlangue s'inscrivent plus volontiers, cherchant à découvrir les systèmes transitoires des apprenants (Kübler, op.cit.).

Selon Caslaru (op.cit.), l'analyse d'erreurs a connu au cours de son développement deux orientations : la première s'intéresse tout spécialement à la finalité pédagogique. La seconde, apparue plus tardivement, consiste en une démarche psycholinguistique et va contribuer à inaugurer de nouvelles orientations pour la recherche sur l'acquisition/ apprentissage d'une langue.

La première orientation de l'analyse d'erreurs est celle proposée par Porquier (1977), c'est : « l'analyse didactique d'erreurs » qui prévoit un certain nombre d'étapes à suivre afin d'analyser une erreur, à savoir :

1. Obtention des données
2. Identification des erreurs
3. Classification des erreurs

4. Quantification des erreurs

5. Analyse de la source

Cette version aide, selon Caslaru (ibid. : 33) «à élaborer, modifier ou compléter le matériel didactique. Elle provient de l'enseignement et elle est au service de l'enseignement». Elle vise, selon Porquier (1977 : 24), «un double objectif: le premier est diagnostic, il vise une meilleure connaissance des difficultés rencontrés par un public donné dans le processus d'apprentissage d'une langue donnée et ce par l'intermédiaire de l'analyse d'erreurs. Le second objectif, consiste en la prédiction des difficultés des futurs apprenants à partir des erreurs ».

Ainsi, à l'opposé de l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs ne fait plus dans la comparaison de la langue maternelle avec la langue étrangère. Son objectif est de comparer la production de l'apprenant en langue étrangère avec la langue étrangère elle-même. Cette perspective permet de donner à l'erreur un statut beaucoup plus positif, et même à la considérer comme un élément nécessaire au processus d'apprentissage (Caslaru, ibid.)

Pour Corder (1980b), il est préférable de ne pas considérer les erreurs d'un enfant qui apprend sa langue maternelle comme des déviations, ou comme des productions "incorrectes" ou "agrammaticales" car ce dernier n'est pas encore le locuteur d'un dialecte social. Il faut plutôt considérer ses énoncés comme un indice de son processus d'apprentissage. Corder (1980c) ajoute qu'on ne peut pas considérer comme erreur les "déviances" et encore moins les productions idiosyncrasiques d'un apprenant de langue étrangère, parce que cela supposerait un non-respect des règles du dialecte cible de sa part, ce qui n'est pas juste. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère n'a pas encore connaissance des règles de cette langue, il est encore dans un processus d'apprentissage.

Pour Caslaru (op.cit.) enfin, l'analyse d'erreurs est plus intéressante que l'analyse contrastive parce que cette dernière ne s'intéresse qu'à la langue maternelle comme source d'interférence. En effet, pour Caslaru, l'analyse d'erreurs s'intéresse à deux types d'erreur: l'erreur intralinguale (dont la source est la langue cible) et l'erreur interlinguale (dont la source est la langue maternelle ou les autres langues étrangères connues par l'apprenant). Pour toutes ces considérations, nous pouvons

dire avec Caslaru (ibid.) que les possibilités d'explication des erreurs offertes par l'analyse d'erreurs sont plus pertinentes comparativement à celles offertes par l'analyse contrastive qui ne s'intéresse qu'aux langues maternelles comme source d'interférence.

Ceci dit, et en dehors de son apport non négligeable dans l'étude de l'acquisition/apprentissage d'une langue, l'analyse d'erreurs comporte elle aussi certaines insuffisances. Parmi celles-ci, l'existence des non-erreurs en même temps que les erreurs dans la description de la langue de l'apprenant (Gass et Selinker, 2008). L'autre insuffisance relevée consiste dans le fait que cette approche s'intéresse surtout à des sources d'erreurs très variées, souvent approximatives qui peuvent-être à la fois phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et même parfois à des sous-catégories comme l'omission l'addition, le déplacement, la substitution qui sont difficile à classer dans une typologie. Ceci d'un côté, de l'autre, même si l'analyse d'erreurs dépasse parfois l'étape du simple classement typologique, elle ne cherche pas d'explications pour l'erreur, elle reste plutôt descriptive (Porquier, 1977, cité par Caslaru).

Une autre difficulté réside dans le fait qu'il est parfois difficile d'expliquer de façon univoque les erreurs en les ramenant exclusivement à un problème d'interférence avec la langue maternelle, comme il est tout aussi difficile de les ramener à la grammaire de la langue maternelle intériorisée qui partage des règles avec la langue cible Caslaru, ibid.). En effet, selon Besse et Porquier (1991), de nombreux travaux sur cette question ont pu mettre en exergue le fait qu'un grand nombre d'erreurs ne rentre pas forcément dans l'une ou l'autre des catégories (langue maternelle/langue cible) et qu'elles peuvent même parfois cadrer avec les deux. Enfin, pour Porquier (1977), l'analyse d'erreurs ne tient pas toujours compte des spécificités de l'écrit ou de l'oral.

Selon Caslaru (ibid.), à partir du moment où la première version de l'analyse d'erreurs, version qui a fait l'objet de plusieurs critiques, ne s'éloigne pas trop de la version initiale de l'analyse contrastive dont la visée est surtout pédagogique, et pour mieux s'adapter aux nouvelles exigences du champ psycholinguistique qui prend en considération les aspects contextuels, elle a dû se soumettre à un changement de direction imposé par la psycholinguistique. Cette réorientation a permis à cette

nouvelle version de l'analyse d'erreurs d'emprunter de nouvelles voies pour une plus grande compréhension et pour une meilleure analyse du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette réorientation a ainsi permis de ne plus mettre l'accent seulement sur le rôle des erreurs dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais surtout de prendre en considération le sujet parlant. C'est ce qui a mené progressivement à émettre l'hypothèse de l'interlangue.

Selon Ringbom (ibid.), malgré ses insuffisances, l'analyse d'erreur a été importante au moins pour sa réinterprétation du rôle de l'apprenant qui n'est plus vu comme un simple récipient passif de l'input L2 mais comme jouant un rôle actif dans le processus d'apprentissage, où il génère, teste et modifie des hypothèses sur la L2. Ainsi, bien que l'analyse d'erreurs ait apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues (amélioration des descriptions pédagogiques, modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, y compris relatives au statut de l'erreur, dans la conception et le contenu des programmes de formation d'enseignants) et bien que la recherche sur les erreurs apparaisse comme une ressource importante pour l'analyse des processus acquisitionnels, il n'en reste pas moins vrai que cela éloigne l'analyse d'erreurs de la classe pour la rapprocher de la recherche. C'est là que les travaux sur l'interlangue s'inscrivent plus volontiers, cherchant à découvrir les systèmes transitoires des apprenants.

5. Analyse de performances et études d'interlangues

Selon Startvick (1973 cité par Ringbom 2008), c'est parce que l'analyse d'erreurs a négligé l'aspect le plus important dans le processus d'apprentissage d'une langue à savoir ce que l'apprenant peut faire en concentrant son attention uniquement sur ce que l'apprenant ne peut pas faire que les recherches se sont naturellement orientées vers la réponse de l'apprenant. C'est ainsi que s'est opéré le changement d'orientation qui a mené à un intérêt de plus en plus grand pour les processus subjacents qui a fini par aboutir tout naturellement vers l'intérêt pour l'interlangue. Ce glissement vers les études d'interlangues est surtout dû au fait que tout processus d'apprentissage d'une nouvelle langue est inévitablement influencé par les connaissances antérieures.

De ce fait, tout apprentissage d'une langue n'échappe pas au recours plus ou moins conscient aux acquis linguistiques antérieurs sous-jacents l'espace. C'est de cette façon que survient le phénomène de transferts entre les systèmes linguistiques en présence, transfert qui peut-être aussi bien positif que négatif et qui aboutit inévitablement et dans tous les cas de figures à la construction de l'interlangue qui n'est en définitive qu'une troisième langue développée par l'apprenant, une troisième langue avec son propre système linguistique qui est tout à la fois différent de la langue source et de la langue cible (Caslaru, 2013)

Ainsi, ce sont les critiques de l'analyse contrastive qui ont permis de conclure qu'il est impossible de parler de transfert ou d'interférence entre systèmes linguistiques dans le contexte d'apprentissage d'une langue. En fait, l'interlangue est le fruit de la rencontre de deux systèmes linguistiques -la langue maternelle et la langue cible- qui entrent en contact lors du processus d'apprentissage donnant ainsi lieu à un système intermédiaire possédant les caractéristiques de l'une et de l'autre des deux langues en présence. D'autre part, l'analyse d'erreurs a pu mettre en évidence également l'existence d'une "compétence transitoire" soulignant le fait que les erreurs renvoient à un système intériorisé régit par des règles qui lui sont propres. C'est donc les critiques de l'analyse contrastive combinées à la mise en évidence de l'existence d'une "compétence transitoire" que l'approche dans la perspective de l'interlangue est née.

De ce fait, nous pouvons dire que l'approche dans la perspective de l'interlangue est une méthode d'analyse plus riche et plus complexe que l'analyse d'erreurs parce qu'elle ne s'intéresse pas exclusivement aux erreurs de compréhension mais qu'elle prend en compte aussi bien les performances de l'apprenant, mais aussi et surtout ses compétences sous-jacentes et la manière dont ces compétences sous-jacentes sont mises en jeu dans le processus d'acquisition d'une langue. De ce fait, l'approche dans le cadre de l'interlangue s'attache principalement à la description des grammaires intériorisées telles qu'elles sont produites par l'apprenant et ce dans le but d'une meilleure compréhension de leurs spécificités propriétés et de la manière dont elles se développent (Besse et Porquier, 1985).

Selon Caslaru (op.cit.) l'approche dans la perspective de l'interlangue suppose que tout apprenant en situation d'apprentissage d'une autre langue et ayant déjà

l'expérience d'une première langue est inévitablement amené à développer un système intermédiaire, une troisième langue qui n'est ni la langue maternelle ni la langue cible. C'est ce système transitoire qui puise à la fois dans l'une et dans l'autre langue qui a été appelé système intermédiaire, système approximatif, grammaire/compétence transitoire, langue de l'apprenant, interlangue, ou enfin dialecte idiosyncrasique.

C'est à Corder qu'on doit, dès 1971, dans son article *Idiosyncratic dialects and error analysis*, les premières études qui se sont intéressées à ce système transitoire et qui ont introduit la notion de dialecte idiosyncrasique, dialecte idiosyncrasique que cet auteur considère plus comme un dialecte individuel parce qu'il n'est pas partagé par toute la communauté que comme un dialecte social qui, à l'inverse, est partagé par toute la communauté. Vers la même époque, c'est-à-dire en 1971, Nemser (1971), propose le concept de *système approximatif* qui est un système construit par l'apprenant et qui diffère tout au long de l'apprentissage. Ce système est selon Nemser moins stable que le système de la langue maternelle.

Selon Caslaru (op.cit.), en fait, c'est le concept d'interlangue qui a supplanté tous les autres concepts (dialecte idiosyncrasique, système approximatif) jusque-là utilisés pour décrire ce système approximatif et ce, parce que ce concept d'interlangue est considéré par Caslaru comme le concept "véritablement fondateur" de ce nouveau domaine d'études qui se rapporte à l'apprentissage-acquisition d'une langue non maternelle. Selon Caslaru, ce terme a été forgé par le linguiste américain Selinker qui a écrit à ce propos : « *This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner since we can observe that these two sets of utterances are not identical, [...], one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage"*⁴ » (Selinker, 1972 : 214).

⁴ « Cet ensemble d'énoncés pour la plupart des apprenants d'une langue seconde n'est pas identique à l'ensemble d'hypothèses correspondant hypothétique qui aurait été produit par le locuteur natif du TL s'il avait tenté d'exprimer la même signification que l'apprenant, car nous pouvons observer que ces deux ensembles d'énoncés ne sont pas identiques, [...], on serait tout à fait fondé à émettre l'hypothèse, voire à contraindre à émettre l'hypothèse, de l'existence d'un système linguistique distinct

Pour Vogel (1995) l'interlangue c'est ce système intermédiaire qui n'est ni la langue maternelle, ni la langue cible que construit l'apprenant d'une langue étrangère dans son processus d'acquisition de la langue cible. Dans ce système intermédiaire on retrouve des éléments de la langue maternelle et même des éléments de toute autre langue que l'apprenant aurait préalablement acquise, le tout mélangé avec des éléments de la langue cible. L'importance, la place et les aspects idiosyncratiques qu'aura ce système intermédiaire seront tributaires à la fois du stade de développement atteint par l'apprenant, mais peuvent également dépendre des variables individuelles, sociales et parfois même didactiques (méthodologiques) en rapport avec la situation d'apprentissage.

L'approche dans la perspective de l'interlangue est venue combler les lacunes supposées de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreurs. C'est ce qui permet à cette approche d'être, selon Caslaru (op.cit. : 40), une méthode d'analyse plus vaste, plus riche et plus complexe que l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs, puisqu'elle offre la possibilité d'observer le processus d'acquisition d'une langue dans sa genèse et au-delà de pouvoir le décrire. En fait comme l'écrivent Besse et Porquier (1991 : 216), le principal objectif de l'approche dans la perspective de l'interlangue reste la description des grammaires intériorisées telles qu'elles sont produites par l'apprenant au cours de ses activités langagières et ce pour pouvoir établir leurs caractéristiques, leurs spécificités ainsi que la manière dont elles se développent.

Selinker (1972, cité par Caslaru, op.cit.) est encore plus précis quant aux objectifs assignés à l'interlangue. Pour cet auteur, l'interlangue doit surtout s'intéresser aux processus psychologiques mis en place lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce sont ces processus psychologiques manifestés par les productions idiosyncrasique de l'apprenant, ainsi que par ses comportementaux qui sont les matériaux bruts qui mènent à une meilleure appréhension des processus psycholinguistiques qui vont permettre de mieux comprendre la signification qui est à la base des productions en langue cible. Pour Selinker, « les seules données

basé sur le résultat observable qui résulte de la tentative de l'apprenant de produire une norme TL. Ce système linguistique que nous appellerons interlangue »

observables, les seules que l'on peut considérer comme utiles dans l'identification des processus psycholinguistiques sur lesquels s'appuie l'interlangue sont les productions de l'apprenant dans sa langue maternelle, les productions de l'apprenant dans son interlangue et les productions des natifs en langue cible » (Selinker, cité par Caslaru, op.cit. : 42).

A partir de ce postulat, Selinker (cité par Caslaru, op.cit.) met en relief l'existence d'un certain nombre de processus psycholinguistiques qu'il considère comme essentiel. Il y a d'abord le transfert qui consiste au passage d'une entité linguistique propre à la langue maternelle vers les productions langagières de l'apprenant. Selinker distingue le transfert d'apprentissage du transfert de langue et de la surgénéralisation des règles de la langue cible.

A côté du transfert, il y a la surgénéralisation qui est un processus par lequel l'apprenant étend une règle propre à la langue maternelle à tout le processus d'apprentissage de la langue cible. A ces deux processus, Selinker ajoute la simplification qui est un processus qui consiste à minimiser l'importance des règles grammaticales dans sa stratégie de communication.

Toutes ces considérations nous amènent à dire avec Nehaoua (2010), que l'interlangue est un système qui est propre à l'apprenant. Il est le résultat d'un certain nombre de stratégies conscientes ou inconscientes. Ce système se met en place progressivement tout au long du développement et de l'apprentissage de la langue cible. Il est le résultat d'erreurs systématiques, ce qui signifie que ces erreurs ne sont pas le fruit du hasard, mais bien le résultat d'une construction stratégique en vue de l'apprentissage de la langue cible. De ce fait, l'interlangue, qui est un système linguistique possédant sa propre grammaire intériorisée, ne peut être qu'une construction individuelle et ne peut en aucun cas être assimilé à la langue de la communauté d'appartenance.

Ces caractéristiques propres de l'interlangue ont amené certains auteurs à la considérer comme une langue naturelle parce qu'elle comporte une structure et un système de règles qui lui permettent« de devenir, par l'intelligibilité mutuelle, un instrument de la communication dans une communauté (Adjemian, 1976). Il n'y pas qu'Adjemian à considérer l'interlangue comme une langue naturelle. Tarone (1979)

n'est pas en reste puisqu'il considère que l'interlangue varie de la même manière que les langues naturelles.

Ceci dit, même si des auteurs à l'instar d'Adjemian et de Tarone postulent pour le caractère de langue naturelle de l'interlangue, il faut quand même nuancer leurs points de vue comme le fait Caslaru (op.cit.) qui considère que les interlangues présentent des particularités qui les différencient des langues naturelles. Il y a également Vogel (cité par Caslaru, *ibid.* : 51) qui considère que les interlangues ne peuvent être assimilées aux langues naturelles et ce, même si elles comportent un système de règles au même titre que les langues naturelles. Pour Vogel en effet, à partir du moment où l'existence de l'interlangue est soumise exclusivement à une situation d'interaction dans laquelle deux langues rentrent en contact (la langue de départ et la langue cible), l'interlangue reste entièrement dépendant de ces deux langues. Cette dépendance fait que ce système ne peut être défini en référence à des normes standards qui sont le propre des langues maternelles. Cette contingence fait que l'interlangue ne peut accéder au statut de langue sociale et reste un phénomène linguistique purement individuel. Pour toutes ces raisons, l'interlangue ne peut être considérée comme une langue à part entière « elle n'est pas une institution sociale, ne repose pas sur un consensus, n'est pas ce produit que chaque locuteur possède virtuellement et qui n'existe pleinement qu'à travers la totalité des individus d'une communauté linguistique » (Vogel : op.cit.).

Comme nous pouvons le constater, le statut de langue naturelle de l'interlangue ne fait pas unanimité, mais si ce statut de langue naturelle de l'interlangue ne fait pas consensus, il y a un point sur lequel pratiquement tous les auteurs s'accordent, c'est la systématisme de l'interlangue et son autonomie. La systématisme de l'interlangue a été soulignée par Adjemian, pour qui, non seulement l'interlangue est une langue naturelle, mais elle est également structurée et surtout systématique, même si elle présente des changements fréquents. Vogel abonde dans le même sens et même s'il nie le statut de langue naturelle de l'interlangue, il ne considère pas moins que la systématisme est la caractéristique qui la rapproche le plus du statut de langue naturelle, point de vue partagé par Caslaru (op.cit.), qui considère également que la notion de la systématisme de l'interlangue est incontestable.

Concernant l'autonomie de l'interlangue, même si cette dernière oscille, d'une part, entre la langue maternelle, qui est une langue déjà intériorisée et des éléments d'autres langues étrangères et, d'autre part, ce qui a déjà été acquis de la langue cible, elle reste autonome par rapport à ces composantes qui en font un "système linguistique distinct". Ce système a par ailleurs été souligné par ailleurs par Selinker (1972) de même que par Bernard Py qui le soutient également en affirmant que les connaissances intermédiaires forment bel et bien un système linguistique au sens plein et même s'il partage avec la langue-cible un nombre important de formes et de règles communes, cela n'affecte en rien son autonomie. Pour Py, toute interlangue *est* une langue (Py, 1982, cité par Caslaru, op.cit.).

Pour Caslaru (op.cit.), l'interlangue manifeste son autonomie surtout par l'originalité. Cette originalité est manifestée par des particularités propre à l'interlangue qui ne peuvent être expliqués par aucune influence linguistique que ce soit celle de la langue cible ou celle de la langue maternelle. Pour Caslaru, l'interlangue tire son originalité du fait qu'elle obéit aux mêmes processus en jeu dans l'apprentissage/acquisition d'une langue seconde avec ses constantes, processus qui n'obéissent ni à l'âge, ni à la langue maternelle. L'originalité de l'interlangue réside également dans le fait qu'elle est le fruit d'une fossilisation de ses structures, fossilisation qui explique sa systématité et son autonomie.

L'autonomie de l'interlangue a été soulignée enfin par d'autres chercheurs à l'instar de (Corder, 1980c : 29) qui considère qu'il est nécessaire d'essayer d'abord de décrire cette langue dans des termes qui lui sont propres sans recourir à des comparaisons avec d'autres langues, ou encore Nemser (1971) pour qui les productions d'un apprenant doivent, dans un premier temps, faire l'objet d'une réflexion dans « ses propres termes » avant d'être étudiée en référence à la langue source et à la langue cible.

Outres les caractéristiques dominantes de l'interlangue à savoir : la systématité, l'autonomie et l'originalité, d'autres caractéristiques ont également été mises en évidence par les chercheurs (Nehaoua, op.cit.) comme son aspect dynamique ou instable. Pour cet auteur en effet, le système évolue constamment. Des erreurs disparaissent et d'autres apparaissent et l'apprenant évolue progressivement vers la maîtrise de la langue cible ; sa perméabilité : le passage constant de la langue source à

la langue cible ou inversement ; les phénomènes de complication ou simplification des règles de la langue source et le phénomène de régression : une erreur disparue à un moment donné peut réapparaître.

De tout ce qui précède, nous dirons que toutes ces caractéristiques de l'interlangues, à savoir : l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité (tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible), la présence de processus tels que la simplification et la complexification (par exemple la surgénéralisation de règles), les régressions et les fossilisations, assoient solidement l'interlangue comme un système linguistique autonome et original dans la mesure où elles témoignent de l'existence de règles propres qui régissent ce système même si elles sont parfois très éloignées de celles de la langue cible.

Selon Kübler (op.cit.), les travaux sur les parlars bilingues portent sur des phénomènes de métissage linguistique qui caractérisent la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, transferts lexicaux, emprunts, alternances, appelés aussi des « marques transcodiques. Ces travaux associent ethnométhodologie et interactionnisme social. L'ethnométhodologie dans la mesure où cela permet, comme l'écrit Marcel Mauss (1966), de voir les choses sociales comme elles sont, c'est-à-dire telles qu'elles émergent et s'organisent dans l'expérience des agents sociaux, sans préjuger de leur définition et de leur interactionnisme puisque il ne peut y avoir de langage sans un milieu social avec lequel l'individu interagit. De ce point de vue, le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est intimement en relation avec des pratiques sociales. Tout apprentissage d'une langue étrangère, et à partir du moment où il est considéré comme une activité sociocognitive, il devient indissociable de la mise en place de liens avec d'autres personnes, dans des contextes où l'action prend une signification sociale. Cette conception interactionniste est, par sa nature, strictement opposée à d'autres approches de l'acquisition et ne peut être réduite uniquement à un simple apprentissage d'un système ou à une simple intériorisation de règles communicatives. Elle est plus complexe que cela, puisqu'elle suppose le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale. Par conséquent, elle ne peut être étudiée qu'à l'intérieur de cette pratique.

6. L'approche interactionniste

Cette approche suppose que les processus cognitifs, les savoirs et les savoir-faire langagiers et même l'identité de l'apprenant sont le résultat d'une construction sociale, ou plus précisément de l'interaction sociale. De ce point de vue, c'est l'interaction sociale qui est à l'origine de certains processus développementaux à l'origine des données langagières. De ce fait, l'interaction sociale est le facteur qui est à l'origine de la structuration même du processus développemental (Pekarek Doehler, 2000).

Selon Matthey et Daniel (2007), l'enjeu majeur dans tout processus de socialisation en langue étrangère est l'interactionnisme. De ce point de vue, même l'activité cognitive ne peut être analysée en dehors du contexte social et des interactions sociales qu'il suppose. En effet, cette activité n'est pas inhérente à l'individu, elle lui est plutôt extérieure, elle est à situer dans ses interactions sociales. Aussi, l'acquisition d'une langue n'est pas un phénomène individuel, isolé et qui se situerait en dehors du contexte social. Quand un individu apprend une langue, c'est parce qu'il évolue dans un contexte social où cette langue existe déjà. Si bien que l'apprentissage d'une langue consiste à rentrer progressivement dans des activités langagières qui sont socialisatrices et qui vont permettre à l'individu de faire partie d'une communauté linguistique et sociale par le biais de l'interaction.

Selon Arditty et Vasseur (1999) l'approche interactionniste se situe à l'opposé de la conception « monologique et monologique dominante » représentée par le modèle chomskyen et l'approche fonctionnaliste textuelle. C'est une approche qui propose une vision dialogale, sociale, et même sociocognitive du langage et de l'élaboration des compétences langagières.

Dans cette optique, il ne suffit donc plus, « de dégager les régularités des productions d'un individu et d'en déduire les éléments d'un système linguistique ou d'un développement cognitif, mais plutôt de concevoir l'acquisition comme un processus sociocognitif qui oblige à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes, et à penser l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses processus interprétatifs, dans ses représentations du monde » (Pekarek Doehler, *ibid.*).

Nous pouvons identifier avec Pekarek (1999) trois postulats de base qui forment le cœur de l'approche interactionniste :

- *le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier.*
- *la sensibilité contextuelle des compétences langagières*, sensibilité qui est tributaire des conditions sociales dans lesquelles le discours est produit. Ce qui revient à dire que les compétences langagières sont dépendantes des interactions sociales
- *la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive)* qui considère que le discours est le produit de compétences supra individuelles relevant du champ social et qu'il est le fruit d'une construction bilatérale entre le sujet et les autres membres de la communauté avec qui il partage les mêmes expériences et avec qui il interagit.

Selon Pekarek Doehler (op.cit.), l'originalité de l'approche interactionniste réside dans le fait qu'elle permet à ces trois postulats d'aller dans le même sens : l'interprétation et l'analyse pour une plus grande compréhension du fonctionnement interactionnel, social et cognitif.

L'approche interactionniste se fonde donc sur l'idée que c'est l'interaction sociale qui fonde les processus cognitifs ou qui institue la construction des savoirs dont des savoir-faire langagiers et même l'identité de l'apprenant. De ce point de vue, l'interaction peut être appréhendée plus comme un facteur structurant le processus même du développement que comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux (Bange, 1992 ; Py, 1991 ; Krafft et Dausendschön-Gay, 1994).

La recherche interactionniste commence d'abord par l'identification et la description des processus (sollicitations, reformulations, etc.) ainsi que par l'identification des conditions (rapports de rôles, tâches, etc.) qui régissent les interactions et les rencontres exolingues et ce à partir du postulat que les compétences se mettent en place à partir de l'ensemble des activités de communication, des stratégies interactives ainsi que des impératifs de la situation de communication que l'apprenant est obligé de prendre en considération dans sa pratique de la L2 (Pekarek Doehler).

Comme nous pouvons le constater, l'approche interactionniste nous oblige à penser le langage non plus comme un phénomène isolé, individuel mais bien plus comme une pratique sociale. Pour reprendre le point de vue de Pekarek Doehler, (op.cit.), elle nous oblige à penser l'acquisition comme un processus sociocognitif qui oblige à l'envisager comme épiphénomène imbriqué dans divers processus sociaux qui l'influencent ce qui mène à appréhender l'apprenant dans ses relations sociales, dans sa façon d'interpréter les processus sociaux, et dans sa façon de se représenter le monde. C'est pour cette raison que dans notre propre approche, nous avons tenu à prendre en considération l'aspect social et plus précisément les interactions sociales dans la mesure où tout langage est d'abord un produit social, « un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (De Saussure, 1971 : 25).

Ainsi, l'interdépendance entre le fait linguistique et le fait social est le résultat d'une corrélation qui met en scène deux réalités : d'une part l'individu qui parle et, d'autre part, le champ social où s'exprime ce langage. C'est cette corrélation qui permet à la sociologie du langage d'être et cela du fait que toute pratique des langues va être inévitablement régulée par des normes sociales : « celui qui parle se conforme, en effet, à des usages établis dans la société sous peine de « sanctions » et le sens (ou les raisons) de ces usages découlent des faits sociaux » (Wald, ibid. :7). Et à partir du moment où le langage ne peut exister que dans une interaction constante avec l'univers social, toute étude du langage ne peut faire l'économie d'une approche sociolinguistique.

Chapitre III- L'approche sociolinguistique

Pour Chovancová (2017 : 1), « la sociolinguistique se situe entre la linguistique et la sociologie et se donne pour l'objectif d'étudier le rapport entre la langue et la société. Elle s'intéresse à tout ce qui, dans la langue, est tributaire du social, tout ce qui dans la langue se règle socialement. La sociolinguistique étudie les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, les contacts des langues, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur langue, la planification et la standardisation linguistiques. Elle se donne pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales. Elle étudie le langage, considéré comme une activité socialement localisée, et dont l'étude se mène sur le terrain. La sociolinguistique étudie la langue en contexte ».

En fait, l'objet de la sociolinguistique consiste en l'étude du langage dans son contexte socioculturel. Elle considère les productions langagières comme étant le fruit d'un conditionnement induit par des paramètres sociaux précis. Et si certains linguistes, comme Fasold (1987 ; 1990) distingue la "sociologie du langage" (qui vise une connaissance plus approfondie de la société à travers son langage) de la «sociolinguistique» (qui tente d'établir une relation entre l'appartenance sociale d'un individu et ses usages langagiers), d'autres, dont Fishman (1971), les confondent. Pour cet auteur, toutes deux forment une même science avec la même problématique. En France, Marcellesi et Gardin (1974, cités par Bayon, 1996) réuniront l'«ethnolinguistique» qui est une discipline qui étudie les rapports entre la langue, la société et les conceptions du monde, par ex. les termes de couleurs dans des langues

différentes ou sur les rapports entre la structure de la langue et l'organisation socioculturelle de la société⁵.

Pour Labov (1976 : 258), la sociolinguistique est « tout simplement une linguistique ». Pour cet auteur, il faut se détacher de la tradition saussurienne et ne plus se contenter de « rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, et refuser toute explication fondée sur des données extérieures tirées du comportement social (Labov, 1976 : 259), car la sociolinguistique s'intéresse aux phénomènes qui sont en rapport avec l'homme au sein de sa société (Boyer, 1996). De ce point de vue, Il n'est donc pas possible de concevoir une langue et ses variétés hors de la société qui les parle. Le langage est de ce fait bel et bien un phénomène culturel qui s'explique par des critères sociaux, politiques, géographiques et démographiques.

Pour Blanchet (2011 : 3), en France la sociolinguistique est considérée comme une linguistique sociale. Elle serait de ce fait plutôt « une variante de cette discipline alors appelée linguistique, qui deviendra plus tard sciences du langage en France, avec un pluriel significatif. C'est, du reste, comme complément à la linguistique générative que Labov la propose initialement, avant d'en tirer la conclusion qu'elle y constitue une alternative et non plus un complément. Ce cheminement chez Labov pose l'un des trois termes principaux du débat global quant au positionnement de la sociolinguistique :

- c'est une linguistique / une science du langage,
- c'est une sociologie / ethnologie du langage,
- c'est une interdiscipline fondée sur le croisement des champs précédents et d'autres encore ».

En fait, si la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que la sociolinguistique est d'abord une science du langage mais également une sociologie du langage, Blanchet (ibid.), rejette la conception qui consiste à dire que la sociolinguistique pourrait ou devrait être une "interdiscipline" comme le propose Labov. Pour Blanchet en effet, c'est parce que la sociolinguistique étudie les phénomènes langagiers comme des faits sociaux qu'elle a été poussée à recourir à l'interdisciplinarité. A partir de ce

⁵Chovancová, K. <https://lms2.umb.sk/mod/resource/view.php?id=1916>), la « sociolinguistique » et la «sociologie du langage» sous ce qu'ils définirent comme la « linguistique socio-différentielle ».

moment, la sociolinguistique est plutôt considérée par Blanchet comme une discipline à part entière, qui ne serait ni une sous-partie de la linguistique / des sciences du langage, ni une sous-partie de la sociologie / de l'anthropologie. Aussi, pour Blanchet (ibid.), le positionnement disciplinaire de la sociolinguistique devrait être affirmé comme science du langage (ou linguistique, selon les usages) tout en étant affirmé comme une science (du langage) socio-anthropologique, c'est-à-dire non pas comme une interdiscipline et/ou un complément marginal (voire comme un supplément d'âme) de la structuro-linguistique, mais comme projet scientifique solide, contradictoire et alternatif.

Concernant l'appellation sociolinguistique ou sociologie du langage, le débat sur cette question est assez ancien selon Varo (1999). De ce fait, même si des auteurs à l'instar de Boyer (1996) soutiennent que la sociolinguistique n'est au fond qu'une linguistique, que « le territoire de la sociolinguiste se situe au sein de la linguistique » (Boyer, : 9) et que la sociologie du langage « au sens strict du terme, apparaît d'emblée comme une discipline à part entière, voire comme une autre linguistique » (Boyer, Ibid. : 9), Il reste que c'est la linguistique qui a fini par modeler les approches sociolinguistiques dans ce "partenariat" entre sociologie et linguistique, si bien qu'avec le temps, la linguistique est devenue englobante (Canut, 2000). Ceci dit et concernant notre propre approche, nous n'allons pas refaire le débat, toujours d'actualité, sur les liens qui existent ou qui n'existent pas entre sociolinguistique et sociologie du langage. Nous nous contenterons juste de souligner le fait, comme l'ont déjà fait Varo et Canut, que la sociolinguistique (SL) est en train de prendre de plus en plus le pas sur la sociologie du langage (SDL) avec une complémentarité et un enchâssement indéniable entre les deux. Cette complémentarité et cet enchâssement ont amené Calvet (op.cit.à "indistinguer" la sociologie du langage de la sociolinguistique. Pour cet auteur (p.109), « l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique ». Ce qui revient à dire que « l'étude des pratiques linguistiques serait alors indissociable de l'étude des sociétés.

Ceci étant, il ne faut pas voir uniquement l'inscription de la langue dans son contexte social, mais penser aussi au contexte culturel dans la mesure où, comme l'écrit Blanchet (op.cit. : 75) : « l'étude des contextes sociaux et culturels est un

moyen au service de cette connaissance des pratiques et des communautés linguistiques ». C'est cet élargissement de l'étude des pratiques linguistiques à l'étude des communautés linguistique qui fait de la sociolinguistique (SL) une sociologie du langage (SDL) et qui a fait dire à certains auteurs comme Var et Canut que la sociolinguistique s'est imposée d'une manière "englobante" dans la mesure où elle englobe également des domaines qui ont initialement été identifiés comme relevant du champ d'étude de la sociologie du langage.

Pour terminer sur cette question nous dirons avec Abbes Kara (op.cit. : 12) que « la sociolinguistique a affranchi le champ des investigations empiriques d'une vision monolithique, normée/normative des phénomènes langagiers ; elle a contribué également à enrichir le fonds épistémologique et méthodologique des sciences humaines en leur proposant une approche qui prenne en charge la multidimensionnalité du réel et la complexité des situations d'interactions intersubjectives ».

1. Variétés, variables et variations

Selon Njoh Kome (op.cit. : 21), l'objet principal de la sociolinguistique est irréfutablement « l'usage marqué culturellement et socialement » de la langue. Ce qui l'intéresse en premier lieu ce sont les variétés, les variables, et les variations produites par les locuteurs au cours de leurs interactions dans la mesure où « il n'est pas possible de concevoir une langue et ses variétés hors de la société qui les parle, et que le langage est bel et bien un phénomène culturel qui s'explique par des critères sociaux, politiques, géographiques et démographiques ».

Nous pouvons définir la variété comme un ensemble de caractéristiques linguistiques qui ont la même distribution sociale ou/et géographique (Hudson, 1996). Quant aux variables ou variations, dans une même langue, « ce sont les formes différentes pour un même signifié » (Calvet, 1993 : 65), elles relèvent de la stratégie individuelle et s'insère[nt] à l'intérieur d'un cadre construit à la fois par le contexte ethno-sociolinguistique et par l'interaction en situation, par l'événement de communication ». Calvet ajoute (ibid. : 76), « Il y a variable linguistique lorsque deux formes différentes permettent de dire "la même chose", c'est-à-dire lorsque deux signifiants ont le même signifié et que les différences qu'ils entretiennent ont une fonction autre, stylistique ou sociale ».

Pour Njoh Kome (ibid. : 22, citant Blanchet, 2000 : 123), « le locuteur joue sur son répertoire linguistique et sur les catégories sociales. La variation est un jeu, c'est le jeu des locuteurs à l'intérieur de la marge de manœuvre qu'ils peuvent prendre par rapport aux contraintes et conventions ethno-socio-linguistiques ».

Certains auteurs comme Fishman (1971) préfèrent le concept de variation à celui de langue, parce que selon cet auteur, ce concept est plus ou moins neutre alors que le mot langue possède une signification supérieure et surtout parce que ce mot comporte de nombreux jugements de valeur, il manifeste une opinion, il suscite une émotion (langue maternelle) et révèle une prise de position, il a un aspect officiel et un statut politique. Ce que confirme Guérin (2011) en écrivant que la langue existe en dehors des cadres institutionnels et qu'elle est même en jeu dans les cadres les plus resserrés que sont les échanges entre interactants liés par une forte connivence.

En effet, au cours d'une même journée, une même personne, change considérablement d'usage, de variété, de langue, et ceci en raison de ses interlocuteurs, de l'objet de son discours, des conditions immédiates de production/réception. Bien sûr, en fonction de son milieu social, de son histoire personnelle, de son implantation géographique, des effets que l'on veut/peut produire, de la maîtrise des registres de langues acquise, du rapport à la langue et à la société, on recourt à des variétés linguistiques très diverses. C'est donc le désir d'expliquer cette variation, de trouver les causes de chaque variété en rendant compte de toutes les données susceptibles d'être mises en relation avec les formes produites, qui a donné naissance à la sociolinguistique⁶.

En réalité, les premières approches qui se sont intéressées à la variation linguistique se sont intéressées uniquement à l'aspect monolingue mettant de côté le rapport que cette variation pourrait entretenir avec le contact de langues. Ceci dit, il y a malgré tout trois domaines qui s'y sont intéressés : « le cadre de la variation panlectale, les études dans le domaine de l'acquisition - apprentissage des langues et les travaux s'intéressant aux pratiques linguistiques des adolescents ou "parlers jeunes" » (Ledegen et Légise, 2013 : 7).

2. Variation panlectale et contact de langues

⁶(www.etudier.com/dissertations/...Variation-Linguistique/335613.ht...).

Pour ce qui est de la variation panlectale, ce sont essentiellement les travaux de Chaudenson, Mougeon et Bényak (1993) qui ont permis l'essor et le développement de cette approche qui considère les variations observées dans une langue comme inhérentes au phénomène dû au contact de langues. Ces travaux s'intéressent tout particulièrement aux facteurs extrasystémiques, intrasystémiques et intersystémiques qui sont considérés comme étant des variations observées dans une langue. Selon cette approche, trois facteurs principaux sont à l'origine de la variation :

a/ des facteurs intralinguistiques, qui sont des restructurations permettent la substitution des formes compliquées ou difficiles à appréhender par des formes moins compliquées.

b/ Des facteurs interlinguistiques, (ou intersystémiques) : ce sont essentiellement des "interférences", pur produit de l'emprunt lexical et qui peuvent aller jusqu'au remplacement d'une variante de la langue cible par une autre variante ayant un homologue dans la langue dominante

c/ Des facteurs extralinguistiques, qui relèvent essentiellement de l'interaction sociale et qui sont donc des facteurs sociolinguistiques. Ça peut être la pression normative, le degré d'exposition et de sensibilité à cette norme, une situation de contact linguistique, le statut de la langue, ses modes d'appropriation, des changements technologiques, culturels, économiques etc.

2. Variations et contacts de langues

Dans le domaine du contact des langues, à côté des études sur la variation panlectale, ce sont, comme nous l'avons mentionné un peu plus haut avec Ledegen et Légise (2013), les "parlers jeunes" qui ont constitué le domaine de recherche le plus propice aux études sur la variation en français et l'utilisation de différentes langues par les locuteurs. L'analyse du "parler véhiculaire interethnique" (Billiez 1990) pratiqué par les adolescents d'origines différentes, a permis de découvrir la diversité et les variations inter- et intralinguistiques, ainsi que de légitimer ces phénomènes de variation et de diversité linguistiques.

Toutes les langues du monde sont soumises à variation, c'est-à-dire qu'elles ne possèdent pas un ensemble unique et stable de règles. Ces dernières varient selon différents critères. Les locuteurs appartenant à une même communauté linguistique n'ont pas forcément tous ni toujours les mêmes usages linguistiques. Selon

Vosghanian (2007), quatre grands types de variations les concernant ont été mises en évidence. La première (variation diachronique) a été introduite par Saussure (1968) et ne relève pas directement de la sociolinguistique, les deux suivantes (diatopique, diastratique) ont été amenées par Flydal (1951) repris par Coseriu, qui a notamment ajouté la quatrième variation (diaphasique, 1966, 1973, 1988) :

a) La variation diatopique :

Appelée également variation régionale. Selon Vosghanian (ibid.), cette variation est en rapport avec la répartition géographique. De ce point de vue, la langue se répartit selon les différents usages qui en sont fait d'une région à une autre, autrement dit les "régionalismes" qui sont faits au sein d'une même langue. Gadet (1997) cite, concernant le français des exemples où le régionalisme est visible. Ce qui va donner lieu selon l'auteur à des *dialectes*, des *régiolectes* ou des *topolectes*.

b) La variation diastratique :

Cette variation est en rapport la manière dont les locuteurs font usage de la langue selon les classes sociales auxquelles ils appartiennent. Selon Vosghanian (ibid.), nous sommes ici en présence de l'influence sociale sur les faits de langues, c'est-à-dire la manière dont l'axe social influence les productions langagières. On parle alors de *sociolectes*.

c) La variation diaphasique :

De ce point de vue, ce n'est plus la société qui interfère sur les faits de langage, mais c'est plutôt le locuteur qui est amené en fonction des situations de communication à employer tel ou tel registre de la même langue (Vosghanian, op.cit.). D'autres variables interviennent comme prédicteurs des faits linguistiques au sein d'une communauté à savoir : l'âge, le sexe, l'ethnie, la religion, la profession, le groupe ou encore tout ce qui peut d'une manière ou d'une autre avoir une incidence quelconque sur la manière dont les individus construisent leur identité. Ça peut être l'orientation sexuelle, l'appartenance à une congrégation religieuse, etc. (Moreau (1997 : 284).

S'agissant plus spécifiquement de la situation sociolinguistique algérienne, elle peut être située sur les trois niveaux de variations ci-dessus énumérés et qu'Abbes

Kara (op.cit. : 13) a su illustrer en mettant en évidence les usages polyfonctionnels qui co-interagissent et qui s'influencent réciproquement dans le contexte social algérien. Ces usages polyfonctionnels amènent les locuteurs algériens à produire des reconfigurations langagières particulières qui prennent la forme de phénomènes linguistiques comme l'alternance codique, les emprunts, la créativité lexicale et autres. A ce titre, les pratiques langagières des Algériens peuvent être situées sur un continuum sociolinguistique constitué par un enchevêtrement linguistique allant d'une pléthore de mots puisés "morphonosémantiquement" de la langue française comme le mot [tabla] "table", [busta] « poste », ou encore [likul] "l'école", etc. sans que ces néologismes ne soient perçus comme des emprunts par les locuteurs eux-mêmes, pour qui ces matériaux ne sont que des faits de langue qu'ils rencontrent dans leur pratique langagière et dont ils triturent le sens, le bricolent, jusqu'à le pervertir dans le but de produire du sens. Robillard (2001 : 26), écrit à propos de ce "bricolage" et ce "subvertissement" : qu'« on pourrait essayer de traduire cela en disant que là où le linguiste a l'impression de voir utiliser *des langues* (matériaux préaffectés), le locuteur utilise de la "langue"(matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation) ».

A partir du moment où nous nous intéressons à la manière dont les locuteurs "bricolent" et "subvertissent" les langues en contact et dans la mesure où ce "bricolage" et ce "subvertissement" aboutit à la construction d'une interlangue, nous nous intéresserons dans notre recherche à la manière dont se construit cette interlangue qui est de plus en plus considérée comme une langue à part entière. Ce positionnement est d'ailleurs confirmé notamment par le programme de l'European Science Foundation (E.S.F) qui permet « d'interpréter l'interlangue comme "langue de l'apprenant"...».

Dans le même ordre d'idées, il y a les travaux d'inspiration chomskyenne qui postulent que des traits spécifiques distinguent l'interlangue au sein de l'ensemble des langues naturelles induisant son individuation en tant que langue. Ces travaux posent notamment que des traits spécifiques distinguent l'interlangue au sein de l'ensemble des langues naturelles : par exemple, la perméabilité aux règles de L1 ou de L2, propriété responsable des phénomènes de régression en L2.

Il faut savoir que cette notion d'interlangue a été initialement attribuée à Weinreich (1953) qui est le premier à avoir fait la distinction entre compétence et performance, distinction qui a abouti à la notion de compétence transitoire (transitional competence). Par la suite, se sont surtout les travaux sur la RAL (acquisition et interaction en langue étrangère) à partir des contributions de Corder (1967) et de Selinker (1972), qui ont le plus contribué à la caractérisation de l'interlangue.

Les études sur l'interlangue et par la suite les travaux sur la RAL ont permis de mettre en évidence le fait que tout usage d'une langue première de l'emploi de la L1 est une stratégie à laquelle recourt tout apprenant dans son apprentissage d'une langue seconde. Par ailleurs et dans tous les cas de figure, l'acquisition d'une langue étrangère est toujours sous l'influence des représentations véhiculées par la langue source. C'est à ce niveau que la notion de transfert a été introduite par Andersen (1983) qui postule que le transfert a d'autant plus de probabilité de se produire que la structure de L1 est à l'origine d'erreurs intralinguales lors de son acquisition comme langue première, et que la structure visée en L2 est aussi source d'erreurs intralinguales dans les mêmes circonstances.

Au-delà de l'intérêt suscité par les notions de "transfert" et de "marques transcodiques" dans les études sur l'interlangue, une autre idée est apparue qui postule que l'apprenant dispose de méthodes pour prélever de l'information en interaction et pour résoudre ses difficultés communicatives, ces méthodes se sont les stratégies qu'utilise l'apprenant pour communiquer. Il faut cependant distinguer comme le font Frauenfelder et Porquier entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Selon ces deux auteurs (cités par Véronique, 2011 : 25), « les stratégies d'apprentissage sont à mettre en rapport avec l'activité de saisie. Font partie de ce premier ensemble les conduites suivantes : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. Les stratégies de communication, elles, renvoient à la mise en relation de la connaissance et de la sortie et comprennent des stratégies de formulation (la paraphrase, la circonlocution, la simplification, le mime, etc.), des stratégies d'évitement (modification du contenu de la communication, passage de parole, etc.) et des stratégies de sollicitation ».

Ainsi, l'interlangue est une langue à part entière qui peut être décrite en termes linguistiques comme le stipule Corder (1980c). Cette langue est appelée par cet auteur "la langue de l'apprenant", elle est également appelée, comme nous l'avons déjà vu *système approximatif* (Nemser 1971), *compétence transitoire* (Corder 1967), *dialecte idiosyncrasique* (Corder 1971), *système intermédiaire* (Porquier 1974), *interlangue* (Selinker 1972), *système approximatif de communication*, *langue de l'apprenant* ou *système approché* (Noyau 1976). 1991 : 216). Pour Galligani (2003), l'interlangue est un système linguistique à part entière. Ceci-dit, quelles que soient les terminologies utilisées pour le désigner ou encore les divergences quant à sa définition, l'unanimité est faite sur le postulat que ce système linguistique se structure progressivement et qu'il va en se complexifiant même si l'objectif initial reste le rapprochement avec la langue cible mais avec des règles qui lui sont propres ce qui fait de ce système approximatif une langue à part entière.

Compte tenu du fait que l'interlangue peut être considérée comme la "langue de l'apprenant" et qu'en définitive elle fonctionne comme un système de langue avec ses règles propres (Corder (1980b), elle peut, de ce fait, être décrite en termes linguistiques (Corder 1980c). En effet, les études sur l'interlangue et par la suite les travaux sur la RAL ont permis de mettre en évidence le fait que le transfert qui se produit de L1 à L2 lors de l'apprentissage d'une langue seconde en l'occurrence L2 est à l'origine de la constitution de l'interlangue. Ce processus d'origine psycholinguistique, à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue étrangère, se retrouve également dans l'interlangue qui est ainsi soumise au phénomène du transfert-transfert linguistique direct de la langue maternelle à la langue étrangère et transfert lié à l'apprentissage (Rosen-Reinhardt, 2001). En fait, on pense aujourd'hui que l'interlangue résulte à la fois des transferts positifs et des interférences (c'est à dire des transferts négatifs) entre la L1 et la L2 et d'une surgénéralisation des règles de la L1⁷. Cette particularité de l'interlangue fait qu'elle peut être décrite en termes linguistiques au même titre qu'une langue naturelle, ce qui peut permettre de la considérer comme une variété linguistique. Plus encore, en étant par définition un système linguistique instable, elle peut donner également lieu à des variations comme n'importe quelle langue. Toutes ces considérations justifient pleinement notre approche qui est à la fois linguistique et psycholinguistique.

⁷ (Mijon, <http://www.fle-philippemijon.com/tag/interlangue/>).

**CONSIDERATIONS
METHODOLOGIQUES
ET RESULTATS**

Chapitre IV : Cadrage méthodologiques

De par la manière dont la langue française est utilisée, nous pouvons dire que le paysage sociolinguistique algérien, se caractérise surtout par une situation d'interlangue, une situation où deux langues sont mises en présence l'une de l'autre et dont l'une est première, alors que la seconde est considérée comme une langue étrangère avec, cependant, une certaine interpénétration entre les deux aboutissant à la création d'un "système spécifique" puisant à la fois dans la première ainsi que dans la seconde langue tout en constituant des règles qui lui sont propres. Le problème ainsi posé laisse entendre que dans la mesure où une première langue peut interférer sur une seconde, il est tout à fait possible que des erreurs apparaissent. Ces erreurs doivent être comprises selon Besse (1984 : 124), comme « des indices d'un processus d'acquisition. Leur présence permet d'avoir sur ces langues un aperçu sur la grammaire intérieure de l'apprenant autrement dit sur ses connaissances de la langue. Cela signifie que les données linguistiques en ce qu'elles représentent ne déterminent pas l'apprentissage mais plutôt le matériau linguistique dont dispose le locuteur et sur lequel il exerce un certain contrôle par le biais d'un programme interne qui aboutit logiquement à une progression construite par l'apprenant lui-même ».

L'erreur peut donc nous renseigner sur le degré d'acquisition d'une langue étrangère ainsi que sur la grammaire intérieure du sujet apprenant. Dans le travail que nous allons présenter notre analyse va surtout porter sur les erreurs des apprenants pour essayer de comprendre comment ces apprenants intériorisent la langue cible et dans quelle mesure nous pouvons parler chez eux, à propos de l'acquisition de la langue française, d'interlangue.

Comme il se trouve que dans bien des cas la signification que l'on peut attribuer aux erreurs dépend de facteurs aussi bien linguistiques que sociaux, ou encore pédagogique ainsi que des particularités psychologiques générales du sujet qui apprend une certaine langue (Slama-Cazacu, 1981), comme nous nous positionnons dans une approche contrastive élargie qui traite des transferts effectivement observés chez les apprenants et comme nous envisageons de procéder à une analyse d'erreurs qui ne se limite pas uniquement à déceler les écarts par rapport à la langue cible, et comme nous envisageons enfin de voir le degré de performance atteint en langue étrangère ainsi que les compétences inhérentes à ces performances, nous avons jugé

qu'il était mieux indiqué pour notre travail qu'il soit inscrit dans la perspective de l'interlangue, perspective qui combine en définitive l'analyse d'erreurs et l'analyse contrastive tout en tenant compte des performances et des compétences sous-jacentes aux productions des sujets.

1- Les choix méthodologiques

Notre méthodologie va s'articuler sur deux approches. La première, purement linguistique, va consister en l'analyse des éléments déictiques en l'occurrence les désinences verbales ainsi que les autres outils linguistiques (pronoms personnels, démonstratifs, localisations temporelles, adverbes et locutions adverbiales). La deuxième approche consistera en une analyse sociolinguistique par le biais d'un questionnaire pour essayer de cerner la réalité sociolinguistique de nos locuteurs en mettant en exergue leurs niveaux socioéconomiques, le niveau d'instruction des parents, la langue d'instruction des parents, le lieu de rencontre avec la langue cible, son cadre d'utilisation, son degré d'utilisation ainsi que les motivations qui président à son utilisation. Ces deux niveaux d'analyse nous permettront de mieux cerner les lacunes, les stratégies et les motivations auxquelles recourent ces étudiants dans leurs stratégies d'appropriation de la langue ciblent.

Compte tenu du fait que les deux publics sont supposés avoir le même niveau en langue française à leur entrée à l'université. Notre question problème est : qu'en est-il de ce niveau une fois les deux publics arrivés en deuxième année de master et si les étudiants du département de français, compte tenu du fait que la langue française est l'objet de leurs études, arrivent à se démarquer de leurs homologues du département de psychologie quant à la maîtrise de l'expression écrite et à la maîtrise des outils syntaxiques et lexicaux ?

1-1. Le public de l'enquête

Notre analyse va porter sur une population de 189 d'étudiants en master 2 lettres françaises et en master 2 psychologie (91 étudiants du département de français et 98 étudiants du département de psychologie). Pourquoi ces deux populations ? Pour la simple raison que les deux populations utilisent le français mais différemment. Pour les étudiants du département de français, la langue française est l'objet de leurs études, c'est une spécialité qui se décline elle-même

en plusieurs options (didactique, sciences du langage et phonétique). Ils ne sont pas venus au département de français pour apprendre le français, mais pour se spécialiser dans une des options et éventuellement pousser leurs études jusqu'à la rédaction d'un doctorat. Pour les étudiants du département de psychologie, le français n'est qu'une langue seconde, une langue étrangère et elle d'ailleurs enseignée comme telle dans le cadre d'une unité d'enseignement intitulée "langue étrangère". En psychologie, les études sont en langue arabe mais le recours à la langue française est une nécessité pédagogique parce que pratiquement l'essentiel de la documentation est en dans cette langue. Ils ont donc besoin du français surtout s'ils envisagent de faire des études post graduées et même sans arriver jusque-là, la réalisation d'un simple exposé et ce depuis la première année de licence les oblige à recourir à une documentation qui est pour l'essentiel en langue française.

2-2. Le déroulement de l'enquête

Le recueil des données s'est déroulé de manière similaire pour les deux populations. Concernant les étudiants du département de français, l'enquête s'est déroulée au sein du département de français, nous avons rencontré les étudiants visés par l'enquête, nous leur avons expliqué les objectifs de l'enquête et nous leur avons demandé dans un premier temps d'essayer de rédiger une lettre avec pour thème les dernières vacances. Nous leur avons accordé trois quart d'heure pour cette rédaction. Une fois la rédaction de la lettre terminée, nous leur avons soumis le questionnaire pour qu'ils y répondent aux cours des trois quart d'heure qui restent d'une séance d'enseignement d'une heure et demie. La même procédure a été répétée avec les étudiants du département de psychologie au sein de ce département. Nous avons-nous même veillé au bon déroulement de l'enquête.

2-3. Les instruments de l'enquête

a- La lettre

Bien que notre travail porte essentiellement sur l'analyse de l'utilisation du système verbal du français à travers une production écrite, en l'occurrence la lettre personnelle d'étudiants de deuxième année master du département de français et d'étudiants de deuxième année master du département de psychologie. Nous avons choisi de travailler sur la lettre parce que cette production permet de retrouver au sein

d'un même énoncé tous les niveaux de représentation textuelle à savoir : des parties qui peuvent relever du discours, des parties qui sont de l'ordre de la narration et même des parties qui ont trait à la description ou au commentaire-évaluation. Par ailleurs, la lettre offre aussi la particularité de faire figurer tous les niveaux de représentation temporels que ce soient ceux relatifs au discours, comme l'utilisation du présent par exemple qui est le temps de base du discours ; ou encore ceux relatifs au récit ou à la narration, comme le passé simple, l'imparfait ou encore le passé composé. On peut même trouver le futur, rarement utilisé certes mais souvent utilisé à la fin de la lettre.

En effet, la lettre permet de combiner les différents niveaux d'emploi du système verbal du français au sein d'un même énoncé, ce qui va nous permettre, à travers un seul énoncé, d'évaluer le niveau de performance atteint par nos locuteurs dans leur apprentissage de cette langue. A propos de cette notion de performance, précisons que nous inscrivons ce travail d'emblée dans le cadre de l'approche énonciative qui « s'appuie notamment sur la distinction proposée par Benveniste E. (1970) entre le message verbal (*l'énoncé*) et l'acte de production de cet énoncé (*l'énonciation*) », ce qui signifie en d'autres termes que nous aurons à prendre en considération, non seulement l'énoncé, mais également l'acte d'énonciation qui s'inscrit dans un cadre déterminé à savoir la situation d'énonciation. L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle permet de mettre en relation les éléments linguistiques en rapport avec les paramètres situationnels et les fonctions illocutoires et interactives des énoncés.

De même, la lettre nous permet de retrouver au sein d'un même énoncé ce système de repérage déictique en l'occurrence : les indices ou marques de la première personne, les indices de la monstration et les temps verbaux qui sont autant d'indices pouvant référer l'énoncé à un contexte temporellement défini dans lequel la subjectivité du locuteur est clairement mise en jeu de même la façon avec laquelle il envisage le procès d'énonciation. Ces éléments ont donc la capacité d'introduire dans l'énoncé ce marquage temporo-spatial qui va permettre de situer le discours du sujet en dehors du contexte propre au discours, qui va situer le discours par rapport à autre chose qui se situe en dehors, quelque chose qui lui est extérieur en l'occurrence la situation qui prévaut dans tout échange communicationnel : le contexte dans lequel se déroule la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 55).

b- Le questionnaire

Pour notre second niveau d'analyse, l'approche sociolinguistique, nous avons utilisé le questionnaire qui est l'un des outils de prédilection, avec l'entretien (libre ou semi-libre), utilisé par les chercheurs en sociolinguistique, et ce pour la simple raison, comme l'écrit Chovancová (2017) que la sociolinguistique n'a pas développé de méthodologie originale. Elle utilise les méthodes de la sociologie en l'occurrence l'observation directe, le questionnaire et l'entretien. On peut ajouter à ces arguments le fait que si « l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire en revanche est une technique qui ne peut être utilisée que collectivement. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques et c'est cet aspect en particulier qui donne au questionnaire sa fiabilité et sa validité comparativement à l'observation ou à l'entretien qui demeurent des instruments purement qualitatifs (Vilatte, 2007). Ceci-dit, quelle que soit la manière avec laquelle on va procéder : par enregistrement de la conversation, par questionnaires écrits ou oraux, par le biais d'épreuves destinées à faire produire des performances linguistiques spécifiques pour les comparer, ou enfin, par un savant dosage de tout cela, il faut toujours garder à l'esprit qu'une méthode d'enquête est d'abord un ensemble de stratégies mises en œuvre par le chercheur pour construire l'objet scientifique⁸.

Ainsi, à partir du moment où le choix de la méthode d'enquête relève des stratégies mises en œuvre par le chercheur pour construire son objet scientifique, notre propre stratégie a consisté à inscrire notre approche méthodologique dans le cadre des études sur l'interlangue. Notre choix est justifié par le fait que l'approche dans la perspective de l'interlangue permet des « description et des analyses plus riche et plus complexe que celui délimitée par l'analyse d'erreurs » (Besse et Porquier, 1985 : 216), mais également parce que l'étude des interlangues est plus englobante puisqu'elle porte non seulement sur des performances mais aussi et surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances (Besse et Porquier, *ibid.*)

Pour notre enquête sociolinguistique, nous avons utilisé un questionnaire constitué de 28 questions dont la plupart sont des questions à choix multiples, c'est à

⁸<http://www.sociolinguistique.fr/cours-3-2.html>.

dire que pour chaque question il y a plusieurs réponses possibles. L'interviewé peut choisir une seule réponse ou encore plusieurs en fonction du nombre de choix offert. Pour la mise au point de ce questionnaire, nous avons procédé à une préenquête auprès d'un public constitué d'étudiants du département de français et d'étudiants du département de psychologie. Cette préenquête a porté sur un échantillon pris au hasard parmi les étudiants de master 2 (20 étudiants pour chaque département). Nous avons abordé cette préenquête avec une série de questions ouvertes qui nous ont permis de mettre en évidence la langue d'instruction des parents, la langue la plus couramment utilisée à la maison et avec la famille élargie ainsi que la langue la plus utilisée avec les amis, le lieu de rencontre avec la langue cible, son cadre d'utilisation, son degré d'utilisation, le type de population le plus ciblé par l'utilisation de cette langue, ainsi que les motivations qui président à l'utilisation de cette langue.

L'analyse de contenu des réponses obtenues à ces quatre axes nous ont permis de mettre au point le questionnaire final qui a servi dans cette recherche avec ses 28 questions. Précisons que nous avons tenu compte dans l'analyse de ce questionnaire de la variable socio-économique de nos répondants. Compte tenu du fait que toute variable de ce genre est très hétérogène, nous avons pu dégager trois catégories socioprofessionnelles en l'occurrence :

- un niveau socioéconomique que l'on peut considérer comme supérieur, avec un revenu égal ou supérieur à 120 000 DA par mois. Il s'agit des étudiants dont les parents sont soit des enseignants universitaires, soit des cadres d'entreprises, soit des cadres exerçant des professions libérales (avocats, médecins, dentistes, pharmaciens). Il s'agit donc de tous les cadres qui ont un niveau universitaire supérieur. Le problème de mise au point de cette CSP est que peuvent rentrer dans cette catégorisation socioprofessionnelle, à côté du niveau socioéconomique supérieur des cas qui ont un niveau économique supérieur mais dont les parents ne sont pas universitaire ni même lycéens ou collégiens et comme le niveau d'étude des parents est important pour bien comprendre le rapport de nos sujets à la langue française, nous avons décidé de faire une double catégorisation pour les niveaux socioéconomiques supérieurs : l'une prenant en considération le niveau d'étude et la seconde ne tenant compte que de la profession des parents, en l'occurrence les commerçants sans niveau

universitaire. Cela nous permettra de mieux comprendre le rapport à la langue de nos sujets et si le fait d'avoir des parents universitaires a une incidence ou non sur l'apprentissage de la langue française.

- Un niveau socioéconomique moyen, constitué d'étudiants dont les parents sont : soit fonctionnaires, soit agent d'administration soit représentant de commerce, etc. avec un revenu égal ou supérieur à 70 000 DA par mois. Le niveau d'étude des parents retenu pour cette catégorie socioéconomique se situe majoritairement dans le niveau moyen et secondaire (collège et lycée).

- Un niveau socioéconomique bas dont les parents n'ont aucune instruction ou une instruction élémentaire et dont le revenu est en moyenne de 30 000 DA et moins.

2- La méthode d'analyse

2-1. L'analyse linguistique

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre introduction, l'analyse linguistique va porter sur deux niveaux. Dans le premier niveau d'analyse, nous procéderons à une analyse de l'utilisation des temps verbaux par nos deux populations. Comme nous l'avons également mentionné dans notre introduction, ce choix n'est pas fortuit du fait que parmi les plus grandes difficultés que peut rencontrer un apprenant de la langue française c'est la maîtrise des temps verbaux dont la complexité a été soulignée par différents auteurs (Gougenheim et al. 1964 ; Catach, 1995 ; Porquier, 1997 ; Amara, 2012). Selon Surcouf (2011) avec 339 verbes et même « si on exclut des temps simples le Passé Simple et l'Imparfait du subjonctif, il reste néanmoins plus de 10 000 formes simples potentielles à acquérir. Par ailleurs, un mot sur quatre ou cinq est un verbe en français. De ce fait selon l'auteur, la conjugaison s'impose comme incontournable, et constitue l'un des défis majeurs dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». Notre intérêt pour le système verbal du français a été également motivé par l'importance qu'occupe le verbe dans la construction et la compréhension de la phrase en langue française. En effet, comme le signalent Deloffre et Hellegouarche (1988 : 209), le verbe est le pivot de la phrase la phrase à tel point que « l'analyse grammaticale se trouve démunie lorsqu'elle s'applique à une phrase sans verbe parce que c'est ce dernier ».

Outre l'analyse du système verbal du français, nous avons également procédé à une analyse plus globale de l'utilisation de langue française à travers les éléments déictiques. Nous ne pouvons faire l'économie de ce niveau d'analyse et ce du fait que l'approche que nous nous proposons de faire s'inspire de l'approche énonciative, qui est une approche qui facilite la mise en relation du fonctionnement des temps verbaux avec le choix des personnes et l'emploi des déictiques.

En fait, l'approche énonciative est conforme à la réforme générale des méthodes et des stratégies de l'enseignement du FLE en Algérie et cela depuis déjà neuf ans selon Khelifi (2016) qui ajoute, que dans la réalité des faits, l'approche énonciative n'est pas officiellement désignée dans les textes qui préfèrent plutôt une autre terminologie en l'occurrence : linguistique de l'énonciation. Selon Khelifi (ibid., citant Chomsky, 1956 : 2), « aujourd'hui la pédagogie nouvelle ne prend plus en considération l'ancienne dichotomie locuteur / auditeur idéal. Sans tout à fait tourner le dos désintéresser à la manière dont se structure la langue, l'intérêt est de plus en plus porté sur l'interaction sociale et sur les contextes dans lesquels se produisent les faits langagiers ». En d'autres termes il n'est plus seulement question de faire acquérir aux apprenants une « bonne conscience linguistique », mais plutôt de les amener à pouvoir utiliser la langue dans des contextes de communication en langue étrangère, d'où tout l'intérêt de l'approche énonciative qui permet de ne plus résumer la langue à sa grammaire ou à son fonctionnement, mais montrer que l'apprentissage de la langue s'effectue pour permettre la communication.

En effet, selon Khelifi (ibid.), c'est ce qui va permettre à l'élève de ne plus être qu'un simple producteur de langage, mais bien plus à être un apprenant à part entière autrement dit, un énonciateur effectif en langues étrangères ou même en langue maternelle. Cette approche va permettre à l'apprenant de se mettre en situation d'énonciation et à prendre en charge ses productions langagières, ce qui va lui permettre de faire tout un travail, à la fois cognitif et social, de procéder à la mise en place de procédés métalinguistiques qui vont lui permettre d'acquérir des compétences linguistiques en recourant à tout un arsenal de méthodes et de techniques. Ces méthodes et ces techniques peuvent être morphologiques et/ou syntaxiques comme les unités déictiques par exemple, autant de procédés et de

méthodes qui vont dans le sens d'une meilleure maîtrise conceptuels permettant une plus grande intercompréhension.

Ainsi, il importe comme le fait Kerbrat-Orecchioni (1980 : 32) « de savoir faire la part des choses et séparer ce que le locuteur produit comme langage – *l'énoncé* – de la place qu'occupe ce locuteur à l'intérieur de son discours – *l'énonciateur* ». Et comme le souligne cet auteur (1980), le fait de parler c'est produire du sens, c'est référer en donnant des informations sur l'objet du discours, ce monde extralinguistique, dans lequel baigne la parole du sujet et qui ne peut prendre du sens que s'il y a des marqueurs qui permettent d'identifier le lieu et la direction du discours. Or il se trouve, selon cet auteur, que les outils ou le système à même de permettre ce repérage spatiotemporel, ce sont les outils de la deixis. C'est en effet ce repérage déictique qui par son originalité va permettre de situer le discours « par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication ».

Ce qu'il faut savoir, c'est que le mot **déictique** est parfois souvent employé comme synonyme d'embrayeur. La classe d'embrayeurs recouvre, selon Jakobson (1963), deux éléments essentiels : les personnes et les formes verbales. Greimas et Courtes (1979) introduiront, plus de trois décennies après Jakobson, au sein d'une théorie globale de l'analyse du discours, le concept d'embrayage actantiel, temporel et spatial. Pour Riegel et coll. (2016), « les **déictiques** sont également appelés **embrayeurs** (traduction des shifters de R. Jakobson, 1963) ou symboles lexicaux (suivant Peirce) ».

D'après le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* de Ducrot et Todorov (1972), « **embrayeur** » (shifter) est le terme employé par Jakobson pour « **déictique** ». Cependant, au sens strict, le déictique est un embrayeur particulier, qui n'est utilisé qu'oralement et parfois accompagné d'un geste de monstration. De fait, son usage se rencontre exclusivement pour désigner la localisation spatiale. A cet effet, les démonstratifs sont souvent utilisés comme outils déictiques (« ici », « ça », « ce livre-là »...). Selon LeBlanc (1991 : 31), « le concept de "déictique" est polysémique dans la mesure où il est désigné par de multiples appellations, ce phénomène véhicule également certaines ambiguïtés sémantiques résultant de l'emploi synonymique qu'en font les linguistes et les analystes du discours: "shifter ou

embrayeurs" (Jespersen, 1964 ; Jakobson, 1963 ; Greimas, 1979), "dénomination absolue" (Bally, 1969), "indicateurs" (Benveniste, 1966 ; Collot, 1980), "opérateurs d'individualisation" (Pariante, 1973), "deixis anaphorique/deixis indicielle" (Todorov, 1970), "référence relative" (Lyons, 1970), "désignateurs" (Corblin, 1983), "indexical symbols" (Peirce, 1955), "egocentric particulars" (Russell, 1947) ».

Ainsi malgré cette terminologie instable, deux conceptions ou plutôt deux appellations ont été retenues : celle de "shifters" ou embrayeurs tels que les définissent Jespersen, Jakobson et Greimas et l'appellation "déictiques" tels que la définissent Benveniste, Dubois, Kerbrat Orecchioni et Pariante (LeBlanc, *ibid.* : 32). Précisons que selon LeBlanc (*ibid.* : 32), le terme d'embrayeur a été utilisé pour la première fois par Nicolas Ruwet pour traduire le mot anglais "shifter", alors même que ce concept a déjà été évoqué par Otto Jespersen dès 1921. Cependant, selon LeBlanc, il doit sa notoriété actuelle à Roman Jakobson qui l'a popularisé dans ses *Essais de linguistique générale* et en particulier dans un de ses articles : "Les Embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe".

A cette distinction entre déictique et embrayeurs s'ajoute le fait que « le concept de déictique va souvent de pair avec le concept de modalité et de ce fait il est appelé à se substituer à d'autres éléments du cadre énonciatif comme le fait d'identifier les protagonistes ou encore de préciser le cadre spatio-temporel de l'énonciation. A ce titre, « les déictiques et les modalités sont non seulement disposés à tenir compte du surgissement du sujet dans l'énoncé (déictique), de la "relation que le locuteur entretient par le texte avec l'interlocuteur", mais ils peuvent également traduire l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé" (modalité), la marque que le sujet ne cesse de donner à son énoncé » (LeBlanc, *ibid.* : 31).

Sans rentrer dans ce débat sur la distinction entre déictique et embrayeurs, pour ce qui nous concerne, nous nous bornerons juste à souligner la polysémie et l'ambiguïté sémantiques que véhicule ce phénomène linguistique. Ceci dit, un outil déictique ou un embrayeur (Benveniste, 1966), ou indicateur, ou indice de l'énonciation, est une unité renvoyant à l'énonciation et participant à l'actualisation d'un énoncé. Ces indices personnels et spatio-temporels, ces marques d'énonciation ou encore marqueurs grammaticaux sont :

a- Les indices ou marques de la première personne (du locuteur ou émetteur du message) et de la deuxième personne (destinataire ou récepteur du message : Ce sont les pronoms personnels (je, me moi, nous, tu, te toi, nous vous) ; les adjectifs possessifs (mon, ma, mes, notre, nos, ton, ta, tes, votre, vos) ; les pronoms possessifs (le mien, le tien, le nôtre, le vôtre, le leur) ; sans oublier le "on" qui peut avoir une valeur d'indéfini (indéfini, 1ère personne du singulier, 1ère personne du pluriel...), ou une valeur élargie ou une valeur de substitut de (je, nous, ils).

b- Les indices de l'espace et du temps (spatio-temporels) : constitués d'adverbes et autres compléments de lieu et de temps (ici, maintenant aujourd'hui, hier, demain, l'année dernière, dans une heure, il y a un an, la semaine prochaine...), certain adjectifs (actuel, ancien, prochain...). Ces indices situent le message dans le temps et l'espace par rapport à l'énonciateur.

c- Les indices de la monstration : en fait ce sont les véritables déictiques, réservé à l'usage oral, souvent accompagnés d'un geste de monstration, et destinés par conséquent, à la seule localisation spatiale. Les démonstratifs sont souvent employés comme déictiques (*ce, ça, cet, cette, ces, voici, ici*).

d-Les temps verbaux : comme le présent, le futur simple, l'imparfait, le passé composé de l'indicatif, jouent aussi le rôle d'embrayeurs car ils indiquent l'antériorité ou la postériorité d'un événement par rapport au temps de l'énonciation.

En fait, comme l'écrit Swatkowska (1988), les temps verbaux de par le fait qu'ils peuvent situer temporellement la situation d'énonciation, peuvent être considéré comme une catégorie déictique au même titre que les embrayeurs. Pour cet auteur (ibid., citant Lyons : 1980, p. 261), le temps verbal (ou plus précisément certains temps verbaux) est ainsi étudié au même titre que d'autres unités qui permettent la réalisation de la fonction de deixis.

De tout ce qui précède, nous pouvons conclure que l'analyse de la manière dont nos étudiants se servent des éléments de repérage (embrayeurs et déictique) ne peut que nous aider dans la compréhension de la manière dont ils utilisent le système

verbal du français. Surtout lorsque l'on sait que les désinences verbales, au même titre que les autres outils linguistiques (pronoms personnels, démonstratifs, localisation temporelle, adverbes et locutions adverbiales) peuvent être versés au compte de la deixis, dans la mesure où, au même titre que ces outils linguistiques, elles peuvent référer l'énoncé à un contexte temporellement défini qui met en jeu la façon subjective avec laquelle le locuteur envisage le procès et de ce fait, la manière dont-il introduit dans l'énoncé un repérage qui relève de la déictique.

2-2. l'analyse sociolinguistique

Pour notre analyse des données du questionnaire, nous utiliserons l'analyse de contenu thématique qui est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter » (Berelson 1952). Pour Mucchielli (1984), analyser le contenu d'un document, d'un questionnaire ou d'une communication, c'est « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler, classer tout ce que contient ce document ou cette communication ». L'objectif de l'analyse de contenu est donc d'expliquer les activités cognitives du locuteur (ses préférences thématiques, sa position idéologique, son attitude...). L'analyse de contenu peut être quantitative ou qualitative.

Quantitative : Cette forme d'analyse s'intéresse au calcul des fréquences des unités de sens mis à jour.

Qualitative : L'analyse qualitative s'intéresse aux unités de sens et des relations qu'ils entretiennent entre eux.

L'analyse qualitative est souvent utilisée pour :

- analyser les données d'un entretien,
- analyser les données d'un questionnaire,
- analyser un document écrit ou oral,
- et enfin analyser les données de l'observation globale et narrative.

Types d'analyse de contenu

Selon Mucchielli, il existe trois modes d'analyse de contenu, ce qui veut tout simplement dire qu'il y a trois façons de procéder quand on fait une analyse

1/ L'analyse **logico-esthétique**, qui étudie la structure du discours en relation avec ses effets de sens. Cette analyse porte sur la forme de la communication, qui donne des informations sur l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, figures de style, hésitations...).

2/ L'analyse **sémantique structurale**, qui tend à définir le champ des significations d'un objet dans un ensemble cohérent donné. Le but consiste à mettre en évidence les principes qui organisent les éléments du discours, de manière indépendante du contenu même de ces éléments. Dans ce type d'analyse on travaille non pas sur le vocabulaire, le lexique ou la thématique du discours, mais sur les principes d'organisation sous-jacents, les systèmes de relations, les règles d'enchaînement, d'association, d'exclusion, c'est-à-dire, toutes relations qui structurent les éléments de manière invariante ou indépendante de ces éléments.

3/ L'analyse **logico-sémantique**, qui s'en tient au contenu manifeste, ne considérant que le signifié immédiat, accessible qui comprend trois moments.

a.- L'analyse **thématique**, qui permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : La détermination des unités significatives et leur catégorisation.

b.- L'analyse **du positionnement**, qui permet de mesurer la distance idéologique du locuteur par rapport à ce qu'il dit. Cette analyse porte sur les jugements formulés par le locuteur. On peut calculer la fréquence de ces jugements mais aussi leur direction (jugement positif, négatif ou neutre).

c.- L'analyse **fréquentielle**, qui permet de comparer la fréquence des thèmes. Il s'agit des énoncés les plus répandus dans le discours des cadres d'entreprises. L'hypothèse est que plus la fréquence d'une idée est élevée, plus cette idée est importante pour le locuteur.

III- PRESENTATION DES RESULTATS

Chapitre V. L'Analyse Linguistique

1. L'analyse des éléments déictiques

1-1. Les pronoms personnels

Parmi les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du FLE par des apprenants dont la langue maternelle est l'arabe, celles liées au système des déterminants peuvent être considérées comme l'une des plus importantes dans la mesure où le pronom personnel est souvent omis en arabe (Chavanes, 2014), ce qui peut mener comme l'écrit Salah (2017 : 35) à l'intégration de cette difficulté à leur interlangue, et même à une fossilisation des erreurs. Comme notre travail porte sur l'étude de l'interlangue, les pronoms personnels étant des marqueurs grammaticaux dont le rôle est de préciser la personne qui parle et parfois même à se substituer à d'autres éléments du cadre énonciatif comme le fait d'identifier les protagonistes ou encore de préciser le cadre spatio-temporel de l'énonciation, il est donc tout à fait normal que l'on s'intéresse, dans notre analyse linguistique, à ces marqueurs pour mieux appréhender la "relation que le locuteur entretient par le texte avec l'interlocuteur", où encore « l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé" (modalité), c'est à dire la marque que le sujet ne cesse de donner à son énoncé » (LeBlanc, op.cit. : 31) et en d'autres termes, à la manière dont le locuteur construit son interlangue. Notre intérêt pour ces marqueurs grammaticaux réside aussi dans le fait que la catégorie de la personne est une notion fondamentale et nécessaire du verbe. En d'autres termes, la conjugaison du verbe dans une phrase dépend de l'emploi que le locuteur fait de ces marqueurs grammaticaux. (Benveniste, 1966.).

En effet, selon Lautenschlager (2001), le rôle des pronoms personnels est de préciser la personne qui parle. Ça peut être la personne qui parle (1^{re} personne), ou la personne à qui on s'adresse (2^e personne), ou encore la personne ou la chose à qui on parle ou dont on parle (3^e personne). Pour cet auteur « il faut ajouter à cette définition qu'à la 1^{re} personne du pluriel, le locuteur est inclus dans le groupe désigné par le pronom ; à la 2^e personne, c'est l'interlocuteur et non le locuteur ; pendant qu'à la 3^e personne, ni l'un ni l'autre y est inclus ». Même si dans la langue arabe il y a deux sortes de pronoms personnels, notamment pour le pronom personnel sujet (ceux dont le locuteur -1^{re} pers.- ou l'interlocuteur -2^e pers.- est désigné ou inclus dans le groupe désigné par le pronom personnel ; et les pronoms personnels de la troisième personne

qui n'incluent pas les acteurs de la communication), les deux pronoms personnels de la langue arabe ne recouvrent pas la même réalité grammaticale que ceux de la langue française

Concernant le pronom personnel sujet, il existe en arabe, selon Chavanes (2014), un pronom personnel sujet accentué (**moi, je ; lui, il...**) qui est placé avant le verbe. Il n'est pas forcément utilisé : il est souvent remplacé par les marques de conjugaison du verbe (préfixes ou suffixes) qui suffisent à la compréhension.

- *j'ai mangé la pomme* → **أَكَلْتُ** التفاحة

- On ne dit pas "tu" de la même façon à un homme et à une femme en arabe.

- Masculin : tu → **أَنْتَ**

- Féminin : tu → **أَنْتِ**

- On ne dit pas « vous » de la même façon à des hommes et à des femmes en arabe. En effet, il n'existe presque pas de vouvoiement en arabe, si bien que lorsque vous vous adressez à quelqu'un il suffit simplement d'utiliser la deuxième personne du singulier en l'occurrence :

- Masculin : **أَنْتَ**

- Féminin : **أَنْتِ**

- Il existe un duel lorsque l'on parle à deux personnes, ce duel s'emploie aussi bien au masculin qu'au féminin :

- vous discutez entre vous → **أَنْتُمَا تَتَكَلَّمَانِ** بين بعضكم بعض

- En revanche lorsque l'on parle de deux personnes, il existe une marque du duel pour le masculin et une autre pour le féminin :

- Masculin : **هُمَا يَتَكَلَّمَانِ**

- Féminin : **هُمَا تَتَكَلَّمَانِ**

- Lorsque le pronom personnel au duel désigne à la fois un homme et une femme, le masculin l'emporte sur le féminin.

- Masculin et féminin : **هُمَا يَتَكَلَّمَانِ**

- Les marques de la première personne du singulier et de la première personne du pluriel sont les mêmes au masculin et au féminin (comme en français).

- je → انا

- nous → نحن

Le tableau ci-dessous de Chavannes (2014) permet une vue d'ensemble de la différence qui existe entre les pronoms en arabe et les pronoms dans la langue française :

| | Français | Arabe | | |
|--------------------|---|--------|---|------------------------------------|
| | | Genre | Arabe francisé : lecture de gauche à droite | Arabe : lecture de droite à gauche |
| Singulier | Je parle | M ou F | Ana atakallam | أنا أتكلم |
| | Tu parles | M | Anta tatakallam | أنت تتكلم |
| | | F | Anti tatakallamine | أنت تتكلمين |
| | Il parle Elle parle On parle | M F | Howa yatakallam Hiya tatakallam Nahno natakallam | هو يتكلم هي تتكلم نحن نتكلم |
| Duel (en arabe) | Nous deux | M ou F | Nahno natakallam | نحن نتكلم |
| | Vous deux | M | Antoma tatakallamane | أنتما تتكلمان |
| | | F | Antoma tatakallamane | أنتما تتكلمان |
| | Ils (tous deux) Elles deux | M F | Homa yatakallaman Homatatakallamane | هما يتكلمان هما تتكلمان |
| Pluriel | Nous parlons | M ou F | Nahno natakallam | نحن نتكلم |
| | Vous parlez | M | Antom tatakallamoun | أنتم تتكلمون |
| | | F | Antonna tatakallamna | أنتن تتكلمن |
| | Ils parlent Elles parlent | M F | Hom yatakallamoun Honna yatakallamna | هم يتكلمون هن يتكلمن |

Les difficultés et les interférences possibles résident, selon Chavannes, dans le fait que le pronom personnel est souvent omis en arabe. Il renforce le sujet

lorsqu'il est employé. Cela peut générer des inférences qui ne sont pas réellement des fautes de français. Par exemple :

- «*Moi, je travaille*» pour «*Je travaille* » ; «*Lui, il sort* » pour «*Il sort.* »

Une autre difficulté réside dans le fait que les comparaisons entre les deux langues sont délicates car il n'y a pas qu'une seule langue arabe. En effet, il existe trois formes d'arabe selon Malherbe (2010, cité par Chavanes, op.cit. : 2) :

- l'arabe classique, qui découle du Coran ;
- l'arabe moderne, dit aussi arabe littéral, qui est plus proche du Coran que des dialectes en arabe, mais « aussi plus simple » ;
- et les dialectes en arabe

Selon Malherbe, c'est dans l'existence d'une multitude de dialectes que réside la difficulté rencontrée avec la langue arabe. Cette multitude de dialectes fait qu'il est devenu courant de dire que les égyptiens ont des difficultés à comprendre les maghrébins et inversement. Pourtant, si cela peut s'appliquer jusqu'à un certain point pour des locuteurs avec un niveau culturel peu élevé, cela a tendance à diminuer de plus en plus. En effet, selon cet auteur, une nouvelle forme dérivée de l'arabe classique est en train de se créer, un arabe moderne qui est plus simple que l'arabe classique. Il s'agit de l'arabe utilisé par la presse et par les médias en général. Et même si des différences de prononciation sont encore perceptibles d'un pays à l'autre, il reste que cette forme d'arabe est un puissant instrument qui va au-delà des clivages ethniques permettant un élargissement considérable de son champ et de ses usages. On peut même dire avec Malherbe qu'il s'agit là d'un formidable instrument d'unification et de développement de la langue allant dans le sens d'un plus grand rayonnement culturel.

Pour toutes ces raisons, Malherbes propose une approche comparative des langues (l'arabe et le français) et de préciser si notre analyse se réfère à l'arabe classique, l'arabe littéral ou à un dialecte en arabe. Dans notre analyse, la comparaison se fera essentiellement entre l'arabe algérien (dialectal et le français). Notre choix est dû au fait que l'arabe littéral est très peu utilisé en dehors de la sphère académique et que, comme nous le verrons dans notre analyse sociolinguistique, la langue le plus

couramment utilisée reste l'arabe algérien qui reste en tout été de cause très proche de l'arabe littéral. Cette mise au point faite, passons maintenant à notre analyse.

1-2. Les pronoms personnels sujets ou "pronoms de conjugaison"

Pour les étudiants du département de français, nous avons relevé 1004 pronoms et déterminants dans notre corpus (91 productions), 404 sont des pronoms personnels sujets, soit 40,23% de l'ensemble des pronoms utilisés. Pour les étudiants du département de psychologie, nous avons en tout 649 pronoms et déterminants dans l'ensemble des productions (98 productions). Sur ces 649 pronoms, il y a 291 pronoms personnels sujets, soit 44,43% de l'ensemble des pronoms et déterminants utilisés

| Pronoms | Département de Français | Département de Psychologie |
|--------------|-------------------------|----------------------------|
| Je | 246 | 221 |
| Tu | 110 | 25 |
| Il(s) | 15 | 9 |
| Elle(s) | 12 | 7 |
| Nous | 21 | 14 |
| Vous | 0 | 15 |
| Total | 404 | 291 |

Avant de commencer notre discussion de ces résultats, rappelons que la lettre appartient linguistiquement à la catégorie du discours, En effet, selon Benveniste (1966 : 242), « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière appartient à l'ordre du discours qui consiste dans la relation de personne *je : tu* ». De ce fait, il est tout à fait possible que la plupart des pronoms personnels sujets que nous avons relevés sont le "*je*" (246 production pour les étudiants du département de français et 221 pour le département de psychologie) et le "*tu*" (respectivement 110 et 25). Ce qui doit être souligné, c'est que ces pronoms personnels sujets sont pratiquement tous corrects

avec à peine 2 erreurs sur 404, soit 0,49%, pour les étudiants du département de français, et 4 erreurs sur 291, soit 1,37% pour le département de psychologie. Cela est, sans doute, dû au fait que les pronoms personnels sujets en arabe correspondent aux pronoms personnels sujets dans la langue française comme nous pouvons le voir dans le tableau des correspondances de Chavanes (2014) présenté ci-dessus en page 149.

Précisons que dans la langue française, ces pronoms personnels sont dits "clitique", c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas être séparés du verbe auquel ils se rattachent. Ils sont à la fois libres morphologiquement et dépendants du point de vue syntaxique. Il en est de même dans la langue arabe où ils correspondent à ce que Jebali (2005 : 22) qualifie de « formes libres indépendantes de leurs gouverneurs lexicaux (le gouverneur est un élément de la phrase qui assigne un cas morphologique à un autre élément), d'où leur liberté d'apparaître avant ceux-ci dans la structure et même d'être séparées d'eux par d'autres éléments phonologiquement réalisés ». La correspondance entre ces pronoms et les pronoms de la langue arabe est étroite, ce qui explique peut-être l'insignifiance du nombre d'erreurs dans leur emploi par les deux populations si bien qu'ils ne posent pas de problèmes particuliers dans leur utilisation.

Précisons que nous avons comptabilisé le "j'" parmi les "Je" du fait que le "Je" devient "j'" devant une voyelle, ou devant un "h" muet « *j'habite en ville* », « *j'ai de la chance* ». Pour cet usage, nous n'avons relevé aucune production fautive chez les étudiants du département de français. En revanche, pour les 4 erreurs relevées, chez les étudiants du département de psychologie, elles ont toutes été commises dans l'emploi de la forme élidée de ce pronom :

- « *Et jai shouping* → *et j'ai fais du shopping* » (Etudiant N°2)
- « *Je aide* → *j'aide* » (Etudiant N°10)
- « *Je aide* → *j'aide* » (Etudiant N°26)
- « *Jaime* → *j'aime* » (Etudiant N°67)

L'élision consiste, en règle générale, à remplacer par une apostrophe une des voyelles finales "a, e, i" d'un mot, lorsque ce mot est suivi d'un autre commençant par une voyelle "a, e, i, o, u" ou commençant par un "h" muet. La voyelle supprimée est dite "élidée" et remplacée à l'écrit par une apostrophe. Dans la langue française, les

pronoms sujets précèdent le verbe ou l'auxiliaire et s'y attachent par liaison/élision (*j'entends/j'ai entendu un bruit*). Compte tenu du fait que l'élision n'existe pas dans la langue arabe, il est donc difficile d'avoir un schéma ou un modèle sur lequel calquer l'usage de ce pronom élidé et c'est ce qui donne généralement les erreurs qui lui sont liées chez nos répondants.

Une autre source d'erreurs, celle des pronoms dit "liés" dans la langue arabe. Ce « sont des pronoms toujours suffixées et ne peuvent être préfixés. Ces pronoms sont toujours attachés à leurs gouverneurs (qui peuvent être de plusieurs types catégoriels : des verbes, des prépositions, des noms et des adjectifs) et ne peuvent être séparés d'eux par des mots » (Jebali, op.cit. : 21), ce qui est différent dans la langue arabe où le pronom est placé à la fin du verbe. Ainsi, dans la langue arabe, le pronom personnel peut être isolé ou affixe. Isolé, il correspond au français, je/moi, tu/toi, il/lui, etc., affixe, il se lie au verbe pour en marquer le COD: comme dans cet exemple: *j'ai lu le livre*/قرأت الكتاب.

Selon Jebali, dans la langue arabe le clitique est un élément ambigu dont le statut est intermédiaire entre celui des mots et celui des affixes. « Les pronoms liés sont caractérisés par l'ambiguïté qui distingue les clitics. Leur statut semble être, en fait, intermédiaire entre celui des affixes et celui des mots indépendants. Ceci n'est, cependant, pas dû au fait qu'ils soient des clitics, mais au fait qu'ils soient des affixes qui gardent certains traits des mots indépendants » (Jebali, op.cit. : 26). Cette ambiguïté dans l'usage des clitics de la langue arabe, et cette différence dans l'emploi du pronom personnel sujet dans la langue française sont souvent source d'erreurs chez nos répondants qui ne savent pas très bien quelle place assigner au pronom personnel : avant ou après le verbe. C'est une des sources d'interférences courante entre la langue arabe et française.

En plus de ces sources d'erreurs, la dimension syntaxique pose également problème dans l'emploi des pronoms personnels, notamment quand un autre clitique s'interpose entre le clitique et son hôte comme dans les exemples suivants cités par Jebali (op.cit. : 25) : « *Je regarde le match des Canadiens de Montréal* ». Dans cet exemple, rien ne sépare le pronom clitique "*je*" de son hôte "*regarde*". Dans le deuxième exemple : « *Je le regarde* », un autre pronom clitique "*le*" peut s'interposer entre les deux. Dans ce troisième exemple : « *Je l'ai regardé* », l'auxiliaire "*avoir*"

peut s'interposer entre la chaîne des clitiques et le verbe. Cette complexité dans l'emploi des clitiques dans la langue française est également une grande source d'erreurs comme nous pouvons le constater avec nos propres répondants :

| <i>Étudiants du département de français</i> | <i>Étudiants du département de psychologie</i> |
|---|--|
| « <i>j'ai fait le</i> → <i>je l'ai fait</i> » (E. N°20), | « <i>je souhaite toi</i> → <i>je te souhaite</i> » (E.N°31) |
| « <i>je t'apporterai le</i> → <i>je te l'apporterai</i> » (E. N° 44) | |

Si le pronom personnel élide "j'"a très peu été utilisé, en revanche une autre forme est très présente celle du "t" notamment chez les étudiants du département de français comme le fait de dire : « *je te encourage* » au lieu de « *je t'encourage* » (Etudiant N°55, étudiants francophone). En effet, nous avons relevé 54 productions sur 404, soit 7,2% de l'ensemble des pronoms personnels utilisés chez les étudiants du département de français et 17 occurrences chez les étudiants du département de psychologie. L'emploi de cette tournure par les étudiants francophones est majoritairement faux. En effet, sur les 54 apparitions de cet pronom, 29 sont fausses, soit 53%. En revanche, chez les étudiants du département de psychologie, nous n'avons qu'une seule erreur sur 17, soit 5,88% comme le fait de dire :

| <i>Étudiants du département de français</i> | <i>Étudiants du département de psychologie</i> |
|---|---|
| « <i>je te envoyé</i> » → « <i>je t'ai envoyé</i> » (E. N°1) | « <i>je toffre</i> » → « <i>je t'offre</i> » (E. N°78) |
| « <i>j'écris à toi</i> » → « <i>je t'écris</i> » (E. N° 40) | |

Cette façon de mettre le pronom après le verbe conjugué n'est pas le propre des apprenants algériens puisqu'elle a été également relevée par Kuok-Wa Chao

(2014) suite à une étude portant sur l'analyse des erreurs « français-espagnol » au Costa Rica.

De manière générale, l'élision du pronom personnel pose problème. Cela est dû essentiellement au fait que cette dernière n'existe pas en langue arabe aussi, il ne peut y avoir de transfert positif. C'est ce qui donne lieu à des productions originales relevant plus de l'interlangue. Généralement, quand un apprenant rencontre l'élision, il recourt souvent au phénomène du calque pour traduire son idée. Comme le fait de dire « *que Dieu aide moi* » au lieu de « *que Dieu m'aide* ». Précisons que le calque se distingue de l'interférence par le fait qu'il est une sorte d'emprunt il est «une transposition d'une langue à une autre, affectant soit un mot, une construction ou une signification» (Marouseau, 1661).

1-3. Les pronoms possessifs

Avant d'aller plus loin, une petite précision s'impose à savoir la différence entre pronoms et déterminants. De manière générale, le pronom est suivi d'un verbe et le déterminant d'un nom (ou d'un adjectif juste avant un nom). Par ailleurs, l'adjectif possessif qualifie toujours un nom : mon_(adj) professeur_(nom), ton_(adj) ordinateur_(nom), etc. et le pronom possessif remplace un nom, il s'utilise tout seul : « Tes problèmes sont plus importants que *"les miens"*("les miens") pronom possessif remplace *"mes problèmes"*.

Ceci, dit, pour ce qui est de la possession dans la langue arabe, c'est l'une des fonctions des pronoms personnels affixes. Ainsi, les possessifs toujours pronoms, sont-ils annexés par suffixation à la tête nominale, le possesseur. Ils font l'équivalent des déterminants possessifs en français. Concernant la variabilité, le possessif en arabe est variable en nombre pour la première personne, mais pas en genre. Il est également variable en genre pour les deuxième et troisième personnes du singulier et du pluriel. Enfin, il est invariable en genre pour la deuxième et troisième personne du duel (Saada, 2014 : 142-143).

Dans la langue française, les pronoms possessifs sont généralement employés seuls, ils ne complètent pas un nom. Le nom qu'ils remplacent est souvent présent dans une phrase précédente ou dans une autre partie de la même phrase. Ces pronoms s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent.

| Personne | Singulier | | Pluriel | |
|---------------------------------------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | masculin | féminin | masculin | féminin |
| 1 ^{re} personne du singulier | le mien | la mienne | les miens | les miennes |
| 2 ^e personne du singulier | le tien | la tienne | les tiens | les tiennes |
| 3 ^e personne du singulier | le sien | la sienne | les siens | les siennes |
| 1 ^{re} personne du pluriel | le nôtre | la nôtre | les nôtres | les nôtres |
| 2 ^e personne du pluriel | le vôtre | la vôtre | les vôtres | les vôtres |
| 3 ^e personne du pluriel | le leur | la leur | les leurs | les leurs |

<https://français.lingolia.com/fr/grammaire/les-pronoms/determinants-et-pronoms>

Pour ces pronoms possessifs nous n'avons relevé que 21 occurrences pour les étudiants du département de français et aucun emploi chez les étudiants du département de psychologie.

| Pronoms Possessifs | Département de Français | Département de Psychologie |
|--------------------|-------------------------|----------------------------|
| Le mien : | 0 | 0 |
| Le tien : | 01 | 0 |
| Le sien : | 0 | 0. |
| Le nôtre : | 0 | 0 |
| Le vôtre : | 08 | 0. |
| Le leur : | 0 | 0 |

Par ailleurs, les emplois qui en ont été faits sont tous incorrects. Il s'agit souvent de confusions dans l'utilisation du pronom personnel sujet et du pronom possessif comme le fait de dire "*le nous*" pour "*le nôtre*" (sujet 10), ou encore des usages originaux comme le fait de dire le « *tienne* » pour "*le tien*", "à "*les tien*" pour "*les tiennes*" (sujets 20). Cette difficulté et le fait d'interférence entre l'arabe et le français. En effet, Selon Tabouret-Keller (1979 : 150) « apprendre une langue seconde c'est se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques [...] que la seconde langue soit en cours d'acquisition ou qu'elle soit déjà bien

maîtrisée, le bilingue a toujours tendance à utiliser des unités, des règles appartenant à la langue maternelle, c'est-à-dire à produire des interférences».

1-4. Les pronoms suffixés (pronoms possessifs et adjectifs Possessifs)

En arabe, le pronom possessif est caractérisé par un suffixe (une ou deux lettres à la fin du mot auquel il se rapporte). Les pronoms possessifs s'attachent aux noms uniquement.

A titre d'exemple : (9alam, crayon). En y ajoutant **ي**, on obtient **قلمِي** (9alamy), qui signifie "mon crayon" (crayon à moi, crayon de moi). Ici, **ي** est le pronom personnel suffixé de la première personne du singulier (c'est-à-dire l'équivalent de **أنا**).

Ou encore la préposition **مَعَ** (ma3a, avec) : en y ajoutant encore **ي**, on obtient **مَعِي** (ma3y) qui signifie « avec moi ».

Il en est de même pour les adjectifs possessifs en arabe. Ils sont en effet indiqués au moyen d'un suffixe après le nom comme dans le tableau ci-dessous de Chavanes (op.cit.). L'accord de l'équivalent de l'adjectif possessif en arabe dépend du genre de la personne qui possède l'objet et du nombre de choses possédées.

| En français | En Arabe | | |
|-------------|----------|---------------|--|
| | Genre | Du possesseur | En arabe francisé : lecture de gauche à droite |
| Mon stylo | Masculin | | قلمِي |
| Ma voiture | | | سيارتي |
| Ton stylo | | | قلمك |
| Ta voiture | | | سيارتك |
| Son stylo | | | قلمه |
| Sa voiture | | | سيارته |
| Mon stylo | Féminin | | قلمي |
| Ma voiture | | | سيارتي |
| Ton stylo | | | قلمكِ |
| Ta voiture | | | سيارتكِ |

| | | | |
|------------|--|-------------|---------|
| Son stylo | | Kalamoha | قلمها |
| Sa voiture | | Sayyaratoha | سيارتها |

Il y a donc une différence fondamentale entre les pronoms personnels suffixé sou encore les adjectifs possessifs en arabe et en français. Cette différence donne lieu à des productions qui relèvent surtout du calque à savoir une traduction littérale de l'arabe vers le français comme c'est le cas dans certaines des productions que nous avons relevées: « *chère mon frère* », « *chère ma copine* », « *chère ma cousine* »... Nous avons relevé en tout 34 productions de ce genre, uniquement chez les étudiants du département de français, que nous attribuons à un phénomène de calque qui est dû essentiellement à une traduction littérale qui s'inspire davantage de la lettre que de l'esprit de l'expression. Ce genre de calque est dû au fait que dans la langue arabe, les pronoms suffixés sont l'équivalent des pronoms possessifs de la langue française. C'est ainsi que « *chère ma grand-mère* » par exemple est une traduction littérale calquée de l'arabe « *جدتي العزيزة* ».

En ce qui concerne, nos répondants, nous relevons ce qui suit :

| Déterminants Possessifs | Département de Français | Département de Psychologie |
|-------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Ma | 50 | 56 |
| Ta | 32 | 04 |
| Sa | 03 | 02 |
| Mes : | 21 | 43 |
| Tes : | 18 | 08 |
| Ses : | 10 | 02. |
| Nos : | 07 | 07 |
| Vos : | 08 | 01 |

| | | |
|--------------|------------|------------|
| Leur (s) : | 02 | 04 |
| Nôtre : | 12 | 06 |
| Vôtre : | 08 | 10 |
| Mon : | 37 | 25 |
| Ton : | 30 | 06 |
| Son : | 0 | 03 |
| Moi : | 46 | 14 |
| Toi : | 72 | 21 |
| Total | 356 | 212 |

Soit en tout **35,45%** de l'ensemble des pronoms pour les étudiants du département de français et **32,66%** de l'ensemble des pronoms du département de psychologie. Ce qui est remarquable dans leur utilisation ce sont les confusions, notamment les confusions en rapport avec l'accord du nombre comme chez l'Etudiant N°42 (étudiant du département de français) qui écrit « *ton côtés* » au lieu « *de tes côtés* », "*leur*" pour "*leurs*" et les Etudiants N° 48 et 73 (étudiants du département de psychologie) qui écrivent respectivement : « *leur étude* » au lieu de « *leurs études* », « *leur anniversaire* » au lieu de « *son anniversaire* ». Ou encore un problème d'homophonie comme pour ce répondant du département de psychologie, le Sujet N°30 qui écrit : « *tait nouvelles* » au lieu de « *tes nouvelles* ». Et enfin cette erreur totalement inclassable commise par le Sujet N°48 du département de psychologie ; « *t'es 100 ans* » pour « *tes 100 ans* ». C'est une erreur tellement inattendue qu'elle en est déroutante. Il y a une part d'homophonie certes mais pour le reste, c'est carrément une création qui ne peut relever que de l'interlangue. Signalons au passage que dans l'emploi du pronom "*tes*", nous n'avons relevé aucune erreur chez les répondants du département de français et seulement deux erreurs chez les répondants du département de psychologie.

Hormis ces erreurs, nous relevons également des confusions dans l'emploi de "*ses*" pronom personnel et "*ces*" démonstratif comme chez l'Etudiant N°1 (étudiant du département de français) qui écrit : « *dans ses conditions* » au lieu de « *ces conditions* ». L'Etudiant N°44, « *sa fait un mois* » au lieu de « *ça fait un mois* ». Il en est de même chez les étudiants du département de psychologie avec les exemples suivants : Sujet N°49 chez qui nous avons relevé les 3 seules erreurs de l'ensemble des productions : « *ca c'est moi* », « *et ca c'est ma joie* », « *je suis comme sa* ». Cette confusion se retrouve également dans l'emploi de "*sa*" et "*ça*" qui sont souvent confondus par homophonie. C'est l'erreur la plus récurrente chez nos répondants comme nous verrons dans la suite de ce travail. Contentons-nous à ce point-ci de notre exposé de préciser que de nombreux mots grammaticaux sont homophones, c'est à dire prononcés de façon identique. Certains ont la même forme. Pourtant ils appartiennent à des catégories grammaticales différentes et ont par conséquent des valeurs et des emplois distincts. Il conviendra d'examiner le contexte d'emploi du mot et d'en déterminer la classe grammaticale pour l'orthographier correctement. Comme c'est le cas justement pour le déterminant possessif "*sa*" /son : "*sa*" mère est sévère / "*Son*" père est sévère et le pronom démonstratif "*ça*" /"*ça*" va bien ! »⁹Pour orthographier correctement ces pronoms, il convient de distinguer le contexte d'emploi du mot pour en déterminer sa classe grammaticale et c'est justement là le problème. Toute la difficulté de nos répondants réside dans cette distinction de la classe grammaticale.

D'autres erreurs récurrentes sont à souligner, ce sont celles qui concernent l'emploi du pronom "*ma*", nous relevons 50 emplois pour les étudiants du département de français et 56 emplois pour les étudiants du département de psychologie. Pour le département de français, nous avons 2 productions erronées et pour les étudiants du département de psychologie également 2 erreurs.

Département de français :

- « *Tu ma manques* → *tu m'as manqué* » (E. N°56)

-« *Ma camarade* → *mon camarade* » (E.N°65)

Département de psychologie

- « *Qui ma donné* → *qui m'a donné* » (E. N°47)

⁹louis-michel.entmip.fr/lectureFichiergw.do?ID_FICHER.

- « *Ma sourire* → *mon sourire* » (E. N°65)

- « *Mon filière* → *ma filière* » (E. N°74)

Les erreurs démontrent en premier lieu la difficulté que pose l'homophonie pour l'apprenant arabophone de manière générale. Pour ce qui concerne nos répondants en particulier, l'homophonie s'est traduite par des productions où le "*ma*" pronom personnel est souvent confondu avec le "*m'*" qui s'élide devant la voyelle "*a*" du verbe avoir. Cette erreur est rendue possible, d'une part à cause de la difficulté posée par l'élision, et d'autre part du fait qu'il n'y a pas de verbe avoir dans la langue arabe si bien qu'il est impossible pour nos répondants de faire la distinction entre "*ma*" et "*m'a*" aussi utilisent-ils indifféremment l'une ou l'autre. L'autre erreur concernant l'emploi de "*ma*", c'est la confusion entre "*ma*" et "*mon*". Cette erreur est rendue possible par le fait que dans la langue arabe, le pronom est un suffixe qui s'attache directement à la fin du nom (une ou deux lettres à la fin du mot auquel il se rapporte) alors qu'en français cela ne se produit jamais (Houyel, 2010).

Par ailleurs, le possessif en arabe est variable en nombre pour la première personne, mais pas en genre. Enfin, dans la langue arabe, l'accord se fait seulement avec le possesseur en nombre et en genre mais pas avec le possédé, ce qui est également une source d'erreurs. Si nous prenons l'exemple "*ma camarade*", si "*camarade*" est du sexe féminin, nous aurons en arabe : *صديقتي* et s'il est au masculin, nous aurons *صديقي*. On voit bien avec cet exemple que la déclinaison masculin et féminin concerne uniquement le possesseur. Il en est de même pour le nombre (le pluriel), en arabe on a *صديقاتي* pour le féminin et *أصدقائي* pour le masculin. Comme on peut le constater, le possédé n'est nullement concerné par l'accord en genre et en nombre et cet emploi est exactement le même dans l'arabe algérien : *صاحبتي/صاحبي* au singulier et *أصحابي* au pluriel. Le possédé n'est pas du tout pris en considération dans l'équation.

Enfin, pour pouvoir utiliser convenablement le pronom possessif en français, l'apprenant arabophone de manière générale doit connaître obligatoirement le genre du possédé parce que le pronom personnel s'accorde aussi bien en genre qu'en nombre avec celui-ci. Il en est ainsi pour cet exemple "*ma camarade*", un nom qui présente une complication supplémentaire puisque ce nom peut être utilisé aussi bien

pour désigner un homme ou une femme en restant invariable posant ainsi un problème supplémentaire : la distinction des noms et des mots masculins et féminins de la langue française.

Selon une étude d'Al Zahre portant sur l'apprentissage du FLE par des apprenants syriens (non daté : 14), « l'erreur typique qu'on peut anticiper de l'apprenant syrien est de faire l'accord avec le Possesseur au lieu de le faire avec le Possessum (ex. *son table* en parlant de la table de Malik, *sa livre* en parlant du livre de Malik) ». Cet exemple fait clairement ressortir le mécanisme utilisé qui est le calque. En effet, on voit bien dans cet exemple que le répondant a pensé en arabe et par conséquent, il a accordé le pronom comme il le ferait dans la langue arabe, avec le possesseur (Malik qui est du genre masculin) et non avec l'objet possédé qui est ici la table ou le livre (respectivement féminin et masculin). Ainsi, ne connaissant pas le genre de l'objet possédé, ne sachant pas s'il est masculin ou féminin, le locuteur utilise indifféremment les genres masculin et féminin sans tenir compte du genre réel de l'objet mais en opérant un transfert de l'utilisation du pronom de l'arabe vers le français ou plutôt en opérant un calque.

Dans le même ordre d'idées, il y a également le problème de "*mon*". Pour l'emploi de ce pronom, nous avons 37 productions chez les étudiants du département de français et 25 productions chez les étudiants du département de psychologie. Pour les étudiants du département de français, nous n'avons relevé aucune erreur, en revanche pour les étudiants du département de psychologie nous avons 7 productions erronées :

- « *Mon vacance* → *mes vacances* » (E. N°18)
- « *Mon famille* → *ma famille* » (E. N°68)
- « *Mon petite fille* → *ma petite fille* » (E. N°27)
- « *Mon valeur* → *ma valeur* » (E. N°46)

L'explication de cette erreur est la même que pour les erreurs d'emploi du pronom "*ma*". D'ailleurs, on a souvent des substitutions entre "*ma*" et "*mon*" et inversement. La difficulté vient d'une part, comme pour l'ensemble des pronoms, de la suffixation du pronom dans la langue arabe, d'autre part de la variabilité seulement en nombre pour la première personne et comme pour le pronom "*ma*", le problème de

l'accord et le choix que doit faire entre l'accord avec le "possesseur" ou le "possédé". C'est surtout cette difficulté qui est la cause des principales erreurs induites par les interférences entre les deux langues.

Les terminaisons muettes posent également d'énormes difficultés à nos répondants comme c'est le cas ici avec la marque du pluriel concernant l'utilisation de "*leur*" au singulier et au pluriel. Le "*s*" qui marque le pluriel dans la langue française n'est pas perçu parce qu'il n'est pas effectivement prononcé d'une part, d'autre part, dans la langue arabe la marque du genre et du nombre se prononce distinctement, cette marque est attachée au pronom personnel suffixé comme dans l'exemple suivant : leur livre *كتبهم*, leurs, livres *كتبهم*. Dans les deux de figure, la marque du pluriel n'est pas distinguée, ce n'est pas le possédé qui est concerné par cette marque, mais le possesseur alors que pour les pronoms français, dans ce cas précis, le possesseur et le possédé sont concernés par la marque du pluriel. En fait, c'est un véritable casse-tête si on n'a pas une maîtrise suffisante de la langue française ce qui est le cas de nos répondants aussi recourent-ils au calque.

Amokrane (2010 : 56) écrit à propos des terminaisons muettes de la langue française et leur emploi par des étudiants algériens : « Pour les consonnes finales muettes, nous pouvons dire qu'à défaut de les réaliser toujours avec pertinence, les étudiants en manifestent le souci de façon récurrente. En effet, alors qu'elles n'existent pas en arabe, il arrive fréquemment qu'elles soient notées même dans des contextes où elles ne sont pas requises ».

Enfin une autre remarque, le problème de l'homophonie qui est l'un des écueils majeur contre lequel buttent nos répondants comme c'est le cas avec les pronoms personnels "*ses*" et "*ces*". Selon Koughougli, cité par Ghellaï (1997: 50), « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation ». Ce qui n'est pas le cas dans la langue française comme pour "*ses*" et "*ces*" par exemple. En fait, deux formes d'écriture existent concomitamment dans le système graphique de la langue arabe. Il s'agit d'abord de la forme dite « "pointée" qui permet de noter aussi bien les voyelles que les consonnes et qui est très proche de la prononciation. La seconde forme, c'est la forme "non pointée" qui ne note pas les voyelles brèves et qui note donc moins que la prononciation. Cette distinction entre forme "pointée" et forme "non pointée" est

selon Amokrane (2010 : 52), une source de difficultés pour des arabophones parce que dans la langue française au lieu des deux formes de la langue arabe, il existe plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même phonème, et parfois même des graphèmes qui ne notent aucun phonème. Pour cet auteur (ibid.), une autre source de difficultés mérite d'être relevée, le fait que dans le système graphique arabe, on trouve une similitude presque parfaite entre phonie et graphie qu'on ne retrouve pas forcément dans la langue française, ce qui peut représenter selon l'auteur, une pierre d'achoppement supplémentaire pour les étudiants algériens.

1-5. Les pronoms personnels compléments d'attribution

Les pronoms réfléchis sont "*me*", "*te*", "*se*", "*nous*" et "*vous*". Les formes élidées de "*me*", "*te*" et "*se*" sont "*m'*", "*t'*" et "*s'*". Les pronoms réfléchis sont des **pronoms personnels** qui remplissent une fonction de **complément** et qui sont de la **même personne** que le sujet du verbe.

- Les pronoms personnels compléments d'objets (COD et COI)

Les pronoms personnels compléments d'objets directs remplacent des noms de choses ou de personnes définies (un complément d'objet direct). Ils permettent de ne pas répéter le nom. Ils répondent à la question : « *quoi ?* » (pour une chose) ou « *qui ?* » (pour une personne). Devant a, e, i, o, u, y et h, les pronoms compléments directs me, te, le et la s'élident m', t', l' et l'.

| 1ère personne | Singulier | Pluriel |
|---|-----------|---------|
| | me | nous |
| 2 ^{ème} personne | te | vous |
| 3 ^{ème} personne masc. ou fem. | le / la | les |

- *Les pronoms personnels complément d'objet indirect (COI)* remplacent des noms de personnes précédés de la préposition « *à* ». Ils répondent à la question : « *à qui ?* ».

| | Singulier | Pluriel |
|---------------|-----------|---------|
| 1ère personne | me | nous |

| | | |
|---|-----|-------|
| 2 ^{ème} personne | te | vous |
| 3 ^{ème} personne masc. ou fem. | lui | leurs |

On utilise principalement les pronoms indirects avec les verbes de communication qui se construisent avec la préposition « à » : Parler, téléphoner, demander, dire, écrire, répondre...

Concernant ces pronoms, nous avons relevé chez nos répondants ce qui suit :

| Pronoms | Etudiants francophones | Etudiants arabophone |
|---------|------------------------|----------------------|
| me | 51 | 4 |
| te | 47 | 24 |
| lui | 01 | 0 |
| Total | 99 | 28 |

De manière générale, nous pouvons dire que l'utilisation des pronoms personnels compléments d'attribution est source de difficultés pour nos sujets, qui ont du mal à distinguer les différentes formes françaises et leur emploi. C'est particulièrement visible à la 3^{ème} personne, où la forme change pour chaque type de pronom. Ceci-dit, bien que l'équivalent des pronoms personnels du français existe en arabe, la syntaxe de l'arabe se caractérise par la non expression autonome du sujet pronominal puisque celui-ci est intégré au verbe. Ainsi, la transposition de cette syntaxe est souvent problématique, elle peut tout simplement être oubliée (omission) comme dans les exemples suivant : (E. N°1 étudiant du département de français) « *tu manque* » pour « *tu me manques* », « *je souvien* » pour « *je me souviens* » (E. N°7 département de français), « *je repose* » pour « *je me repose* » (E. N°26 département de psychologie), « *je ne sens pas bien* » pour « *je ne me sens pas bien* » (E. N°80 département de psychologie). La difficulté est telle qu'elle peut donner lieu à des productions originales qui sont purement et simplement une interlangue comme l'E.20 (département de psychologie) qui écrit : « *je me suis allé à la mekke* » pour « *je suis allé à la mekke* ».

Nous relevons également des productions où le pronom personnel est littéralement calqué de la forme arabe comme chez le E. N°39 (département de français) qui écrit : « *merci de m'accepter, de me partager le bonheur de t'avoir lu* ».

cette lettre ». Le calque ressort clairement quand on traduit cette phrase en arabe : *تقبلكم ومشاركاتكم السعادة لقرآة هذها لرسالة شكر اعلى*. En fait, ce sujet a pensé en arabe et à retranscrit littéralement sa pensée en français. Cet usage erroné de la forme pronominale est finalement créé par analogie avec certains schèmes de la langue arabe.

1-6. Le pronom personnel "on"

Ce pronom "indéfini" issu du latin *homo* ('homme', 'humain') est une rareté linguistique. On le trouve en français et dans les langues germaniques (sauf l'anglais) et dans peu d'autres. Il joue le rôle d'un "joker", pouvant selon le contexte se paraphraser par « *quiconque* », « *n'importe qui* » (*Quand on est malade, on va chez le médecin*) ou "*quelqu'un*" (*On a sonné*) mais aussi substituable à n'importe quelle personne (*Allons, les enfants, on s'habille et on déjeune ! / Alors, on se promène ? – Eh, il faut bien qu'on se maintienne en forme*). En français informel moderne, "*on*" remplace couramment le *nous* sujet du français normé. L'usage de "*on*" est souvent difficile pour les allophones, qui peuvent avoir tendance à traduire mot pour mot leur langue première¹⁰.

Cependant, même si ce pronom est souvent difficile pour les allophones, pour ce qui concerne notre corpus, nous avons relevé 17 emplois de ce pronom sans aucune erreur chez les étudiants du département de français et également 17 occurrences chez les étudiants du département de psychologie mais avec 3 productions erronées qui sont : « *En passe* » pour « *On passe* » (E. N°18), « *En a fait* » pour « *On a fait* » (E. N°18), « *On vacance* » pour « *En vacance* » (E. N°82) et 1 omission : « *et n'a pas* » pour « *et on n'a pas* » (E. N°8). Quand nous essayons de rechercher un équivalent à ce pronom dans la langue arabe, nous n'en trouvons aucun. Il semble donc que ce pronom n'existe pas dans la langue arabe, si bien qu'il ne peut y avoir aucune contamination, interférence ou autre calque quant à son utilisation. Ceci dit, malgré le fait qu'il n'y ait pas d'équivalence à ce pronom dans la langue arabe, il existe dans cette langue une tournure qui peut être traduite par "*on*", par exemple quand on dit : « *on dit que...* », cela peut être traduit par : « *يقال أن...* ». Le "*ي*" placé au début du verbe "*قال*" est en fait une traduction de "*on*".

¹⁰(<https://web.acreims.fr/.../LGIDF.LA%20PERSONNE.02.03.17.pdf>)

Ainsi, même s'il n'y a pas de pronoms à proprement parler pour traduire le pronom "on" dans la langue arabe, sa traduction est possible dans certains cas. Cependant, ce genre de tournures n'est pas d'usage courant, notamment dans l'arabe algérien. Ceci dit, malgré les difficultés d'usage de ce pronom par les allophones, il reste que son emploi par nos répondants est pour l'essentiel correct et que ces derniers n'ont apparemment pas rencontré de difficultés particulières quant à son utilisation, ce que confirme par ailleurs Ben Amor Ben Hamida (2009) dans une recherche sur les erreurs interférentielles arabe-français chez les tunisiens, qui relève également qu'il n'y a pas de difficulté particulière quant à l'emploi de ce pronom systématiquement employé à la place de "nous".

1-7. Les pronoms adverbiaux

Les pronoms adverbiaux « en » et « y » remplacent des compléments précédés des prépositions « de » et « à ».

« En » peut remplacer :

- un nom précédé d'un article indéfini (un, une, des). **Ex :** *Vous avez des enfants ? - Oui, j'en ai.*

- un nom précédé d'un article partitif (du, de la, des) **Ex :** *Tu veux du café ? - Oui, j'en veux.*

- un nom précédé d'un terme de quantité. Dans ce cas, on doit répéter ce terme. **Ex :** *Vous désirez un kilo d'oranges ? - Oui, j'en désirerais un kilo.*

On utilise également « en » avec les verbes se construisant avec « de + quelque chose ». **Ex :** *Elle parle de son livre ? - oui, elle en parle. **Ex :** *Il revient de Nice ? - oui, il en revient.**

"Y" peut remplacer :

- un complément de lieu. **Ex :** *Isabelle va à la pharmacie – Isabelle y va*

- un nom de chose précédé de la préposition « à ». **Ex :** *Il pense à son travail – Il y pense.*

Ces pronoms ont été très peu utilisés aussi bien par les étudiants du département de français que par les étudiants du département de psychologie. Cela est probablement dû au fait que ce n'est pas une tournure phrastique facile, aussi elle est la plupart du temps évitée par nos répondants, mais les rares occurrences où plutôt la seule fois où elle est apparue son emploi est erroné. En fait, il n'y a qu'un seul emploi de ce pronom chez les étudiants du département de psychologie et encore, ce n'est pas tout à fait en rapport avec l'emploi de ce pronom puisqu'il s'agit d'une faute d'homophonie entre "en" est "on" que nous avons déjà relevée à propos de l'emploi de ce dernier chez le sujet N°18.

De manière générale, ces pronoms ne sont pas faciles à utiliser par des apprenants dont la langue est différente et éloignée de la langue cible et donc pas seulement pour des apprenants arabophones, ce que relèvent d'ailleurs Carinhas Ramos & Morgadinho (2018) dans une étude sur l'apprentissage du FLE chez des apprenants portugais. En effet, selon l'analyse que ces auteurs ont faite des réalisations de EN et Y en français et de leurs correspondances en portugais, ils observent qu'il n'est pas possible d'établir une équivalence syntaxique entre le français et le portugais, ce qui est, selon eux, à l'origine des erreurs commises dans leur emploi.

1-8. L'accord de "tout" employé comme déterminant

"*Tout*" devant un nom est un déterminant. Comme les autres déterminants, ils s'accordent en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec le nom qu'il accompagne. Tous, toutes, tout : utilisés comme pronoms remplacent un groupe pluriel, masculin ou féminin ou neutre. Exemples :

- *Ils* ont *tous* un vélo.
- *Elles* ont *toutes* un vélo.
- *Tout* ce que tu dis est vrai.

Nous avons relevé 19 cas d'utilisation du pronom indéfini "*tout*" sous toutes ses déclinaisons (singulier, pluriel, masculin et féminin) chez les étudiants du département de français. Sur les 19 usages qui en ont été fait, 9 sont corrects, c'est-à-dire qu'ils ont été utilisés en respectant l'accord en genre et en nombre, soit 47% de tous les usages de ce pronom. Chez les étudiants du département de psychologie, nous avons 23 occurrences avec 5 productions erronées, soit 21,79%. Pour les erreurs

relevées, il ya des erreurs dans l'accord avec le nombre comme le fait de dire "tout" au lieu de "tous" et des erreurs d'accord avec le genre comme le fait de dire "tout" au lieu de "toute". Exemples :

| Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--|---|
| Tous les erreur → toutes les erreurs (E. 9) | Toute les informations → toutes les informations (E.21) |
| Tous ce que je ressant → tout ce que je ressens (E.23) | Toute le bonheur → tout le bonheur (E.22) |
| Tous se passe bien → tout se passe bien (E.35) | Et après tous → et après tout (E.26) |
| Tout mes salutations → toutes mes salutations (E.37) | Tous le temps → tout le temps (E.40) |
| Tous ce que je veus → tout ce que veux (E.45) | Toute ces maladie → toutes ces maladies (E.41) |
| Tout les parents → tous les parents (E.54) | 0. |
| A tout les parents → à tous les parents E.74) | 0 |
| Toute la bonheur → tout le bonheur (E.76) | 0 |

En fait, ces erreurs peuvent être attribuées au calque. Les répondants apparemment transfèrent ou calquent l'usage de ce pronom défini sur l'usage qu'ils en font dans la langue arabe. En effet, selon Bouthiba (2014 : 110), «qu'il soit suivi d'un nom déterminé du singulier ou du pluriel ou d'un nom indéterminé du singulier, l'élément *كُل*[*kollu*] est invariable ; il conserve la même forme masculin/singulier : Il ne s'accorde en genre et en nombre avec le nom qui le précède que lorsqu'il est postposé à un nom déterminé : La morphosyntaxe de *tout* déterminant est pratiquement calquée sur celle de la particule *كُل*[*kollu*] ». Selon cet auteur, (ibid. : 171), « le recours à la même forme erronée dans les énoncés ne peut être expliqué que par le recours à la langue maternelle de l'apprenant dans la mesure où en traduisant, il n'existe qu'une seule forme en arabe qui accompagne le nom en genre et en nombre : [*kollu*]. En faisant cette erreur, l'apprenant ne discerne pas l'emploi de ce pronom qui doit s'accorder avec son nom en genre et en nombre ». Pour cet auteur enfin, l'emploi de ces pronoms indéfinis est victime du calque à partir de la morphosyntaxe de la particule [*kollu*] appartenant à l'arabe classique. Cette manière de procéder en

apprenant une langue seconde ou étrangère donne naissance à des transferts négatifs des structures des langues premières et / ou maternelles et même des langues secondes préalablement acquises sur la langue cible. Le calque n'est en définitive qu'un emprunt où le transfert de sens s'effectue par traduction. Plus globalement, nous pouvons dire que ce phénomène de calque est également le fruit d'une interférence lexicale et sémantique.

1-9. Les pronoms démonstratifs

Nous pouvons lire à propos des pronoms démonstratifs dans : Matériel pour allophones¹¹, que les pronoms démonstratifs sont ceux qui tiennent la place du nom en montrant les personnes, les animaux ou les choses dont on parle comme le fait de dire : « *Je préfère cette robe à celle-ci* ». Le pronom démonstratif remplace un nom précédé d'un déterminant démonstratif afin d'éviter la répétition du nom : « *Je préfère cette robe-ci à celle-là (= à cette robe-là)* ». L'accord se fait comme le masculin singulier.

| | m. sing. | f. sing. | neutre | m. pl. | f. pl. |
|----------|----------------------|----------------------|---------------|--------------------|------------------------|
| Simple | celui | celle | ce, c' | ceux | celles |
| Complexe | celui-ci celle-ci | celui-là celle-là | ceci cela | ceux-ci ceux-là | celles-ci celles-là |

Remarques

- Le pronom démonstratif peut exprimer diverses nuances ; il marque la proximité avec

"-ci", l'éloignement avec "-là" :

Quelle robe préfères-tu ? *"celle-ci"* ou *"celle-là"* ?

- Dans un parallèle, *"-ci"* renvoie au dernier nommé, *"-là"* «au premier nommé: Elle a pour amies Malika et Farida ; mais elle préfère *"celle-ci"* (Farida) à *"celle-là"* (Malika).

¹¹https://www.cedmd.qc.ca/media/allo_pron_dis_036Allophones.pdf;

- Cela peut se réduire à *ça* dans le style familier : "*Celui*" qui a fait ça est un artiste.

- "*Ce*" s'élide devant une voyelle : "*C'est*" gentil !

- Devant le verbe ou l'auxiliaire *a*, il s'élide et prend la cédille : "*Ç'a*" été dur."

En arabe, les pronoms et adjectifs démonstratifs expriment, comme en français, la proximité ou l'éloignement. Les deux séries ont un masculin et un féminin, un singulier et un pluriel (et en arabe standard également un duel) et s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent. Ils s'utilisent avec toutes les fonctions du nom. A la différence du français, avec l'adjectif démonstratif, le nom *reste toujours accompagné de l'article* (s'il le perd, on n'a plus un groupe nominal, mais une phrase complète). Ex : *hādha lkitāb = ce livre* (littéralement : ce le livre), mais *hādhakitāb = c'est un livre*. *hādha lkitāb aljamīl = ce beau livre* (littéralement : ce le livre le beau). En dialecte algérien, il n'y a pas de distinction entre pronom et adjectif démonstratif. Le pronom démonstratif remplit en fait les deux fonctions comme en arabe littéral. Pour ce qui est de notre corpus, nous relevons les usages suivants :

| Pronoms | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------|--------------------------------------|---|
| Ce | 3 | 14 |
| C' | 7 | 0 |
| Celle | 1 | 0 |
| Cela | 2 | 0 |
| Ça : | 5 | 7 |
| Total | 18 | 21 |

Pour les démonstratifs "*ce*" et "*c'*", qui remplace souvent ceci ou cela, nous ne relevons aucune forme fautive chez les répondants du département de français. Chez ces derniers, "*ce*" a été très peu employé, à peine 3 occurrences, le "*c'*" en revanche a

été utilisé 7 fois, notamment avec "*c'est*". C'est donc l'emploi qui est le plus souvent fait de ce pronom démonstratif comme le fait de dire : « *c'est la vie* » (sujet 42).

Chez les étudiants du département de psychologie, nous avons 14 emplois du pronom "*ce*" avec 2 formes erronées soit 14, 28%, en l'occurrence : « *ce nouvel année* » pour « *cette nouvelle année* », « *se sera une autre fois* » pour « *ce sera pour une autre fois* » (E. N°44). Il semble que l'usage de ces pronoms est plus ou moins facile pour nos répondants. Cette facilité peut être mise sur le compte d'un transfert positif. En effet, on parle de transfert positif lorsque les structures de la L1 et de la langue cible se ressemblent et facilitent ainsi la maîtrise de la forme linguistique nouvelle.

C'est ainsi, que le fait de « s'appuyer sur les compétences préalablement acquises en L1 est une stratégie courante parce que cette démarche permet la facilitation de la recherche d'informations tout en rendant la charge cognitive moins lourde, surcharge qui peut être induite par la recherche et la mémorisation en L2 de contenus non-encore appris essentiellement dans cette langue, surtout si les moyens dont dispose le scripteur ne lui permettent pas de résoudre les problèmes posés par le sujet traité, c'est la raison qui pousse les apprenants à recourir à la planification en L1 même si le produit final doit être en L2 » (Akmoun, 2017 : 29). Pour cet auteur (ibid. : 30), en s'appuyant sur la langue première (L1), le scripteur va pouvoir réactiver les informations apprises et déjà stockées dans sa mémoire dans cette langue, d'en faire le tri pour n'en garder que les plus utiles et les plus pertinentes, afin de pouvoir les traduire en L2 ultérieurement.

Compte tenu du fait qu'en français tout comme en arabe, les pronoms et adjectifs démonstratifs expriment aussi bien la proximité ou l'éloignement et que les 2 séries ont un masculin et un féminin, un singulier et un pluriel et s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent, il est tout à fait prévisible que nos sujets s'appuient sur leurs compétences préalables en L1 pour traduire leurs productions en L2.

Ceci pour les deux pronoms "*ce*" et "*c'*". Concernant le pronom "*ça*", pronom démonstratif qui remplace les mots ceci, cela en revanche, nous avons relevé chez les étudiants du département de français deux productions fautives sur 5, en l'occurrence

l'Etudiant N°43 et le sujet 48 qui écrivent tous les deux "sa" au lieu de "ça" : « sa fait » à la place de « ça fait ».

Il en est de même pour les étudiants du département de psychologie chez qui nous avons relevé 7 occurrences dont 3 sont erronées et les 3 chez le même répondant, l'Etudiant N° 49 qui écrit : « ca c'est moi » pour « ça c'est moi », « et ca c'est ma joie » pour « et ça c'est ma joie » et enfin « je suis comme sa » pour « je suis comme ça ».

Il semble que cette erreur relève, d'une part du problème de l'homophonie, d'autre part, du fait qu'en langue arabe adjectifs démonstratifs et pronoms démonstratifs se confondent, cette confusion facilite ce phénomène d'homophonie à partir du moment où, pour nos sujets, il n'y a aucune distinction à faire entre ce pronom et cet adverbe. Il s'agit donc tout simplement d'un transfert négatif.

1-10. Les adjectifs démonstratifs

Le démonstratif est « ce qui désigne un nom déterminé et ce par l'intermédiaire (c'est-à-dire accompagné) d'un signe concret (ou un geste) de la main ou autre si le nom désigné est présent ou par l'intermédiaire d'un signe abstrait si le nom désigné est un concept ou un être absent » (Sylvestre de Sacy, 2012 : 440)

| | Déterminant démonstratif Français | Déterminant démonstratif arabe |
|-----------------------|---|--|
| Singulier Masculin | Ce devant consonne Ce directeur | ha:da: almudi:r ce le directeur |
| | Cet devant voyelle ou h muet Cet homme | ha:da: arajoul ce le homme |
| Singulier Féminin | Cette Cette directrice | ha:dihialmudi:ra cette la directrice |
| Pluriel Masc/Fém | Ces Ces directeurs | ha:ulla: almudi:ru: n |

Le déterminant possessif français est traduit ordinairement en arabe par un pronom personnel affixe qui, entre autre, marque la possession. Aussi, que le nom déterminé soit au masculin ou au féminin, singulier, au duel, ou au pluriel, il n'y a

qu'un seul possessif par référent (Salah, 2014). « Dans la tradition grammaticale arabe les démonstratifs sont considérés comme "*ism*" ou "*nom*". C'est surtout parce qu'ils peuvent servir, entre autres fonctions, de thème dans un énoncé. Le démonstratif peut également être assimilé à un pronom quoi qu'on ne parle pas dans la tradition grammaticale arabe de pronoms démonstratifs. Comme déterminant, le démonstratif détermine un nom et forme avec lui un GN, mais pas un énoncé. Le nom déterminé par un démonstratif doit obligatoirement être défini. C'est un indice qui aide à distinguer le déterminant démonstratif du pronom démonstratif » (Saada, op.cit. : 34-35).

Pour nos répondants, nous avons relevé chez les étudiants du département de français 18 occurrences et chez les répondants du département de psychologie 26 occurrences :

| Département de Français | Département de Psychologie |
|-------------------------|----------------------------|
| Cet : 01 | Cet : 05 |
| Cette : 14 | Cette : 26 |
| Ces : 04 | Ces : 10 |

Nous remarquons en premier lieu que c'est le démonstratif "*cette*", qui a été le plus utilisé, 14 fois, soit 1,39% de l'ensemble des pronoms chez les étudiants du département de français, et 26 fois chez les étudiants du département de psychologie, soit 4%. Nous ne relevons qu'une erreur chez les étudiants du département de français, en revanche, nous relevons 11 productions erronées chez les étudiants du département de psychologie, en l'occurrence :

- « *Ce* nouvel année → *cette* nouvelle année » (E. N°1)
- « *Cette* vacance → *ces* vacances » (E. N°11)
- « *C'ait* anné → *cette* année » (E. N°19)
- « *Cette* vacance → *ces* vacances » (E. N°25)
- « *Cette* vacance → *ces* vacances » (E. N°6)
- « *Cet* anné → *cette* année » (Sujet N°43)
- « *Cette* vacance → *ces* vacances » (E. N°59)
- « *Cette* vacance → *ces* vacances » (E. N°63)

- « *Cette* vacance → *ces* vacances » (E. N°67)
- « *Cet* semaine → *cette* semaine » (E. N°69)
- « *Cet* nouvel an → *ce* nouvel an » (E. N°73)

La seule erreur relevée dans l'emploi de ce pronom chez les étudiants du département de français est apparue chez l'Etudiant N°30 : « *cet occasion* » pour « *cette occasion* ». En fait, si les 13 autres emplois faits par les étudiants du département de français sont corrects, c'est parce que dans ce cas, les pronoms utilisés sont systématiquement liés à un nom féminin : «les vacances العطلة ou la lettre الرسالة dont le genre est identique dans la langue arabe. En effet les mots "vacances" et "lettres" sont des noms féminins aussi bien en arabe qu'en français. Nos répondants ont ainsi calqué ce pronom de L1 à L2. Dans ce cas précis, cela pourrait être mis sur le compte du transfert positif entre L1 et L2. Quant à l'erreur commise, elle relève de l'homophonie. En effet, "*cet*" dans la langue française se prononce "*cette*" comme pour le féminin. Le gros problème auquel sont confrontés nos répondants de manière générale, c'est la distinction du genre. Quand ils connaissent le genre du mot, cela ne leur pose aucun problème, mais comme la plupart du temps, ils ont du mal à distinguer les noms masculins des noms féminins, ils finissent par produire des énoncés erronés.

Bouthiba (op.cit. : 171) écrit à propos de cette propension des apprenants arabophones à confondre le masculin et le féminin que ce type d'erreurs peut être ramené à la difficulté qu'éprouvent les apprenant à accéder à l'information correcte sur le genre des noms en français parce que son utilisation n'est pas courante dans la langue française.

En fait, ce type d'erreurs n'est pas le propre des apprenants arabophones. En effet, Kuok-Wa Chao (op.cit. : 164) constate également, à partir d'une étude portant sur l'analyse des erreurs de la production écrite des apprenants précoces du français comme L2 de deux écoles publiques bilingues "français-espagnol" du Costa Rica, « que l'utilisation du déterminant masculin pour déterminer les noms de genre féminin est l'erreur la plus fréquente chez les apprenants de sa population d'étude ». Cette difficulté dans la détermination du genre dans la langue française est due au fait que « la distribution des noms en noms masculins et noms féminins est plus transparente lorsque les marques formelles sont secondées par des traits sémantiques

(garçon / fille) ou des variations flexionnelles (acteur / actrice) En revanche, elle est plus opaque pour les noms communs à "genre exclusif" dont la plupart inanimés, vu que le genre ne peut pas être identifié par alternance lexicale (*une mère / un père*) ou suffixale (*chercheur / chercheuse*) (Tipurita, 2011 : 23, citant Desrochers, 1986). C'est ce caractère arbitraire et imprévisible du genre qui peut expliquer l'existence d'un certain « nombre d'erreurs chez les enfants et même les locuteurs francophones adultes » (Gardes-Tamine, 1988 : 49).

Pour les étudiants du département de français, près de la moitié de l'utilisation de ces pronoms est erronée soit 42,30%, ce qui est certainement dû à une bien plus mauvaise maîtrise de la langue française chez ces derniers en comparaison avec les étudiants du département de français. Pour ce qui est des erreurs commises, nous notons en premier lieu le remplacement du déterminant singulier par un déterminant au pluriel, erreur probablement due à un problème d'interférence entre L1 et L2. En effet, la plus part des emplois erronés l'ont été avec un mot qui est dans la langue arabe toujours utilisé au singulier alors que dans la langue française il est systématiquement au pluriel. Il s'agit du mot "*vacances*" systématiquement traduit en arabe par son équivalent au singulier *العطلة*.

Pour ce qui est de l'adjectif démonstratif "*ces*", chez les étudiants du département de français, sur quatre productions, il y en a une erronée, le (E. N°2) qui écrit "*ses*" pour "*ces*". Cette erreur est également à mettre sur le compte de l'homophonie et surtout au fait que dans la langue arabe, démonstratifs et pronoms démonstratifs se confondent, confusion qui facilite ce phénomène d'homophonie donnant lieu à un transfert négatif exactement comme pour le pronom "*ce*" souvent remplacé par "*se*" ou encore "*ça*" remplacé par "*sa*" comme nous l'avons vu.

De manière générale, nous pouvons dire avec Salah (2014 : 34-35) que « même s'il existe tout un ensemble de déterminants similaires dans la langue française et dans la langue arabe (définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc.), leur distribution diffère dans les deux langues. En effet, le français exige presque toujours la présence des déterminants avant le nom, alors qu'en arabe, les déterminants se présentent de plusieurs façons :

- le possessif est agglutiné à la fin du nom,

- le démonstratif est toujours marqué au moyen de deux déterminants, soit le démonstratif et le défini.

La différence entre les déterminants dans les deux langues est donc notable. Il faut ajouter à cela le fait que les déterminants du français ne font pas toujours partie des mêmes classes de mots qu'en arabe. C'est ainsi que le déterminant possessif est représenté dans les grammaires arabes comme pronom possessif et le déterminant démonstratif comme nom démonstratif. Si bien que leur emplacement par rapport au nom diffère parfois de ceux du français. Pour Salah, ce sont ces différences entre le système des déterminants des deux langues qui font que l'acquisition des déterminants français par les arabophones est plus laborieuse. En effet, ces derniers peuvent intégrer les difficultés liées aux déterminants à leur interlangue et les erreurs peuvent se fossiliser » (Salah, op.cit. : 35).

2- Analyse de l'utilisation des temps verbaux

Le système verbal de la langue arabe est tout à fait différent de celui de la langue Française, le premier possède un axe de temps sur lequel s'étendent trois temps seulement, le passé accompli, le présent et le futur, le second possède six modes et même sept si on compte le gérondif et pour chacun il y a des temps simples et des temps composés.

- **quatre modes personnels**, qui se conjuguent : indicatif, conditionnel, subjonctif et impératif.
- **trois modes impersonnels**, qui ne se conjuguent pas : infinitif, participe et gérondif.

En plus de ces modes, le français « comporte 21 temps, avec chacun des valeurs et indications morphologiques qui lui sont propres. Ces valeurs et indications sont souvent rendues par des lettres muettes, comme le "s" de la deuxième personne du singulier, ainsi que certaines formes homophones à l'oral qui ne peuvent être interprétées qu'à l'aide d'indications fournies par le contexte linguistique. En plus, ces 21 temps sont répartis en 10 temps simples selon leurs aspects (aspect non accompli) et en 11 temps composés avec un auxiliaire sans compter le participe passé

du verbe conjugué (aspect accompli). Aussi, on retrouve l'ensemble de ces déterminations accompagnant tout verbe conjugué » (Makhlouf et coll., non daté).

Par ailleurs, dans la langue arabe nous distinguons une opposition principale entre deux aspects de l'action : un accompli et un inaccompli, indépendamment de la position du locuteur. Le temps en arabe s'exprime non seulement par l'emploi de ces deux aspects, mais aussi par le contexte : emploi d'adverbes de temps, emploi d'un exposant temporel, localisation dans le temps, par le dernier verbe de la phrase, de tous les verbes qui suivent. Ainsi, si l'accompli recouvre plus ou moins ce que les langues indo-européennes entendent par "passé" et si l'inaccompli correspond en général au présent et au futur français, ces similitudes ne sont pas systématiques. En effet, dans la langue française, il y a une forme de conjugaison pour chaque temps alors que dans la langue arabe, les temps s'expriment par la combinaison d'un aspect et d'un mode (Ferhat, non daté). On conjugue un verbe pour un aspect (il en existe deux) et on le décline ensuite pour un mode. « Ce système verbal est construit autour de la notion d'aspect du procès, selon qu'il est considéré comme achevé (exprimé par l'accompli) ou comme inachevé (exprimé par l'inaccompli) et cela quel que soit le moment où se réalise le procès relativement au moment de l'énonciation (Ferhat, non daté : 27).

Le procès exprimé par le verbe peut être envisagé de deux manières : le temps et l'aspect. Quand on utilise une forme verbale, cela indique qu'on situe le procès dans le temps. Ceci se divise en trois époques (par rapport au moment où l'on parle) présent, passé et futur. Dans la langue française le temps, en plus de l'indication temporelle, porte une indication aspectuelle. L'aspect « est le caractère de l'action considérée dans son développement, l'angle particulier sous lequel le déroulement de cette action est envisagé, l'indication de la phase à laquelle ce "procès" en est dans son déroulement; c'est donc la manière dont l'action se situe dans la durée ou dans les parties de la durée» (Guillaume, 1964 : 117). « Si le temps verbal situe l'énoncé dans ce cadre chronologique, il n'en va pas de même pour l'aspect qui désigne les modes du déroulement du procès. C'est-à-dire que l'aspect exprime la manière dont est présenté le déroulement du procès, son début, sa fin et sa durée» (Hassan Mohamed et Hamid Mohamed, 2013 : 217).

Selon Ferhat (ibid. : 28) « le temps dénoté et le temps grammaticale ne coïncide pas nécessairement. Une même époque peut-être indiquée par des temps différents. Ainsi, l'imparfait de l'indicatif peut situer le procès dans n'importe laquelle des trois époques. Les appellations des temps du verbe ne correspondent pas forcément aux temps de la réalité dénotée. La chronologie traditionnelle distingue trois époques : le passé, le présent et l'avenir ».

En fait, « par rapport au moment de l'énonciation, et en fonction de la manière dont ils situent le procès, les temps absolus comme les éléments déictiques, sont directement repérés par rapport au point de l'énonciation alors que les temps relatifs s'y réfèrent à la manière d'une anaphore, par l'intermédiaire d'un autre procès. La distinction connue entre le point de l'énonciation et le point de l'évènement rend comptes des distinctions temporelles entre le passé, le présent et le futur, mais elle ne suffit pas pour expliquer la diversité des temps simples (temps du passé notamment) et les particularités des temps composés. Elle doit être complétée par des explications de natures diverses, le plus souvent aspectuelles ou textuelles » (Ferhat, op.cit. : 29). Pour cet auteur, cette grande différence entre les deux systèmes va poser d'immenses difficultés sur le plan de la conjugaison et notamment au niveau des modes, surtout l'intemporel, comme : l'infinitif et le participe. Plus encore, pour Hassan Mohamed et Ahmed Mohamed (op.cit.), le système verbal du français paraît pour l'apprenant comme un labyrinthe d'où il ne pourrait sortir qu'avec difficulté.

Ces immenses difficultés sur le plan de la conjugaison relevées par Ferhat, ce labyrinthe que constitue le système verbal du français et duquel l'apprenant ne peut sortir qu'avec difficulté comme le souligne Hassan Mohamed et Ahmed Mohamed, ont été également mis en évidence par Amara (2012) dans une recherche sur les difficultés rencontrées par des élèves algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français. Selon cet auteur, l'une des plus grandes difficultés que rencontrent les apprenants de la langue française est constituée par l'expression des temps verbaux dans cette langue constitue et ce à cause de la diversité des variations qui caractérise le système verbal du français » (Amara (2012 : 18).

Comme nous pouvons le constater, pratiquement tous les chercheurs qui se sont intéressés à l'apprentissage de la langue française par un public non francophone confirment la difficulté éprouvée par des apprenants non francophones avec le

système verbal du français dans leur apprentissage de cette langue. En fait même les apprenants natifs de la langue française rencontrent des difficultés à ce niveau comme le confirme Porquier (1997 : 27) pour qui les formes verbales et l'expression des temps constituent, même pour les apprenants français, les sources d'erreurs les plus fréquentes.

Ceci étant posé et pour ce qui concerne notre corpus, nous avons recensé pour les étudiants du département de français et pour les étudiants du département de psychologie les verbes suivant :

| Verbes | Département de Français | Département de Psychologie |
|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| présent | 540 | 207 |
| infinitif | 150 | 99 |
| passé composé | 96 | 88 |
| futur | 37 | 21 |
| Futur Antérieur | 07 | 0 |
| imparfait | 27 | 14 |
| impératif | 21 | 10 |
| conditionnel | 22 | 06 |
| subjonctif | 16 | 08 |
| participe présent | 0 | 01 |
| plus que parfait | 0 | 01 |
| Total | 916 | 455 |

Selon Chaif (2015 : 175), le temps le plus couramment utilisé par les apprenants est le présent parce qu'il est perçu comme étant plutôt facile. Par ailleurs, à partir du moment où l'exercice demandé, en l'occurrence la lettre, qui est un énoncé

appartenant linguistiquement à la catégorie du discours, et que Benveniste classe dans la catégorie histoire, une catégorie propice à l'usage du temps présent (Ferreyrolles, 2010 : 5), outre l'emploi des deux premières personnes ("je" et "tu") qui sont, comme nous l'avons déjà vu, les pronoms majoritairement employés, la lettre tout comme le discours se signale également par l'emploi de trois temps fondamentaux : le présent, le futur et le parfait » (Ferreyrolles, ibid.). De ce fait, il est tout à fait possible que le présent soit massivement représenté. Nous commencerons donc par le présent.

2-1. Le présent

Concernant l'utilisation du présent par les étudiants du département de français, nous relevons 540 verbes sur 916 verbes produits soit **58,95%**. Sur ces 540 verbes du présent, 57 productions sont erronées, soit **06,22%**. Pour les étudiants du département de psychologie, nous avons relevé 455 verbes dont 207, soit **45,49%** sont erronés. La plupart des erreurs relevées concerne soit la suppression, soit le remplacement du morphème de la première personne du singulier aux verbes conjugués à la première personne du singulier.

Pour la suppression nous avons les exemples suivant :

- « *je me souvien* → *je me souviens* » (E. N°5 département de français)
- « *tu tien* → *tu tiens* » (E. N°48 département de psychologie)
- « *je vai rentrais* → *je vais rentrer* » (E. N°72 département de psychologie)
- « *je sui* → *je suis* » (sujet N°79 département de psychologie)

Nous avons également des cas de remplacement par le morphème de la troisième personne du singulier "*-t*", tel que :

- « *je ressent* → *je ressens* » (E. N°13 département de français)
- « *je voit* → *je vois* » (E. N°42 département de psychologie)
- « *j'écrit* → *j'écris* » (E. N°79 département de psychologie)
- « *je veut* → *je veux* » (E. N°52 département de psychologie)

Nous relevons les mêmes erreurs concernant la deuxième personne du singulier avec la suppression du "*s*" :

- « *tu mérite* → *tu mérites* » (E. N°7 département de français),

- « *tu va* → *tu vas* » (E. N°28 et 76 département de français),
- « *tu essaye* → *tu essayes* » (E. N°64 département de français),
- « *j'attend* → *j'attends* » (E. N°02 département de psychologie),
- « *tu me manque* → *tu me manques* » (E. N°03 département de psychologie),
- « *tu va* → *tu vas* ». (E. N°25 département de psychologie),
- « *tu réalise* → *tu réalises* » (E. N°42 département de psychologie),
- « *tu tien* → *tu tiens* » (sujet N°48 département de psychologie),
- « *tu me manque* → *tu me manques* » (E. N°48 département de psychologie),

Nous avons le cas de l'utilisation du morphème de la marque de la troisième personne singulière *"-té"* au lieu de la marque de la deuxième personne du singulier *"s"* :

- « *que fait-tu* → *que fais-tu ?* » (E. N°27 département de français),
- « *tu vient* → *tu viens* » (E. N°34 département de français),
- « *ce que tu fait* → *ce que tu fais* » (E. N°46 département de psychologie),

Nous avons relevé des cas où le *"-x"* est souvent remplacé par le *"-s"* ou par le *"-té"* :

- « *je peut* → *je peux* » (E. N°12 département de français)
- « *je te voix* → *je te vois* » (E. N°20 département de français)
- « *je te voix* → *je te vois* » (E. N°28 département de psychologie)
- « *je veut* → *je veux* » (E. N°02 département de psychologie)
- « *je veut* → *je veux* » (E. N°52 département de psychologie)

Ou encore la première et la seconde personne du pluriel *"nous"* et *"vous"* avec les mêmes erreurs :

- « *je vous écrit* → *je vous écris* » (E. N°11 département de français)
- « *vous ete* → *vous êtes* » (E. N72), « *nous somme* → *nous sommes* » (E. N°43 département de psychologie).

L'omission du *"s"* vient du fait que dans la langue française deux marques indiquent la personne (le pronom *"tu"* et la désinence verbale *"s"* opposée au *"t"* de la troisième personne « *il fait* » par exemple ». Par ailleurs, les désinences verbales du français sont muettes le *"s"* et le *"t"* ne se prononcent pas, ce qui peut entraîner une

grande confusion chez les apprenants arabophones. Il en est de même pour les désinences qui marquent le verbe au pluriel comme cet exemple : « *mes copinent me manque* » au lieu de « *mes copines me manquent* ». Ici également nous sommes face à la même problématique, la non prononciation de la désinence verbale dans la langue française alors que dans la langue arabe, la désinence verbale du pluriel est bien marquée comme dans cet exemple :

| Singulier | Pluriel |
|----------------------|-------------------------|
| أنا أمشي : je marche | هم يمشون : ils marchent |

Cette difficulté a également été relevée par Bouthiba (op.cit. : 173), qui a remarqué « que la plupart de ces erreurs portent sur des morphèmes flexionnels muets lesquels, s'ils sont prononcés à voix haute, aucune erreur n'est constatée ». Bouthiba donne un exemple pour illustrer son propos : « Les formes : "*aime émigré/aiment émigrer, trouve/trouvent*" possèdent les mêmes représentations phoniques à l'oral. Ces mots se prononcent de la même façon. Cette particularité peut entraîner ce type d'erreur qui se traduit dans la plupart des cas par l'omission des morphèmes grammaticaux ». Pour Bouthiba, « la confusion entre les désinences muettes ayant la même représentation phonique s'explique ici par la surcharge cognitive de la rédaction ; en rédigeant, l'apprenant concentre son attention d'abord sur les idées et leurs représentations phoniques au détriment des particularités du système morphologique ».

Selon Boubker (1996 : 25), « dans la langue arabe, l'accord entre le verbe et le sujet est soumis à des règles spécifiques. C'est ainsi qu'en fonction de la nature du sujet et de sa position (pré ou postverbale), l'accord sera soit indispensable, soit omissible, soit flottant. C'est ce qui explique pourquoi on peut trouver des phrases dans lesquelles le verbe ne s'accorde pas et reste insensible aux traits de nombre et de personne constitutifs de son sujet », alors que dans la langue française, le verbe s'accorde en **nombre** et en **personne** avec son sujet.

Cette différence fondamentale entre les règles d'accord du verbe avec son sujet dans la langue arabe et dans la langue française est la source de beaucoup de problèmes et d'erreurs et explique pourquoi nos répondants commettent ce genre d'omission. Ainsi, la principale source d'erreurs concernant les désinences verbales

vient donc de la différence entre les deux modèles de conjugaison, celui de l'arabe et celui du français, ce qui peut être à l'origine d'interférences entre ces deux modèles. Selon Chavanes (op.cit. : 8), « bien que les apprenants arabophones comprennent la nécessité de marquer le pluriel, ils ont souvent tendance à négliger les terminaisons du pluriel parce que les marques du pluriel en français sont muettes et ne se prononcent généralement pas ».

En plus de ces erreurs concernant les désinences verbales du présent, nous relevons également des erreurs concernant l'utilisation de la forme pronominale des verbes au présent de l'indicatif. En effet, sur 23 verbes à la forme pronominale chez les répondants du département de français, 5 sont erronés soit **21,73%**. Pour les répondants du département de psychologie, nous avons 10 utilisations de la forme pronominale et elles sont toutes erronées soit **100%**. Le problème avec ces verbes, c'est que la forme pronominale n'existe pas en arabe. Aussi, dans bien des cas, cette forme est totalement omise comme le fait de dire :

- « Tu **ma** manqué → tu **m'as** manqué » (E. N°7 département de français)
- « Ce qui **est** passé → ce qui **s'est** passé » (E. N°40 département de français)
- « On **a pas** rencontré → nous **ne nous sommes pas** rencontrés » (E. N°49 département de français)
- « je souviens → je **me** souviens » (E. N°55 département de français)
- Sa fait longtemps qu'on **à jamais** vu → Ça fait longtemps qu'on **ne s'est pas** vu (E. N°65 département de français)
- « je ne plains pas → je ne **me** plains pas » (E. N°66 département de français)
- « Je repose → je **me** repose » (E. N°26 département de psychologie)
- « on va mariée → on va **se** marier » (E. N°26 département de psychologie)-
- « tu port bien → tu **te** portes bien » (E. N°30 département de psychologie)
- « et amusé et **m'amuser** » (E. N°36 département de psychologie)
- « pour défoulé → pour **se** défouler » (E. N°72 département de psychologie)

Parfois, la forme est utilisée mais de façon erronée comme le fait de dire :

- « je **te** envoyé → je **t'ai** envoyé » (E. N°1 département de français),
- « je **te** encourage → je **t'encourage** » (E. N°7 département de français).
- « les vacances terminé vite → les vacances **se sont...** » (E. N°03 département de psychologie)

- « je *me* suis allé → je suis allée » (E. N°20 département de psychologie)
- « ce qui *ma* donné → ce qui m'a donné » (E. N°47 département de psychologie)

La combinaison du choix de l'auxiliaire et de la forme pronominale est sans doute la plus difficile à assimiler, surtout qu'il n'y a pas d'auxiliaire dans la langue arabe. C'est ce qui fait que l'apprenant rencontre des difficultés majeures à ce niveau. Enfin, la mauvaise assimilation de la forme pronominale peut également donner lieu au phénomène du calque où le sujet pense en arabe et écrit en français comme le fait de dire « que Dieu aide moi », littéralement « *Rabi i3ouani* » en arabe dialectal : *يعونيري*. Dans cette construction, le "m'" de "m'aide" est rejeté à la fin obéissant aux règles de la langue arabe.

Selon Ben Amor Ben Hamida (op.cit.), l'emploi de la forme pronominale du verbe au lieu de sa forme non pronominale est une pratique courante chez les arabophones. C'est l'analogie des verbes pronominaux de la langue française avec certaines formes verbales en arabe par les arabophones qui est la source des principales difficultés en particulier les verbes dérivés du type

- Le verre s'est cassé
- La feuille s'est déchirée

Une autre erreur est à signaler, l'utilisation de l'infinitif pour le présent comme le fait de dire :

- « je te *voir* pour je te *vois* » (E. N°55 département de français)
- « je ne *comprendre* pour je ne *comprends* » (E. N°16 département de psychologie).

La non identification de la forme pronominale et l'absence d'auxiliaire dans la langue arabe déterminent ce genre d'erreurs.

Selon Ben Amor Ben Hamida (op.cit. : 108), « cet usage erroné des verbes pronominaux est finalement créé par analogie avec certains schèmes verbaux en arabe, en particulier les verbes du type *تفعل* [*tɛfaʕʕalɛ*]. « La poly fonctionnalité du préfixe "ta" explique d'une part, la fréquence de ce type d'interférence et d'autre part,

la non distinction en L2 des verbes essentiellement pronominaux : *Les enfants se sont battus* et l'usage pronominal à sens passif : *Le café se boit* ».

Nous relevons également certaines erreurs dans l'emploi des auxiliaires être et avoir qui peuvent se traduire par des omissions ou des inversions de l'auxiliaire (le verbe être à la place du verbe avoir et inversement) :

- « *mon cœur chez vous* → *mon cœur est chez vous* » (E. N°5 département de français)
- « *je hate* → *j'ai hâte* » (E. N°28 département de français)
- « *j'ai resté* → *je suis restée* » (E. N°39 département de psychologie).
- « *on a parti* → *on est parti* » (E. N°39 département de psychologie)
- « *j'ai parti* → *je suit partie* » (E. N°39 département de psychologie)

Les erreurs concernant le choix de l'auxiliaire peuvent être expliquées par le fait que dans la langue arabe il n'y a pas d'auxiliaire être. En effet, selon Alzboun et Abu-Hanak, (2012 : 122), « le verbe "être" en arabe n'apparaît pas au présent. On utilise le pronom sujet ou l'adjectif. Quant au verbe "avoir", il n'existe pas, on utilise la préposition "chez" ou "avec" suivie d'un pronom personnel ou d'un nom ». De même, pour Al Musawi (2016 : 104), « l'absence de verbe "être" et "avoir" en arabe en tant que copule conduit les apprenants à produire des énoncés erronés » tel que : « *je hate* → *j'ai hâte* » (E. N°28). Pour Al Musawi, « ce phénomène linguistique, qui est au cœur de la langue, s'observe régulièrement dans les erreurs des apprenants... ».

2-2. L'infinitif

Après le présent, l'infinitif est le temps verbal le plus représenté avec 150 occurrences sur 916, soit 16,37% pour les étudiants du département de français et 99 occurrences sur 461, soit 19,73% de l'ensemble des verbes utilisés.

Précisons avant d'aller plus loin que l'infinitif à « proprement parler n'existe pas en arabe. Pour l'exprimer, on fait appel à une tournure particulière. On donne le verbe conjugué à l'accompli ensuite à l'inaccompli à la troisième personne du

singulier, masculin. Pour dire : écrire : on dira : **كَتَبَ/يَكْتُبُ**. (Khalfallah Nedjmeddine¹²).

Cependant, même s'il n'y a pas d'infinitif dans la langue arabe, il existe en revanche le nom d'action "**masdar**" : "**écrire**" se dit "**le fait d'écrire**", ou "**l'écriture**". Pour de Bussy (1843/ 31), « Pour conjuguer un verbe, il faut en connaître la racine : c'est avec elle qu'on forme les temps et les personnes, comme en français, l'infinitif sert à les établir ».

Ainsi, l'absence de l'infinitif dans la langue arabe peut être source de difficultés dans l'usage de ce mode par nos répondants. Cette difficulté a déjà été soulignée notamment par Makhlouf et coll. (op.cit. : 6) pour qui « parmi les erreurs attendues en français figure l'absence de la marque de l'infinitif après un verbe conjugué ou suivant une préposition Aussi, le scripteur arabophone ou berbérophone aura tendance à remplacer l'infinitif du verbe français par sa forme du présent. Une deuxième erreur consiste à substituer la forme infinitive à un temps du passé et à n'adopter que celle-ci pour les temps composés : cela est d'autant plus prévisible que le verbe "**avoir**" n'existe pas en arabe (il appartient à la catégorie des prépositions) », Amara (2012 : 19) souligne lui aussi les énormes confusions que font les apprenants arabophones, entre les différents temps verbaux de la langue française. Cela est dû, selon cet auteur à l'influence de la langue maternelle. Si bien qu'ils sont amenés tantôt à confondre le présent avec le passé, l'imparfait avec le passé composé ; et parfois même à utiliser l'infinitif au lieu de conjuguer le verbe.

Ceci étant posé et pour ce qui est de nos répondants, nous relevons 11 productions fautives sur 150, soit **7,33%** chez les répondants du département de français et 38 sur 99 chez les répondants du département de psychologie, soit **38,38%**. La plupart des productions fautives sont celles qui concernent les terminaisons verbales homophones en "**-ai**", "**-é**" et "**-ez**" comme le fait de dire :

| Département de Français | Département de Psychologie |
|---|---|
| De visité → de visiter (E. N°1) | Il faut simplifiait → simplifier (E. N°13) |
| Pour vous informez → pour vous informer | On va visité → on va visiter |

¹²lcer-lea-nancy.formation.univ-lorraine.fr/.../fiches-grammaticales....

| | |
|---|--|
| | (sujet E. N°26) |
| Tu m'a pas envoy er → tu ne m'as pas envoy é E. N°25) | De me donn é → de me donn er (E. N°30) |
| Je ne peut te accompagn é → je ne peux pas t'accompagn er (E. N°43) | A étudi é → à étudi er (E. N°33) |
| Il vont le récompens é → ils vont le récompens er (E. N° 46) | J'aime rest ez → j'aime rest er (E. N°36) |
| Je te demande de rentr é → je te demande de rentr er (E. N°57) | Et amuse z → et m'amuse r (E. N°36) |
| De reposé → de me repos er (sujet N°75). | Il faut avanc é → il faut avanc er (E. N°42) |
| 0 | Il faut rest é → il faut rest er (E. N°42) |
| 0 | Et rest é fort → et rest er fort (sujet N°42) |
| 0 | Et trouv é son chemin → et trouv er ... (E. N°42) |
| 0 | Je veux juste vous souhett é → vous souhait er (E. N°52) |
| 0 | A maitrisé → à maitris er (sujet N°54) |
| 0 | Pour travaill é → pour travaill er (E. N°56) |
| 0 | Ma sœur va se mari ée → se mari er (E. N°60) |
| 0 | J'espère gard é → j'espère gard er (E. N°65) |
| 0 | De termin é → de termin er (E. N°71) |
| 0 | Je vais all é → je vais aller (E. N°72) |

La méconnaissance du mode infinitif par nos répondants les pousse à combler cette lacune en recourant à la sur-généralisation et à la simplification étant donné que d'un point de vue phonologique toutes ces terminaisons verbales se prononcent de la même manière. Ce problème d'homophonie ne se pose pas seulement à des apprenants arabophones. Cela est dû au fait que la langue française est une langue

avec un système flexionnel riche caractérisé par un décalage entre la morphologie de l'oral et celle de l'écrit (Jaffré, 1998).

Ce décalage morphologique a également été souligné par Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 : para.1), pour qui certaines formes verbales du français, qui sont homophones à l'oral posent problème parce que « leur transcription par les correspondances phonographiques les plus fréquentes ne garantit pas la justesse morphographique. C'est notamment le cas du verbe */tRuve/*, qui se décline avec neuf graphies fréquentes : *trouver, trouvé, trouvés, trouvée, trouvées, trouvais, trouvait, trouvaient, trouvez*. Pour toute ces raisons et à cause de cette homophonie généralisée, les formes verbales homophones en */E/* sont devenues un lieu de difficulté majeure, propice aux erreurs, aussi bien dans les écrits scolaires que dans les écrits ordinaires d'adultes de niveaux scolaires variés »

Selon ces auteurs (ibid.), « des études psychométriques sur cette question issues de la francophonie notamment au Québec (Préfontaine, 1973 ; Milot, 1976), en Suisse (Roller, 1954) ou en France (Dolla & Establet, 1973 ; Chervel & Manesse, 1989 ; Brissaud & Sandon, 1999), confirment cette difficulté chez des élèves du primaire et du secondaire et la difficulté est plus grande encore quand il s'agit du participe passé.

En plus de ces difficultés relatives à l'homophonie et à la sur-généralisation, nous relevons également deux productions qui relèvent plus de l'interlangue, des productions qui n'existent ni dans la langue française ni dans la langue arabe. C'est comme si l'apprenant combinait entre un système linguistique (celui de la langue source) et celui de la langue cible, produisant ainsi un nouveau système qu'il n'arrive pas à maîtriser. Cela est visible surtout avec les temps qui ne correspondent pas au système verbal de l'arabe comme dans les deux exemples suivant :

- « *et essayez avec vous* → *et m'asseoir avec vous* », « *et parlons avec vous* → *et parler avec vous* » (E. N°55 département de français),
- « *je veux qui est devenu* → *je veux devenir* » (E. N°34 département de psychologie).

Il y a également un certain nombre de production totalement inclassables notamment chez les étudiants du département de psychologie comme le fait de dire :

« et **contuni** → et **continuer** » (E. N°74 département de psychologie), « *je veux devenu plus éduqué* → *je veux devenir...* » (E. N°34 département de psychologie). Ces erreurs sont dues à l'indistinction et la confusion des sons notamment entre le "-i" et le "-u". Ces erreurs sont à mettre sur le compte de la différence qui existe entre le système vocalique du français et le système vocalique de l'arabe. En effet, « le système vocalique de l'arabe est fort simple. Il n'a que trois voyelles longues. Celles-ci sont des lettres de l'alphabet : fermées : [i] et [u] ; ouverte : [a]. Il existe également en arabe trois voyelles brèves a, u, i. Ce ne sont pas des lettres, mais des signes qui peuvent être ajoutés au-dessus ou au-dessous des consonnes. Ces signes sont dits *diacritiques*. Mais à côté de ces trois voyelles, il existe un autre signe : le *sukûn* qui reproduit l'absence de voyelle. Les difficultés éprouvées par l'apprenant arabe, au niveau des voyelles, sont donc dues aux neuf voyelles françaises qui n'existent pas dans le système vocalique arabe » (Ali El Sayed & Saïd, 2015 : 57).

Enfin une production dans laquelle nous relevons un subjonctif à la place de l'infinitif : « *pour que je puisse* au lieu de *pouvoir* » (E. N°68 département de français), erreur qui relève d'une mauvaise maîtrise du système verbal du français.

2-3. Le passé composé

Le passé composé indique un fait récent qui, d'une manière générale, est encore en relation avec le présent et dont les conséquences sont encore sensibles au présent. Il se forme en conjuguant l'auxiliaire avoir ou être au présent de l'indicatif suivi du participe passé du verbe à conjuguer. Ex : « *elle a lu le journal* », « *il est parti* », etc.

En français tous les verbes pronominaux (ceux qui se conjuguent avec un pronom réfléchi désignant la même personne ou la même chose que le sujet : je me..., tu te..., il se..., elle se..., on se..., nous nous..., vous vous..., ils se..., elles se...) se conjuguent avec l'auxiliaire être au passé composé. Tous les verbes transitifs (ceux qui peuvent avoir un complément d'objet direct COD ou indirect COI) se conjuguent toujours avec l'auxiliaire "avoir". Quelques verbes intransitifs (ceux qui n'ont jamais de COD ni de COI) se conjuguent par contre avec l'auxiliaire "être". Quelques verbes de mouvements se conjuguent avec l'auxiliaire "avoir" dans un emploi transitif, ou avec l'auxiliaire "être" dans un emploi intransitif. Enfin, quelques verbes de changement se conjuguent normalement avec l'auxiliaire "avoir" pour insister sur le

changement, mais peuvent également se conjuguer avec l'auxiliaire "être" pour insister sur le résultat du changement.

Ce bref aperçu de la conjugaison du passé composé nous montre son extrême complexité surtout pour des apprenants arabophones habitués à un système verbal beaucoup plus simple et où il n'y a qu'un seul mode pour le passé (l'accompli).

Selon Chaief (op.cit. : 175) la difficulté vient du fait que « que l'apprenant ne sait pas faire la différence entre "avoir" et "être", il ne sait pas comment les utiliser correctement et les accorder en genre et en nombre. Cela pose un grand problème pour la majorité des apprenants ». Amara (2012) fait la même observation en constatant que, de manière générale, les apprenants n'arrivent pas toujours à utiliser, les auxiliaires "être" et "avoir" correctement dans la formation des temps composés. Pour Hassan Mohamed (op.cit. : 219), les difficultés liées au passé composé pourraient être réparties en :

- a. Erreurs concernant la forme (la morphologie) qui se traduit par un mauvais choix de l'auxiliaire (être ou avoir) et un non-respect de l'accord du participe passé.
- b. Erreurs concernant la valeur aspectuelle du passé composé-les apprenants négligent l'aspect accompli de ce temps en le remplaçant, tantôt par le présent, tantôt par l'imparfait ».

Pour cet auteur (ibid. : 220), « ces erreurs dans le choix de l'auxiliaire se justifient par le fait que dans la langue arabe il n'y a pas d'auxiliaire dans la formation du passé (almadi) ».

Ainsi, la difficulté principale vient, en premier lieu de la complexité des temps passés du français en totale opposition avec le temps passé de la langue arabe. En effet, là où il y a plusieurs temps pour le passé dans le système verbal du français (le passé-composé, le plus-que-parfait et l'imparfait), la langue arabe oppose un seul temps, l'accompli (almadi). Par ailleurs et plus précisément pour ce qui concerne le passé composé, une deuxième difficulté est à relever, la mauvaise utilisation des auxiliaires. L'apprenant ne sachant pas toujours quel auxiliaire utiliser "être" ou "avoir", « il ne sait pas faire la différence entre eux et par conséquent, il ne sait pas comment les accorder en genre et en nombre » (Chaief, op.cit. : 175).

En effet, l'acquisition et l'appropriation des auxiliaires être/avoir des temps composés représente l'une des difficultés les plus courantes lors de l'apprentissage du français langue étrangère (Benhouhou, 2013 : 20), Cette difficulté est essentiellement due au fait que ni le verbe être, ni le verbe avoir n'existent dans la langue arabe. En effet, selon Chavanes (op.cit.), le verbe être n'existe pas en arabe. Il est implicite dans les phrases. Exemple : la phrase « je suis jeune » en arabe se dira en quelque sorte « Moi, je jeune. ». Toutefois ajoute Chavanes, il semble qu'il existe une sorte d'équivalent du verbe être, un verbe d'existence : "kana". En fait, dans ce cas précis, "kana" est « ce qui correspond le plus à l'auxiliaire "être" du français. Nous disons bien, l'auxiliaire "être" et non pas le verbe "être" car il n'existe pas de verbe "être" en Arabe, où celui-ci est implicite dans la phrase nominale »¹³.

Le verbe avoir n'existe pas non plus dans la langue arabe. Dans la langue française, ce verbe joue le rôle de possession, alors que pour exprimer la possession, l'arabe fait appel à une tournure particulière qui se construit par la particule **لِ** suivie d'un pronom affixe **ي** ; le tout suivi ou précédé de l'objet possédé.

Ex. J'ai une maison **لِي** بَيْتٌ ou **لِي** بَيْتٌ en arabe classique ou **عندي بيت** en arabe dialectal (*j'ai une maison*).

Selon Alzboun et Abu-Hanak (2012 : 118-119), « bien qu'en français nous employons le verbe "avoir", la langue arabe a recours à un syntagme prépositionnel pour marquer la possession. C'est-à-dire que la langue française emploie un monème verbal pour faire fonctionner deux nominaux en relation dont l'un est en fonction sujet et l'autre en fonction objet. En revanche, l'arabe met ces deux nominaux en rapport l'un avec l'autre par l'intermédiaire d'un monème relationnel qui indique ce type de relation. La linguistique fonctionnelle nomme la préposition (ϕind) "chez" fonctionnel quand celle-ci met en relation un nom avec un verbe. Donc, il indique la fonction assumée par ce nom par rapport au verbe qui est en rôle du prédicat ou prédicatoïde ».

Comme nous pouvons le constater, plusieurs niveaux de difficultés sont à prévoir lorsqu'on aborde la manière dont des apprenants non francophones s'approprient le système verbal du français. Parmi ces difficultés et non des moindres,

¹³ (<http://www.les-ziboux.rasama.org/conjugaison-kana.html>).

les temps composés et plus précisément le passé composé notamment à cause des verbes "être" et "avoir" qui n'existent pas dans la langue arabe. Cette absence est la source d'erreur la plus récurrente chez les apprenants de la langue française dont la langue arabe est la langue première du fait des interférences qui peuvent survenir entre les deux systèmes verbaux. Parmi les erreurs que nous avons relevées, nous avons le remplacement du verbe être par le verbe avoir ou l'inverse :

| Département de Français | Département de Psychologie |
|---|--|
| Nous avons séparé → nous nous sommes séparés (E. N°7) | J' ai parti → je suis parti (E. N°23) |
| Tout est changé → tout a changé (E. N°45 département de français) | J' ai resté → je suis resté (E. N°39) |
| On n' a pas rencontré → nous ne nous sommes pas rencontrés (E. N°49) | On a parti → on est parti (E. N°39) |
| Nous avons pas rencontré → nous ne nous sommes pas rencontrés (E. N°52) | J' ai parti → je suis parti (E. N°73) |
| Ça fait longtemps qu'on a jamais vu → ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vus (E. N°75) | 0 |

Dans ces exemples, les énoncés où le verbe "avoir" remplace le verbe "être" et inversement se justifient par l'interférence avec la langue arabe. Nous relevons une autre erreur dans l'usage du verbe avoir au passé composé, erreur que nous attribuons à la mauvaise maîtrise de l'accord en nombre du participe passé comme l'exemple suivant :

- Qui **m'a** beaucoup aidé → qui **m'ont** beaucoup aidé (E. N°75 département de français)

Ou encore l'omission de l'auxiliaire qui relève de la même cause :

- « *De rater hier* → d'**avoir** raté hier » (E. N°48 département de français)

- « on passé → on **a** passé (E. N°48 département de français)

Pour Amara (op.cit.), l'omission est l'une des erreurs les plus récurrentes relevées au niveau de ce temps. Pour Amara, les élèves n'arrivent pas toujours à utiliser, les auxiliaires "être" et "avoir" correctement dans la formation des temps composés.

Nous relevons également des erreurs où les répondants ne tiennent pas compte des désinences verbales dans le cas du participe passé notamment les exemples suivants :

| Département de français | Département de psychologie. |
|--|---|
| - « j'ai jamais étudiée → je n'ai jamais étudié » (E. N°26) | - « J'ai préparée → j'ai préparé » (E. N°30) |
| - « j'ai trouvée → j'ai trouvé » (E. N°26) » | |

Dans ces exemples, il s'agit d'une erreur d'accord en genre : le répondant sait qu'il faut accorder le participe passé avec le sujet, mais il rajoute parfois le "e" du féminin alors que le participe passé ne s'accorde pas en genre avec l'auxiliaire "avoir".

Il y a deux difficultés à relever dans ce cas, d'une part, la confusion entre les auxiliaires "être" et "avoir" et la mauvaise maîtrise de l'accord du participe passé avec l'un ou l'autre, la deuxième difficulté qui n'est que la conséquence de la première dans la mesure où, ne maîtrisant pas convenablement les règles d'accord du participe passé avec les auxiliaires "être" et "avoir", l'apprenant recourt à la simplification en mettant au hasard des désinences non conformes.

Dans d'autres cas, la mauvaise maîtrise de l'accord du participe passé donne lieu également à la simplification mais en recourant à l'homophonie comme stratégie de résolution de la difficulté : « elle a laisser → elle a laissé (E. N°44), « de rater hier → d'avoir raté hier (E. N°68), pour les étudiant du département de français et ce qui suit pour ceux du département de psychologie :

- « j'ai préparer → j'ai préparé » (E. N°03 département de psychologie)

- « *Les contrôle sont venu* → *...sont venus* » (E. N°08 département de psychologie)
- « *j'ai passer* → *j'ai passé* » (E. N°30 département de psychologie)
- « *J'ai fais* → *j'ai fait* » (E. N°30 département de psychologie)
- « *Je n'ai pas célébrai* → *je n'ai pas célébré* » (E. N°32 département de psychologie)
- « *Ils n'on pas encore découvrir* → *découvert* » (E. N°33 département de psychologie)

Pour les répondants du département de psychologie, la plupart des erreurs sont des erreurs qui relèvent de l'homophonie notamment et cela est très courant dans le cas des désinences verbales homophones. Cette difficulté n'est pas seulement le propre des apprenants arabophone. Même les apprenants natifs de la langue, éprouvent en effet des difficultés à différencier ces terminaisons verbales, notamment les verbes en *"-er"* qui possèdent des formes verbales homophones en [é] (fermé) comme par exemple le verbe parler qui s'écrit au passé composé *parlé* ; au **présent** de l'indicatif et de l'impératif (*vous*) *parlez*.

À cela s'ajoutent les terminaisons qui ont un son proche, en [è] (ouvert) : **l'imparfait** (*je parlais*) qui peut notamment être confondu avec le **passé simple** (*je parlai*) ; le **futur** (*je parlerai*) qui peut notamment être confondu avec le présent du conditionnel (*je parlerais*). Pour les différencier, il faut savoir si la forme est un verbe conjugué, un verbe à l'infinitif ou un participe passé et justement toute la difficulté et là, l'extrême complexité des temps verbaux du français fait que l'apprenant arabophone n'arrive pas à faire la distinction entre un verbe "être" et un "verbe" avoir" qui n'existent pas dans la langue arabe, de même pour l'infinitif, sans parler des désinences verbales homophones. Pour l'apprenant arabophone, le système verbal du français est un véritable labyrinthe dans lequel on se perd facilement, aussi va-t-il vers la facilité, en l'occurrence la simplification.

Habitué à un système verbal qui ne comporte que deux formes interprétées comme étant accompli/inaccompli, dualité de laquelle se dégage deux formes temporelles : "parfait" et "imparfait" qui marquent respectivement l'achèvement et le non achèvement du procès dans un temps quelconque » (Cohen, 1924: 16) et confronté à un système verbal qui comporte six modes et 21 temps verbaux, s'il ne

maîtrise pas l'ensemble de ce système verbal, l'apprenant ne peut que se perdre (Samo, 2016 : 383).

En plus de ces erreurs essentiellement dues à la mauvaise maîtrise du système verbal du français, nous relevons un autre type d'erreur qui est dû à la mauvaise prononciation des sons inexistant dans la première comme le "u". Cette difficulté est d'ailleurs unanimement reconnue, elle peut s'expliquer par le fait que le locuteur arabophone n'a à sa disposition que trois voyelles qui constituent le triangle de base vocalique alors que la langue française comporte six voyelles de base qui sont: [a], [u], [y], [i], [e],[o], et pas moins de quinze phonèmes vocaliques. Aussi, la tendance des locuteurs arabophones, constatée par, est de ramener la réalisation des voyelles qui posent problème au triangle vocalique de base qui est celui de l'arabe (Calaque, 1992) comme dans l'exemple suivant

- *j'ai toujours voulais* → *j'ai toujours voulu* (E. N°55 département de français)

Selon Makhoul et coll. (op.cit. : 2), la diversité supérieure des sons vocaliques en français contrairement à la langue arabe caractérisée essentiellement par un vocalisme pauvre 3 voyelles, 3 signes dits *diacritiques* qui peuvent être ajoutés au-dessus ou au-dessous des consonnes et d'un autre signe : le *sukûn* qui est un outil orthographique habituellement utilisé pour noter l'absence de *voyelle*, amène les élèves berbérophones et arabophones à en restreindre l'usage à ceux déjà connus dans la langue source. Selon ces auteurs (ibid.), « avant l'acquisition de la conscience phonologique et orthographique, les scripteurs ont tendance à substituer au son et au graphème du français des sons et des graphèmes proches dans leur langue maternelle », ce que confirme Ali El Sayed, Saïd et Salinas (op.cit. : 17), qui considèrent que le système vocalique de l'arabe est fort simple comparativement au système vocalique de la langue française constitué de neuf voyelles qui n'existent pas dans le système vocalique arabe ce qui amène l'apprenant arabe à ne faire aucune distinction entre les voyelles de la langue française.

Cette différence entre les deux systèmes vocaliques est induite par le filtre phonologique qui perturbe l'identification des sons d'une langue étrangère. C'est ainsi que l'interférent qui peut se produire lors de la mise en présence de deux systèmes phonologiques (la langue cible et la langue source) fera en sorte qu'un apprenant va avoir tendance à rapprocher les sons de la langue cible (langue étrangère) du système phonologique de sa langue source (langue maternelle). Aussi, un son qui est méconnu par un apprenant l'amènera à le remplacer par un phonème de sa langue qui aura un son proche. Ainsi, les interférences se produisent lorsqu'un son ou phonème de la langue cible est méconnu et de ce fait il est rapproché du son le plus proche existant dans le système phonologique de la langue source.

Pour Houyel (2010), la plasticité et le filtre phonologique ont une incidence notable sur la perception-articulation des phonèmes de l'autre langue notamment quand il s'agit d'un bilinguisme successif et plus encore dans le cadre d'un apprentissage plus tardif de l'autre langue. D'une manière générale, un arabophone est victime de "surdité phonologique" (Houyel, *ibid.*), à l'égard d'une bonne partie des voyelles françaises, qu'il ne distingue pas entre elles. Il tendra à avoir recours à des sons similaires qui existent en arabe. Ce choix se fera également en fonction de la proximité d'autres sons dans le groupe prononcé.

A côté de ces erreurs dues à l'homophonie ou à l'interférence, nous avons relevé également des erreurs totalement inclassables comme ces exemples des étudiants du département de psychologie :

- « *Je as passerait* → *j'ai passé* » (E. N°82)
- « *j'ai pas faire* → *je n'ai pas fait* » (E. N°23)

Pour terminer avec le passé composé, une autre erreur mérite d'être signalée, l'utilisation de la négation.

- « *Je l'y jamais oublié* → *je ne l'ai jamais oublié* » (E. N° 1 département de français)
- « *On a pas rencontré* → *nous ne nous sommes pas rencontrés* » (E. N°49 département de français)
- « *Nous avons pas rencontré* → *nous ne nous sommes pas rencontrés* » (E. N°5 département de français)

- « *Sa fait longtemps qu'on a jamais vu* → *Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu* » (E. N°65 département de français).

- « *j'ai pas faire* → *je n'ai pas fait* » (E. N°23 département de psychologie)

- « *J'ai pas faire* → *je n'ai pas fait* » (E. N°23 département de psychologie)

Selon Houyel (2010 : 28), « en arabe standard, il existe 4 négations différentes pour le verbe, selon qu'il s'agit de l'accompli ou de l'inaccompli. Dans tous les cas la particule de négation est en un seul mot. et elle précède immédiatement le verbe. En français en revanche, la négation est composée de deux mots : "ne... pas" (avec toutes les variantes possibles : "ne... plus", "ne... jamais", "ne... rien", "ne... personne", "ne... que", etc.) ». Pour Houyel (ibid.), « les arabophones éprouvent souvent plus de mal que les francophones à mettre à l'écrit la négation complète : le plus souvent ils omettent le "ne" ». Houyel ajoute, « plus qu'une interférence avec leur langue maternelle, cette difficulté est probablement due surtout à leur degré d'exposition à la langue française : les tournures orales (*je sais pas*) leur sont plus familières que celles de l'écrit, qu'ils pratiquent moins » :

- « *J'ai jamais étudié* → *je n'ai jamais étudié* » (E. N°26 département de français)

- « *Que j'ai pas rencontré* → *que je n'ai pas rencontré* » (E. N°43 département de français)

2-4. Le futur

La forme inaccompli peut exprimer le futur lorsqu'il s'agit d'une action qui se réalisera. Nous distinguons en arabe deux futurs : le futur proche et le futur lointain. Il est à noter que le futur n'a pas de forme verbale propre à lui et le seul moyen précis de marquer le futur se fait par l'emploi de particules comme "*sawfa*", qui se joint à l'inaccompli, pour lui donner le sens du futur lointain; ou par le préfixe "*sa*" qui n'est qu'une abréviation de "*sawfa*", avec le sens de futur proche (Blachère & Gaudefroy-Demombynes, 1975 : 251).

En arabe, c'est donc le verbe arabe "*moudaraa*" qui indique simultanément le présent et le futur quand il est précédé par l'une des deux particules "*sa*" ou "*sawfa*". Nous obtenons alors les équations suivantes :

- futur simple = « moudaraa »

- futur simple proche = "sa" + "moudaraa"
- futur simple lointain = "saoufa" + "moudaraa"
- Futur proche imminent = "sa" + "moudaraa"

Beaucoup plus que la durée, c'est l'imminence qui décidera de l'utilisation du "sa" plutôt que "saoufa" et vice versa.

Pour nos répondants, nous avons relevé en tout 37 futurs. Sur ces 37 productions, nous avons, chez les étudiants du département de français, 5 utilisations du futur simple erronées, soit 13,52% et un futur antérieur. Pour les étudiants du département de psychologie, nous avons 21 futur simple avec 06 productions erronées, soit 28,57% :

Répondants du département de français

Futur simple :

- « Tu pourra → tu pourras » (E. N°2)
- « J'aurais → j'airai » (E. N°17)
- « J'espère qu'il soit → que ce sera » (E. N°42)
- « Je serais → je serai » (E. N°52)
- « J'espère que tu lirais → j'espère que tu liras » (sujet N°64)

Futur antérieur :

- On aurait danser → on aurait dansé (E. N°62)

Répondants du département de Psychologie

Futur simple :

- « J'espère que cette lettre te trouver → te trouvera » (E. N°11)
- « Ma filles arriveras → Ma filles arrivera » (E. N°63)

Futur proche :

- « J'espère que m'attendre → j'espère que tu vas m'attendre » (E. N°11)
- « Ma sœur va marié → ma sœur va se marier » (E. N°60)
- « Je vai rentrais → je vais rentrer » (E. N°72)

Le futur ne pose pas beaucoup de problème à nos répondants. Cela est essentiellement due au fait qu'il est possible dans la langue arabe d'utiliser ce temps

verbal en adjoignant à l'inaccompli "*moudaraa*" la particule "*sa*" ou "*sawfa*". Les erreurs que nous avons relevées ne concernent pas toutes l'emploi de ce temps. En effet, il n'y en a qu'une qui est véritablement erronée avec un emploi du subjonctif à la place du futur (E. N°42 département de français). Pour les autres productions fautives, les erreurs concernent les terminaisons verbales et à ce niveau, nous constatons la difficulté récurrente de l'homophonie de même pour le futur antérieur. En effet, toutes ces terminaisons verbales sont homophoniques et nous avons déjà relevé cette difficulté qu'ont nos apprenants à distinguer ces terminaisons *en -ai, -ais, -ait, ou encore -a, -as*. Etant donné que dans la langue arabe et dans le système verbal arabe les terminaisons verbales, notamment pour ce qui concerne le futur, ne se déclinent pas de la même manière. En effet, comme nous venons de le voir un peu plus haut, le futur est formé par l'adjonction à l'inaccompli indicatif du suffixe *سَـ* *sayaktubu* - *سَيَكْتُبُ* > il écrira. (futur immédiat), ou bien on le fait précéder de la particule *sawfa* - *سَوْفَ* : *sawfa yaktubu* - *سَوْفَ يَكْتُبُ* > il écrira (futur plus lointain). Ces différences entre le système verbal arabe et le système verbal du français sont la première source d'erreurs chez nos répondants.

2-5. L'imparfait

L'imparfait de l'indicatif en français « exprime un fait ou une action qui a déjà eu lieu au moment où nous nous exprimons mais qui peut encore se dérouler. L'imparfait indique ici l'"inachevé", donc en cours d'accomplissement, un prolongement, dans un passé long. Il exprime une action passée qui continue en même temps que ce produit une autre action passée. En arabe imparfait = "*kana*" + "*moudaraa*"; c'est d'ailleurs très logique puis l'on retrouve une action de présent "*moudaraa*". Quand une même phrase française comporte plusieurs verbes à l'imparfait, la répétition de l'auxiliaire "*kana*" risque d'être déficiente. Nous pouvons parfois rencontrer en arabe des phrases construites avec: "*kana*" + "*moudaraa*" sans, pour autant signifier l'imparfait. C'est surtout après la particule conditionnelle "*idah*" que ses cas se présentent » (Ferhat, op.cit. : 59).

Pour ce temps, nous avons 27 productions avec une seule erreur pour les étudiants du département de français, soit **03,70%** :

- « *Tu était* → *tu étais* » (E. N°54)

Et 14 production avec 4 productions erronées pour les étudiants du département de psychologie, soit **28,57%** :

- « *J'étais très heureuse* → *j'étais très heureuse* » (E. N°17)
- « *Je pensée* → *je pensais* » (E. N°59)
- « *J'étais hospitalisé* → *j'étais hospitalisée* » (E. N°80)
- « *J'étais absente* → *j'étais absente* » (E. N°80)

Ce temps de l'indicatif est le plus facile à écrire pour nos répondants. Cependant, compte tenu des difficultés qu'ils ont avec les terminaisons verbales homophones, la seule erreur observée relève justement de cette indistinction récurrente entre ces terminaisons verbales. Contrairement aux autres temps du passé (le passé-composé et le plus-que-parfait), qui sont essentiellement des temps composés, la facilité de l'usage de ce temps verbal vient du fait qu'il n'est pas composé et qu'il n'est donc pas nécessaire de l'accorder en genre et nombre avec un auxiliaire. Il reste malgré tout, comme nous venons de le signaler, que le problème des terminaisons verbales homophones posent de sérieux problèmes à nos répondants.

La transcription du son [é] est la source d'erreurs qui se rencontre le plus souvent dans la correspondance phonème/graphème. Elle est surtout apparente dans le marquage verbal où ce graphème permet de faire la distinction entre "er" pour l'infinitif, "é" pour le participe passé, ais, ait, aient pour l'imparfait (Berger, 2013). En plus de cette difficulté, la variabilité des graphies et le flottement de la valeur phonique de certains de ces graphèmes ("ai" peut être prononcé [é] ou [è]), sont à l'origine de beaucoup d'erreurs phonographiques. La récurrence de ces problèmes relève, Selon Berger (ibid.), de la difficulté que les apprenants ont à mémoriser les phonèmes et les graphèmes, ce qui peut être expliqué par la méconnaissance du système phonographique du français. En fait, pour Berger, l'étudiant devrait pouvoir rétablir la graphie ou la prononciation correcte d'après la face du signe qu'il a mémorisée correctement une fois qu'il ait appris à maîtriser les règles grammaticales.

Les erreurs vocaliques et consonantiques peuvent facilement s'expliquer si on la langue d'origine des apprenants comme modèle de référence. Ces erreurs relèvent en effet le plus souvent d'interférences interlinguales dont la cause principale est la différence qui existe entre le système phonologique de l'arabe et du français. Ce qui

pose donc le plus de problèmes pour l'acquisition du système vocalique du français pose des problèmes, ce sont ses nombreuses voyelles et ses réalisations phonétiques peu variables (Berger, ibid.). Fayol (1992) abonde dans le même sens et considère que c'est la capacité d'analyser le matériau sonore qui est à la base des procédures (d'écriture) phonogrammiques. Par conséquent, la prononciation constitue un repère important et déterminant pour les prononciations idiolectales.

2-6. Le conditionnel

Le conditionnel est un mode utilisé pour exprimer un souhait, une hypothèse ou, comme son nom l'indique, un fait ou une action soumis à une condition. Il désigne généralement une action qui est soumise à une condition souvent exprimé par la particule *"si"*, ce temps indique également la modération ou l'adoucissement d'un ordre. Il peut aussi donner le sens d'un futur dans le passé. En français la condition. Dans la langue arabe, il existe plusieurs particules conditionnelles : *"laou"*, *"inn,"laoula"* ; mais la particule qui rend le plus souvent le conditionnel est *"kad"*, celui-ci donne lieu aux deux équations suivantes :

1- "kad" + "madi" = certitude = "taakid".

2- "kad" + " moudaraa" = incertitude = "Takil" = conditionnel.

La valeur sémantique de la particule *"kad"* sera la fonction du temps du verbe qu'elle précède. Nous disposons donc de trois moyens pour donner un équivalent en arabe au conditionnel français :

- "kad" + "moudaraa" = conditionnel d'adoucissement

- le présent = « moudaraa »

- le futur = "sa" + "moudaraa" ou "saoufa" + "moudaraa" (Ferhat, op.cit. : 61-62).

Selon Hassan et Hamid (op.cit. : 220), « dans l'expression de la condition en français, si la principale est à l'imparfait, la subordonnée doit être mise au conditionnel présent. Le fondement de la condition étant l'irréalité, la forme de l'irréel du présent est l'imparfait. En revanche, le conditionnel et le futur s'exprime parfois par les mêmes formes verbales *"sa/sawfa"* devant un verbe au présent en arabe ». Le conditionnel présent est une forme qui ressemble au futur et à l'imparfait. Il est en

effet construit comme le futur avec un radical sur la base de l'infinitif, mais il a les terminaisons de l'imparfait.

Pour ce qui concerne nos répondants, nous avons relevé 06 emplois du conditionnel par les répondants du département de psychologie avec une seule erreur et 22 conditionnels dans les productions des étudiants du département de français avec 4 erreurs, soit **18,18%**.

Département de psychologie

- « J'aimerai → j'aimerais » (E. N°42)

Département de français

- « J'aimerai → j'aimerais » (E. N°1)

- « J'aimerai → j'aimerais » (E. N°17)

- « J'aimerai → pour j'aimerais » (E. N°19)

- « Je souhaiterai → je souhaiterais » (E. N°60)

La principale erreur commise par ces répondants réside dans la confusion du futur et du conditionnel. D'ailleurs dans ces quatre exemples, c'est la terminaison du futur qui est employée à la place de la terminaison du conditionnel. La difficulté réside dans le fait que dans certaines situations, il est difficile de déterminer si le verbe est au futur ou au conditionnel. C'est notamment le cas à la première personne du singulier. En effet, à cette forme, le conditionnel et le futur se prononcent de la même façon.

- La terminaison *-ai*, correspond à un futur de l'indicatif (1re personne du singulier).

- La terminaison *-ais*, correspond à un présent du conditionnel (1re personne du singulier)

Il peut y a voir une confusion ou hésitation entre ces deux terminaisons du fait de leur phonologie. Cette confusion vient du fait que la prononciation est la même, dans la langue courante, pour le futur *Je partirai* et le conditionnel *Je partirais*.

Cette confusion entre les terminaisons du futur et du conditionnel est renforcée par la problématique de l'homophonie de ces terminaisons, problématique que nous soulignons encore une fois et qui est plus que récurrente. En fait cette confusion entre

les différentes désinences verbales homophones ainsi que les confusions entre les terminaisons du futur et du conditionnel n'est pas le propre des apprenants arabophones. Cette confusion a été en effet observée même chez des apprenants natifs de la langue française. Nous pouvons lire à ce propos dans la *grammaire de Forator*¹⁴ : « comme plus personne ne sait qu'il existe une différence de prononciation entre les désinences "-ai" et "-ais", nous voyons se multiplier à l'écrit les confusions entre les graphies du futur (simple ou antérieur) de l'indicatif et celles du conditionnel (présent ou passé). Bien sûr, ces confusions ne peuvent se produire qu'à la première personne du singulier ».

2-7. L'impératif et le subjonctif

a- L'impératif

L'impératif est destiné à énoncer un ordre ou une interdiction. Il se conjugue seulement à trois personnes (2^e du singulier, 1^{ère} et 2^e du pluriel). Autre particularité, on n'utilise pas les pronoms de conjugaison. Ces trois formes conjuguées sont très proches des formes conjuguées du verbe au présent de l'indicatif, mais sans le "s" à la fin de la 2^e pers du singulier pour les verbes du 1^{er} groupe. Exemples :

- *Tu manges.* -> *Mange !*
- *Tu finis.* -> *Finis !*
- *Tu prends.* -> *Prends !*
- *Nous jouons.* -> *Jouons !* - *Vous ouvrez* -> *Ouvrez !*

Il faut savoir également que les auxiliaires être et avoir et les verbes savoir et vouloir forment leur impératif sur la racine du subjonctif, et non du présent de l'indicatif.

Exemples : "*Tu es sage*" ; "*nous sommes sages*" ; "*vous êtes sages*" -> "*Sois sage*" "*Soyons sages !*" "*Soyez sages !*"¹⁵

¹⁴la *grammaire de Forator*. Confusions entre le conditionnel et le futur de l'indicatif. <http://la-grammaire-de-forator.over-blog.fr/article-confusions-entre-leconditionnel-et-le-futur-de-l-indicatif-66542416.html>. mis en ligne le 11 février 2011

¹⁵<http://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/imperatif-present-37.php>

Dans la langue arabe, l'impératif se conjugue à l'aide de préfixes et de suffixes qui varient selon le nombre et le genre¹⁶

| | | pluriel - جَمْع | duel - مُتَنِّي | singulier - مُفْرَد |
|-------------|----------|---------------------|--------------------|---------------------|
| 2è personne | masculin | if3alû - اِفْعَلُوا | if3alâ - اِفْعَلَا | if3al - اِفْعَلْ |
| | féminin | if3alna- اِفْعَلْنَ | | if3ali - اِفْعَلِي |

Comme nous pouvons le constater, bien que l'impératif existe en arabe, il diffère de celui du français. En effet, dans la langue française, le genre et le nombre sont indiqués par une terminaison qui est une lettre muette à fonction grammaticale, de même, dans la langue arabe, la variation se fait également selon le genre et le nombre, mais contrairement à la langue française, les préfixes et les suffixes sont prononcés et diffèrent en fonction du genre et du nombre. Voyons maintenant ce qu'il en est pour nos répondants :

Pour l'impératif, nous avons 21 occurrences et 08 productions erronées, soit **38,09%**, chez les étudiants du département de français et 10 occurrences avec 03 productions erronées chez les étudiants du département de psychologie, soit **30%**, ce qui est assez important dans les deux cas de figure. S'agissant des erreurs, il s'agit surtout d'erreurs de terminaisons verbales exactement comme pour toutes les terminaisons homophones que nous avons relevées dans l'ensemble de notre corpus. Aussi, l'explication est donc la même : nos répondants éprouvent d'énormes difficultés avec ces terminaisons, difficultés qui ne sont d'ailleurs pas seulement celles des apprenants arabophones puisque les apprenants natifs de la langue éprouvent ces mêmes difficultés, notamment celles concernant les terminaisons verbales en **"-er"** qui possèdent des formes verbales homophones en [é] (fermé) comme par exemple le verbe parler qui s'écrit au passé composé *parlé* ; au **présent** de l'indicatif et de l'impératif (*vous*) *parlez*.

Pour les étudiants du **département de français**, nous avons les productions erronées suivantes :

¹⁶<http://monsieurboursier.fr/arabe/grammaire/verbe/temps/imperatif.html>.

- « *Ne rattes* → *pas ne rate* » (E. N°14)
- « *Prend soin de toi* → *prends soin de toi* » (E. N°26)
- « *Profiter* → *profitez* » (E. N°26)
- « *Etudier* → *étudiez* » (E. N°26)
- « *Oubli moi* → *oublie moi* » (E. N°26)
- « *Vient ma puce* → *viens ma puce* » (E. N°34)
- « *Prend soin de toi* → *prends soin de toi* » (E. N°39)
- « *Prend soin de toi* → *prends soin de toi* » (E. N°62)

Les productions erronées des étudiants du **département de psychologie** sont les suivantes :

- « *Répond moi* → *réponds moi* » (E. N°4)
- « *Faire attention à toi* → *fais attention à toi* » (E. N°27)
- « *Excuser moi* → *excusez-moi* » (E. N°52)

L'erreur la plus récurrente concerne les terminaisons verbales. Comme ces terminaisons verbales sont homophones, et compte tenu de ce que nous avons déjà repéré à propos des difficultés qu'ont nos répondants à faire la distinction entre ces terminaisons verbales homophones, nous ne pouvons que faire le même constat. Nous avons déjà signalé cette difficulté, relevée entre autres, par Fayol (1992), Berger (2013) ou encore Bouthiba (2014). Tous ces auteurs s'accordent sur le fait que les morphèmes flexionnels muets qui possèdent les mêmes représentations phoniques à l'oral sont souvent source d'erreur dans la mesure où ces mots se prononcent de la même façon. Nous ne pouvons que constater nous même que cette particularité peut entraîner des erreurs au niveau des terminaisons verbales.

7-2. Le subjonctif

Le subjonctif est un mode utilisé pour exprimer un doute, un fait souhaité, une action incertaine qui n'a donc pas été réalisée au moment où nous nous exprimons. Le subjonctif s'emploie avec des verbes exprimant l'envie, le souhait, le désir, l'émotion, l'obligation, le doute ou l'incertitude. Les principaux temps du subjonctif sont : le présent et le passé (composé). L'imparfait et le plus-que-parfait sont très peu

utilisés à l'oral. Afin de conjuguer les verbes au subjonctif on utilise "que" "qu'" devant le verbe¹⁷

Exemples :

- J'aimerais *qu'il* soit là.
- Il faut *que* tu ailles aux urgences.
- Il est possible *qu'il* vienne en train.

Dans la langue arabe, le subjonctif se conjugue à l'aide de préfixes et de suffixes qui varient selon la personne, le nombre et le genre. Il se différencie des autres temps de l'inaccompli par la voyelle *fatHa* sur la dernière radicale, s'il n'y a pas de suffixes, et par l'absence de ن aux suffixes¹⁸

| | | pluriel - جَمْع | duel - مُتَنِّي | singulier - مُفْرَد |
|---------------------------|----------|-----------------------|---------------------|---------------------|
| 1 ^{ère} personne | | naf3ala - نَفَعَلْ | | 'af3ala - أَفْعَلْ |
| 2 ^{ème} personne | masculin | taf3alû - تَفْعَلُوا | taf3alâ - تَفْعَلَا | taf3ala - تَفْعَلْ |
| | féminin | taf3alna - تَفْعَلْنَ | | taf3ali - تَفْعَلِي |
| 3 ^{ème} personne | masculin | yaf3alû - يَفْعَلُوا | yaf3alâ - يَفْعَلَا | yaf3ala - يَفْعَلْ |
| | féminin | yaf3alna - يَفْعَلْنَ | taf3alâ - تَفْعَلَا | taf3ala - تَفْعَلْ |

De même que dans la langue française, il peut exprimer un ordre, un souhait, une prière, une invitation, un encouragement, et à ce titre, il a une analogie étroite avec l'impératif. Nous pouvons obtenir l'équation suivante :

Impératif (1^{ère} personne du pluriel) = "al'amr" + "moudaraa"

Subjonctif (troisième personne singulier et pluriel) = "al'amr"+ "moudaraa".

Dans la langue arabe comme dans la langue française, le subjonctif peut exprimer un ordre, un souhait, une prière, une invitation, un encouragement. De même, il a une analogie étroite avec l'impératif. Pour ce qui est de la ressemblance du subjonctif et de l'impératif dans la langue arabe, elle ne s'arrête pas là puisque le subjonctif se conjugue également à l'aide de préfixes et de suffixes qui varient selon le nombre et le genre. Ce qui est important à relever, c'est le fait que le subjonctif, comme l'impératif, existe dans la langue arabe mais la différence entre le subjonctif

¹⁷<http://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/mode-subjonctif-41.php>.

¹⁸<http://monsieurboursier.fr/arabe/grammaire/verbe/temps/subjonctif.html>.

dans la langue arabe et dans la langue française réside dans la conjugaison de ce mode dans les deux langues. Dans la langue arabe la conjugaison se fait par ajout de préfixes et de suffixes qui varient selon la personne, le nombre et le genre. Alors que dans la langue française nous avons quatre temps du subjonctif qui sont : le présent et le passé (composé). L'imparfait et le plus-que-parfait. Nous allons quelles sont les principales erreurs que commettent nos répondant dans ce mode compte tenu des différences qui existent dans les deux langues arabe et française.

Dans notre corpus, nous avons relevé 16 occurrences du mode subjonctif. Sur ces 16 occurrences, 11 sont erronées, soit 68,75% pour les étudiants du département de français et 08 occurrences dont 03 sont erronées, soit 34,5% chez les étudiants du département de psychologie. Ainsi, plus de la moitié des subjonctifs utilisés sont erronés chez les étudiants du département de français et plus du tiers chez les étudiants du département de psychologie. Comparativement aux autres temps verbaux, ce sont les temps du subjonctif qui ont totalisé le plus grand nombre d'erreurs. Ce qui signifie que l'usage de ce mode est, semble-t-il le plus difficile à assimiler.

Etudiants du département de français

- « *Que Dieu aide moi → que Dieu m'aide* » (E. N°05)
- « *Malgré nous séparé malgré → que nous soyons séparés* » (E. N°05)
- « *Que tu m'accompagneras → que tu m'accompagnes* » (E. N°17)
- « *Jamais je n'aurai cru qu'un jour nous deviendrons → nous deviendrions* » (E. N°20)
- « *Je serai ravi de m'accepter → que tu m'acceptes* » (E. N°22)
- « *Pour qu'on passera → pour qu'on passe* » (E. N°28)
- « *Que tu soit → que tu sois* » (E. N°38)
- « *J'aimerai qu'on se réunira → j'aimerais qu'on se réunisse* » (E. N°40)
- « *J'aimerais qu'elle te permet → J'aimerais qu'elle te permette* » (E. N°42)
- « *J'aimerais bien qu'elle te permet et qui t'ouvrira → qui t'ouvre* » (E. N°42)

- « *Que tu prend* → *que tu prennes* » (E. N°45)

Etudiants du département de psychologie

- « *Que tu réalise* → *que tu réalises* » (E. N°42)
- « *Que je l'attende* → *que je l'attende* » (E. N°71)
- « *Pour qu'il prend* → *pour qu'il prenne* » (E. N°73)

Nous avons deux omissions de la particule "*que*" (Etudiants 05 et 22), cinq substitutions (futur à la place du subjonctif: Etudiants 17, 20, 28 40 et 42), 2 remplacements du subjonctif par le présent: sujet 45, 42. Une erreur dans la terminaison verbale: Etudiant 38 et une substitution du subjonctif par l'infinitif: Etudiant 22.

Pour les étudiants du département de psychologie, nous avons deux remplacements du subjonctif par le présent (Etudiants 71 et 73) et une erreur de terminaison (Etudiant 42).

Ce qu'il faut savoir en premier lieu, c'est que le subjonctif est un mode qui est source d'erreurs et d'incertitudes même chez les natifs. Pour ce qui est de nos répondants, cette difficulté inhérente au mode subjonctif est majorée par la mauvaise maîtrise du système verbal du français. En effet, ce système est très complexe avec ces six modes et ces 21 temps. Rien que pour le subjonctif, il y a quatre temps. Hormis le présent, les trois autres temps en l'occurrence le plus que parfait, le passé composé et l'imparfait ont des désinences verbales homophones et compte tenu de ce que nous savons sur les difficultés qu'éprouvent nos apprenants avec ces désinences verbales, nous ne pouvons, encore une fois, que souligner ces difficultés. Quant à la substitution du futur au subjonctif, la confusion vient du fait que le subjonctif exprime un souhait qui n'a pas été réalisée au moment où nous nous exprimons, un souhait qui ne peut se réaliser que dans le futur. Aussi, si le répondant ne maîtrise pas convenablement ce mode, il peut recourir au futur qui exprime une action qui ne peut se réaliser que dans le futur. Il s'agit donc d'une interférence due à l'ignorance des temps du système verbal du français.

Le remplacement du subjonctif par l'infinitif ou le présent peut être imputable à une mauvaise maîtrise du subjonctif et de ses temps qui induit chez nos répondants

la stratégie de la simplification en l'occurrence le remplacement d'un temps qu'ils méconnaissent par un temps qu'ils ont l'habitude d'utiliser.

En plus de ces erreurs communes aux deux départements, nous avons relevé deux temps verbaux supplémentaires **chez les étudiants du département de psychologie**, il s'agit du participe présent et du plus que parfait. Pour le participe présent nous avons 05 productions avec une production erronée. Pour le plus que parfait, nous avons 03 productions avec 01 production erronée.

2-8. Le participe Présent

Le participe présent, malgré son nom, se rapporte, suivant les cas, au passé au présent ou au futur, il est généralement invariable et il a toujours pour suffixe "*ant*". Ce temps n'existe pas en arabe, mais il y a une tournure dans la langue arabe qui peut être tenue pour équivalente au participe présent. Cette tournure n'est cependant pas du tout utilisée dans l'arabe algérien, l'arabe de tous les jours et qui, en plus, nécessite une excellente connaissance de la langue arabe. Cette tournure c'est **كُون (kaoun)**, mais encore faut-il la connaître pour l'utiliser. Pour ce qui concerne notre production, c'est celle-ci :

- « *En lisont* → *en lisant* » (E. N°54)

Dans cette production, l'erreur est en rapport avec l'homophonie, cela relève du fait que le participe présent n'existe pas comme tel dans la langue arabe, de ce fait, les répondants n'ont aucune référence pour le reproduire dans la langue cible, il ne leur reste que l'expression phonologique en "*ant*", mais pour la reproduire, il faut une solide connaissance des temps verbaux du français et de leur extrême complicité, ce qui n'est pas le cas de nos répondants. Le problème vient aussi du fait que les voyelles nasales, de manière générale, posent beaucoup de problèmes aux locuteurs non francophones. Il est donc assez courant d'observer ce genre de confusion entre le *an /ã/* et le *on /õ/*.

2-9. Le plus que parfait

En français, le plus que parfait est un temps **composé**. Cela veut dire qu'on conjugue un verbe auxiliaire - *avoir* ou *être* - à l'imparfait de l'indicatif (j'avais, tu avais, il avait... / j'étais, tu étais, elle était...) et on le fait suivre du participe passé du verbe principal. C'est donc un temps du passé qui permet d'exprimer des faits

accomplis dont la durée est indéterminée et qui se situe avant une autre action en général exprimée à l'imparfait, au passé composé ou au passé simple. Nous sommes ici face à deux problèmes : le premier, réside dans le fait, qu'il existe différents temps pour marquer l'accompli dans la langue française alors que dans la langue arabe, il n'y a qu'un seul temps pour l'accompli (الفعل الماضي). Aussi, pour nos répondants, le plus que parfait les expose aux mêmes difficultés qu'ils rencontrent avec l'emploi des temps composés du système verbal du français. En plus de cette difficulté, il y a celles relatives aux verbes "être" et "avoir" comme pour l'exemple suivant où le répondant ne sait pas quel auxiliaire utilisé, ce qui est récurrent, comme nous l'avons déjà vu chez tous nos répondants dans pareil cas.

- « *J'étais passé* → *j'avais passé* » (E. N°28)

3- Discussion des résultats concernant la déictique

Concernant l'utilisation des pronoms, nous pouvons dire de manière générale, pour ce qui est des pronoms personnels sujets "*je*" et "*tu*" que nous avons relevé 246 occurrences pour les étudiants du département de français et 221 pour le département de psychologie. Ce sont donc les pronoms qui ont été le plus utilisés, ce qui est assez logique dans un corpus comme le nôtre, en l'occurrence la lettre. En effet, comme l'écrit Ferreyrolles, (op.cit. : 5). « la lettre présente des caractéristiques qui relèvent du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne *je* : *tu* ». Ceci dit, à partir du moment où notre approche relève de l'approche énonciative, et que c'est l'énonciation qui permet d'étudier l'utilisation de la langue (le français, dans notre cas) dans des situations concrètes d'utilisation comme une lettre, il est donc tout à fait attendu que ces pronoms se retrouvent en "première ligne" pour ainsi dire étant donné que le "*Je*" désigne le destinataire (celui qui parle, qui dit "*je*", appelé aussi le locuteur et que sont également utilisés les pronoms *me* et *moi*) et que le "*tu*" désigne le destinataire (celui à qui le destinataire parle). Bien sûr, les pronoms *te* et *toi* apparaissent également.

A côté de ces pronoms apparaissent aussi le "*nous*" et le "*vous*". Le "*nous*" inclut celui qui parle et d'autres personnes ("*nous*", c'est toujours "*je*" et d'autres personnes) et le "*vous*" désigne le ou les destinataires. « A ces pronoms doivent être ajoutés les déterminants possessifs (*mon, ton, son...*) et démonstratifs (*ce, cet, cette, ces*) ainsi que les pronoms possessifs (*le mien, le tien, le sien...*) et les pronoms démonstratifs (*ceci, cela, celui-là...*). Sans la situation de communication, l'énoncé *Je prendrai celui-là* ne peut être compris (on ne sait pas ce qu'est *celui-là*). Ces mots sont appelés des déictiques, c'est-à-dire des mots qui servent à montrer un objet auquel le locuteur fait référence dans la situation de communication»¹⁹. Ce qui est tout à fait le cas de notre corpus. Outre l'emploi des deux premières personnes du singulier et du pluriel ainsi que les pronoms possessifs et les déterminants possessif, le discours

¹⁹L'énonciation. <http://www.ralentirtravaux.com/lettres/cours/enonciation.php>

se signale par celui de trois temps fondamentaux : le présent, le futur et le parfait comme ce qui ressort exactement dans notre corpus.

Pour revenir à notre analyse, et concernant plus particulièrement les pronoms personnels "*je*" et "*tu*", ce qui est à souligner, c'est leur utilisation correcte. L'interprétation que nous pouvons faire de cet usage non fautif est que la correspondance entre ces pronoms et les pronoms de la langue arabe est étroite, ce qui explique peut-être l'insignifiance du nombre d'erreurs dans leur emploi par les deux populations qui ne trouvent pas de problèmes particuliers dans leur utilisation. Les seules erreurs, en tout 4 erreurs, que nous avons relevées dans l'emploi de ces pronoms, nous les avons trouvées chez les étudiants du département de psychologie. Elles ont toutes été commises dans l'emploi de la forme élidée de ce pronom. Compte tenu du fait que l'élosion n'existe pas dans la langue arabe, il est donc tout à fait admissible de concevoir que dans la mesure où ces répondants n'ont aucune référence quant à l'usage de cette forme, il leur est donc difficile d'avoir un schéma ou un modèle sur lequel calquer l'usage de ce pronom élidé, ce qui peut donner lieu à ces formes erronées.

Une autre source d'erreurs, celle des pronoms dit "liés" dans la langue arabe, comme le fait de dire *j'ai lu le livre* / قرأت الكتاب. Ce « sont des pronoms toujours suffixés et ne peuvent être préfixés. Ces pronoms sont toujours attachés à leurs gouverneurs (qui peuvent être de plusieurs types catégoriels : des verbes, des prépositions, des noms et des adjectifs) et ne peuvent être séparés d'eux par des mots » (Jebali, op.cit. : 21), ce qui est différent dans la langue arabe où le pronom est placé à la fin du verbe. Dans la langue arabe, le pronom personnel peut être isolé ou affixe. Isolé, il correspond au français, je/moi, tu/toi, il/lui, etc., affixe, il se lie au verbe pour en marquer le COD comme dans l'exemple précédent.

En plus de ces sources d'erreurs, la dimension syntaxique pose également problème dans l'emploi des pronoms personnels, notamment quand un autre clitique s'interpose entre le clitique et son hôte comme dans les exemples suivants cités par Jebali (op.cit. : 25) : « *Je regarde le match des Canadiens de Montréal* ». Dans cet exemple, rien ne sépare le pronom clitique "*je*" de son hôte "*regarde*". Dans le deuxième exemple : « *Je le regarde* », un autre pronom clitique "*le*" peut s'interposer entre les deux. Dans ce troisième exemple : « *Je l'ai regardé* », l'auxiliaire "*avoir*"

peut s'interposer entre la chaîne des clitiques et le verbe. Cette complexité dans l'emploi des clitiques dans la langue française est également une grande source d'erreurs comme nous l'avons relevé avec nos propres répondants.

Pour ce qui est des autres pronoms possessifs mais également les adjectifs possessifs, leur emploi est souvent erroné. Les erreurs les plus récurrentes relèvent de la confusion notamment dans l'utilisation du pronom personnel sujet et du pronom possessif comme le fait de dire "*le nous*" pour "*le nôtre*" (E. 10), ou encore des usages originaux comme le fait de dire le « *tienne* » pour "*le tien*", "*à les tien*" pour "*les tiennes*" (E. 20). Cette difficulté est le fait d'interférence entre l'arabe et le français. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère a toujours tendance à utiliser des unités et des règles appartenant à la langue maternelle, à produire des interférences quand il éprouve des difficultés avec les règles de la langue cible. (Tabouret-Keller, op.cit.)

Le problème avec les pronoms possessifs est dû au fait que dans la langue française, ces derniers sont généralement employés seuls, ils ne complètent pas un nom. Le nom qu'ils remplacent est souvent présent dans une phrase précédente ou dans une autre partie de la même phrase. Ces pronoms s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent. Il y a donc une différence fondamentale entre les pronoms personnels suffixés ou encore les adjectifs possessifs en arabe et en français. Cette différence donne lieu à des productions qui relèvent surtout du calque à savoir une traduction littérale de l'arabe vers le français comme c'est le cas dans certaines des productions que nous avons relevées : « *chère mon frère* », « *chère ma copine* », « *chère ma cousine* »...

Hormis ces erreurs, nous relevons également des confusions dans l'emploi de "*ses*" pronom personnel et "*ces*" démonstratif. Cette confusion se retrouve également dans l'emploi de "*sa*" et "*ça*" qui sont souvent confondus par homophonie, laquelle est l'erreur la plus récurrente chez nos répondants. Le problème que pose la langue française à des apprenants arabophones consiste dans le fait que « de nombreux mots grammaticaux sont homophones, c'est à dire prononcés de façon identique. Certains ont la même forme. Pourtant ils appartiennent à des catégories grammaticales différentes et ont par conséquent des valeurs et des emplois distincts »²⁰. Pour bien les

²⁰ louise-michel.mon-ent-occitanie.fr > lectureFichiergw

utiliser, le répondant est tenu de tenir compte du contexte d'emploi du mot et d'en déterminer sa classe grammaticale pour l'orthographier correctement. Comme c'est le cas justement pour le déterminant possessif "sa" / "son" : "sa" mère est sévère / "Son" père est sévère et le pronom démonstratif "ça" / "ça" va bien ! Donc, pour pouvoir orthographier correctement ces pronoms, le locuteur est tenu de distinguer le contexte d'emploi du mot pour en déterminer sa classe grammaticale comme nous venons de le dire et c'est justement là le problème. Toute la difficulté de nos répondants réside dans cette non distinction de la classe grammaticale.

De manière générale, notre analyse nous a permis de faire ressortir le fait que l'homophonie est la source première d'erreurs chez nos répondants. Ces formes fautives se sont notamment traduites par des productions où le "ma" pronom personnel est souvent confondu avec le "m'" qui s'élide devant la voyelle "a" du verbe avoir. Cette erreur est rendue possible notamment du fait qu'il n'y a pas de verbe avoir dans la langue arabe si bien qu'il est impossible pour nos répondants de faire la distinction entre "ma" et "m'a", aussi utilisent-ils indifféremment l'une ou l'autre. L'autre erreur concernant l'emploi de "ma", c'est la confusion entre "ma" et "mon". Cette erreur est rendue possible par le fait que dans la langue arabe, le pronom est un suffixe qui s'attache directement à la fin du nom (une ou deux lettres à la fin du mot auquel il se rapporte) alors qu'en français cela ne se produit jamais (Houyel, 2010).

A côté de l'homophonie, la deuxième source d'erreur la plus récurrente chez nos répondants relève des terminaisons muettes, notamment avec la marque du pluriel. Le "s" qui marque le pluriel dans la langue française n'est pas perçu parce qu'il n'est pas effectivement prononcé d'une part, d'autre part, dans la langue arabe la marque du genre et du nombre se prononce distinctement, cette marque est attachée au pronom personnel suffixé comme dans l'exemple suivant : leur livre كتبهم/leurs, livres كتبهم.

L'utilisation des pronoms personnels compléments d'attribution n'est pas non plus exempte de difficultés pour nos sujets, qui ont du mal à distinguer les différentes formes françaises et leur emploi. C'est particulièrement visible à la 3ème personne, où la forme change pour chaque type de pronom. Ceci-dit, bien que l'équivalent des

pronoms personnels du français existe en arabe, la syntaxe de l'arabe se caractérise par la non expression autonome du sujet pronominal puisque celui-ci est intégré au verbe. Ainsi, la transposition de cette syntaxe est souvent problématique, elle peut tout simplement être oubliée (omission)

Nous relevons également des productions où le pronom personnel est littéralement calqué de la forme arabe comme chez l'Étudiant 39 (département de français) qui écrit : « *merci de m'accepter, de me partager le bonheur de t'avoir lu cette lettre* ». Le calque ressort clairement quand on traduit cette phrase en arabe : شكرًا على تقبلكم ومشاركاتكم السعيدة لقرأة هذه الرسالة. En fait, ce sujet a pensé en arabe et à retranscrit littéralement sa pensée en français. Cet usage erroné de la forme pronominale est finalement créé par analogie avec certains schèmes de la langue arabe.

Concernant les pronoms démonstratifs et les adjectifs démonstratifs, ils expriment en arabe, comme en français la proximité ou l'éloignement. De manière générale, leur usage n'a pas posé de difficultés particulières à nos répondants. Les peu d'erreurs relevées sont à mettre sur le compte de l'homophonie, d'autre part, du fait qu'en langue arabe adjectifs démonstratifs et pronoms démonstratifs se confondent, cette confusion facilite ce phénomène d'homophonie à partir du moment où, pour nos sujets, il n'y a aucune distinction à faire entre ce pronom et cet adverbe. Il s'agit donc tout simplement d'un transfert négatif.

En fait, selon toute apparence, le gros problème auquel ont été confrontés nos répondants c'est la distinction du genre, notamment pour ce qui concerne les adjectifs démonstratifs. Généralement, quand le répondant connaît le genre du mot, cela ne lui pose aucun problème, mais comme la plupart du temps il a du mal à distinguer les noms masculins des noms féminins, il finit inévitablement par produire des énoncés erronés ce que confirme Bouthiba (op.cit. : 171) pour qui la propension des apprenants arabophones à confondre le masculin et le féminin est due, d'une part à un manque d'information correcte sur le genre des noms en français et d'autre part au fait que les marqueurs du genre de la langue française ne sont pas fréquemment utilisés. En fait, ce type d'erreurs n'est pas le propre aux apprenants arabophones. En effet, Kuok-Wa Chao (op.cit.) constate également à partir d'une étude portant sur l'analyse

des erreurs de la production écrite des apprenants précoces du français comme L2 de deux écoles publiques bilingues "français-espagnol" du Costa Rica « que l'utilisation du déterminant masculin pour déterminer les noms de genre féminin est l'erreur la plus fréquente.

De manière générale, nous pouvons dire avec Salah (2014 : 34-35) que les différences qui existent entre le système des déterminants de la langue arabe et de la langue française pourraient rendre l'acquisition de ces éléments par les arabophones plus laborieuse. Le danger réside dans le fait que ces derniers peuvent intégrer les difficultés liées aux déterminants à leur interlangue, ce qui peut mener à une fossilisation des erreurs (Salah, op.cit.).

Pour ce qui est du système verbal, le premier fait à relever c'est la différence fondamentale qui existe entre le système verbal de l'arabe et le système verbal du français arabe. En effet, le système verbal de l'arabe classique est bâti sur un axe de temps sur lequel s'étendent trois temps seulement, le passé accompli, le présent et le futur. Cette forme c'est la forme à suffixes **fa3ala** appelée "**mādhī**" (passé) par les grammairiens arabes, et "accompli" ou "perfect/Perfekt" par les grammairiens arabisants, qu'ils soient d'expression française ou anglaise/allemande. À côté de cette forme verbale, cet accompli ("**mādhī**" ou passé) coexiste la forme à préfixes "**yaf3al**" et ses trois variantes appelée "**mudhāri**" par les grammairiens arabes. Ce temps est « l'inaccompli » ou "imperfect/Imperfekt" (Baize-Varin, 2014). C'est cette différence entre les deux systèmes qui est la source des principales difficultés.

En fait, les difficultés rencontrées dans l'emploi du système verbal de la langue française se rencontrent même chez des apprenants natifs comme le rapporte Angoujard (1996) pour qui ce sont les formes verbales qui posent le plus de difficultés pour les apprenants. Pour cet auteur en effet, le pourcentage d'erreurs le plus élevé se retrouve à ce niveau. Mais aujourd'hui grâce aux développements théoriques sur la question, on peut mieux comprendre pourquoi le domaine du verbe représente la zone où se situe le plus grand risque orthographique pour les scripteurs et plus particulièrement pour les primo apprenants. Pour Angoujard enfin, la maîtrise du système verbal du français nécessite l'acquisition « de savoirs complexes sur le plurisystème et l'élaboration d'une stratégie de production qui sache prendre simultanément les différents principes qui le structurent, ce qui demande à l'évidence

plus de temps qu'on n'en accorde ordinairement aux élèves et exige d'eux plus de clarté cognitive qu'on ne l'imagine le plus souvent » (Angoujard, *ibid.* : 35).

Cette mise au point étant faite et avant d'entamer cette analyse, nous tenons à souligner les différences constatée dans l'emploi des temps verbaux par nos deux populations. Le premier constat, c'est que les étudiants du département de français ont globalement fait moins d'erreurs que leurs homologues du département de psychologie. Cela ne veut pas dire non plus qu'ils sont bons en français, même s'ils sont meilleurs que leurs homologues du département de psychologie. Nous reviendront plus loin sur cette question précise du niveau en langue française des deux populations. En effet, nous avons relevé pour l'emploi du présent **06,22%** productions fautives chez les étudiants du département de français et **45,49%** chez les étudiants du département de psychologie. Respectivement : **16,37%** contre **21,47%** pour l'infinitifs. **13,32%** contre **28,57%** pour le futur, **03,70%** contre **28,57%** pour l'imparfait, une parité égale.

Le passé composé pose apparemment les mêmes difficultés aussi biens pour les étudiants de français que pour les étudiants de psychologie, difficultés sur lesquelles nous allons revenir. Enfin, pour le conditionnel, nous avons **18,18%** d'erreurs chez les étudiants du département de français sur 22 occurrences avec une seule erreur chez les étudiants du département de psychologie chez qui nous n'avons relevé que 06 emplois de ce mode. Cependant, même si globalement les étudiants de français ont fait moins d'erreurs que les étudiants de psychologie, cela ne concerne pas tous les temps verbaux, ni tous les modes. En effet, pour le subjonctif, ce sont les étudiants de français qui ont commis le plus grand nombre d'erreurs avec **68,75%** contre **34,5%** pour les étudiants de psychologie, il en est de même pour l'impératif avec respectivement : **38,09%** contre **30%**. Ceci dit, même si en apparence, et compte tenu de ces résultats, les étudiants du département de français maîtrisent mieux la langue française que leur homologue du département de psychologie, cette maîtrise est en tout état de cause très relative comme nous essayerons de le démontrer un peu plus loin. Pour le moment nous allons tout d'abord synthétiser en quoi consistent ces erreurs dans l'emploi des temps verbaux.

La plus grande difficulté à laquelle ont été confrontés nos répondants consiste dans l'emploi des temps passés du système verbal de la langue française. Cette

difficulté principale vient, en premier lieu de la complexité des temps passés du français en totale opposition avec le temps passé de la langue arabe. En effet, habitué d'une part à un système verbal qui ne comporte que deux formes interprétées comme étant accompli/inaccompli, dualité de laquelle se dégage deux formes temporelles : "parfait" et "imparfait" qui marquent respectivement l'achèvement et le non achèvement du procès dans un temps quelconque et confronté d'autre part à un système verbal qui comporte six modes et 21 temps verbaux, s'il ne maîtrise pas l'ensemble de ce système verbal, l'apprenant ne peut que se perdre (Samo, 2016 : 383). Cela se voit surtout avec les temps du passé de la langue française qui regroupe plusieurs temps (passé-composé, plus-que-parfait et imparfait), là où le passé de langue arabe n'oppose qu'un seul temps, l'accompli (almadi).

Cette différence entre les temps passés du système verbal du français opposés à celui du système verbal de l'arabe et son seul temps du passé (l'accompli), est à l'origine de la principale difficulté rencontrée dans l'emploi du passé composé, du subjonctif et même du plus que parfait. Ces deux temps et ce mode nécessitent tous les deux le recours soit à l'auxiliaire "être", soit à l'auxiliaire "avoir", verbes qui n'existent ni l'un ni l'autre dans le système verbal de la langue arabe. En effet, que ce soit le verbe "être" ou le verbe "avoir", ils sont tous les deux implicites dans les phrases. En fait, pour le verbe "être", il existe une sorte d'équivalent en l'occurrence "*Kana*", mais son emploi ne se fait pas de la même manière et est souvent source d'erreurs supplémentaires pour nos répondants à cause du phénomène du transfert entre la différence des règles d'accord dans les deux systèmes verbaux. Quant au verbe «avoir" en français, il est remplacé dans la langue arabe par une marque du possessif qui évoque un pronom possessif. Toutes ces différences font de la conjugaison du passé composé un véritable casse-tête pour nos répondants, aggravé par la difficulté qu'ils éprouvent pour accorder correctement en genre et en nombre ces auxiliaires.

A côté de ces sources d'erreurs, nous relevons les difficultés relatives aux désinences verbales homophones. En effet, comme l'écrit Angoulard (op.cit.), l'une des caractéristiques des verbes de la langue française, c'est qu'ils « constituent la classe de mots dans laquelle on rencontre le plus souvent de distinction graphique d'homophones comme pour le verbe "*aimer*" qui peut se décliner selon sa

conjugaison en "aime", "aimes" et "aiment" ou encore en "aimer", "aimez", "aimé", "aimée", "aimés", "aimées". A cela, Andouard (op.cit. : 188) ajoute que « le marquage des catégories grammaticales est assuré non seulement par des morphogrammes (il aime/ils aiment, j'aime/tu aimes), mais aussi par des morphonogrammes graphèmes, en quelque sorte hybrides qui remplissent à la fois une fonction de marquage phonologique ("*é*" "*ez*" "*er*", "*ai*", "*-ais*", "*-ait*") ».

Ainsi, le problème de l'homophonie ne concerne pas seulement nos répondants et les apprenants arabophones de manière générale puisque même les natifs de la langue française rencontrent des problèmes avec ce phénomène comme nous venons de le voir avec Angoujard et comme le soulignent également Brissaud et coll. (op.cit. : para.1) qui pensent que c'est l'homophonie généralisée des formes verbales homophones qui pose le plus de difficultés favorisant l'apparition des erreurs.

En plus de ce problème de l'homophonie, nous noterons également les difficultés relatives aux désinences verbales muettes. En effet, les désinences verbales du français sont muettes. Le "*s*" et le "*t*" ne se prononcent pas, ce qui peut entraîner une grande confusion chez les apprenants arabophones. Il en est de même pour les désinences qui marquent le verbe au pluriel comme cet exemple : « *mes copinent me manque* » au lieu de « *mes copines me manquent* ». La non prononciation de la désinence verbale dans la langue française la rend difficile à distinguer alors que dans la langue arabe, la désinence verbale du pluriel est bien marquée comme dans cet exemple :

| singulier | pluriel |
|----------------------|-------------------------|
| أنا أمشي : je marche | هم يمشون : ils marchent |

De manière générale, les productions que nous venons d'analyser montrent clairement les difficultés qu'éprouvent nos répondants avec le système verbal du français et son extrême complexité et ce au niveau de tous les modes et temps verbaux. En effet, il n'y a pas que le présent, et le passé composé qui posent problème à nos répondants. La difficulté existe également pour l'emploi de l'infinitif qui n'existe pas en arabe. En effet, généralement pour l'exprimer, on fait appel à une

tournure particulière. On donne le verbe conjugué à l'accompli ensuite à l'inaccompli à la troisième personne du singulier, masculin. Pour dire par exemple : écrire : on dira : **كَتَبَ/يَكْتُبُ**. (Khalfallah Nedjmeddine, op.cit.). Pour l'emploi du futur et du conditionnel également. A ce niveau, ce n'est pas la méconnaissance de ce temps ou de ce mode qui pose problème, mais encore une fois la problématique de l'homophonie induite par les terminaisons, problématique récurrente et qui est source d'énormes difficultés pour nos répondants. Il en est de même pour l'impératif et le subjonctif où l'erreur la plus récurrente concerne les terminaisons verbales homophones.

Nous avons relevé d'autres sources d'erreurs, notamment dans l'utilisation de la forme pronominale des verbes au présent de l'indicatif et ce à cause de l'emploi de l'auxiliaire. La non identification de la forme pronominale et l'absence d'auxiliaire dans la langue arabe déterminent ce genre d'erreurs avec des erreurs essentiellement dues à la confusion des sons notamment entre le *"-i"* et le *"-u"*. Ces erreurs sont à mettre sur le compte de la différence qui existe entre le système vocalique du français et le système vocalique de l'arabe. En effet, sans parler des différences consonantiques qui ne nous intéressent pas particulièrement dans ce travail, nous soulignerons en revanche la pauvreté du système vocalique arabe - seulement trois voyelles : [a], [i] et [u] lesquelles quand elles sont courtes, sont représentées par des signes diacritiques (*fatha* pour [a], *kasra* pour [i] et *damma* pour [u]), qui ne se notent presque jamais à l'écrit ("il écrivit" se lit "kataba" et s'écrit "ktb" et quand elles sont longues, elles s'écrivent pour noter le rythme du mot ([a] long est indiqué par un "alif", [i]long par un "ya" et [ou] long par un "waw"). Alors que le système vocalique du français est moins riche en consonnes et plus riche en voyelles :16 phonèmes consonantiques et deux semi-consonnes (ou semi-voyelles) : [j] ("essayer") et [w] ("oiseau", "ouate" ou "kiwi") (Houyel, op.cit.).

La difficulté rencontrée par nos répondants peut être attribuée à ce que Houyel qualifie de "surdité phonologique" à l'égard d'une bonne partie des voyelles françaises que les apprenants arabophones ne distinguent pas entre elles. Ceci les amène à vouloir les remplacer par des sons similaires, d'où les confusions suivantes cités par Houyel (op.cit.) entre [u] et [ou], entre [u] et [i], plus encore si les deux sons se trouvent dans le même mot ou dans la même comme cet exemple « *et contunu* → *et*

continuer » (sujet N°72 département de psychologie). Ou encore entre le [on] et [an] : "content" / [conton] ; "attention" / [attention] ; banc = bon, ce que nous avons également relevé chez nos répondants comme dans l'exemple suivant : « *je contont* → *je suis content* » (E. N°68 département de psychologie).

Pour terminer cette discussion des résultats concernant l'emploi du système verbal du français par nos répondants, nous citerons l'emploi du futur qui apparemment ne pose pas beaucoup de problème à nos répondants sauf celui des terminaisons homophones, exactement comme pour l'impératif d'ailleurs. Nous ne reviendrons pas sur ces difficultés relatives à l'homophonie, mais nous soulignerons pour le futur que les erreurs relevées sont essentiellement dues à la confusion avec le conditionnel et leurs terminaisons homophones, Pour ce qui est de l'impératif, en plus de la difficulté posée par l'homophonie, le genre et le nombre pose également problème. En effet, dans la langue française, le genre et le nombre sont indiqués par une terminaison qui est une lettre muette, contrairement à la langue arabe où l'accord en genre et en nombre est marqué par des préfixes et des suffixes qui sont prononcés.

Pour conclure cette discussion des résultats de l'emploi des temps verbaux, nous dirons qu'elle nous a permis de faire ressortir les principales difficultés rencontrées par nos répondants dans ce domaine et qui relèvent essentiellement de la différence fondamentale entre les deux systèmes verbaux. Ces difficultés sont le fait d'un système verbal complexe qu'ils ont apparemment mal assimilé, un système verbal dans lequel ils doivent prendre en compte plusieurs paramètres : les terminaisons verbales homophones, les terminaisons muettes, les formes composées avec leurs auxiliaires, la forme pronominale qui n'existent pas dans la langue arabe. Tous ces paramètres font que nos répondants en arrivent au final à un usage du système verbal qui n'est qu'une espèce de bricolage, parfois difficile à déchiffrer.

Chapitre VI- Analyse du questionnaire

Introduction

Notre approche sociolinguistique s'appuie sur l'analyse des réponses à un questionnaire constitué de 28 questions qui permettent de recouvrir la réalité sociolinguistique des locuteurs en mettant en exergue leur niveau socio-économique, le niveau d'instruction des parents, la langue d'instruction des parents, le lieu de rencontre avec la langue cible, son cadre d'utilisation, son degré d'utilisation, le type de population le plus ciblé par l'utilisation de cette langue, ainsi que les motivations qui président à l'utilisation de cette langue.

Rappelons que notre enquête a porté sur une population de 189 d'étudiants en master 2 lettres françaises et en master 2 psychologie (91 étudiants du département de français et 98 étudiants du département de psychologie). Pour rappelle également, nous avons choisi de comparer les étudiants du département de français aux étudiants du département de psychologie en sachant que pour les étudiants du département de français la langue française est l'objet de leurs études, une spécialité qui se décline elle-même en plusieurs options (didactique, sciences du langage et phonétique). En sachant également qu'ils ne sont pas venus au département de français pour apprendre le français, mais pour se spécialiser dans une des options et éventuellement pousser leurs études jusqu'à la rédaction d'un doctorat. Alors que la langue française pour les étudiants du département de psychologie est une langue seconde, une langue étrangère et enseignée comme telle dans le cadre d'une unité d'enseignement intitulée "langue étrangère". Bien que les études en psychologie soient en langue arabe, la langue française reste une nécessité pédagogique parce que pratiquement l'essentiel de la documentation est en dans cette langue.

Pour ce qui est de la variable socio-économique, et comme toute variable de ce genre elle est très hétérogène. Sur 189 questionnaires récoltés et dépouillés (91 pour le département de français et 98 pour le département de psychologie), nous relevons au total (étudiants du département de français et étudiants du département de psychologie confondus) 59 répondants (26 pour le département de français et 33 pour le département de psychologie) soit 31,21% dont le niveau socioéconomique peut être considéré comme supérieur, avec un revenu égal ou supérieur à 120 000 DA par mois. Nous avons classé comme appartenant au niveau supérieur, tous les individus dont les

parents sont cadres (enseignants universitaires, cadre dans des entreprises, professions libérales –avocats, médecins, dentistes, pharmaciens- tous les cadres qui ont un niveau universitaire supérieur).

Le problème de mise au point de cette catégorisation socio-professionnelle (CSP) est qu'on peut classer à côté du niveau socioéconomique supérieur des personnes avec un niveau économique supérieur mais dont les parents ne sont ni universitaires ni même lycéens ou collégiens. A partir du moment où le niveau d'étude des parents est important pour bien comprendre le rapport de nos sujets à la langue française, nous avons décidé de faire une double catégorisation pour les niveaux socioéconomiques supérieurs : une catégorie prenant en considération le niveau d'étude et une autre catégorie ne tenant compte que de la profession des parents (commerçants sans niveau universitaire). Cela nous permettra de voir si le fait d'avoir des parents universitaires a une incidence ou non sur l'apprentissage de la langue française.

Cette double catégorisation socioprofessionnelle pour les niveaux socioéconomiques supérieurs nous a donné deux niveaux socioéconomiques supérieurs : le premier est le niveau supérieur avec des parents ayant un niveau d'études supérieur est de 41 individus sur un total de 59, soit 69,49 % individus. Pour le second niveau socioéconomique, celui dont les parents ont un revenu élevé mais qui n'est pas accompagné par un niveau d'étude supérieur, nous avons 17 individus sur un total de 59, soit 28,81 %.

Pour le niveau moyen, celui qui comptabilise le plus grand nombre de répondants, nous avons 106 individus sur 189, soit 56,08 % dont les parents sont : soit fonctionnaires, soit agent d'administration soit représentant de commerce, etc. avec un revenu égal ou supérieur à 70 000 DA par mois. Le plus important, pour cette catégorie socioéconomique est que le niveau d'étude des parents se situe majoritairement dans le niveau moyen et secondaire (collège et lycée). Enfin, 24 sur 189, soit 12,69 % répondants appartiennent au niveau socioéconomique bas avec un revenu de 30 000 DA et moins.

Cette mise au point étant faite, rappelons que notre questionnaire comporte 28 questions dont la plupart sont des questions à choix multiples, c'est à dire que pour

chaque question il y a plusieurs réponses possibles. L'interviewé peut choisir une seule réponse ou encore plusieurs en fonction du nombre de choix offerts. L'analyse de contenu thématique à laquelle nous avons procédé nous a permis de mettre en évidence cinq thèmes regroupant chacune un certain nombre d'items. Le premier thème traite des pratiques familiales de la langue avec 6 questions (les questions 1, 5, 6, 7, 8 et 9), le deuxième thème traite des pratiques sociales de langue 4 questions (les questions 2, 3, 4 et 10), le troisième thème traite de l'utilisation récréatif de la langue avec 7 questions (questions 11, 12, 13, 14, 15, 16 et 17), le quatrième thème traite des représentations en rapport avec la langue avec 6 questions (question 20, 21, 22, 23, 24 et 28), le cinquième thème enfin traite des compétences dans la langue avec 5 questions (question 18, 19, 25, 26 et 26).

1. Analyse Thématique

1-1. Pratiques familiales de la langue française

Ce thème englobe 6 questions (1, 5, 6, 7, 8, 9). Toutes ces questions ont rapport à l'usage de la langue française au sein de la famille (l'usage de la langue française avec les parents, les frères et les sœurs et au sein de la famille élargie). Ces questions nous permettront de voir si l'usage quotidien de la langue française a ou non une incidence sur la qualité de l'apprentissage de cette langue.

Question1/ Quelle langue utilisez-vous à la maison ?

A cette réponse, nous avons obtenu les réponses suivantes

| Population langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------------------|---|--|
| Arabe | 27 répondants → 29,67% | 41 répondants → 41,83% |
| Français | 09 répondants → 9,89% | 07 répondants → 7,14% |
| Mélange | 55 répondants → 60,43% | 50 répondants → 51,02% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

Comme nous pouvons le constater, si nous tenons compte des pourcentages, il semble qu'il n'y ait pas de différences vraiment significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie. Ceci dit, pour être sûr que ces différences sont statistiquement significatives, nous utiliserons le test du Chi2

ou Chi carré (qui s'écrit également Khi2) pour pouvoir confirmer ces résultats. Le test de Chi-deux ou Chi carré est un test statistique conçu pour déterminer si la différence entre deux distributions de fréquences est attribuable à l'erreur d'échantillonnage (le hasard) ou est suffisamment grande pour être statistiquement significative.

Si la différence entre les deux distributions est réduite, l'hypothèse nulle est acceptée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux distributions, si la différence est grande, l'hypothèse nulle sera rejetée. Dans ce dernier cas, on parlera d'une différence statistiquement significative parce que l'écart entre les deux distributions est trop grand pour être expliqué par le hasard seulement : une différence réelle existe donc.

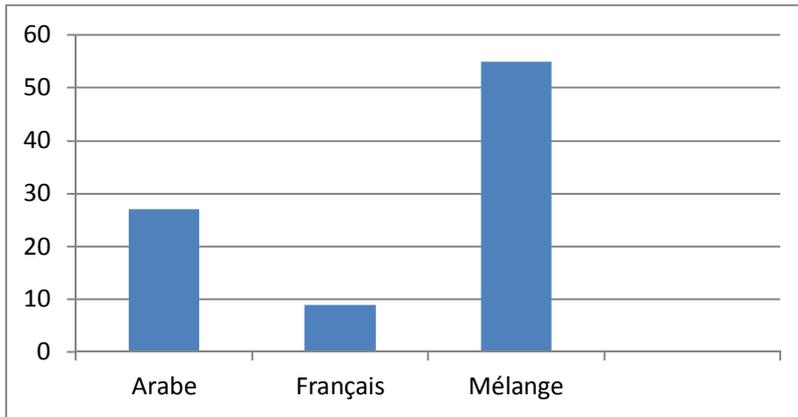
- Khi2 Calculé < Khi2 théorique \implies H0 l'hypothèse nulle acceptée, il n'y a pas de différences significative entre les deux distributions,
- Khi2 Calculé > Khi2 Théorique \implies H1 l'hypothèse rejetée : une différence réelle existe

Rappelons que pour le calcul de nos Chi2, nous nous sommes servis de l'Outil de calcul de la valeur du test X² (Khi carré ou Chi2) en ligne à l'adresse suivante : http://www.aly-abbara.com/utilitaires/statistiques/khi_carre.html

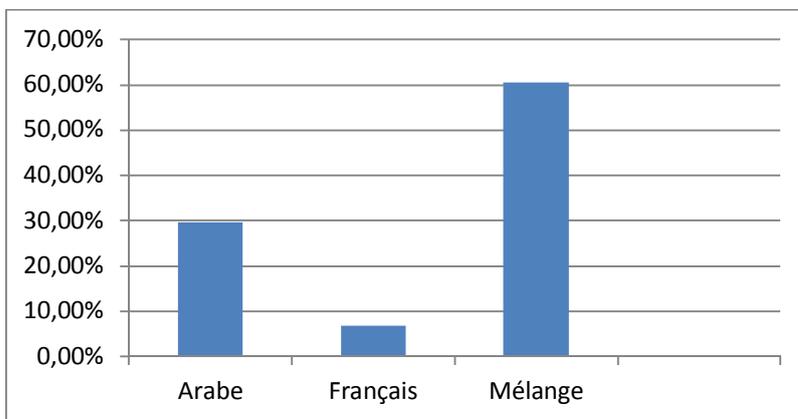
Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs | 27 | 41 | 68 |
| | Effectifs théoriques | 32,741 | 37,259 | 100% |
| Français | Effectifs | 09 | 07 | 16 |
| | Effectifs théoriques | 07,704 | 08,296 | 100% |
| Mélange | Effectifs | 55 | 50 | 105 |
| | Effectifs théoriques | 50,556 | 54,444 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

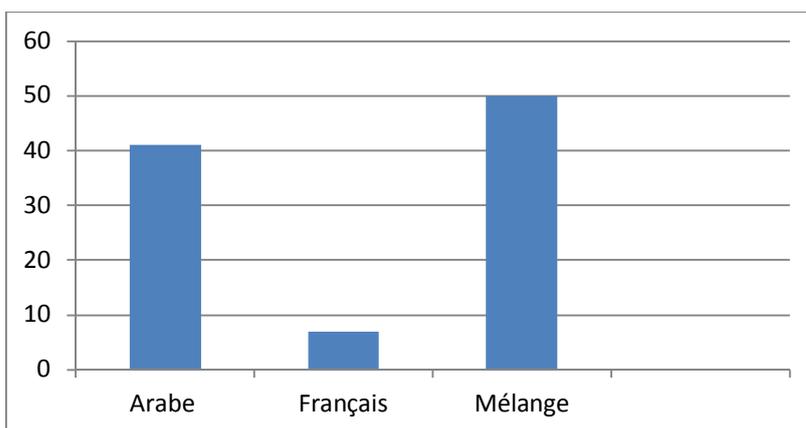
Histogramme 1 : Etudiants du département de français :



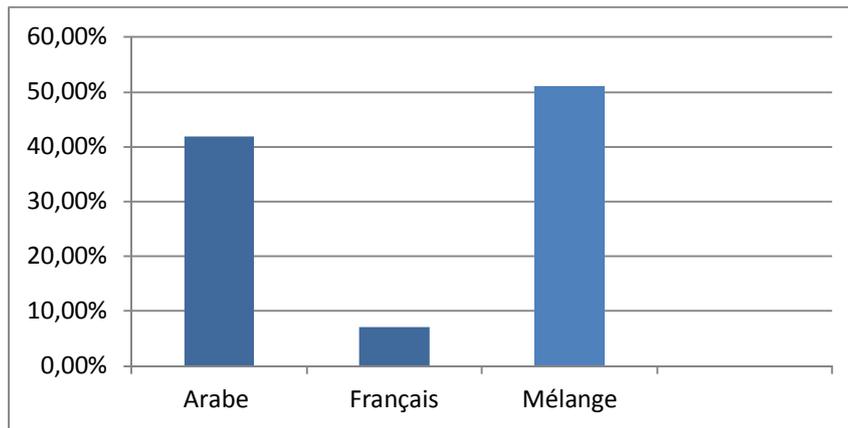
Histogramme 1 : Etudiants du département de français en % :



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %



Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA-EAT)^2}{EAT} = 3,115$$

Pour lire le chi carré, il faut comparer le chi carré calculé au chi carré théorique que l'on trouve dans la table de probabilité du Khi2²¹ et ce après avoir calculé le degré de liberté et arrêté un seuil de tolérance. Le seuil de tolérance, ou risque d'erreur, est un élément subjectif, mais ayant des conséquences directes sur la décision issue du test. De manière générale, le choix du risque d'erreur se situe entre 1%, 2%, 5%, et 10% qui sont les valeurs les plus courantes²². Pour ce qui nous concerne, nous nous prononcerons à travers la valeur de 2% ou 0.02, ce qui signifie que nous avons 02% de chance de nous tromper dans nos décisions en tenant compte des Chi2 que nous aurons obtenus.

Calcul du degré de liberté : ddl = (Nombre de lignes -1) x (Nombre de colonnes -1), soit pour ce qui nous concerne et pour cette question ci : (3-1) x (2-1) = **2**.

Notre degré de liberté est donc égal à 2.

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie quant à l'usage de la langue au sein du foyer familial.

²¹http://www.aly-abbara.com/utilitaires/statistiques/khi_carre.html

²²<http://andruccioli.u-bordeaux4.fr>.

Le Chi carré calculé de 3,117 est inférieur au Chi carré lu 7,824. Cette observation nous permet de conclure que pour la question *Quelle langue utilisez-vous à la maison ?*, il n'y a aucune différence significative entre les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie. Les pourcentages relevés montrent que l'usage du mélange des langues (arabe/français) aussi bien chez les étudiants du département de français que chez les étudiants du département de psychologie reste dominant avec respectivement 60,43% pour les étudiants du département de français et 51,02% les étudiants du département de psychologie. Pour ce qui est de l'usage de la langue arabe, tout en gardant à l'esprit que lorsqu'on parle d'arabe, il s'agit en fait de l'arabe algérien, ce sont les étudiants du département de psychologie chez qui l'usage de cette langue est le plus courant avec 41,83% contre 27,67% pour les étudiants du département de français. Quant à l'usage de la langue française, il reste très minoritaire puisque seulement 9,89% des étudiants du département de français et 7,14% des étudiants du département de psychologie l'utilisent.

Question 5 : Que parle-t-on dans votre famille ?

Cette question comporte 3 items en l'occurrence :

Item1. Avec vos parents ?

Item2. Avec vos frères et sœurs ?

Item3. Avec le reste de la famille ?

Cette question pourrait paraître redondante avec celle qui précède (Quelle langue utilisez-vous à la maison ?), mais en fait il n'en est rien. En effet, avec cette question nous avons voulu voir comment s'établit le réseau de communication au sein de la famille restreinte et quelle est la langue utilisée dans la famille élargie, c'est-à-dire entre les parents eux-mêmes, les parents avec leurs enfants, les parents avec le reste de la famille.

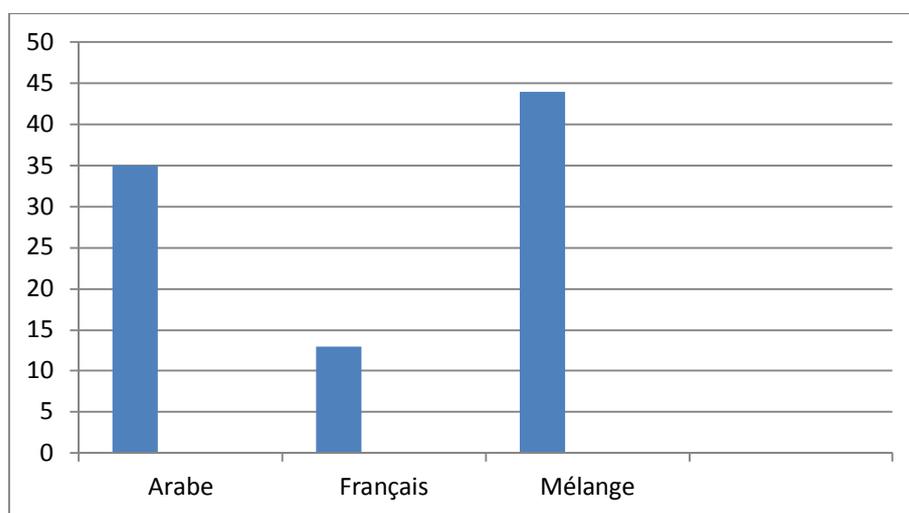
A cette question, nous avons obtenu les réponses suivantes /

Item1 : *Que parlez-vous avec vos parents, avec vos frères et sœurs, avec le reste de la famille ?*

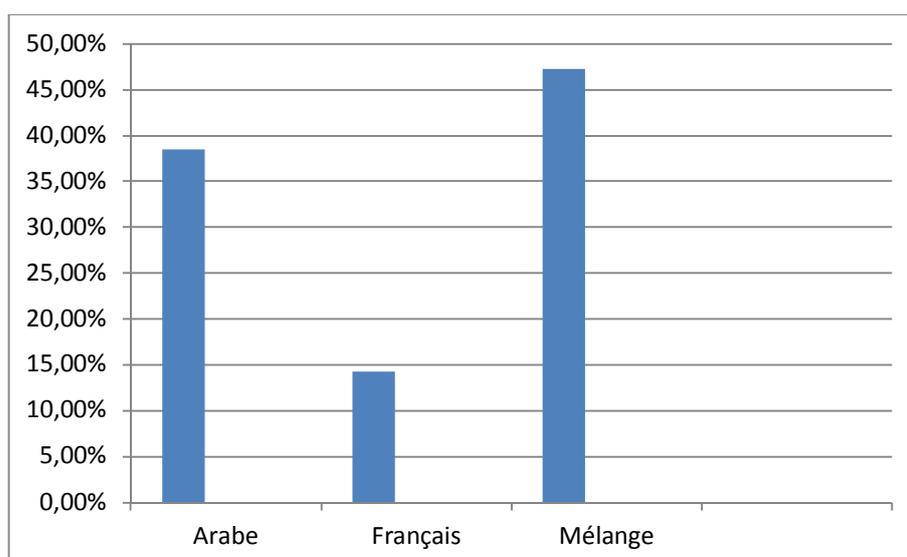
A/ Avec les parents ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------------------|---|--|
| Arabe | 35 répondants → 38,46% | 56 répondants → 57,14% |
| Français | 13 répondants → 14,28% | 10 répondants → 10,20% |
| Mélange | 43 répondants → 47,25% | 32 répondants → 32,65% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

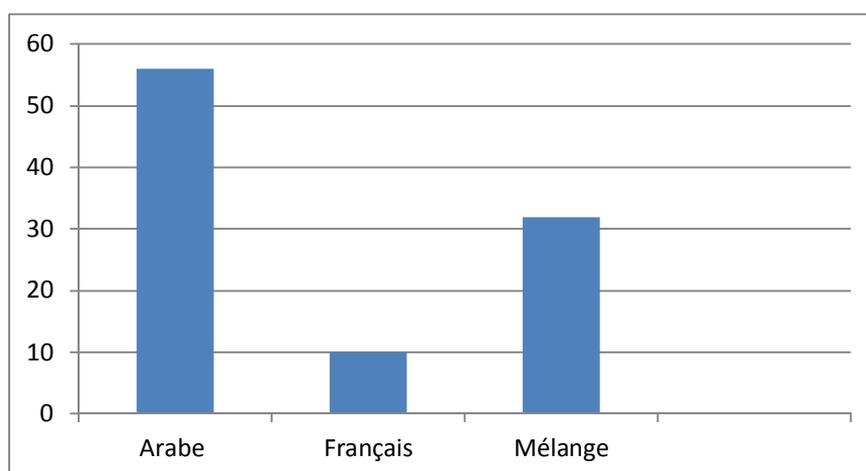
Histogramme 1 : Etudiants du département de français :



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

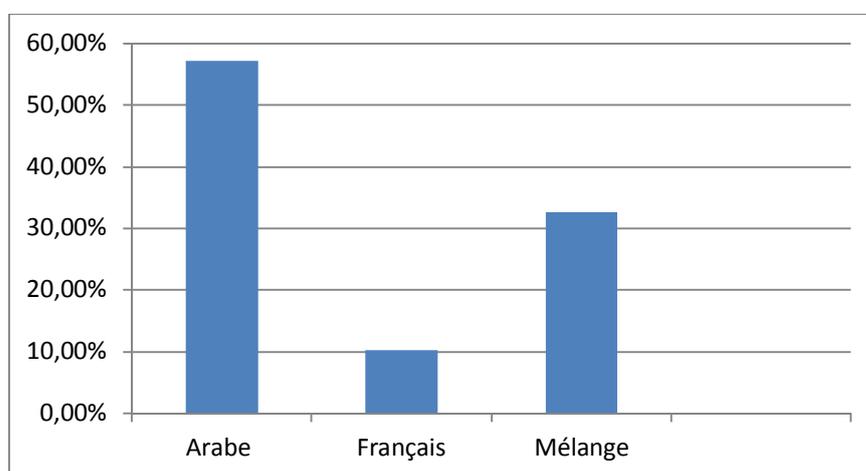


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Langue pratiquée \ Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|--------------|
| | | Arabe | Effectifs 35 | 56 |
| | Effectifs théoriques | 43,81 | 47,18 | 100% |
| Français | Effectifs 13 | 10 | 23 | |
| | Effectifs théoriques | 11,07 | 11,92 | 100% |
| Mélange | Effectifs 43 | 32 | 75 | |
| | Effectifs théoriques | 36,11 | 38,88 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA-EAT)^2}{EAT} = 6,600$$

Le Chi2 calculé est donc de : **6,6**

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

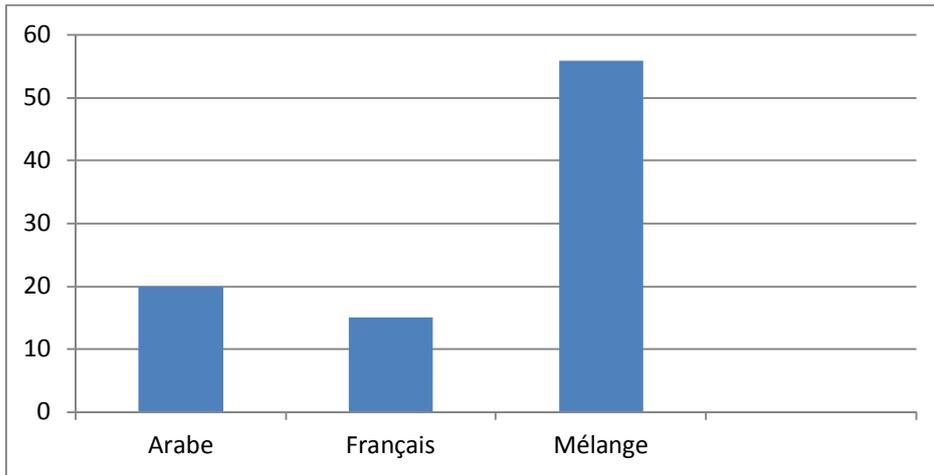
Le degré de liberté étant de **2** avec un seuil de tolérance (choix de risque d'erreurs alpha) de **0.02**, qui signifie que nous avons **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement insignifiant, et un chi2 calculé de **6,6** donc inférieur au chi2 lu qui est de **7,824**. Nous pouvons conclure pour cet item, que les différences observées ne sont pas statistiquement significatives. Cependant, même si les différences ne sont pas statistiquement significatives, ce qui laisse supposer que les petites différences relevées au niveau des pourcentages relèvent en fait du hasard de la distribution, et que les études de français ou de psychologie ne sont pas impliquées dans ces différences, relevons quand même que les étudiants de psychologie ont plus tendance à utiliser l'arabe (**57,14**) avec leurs parents que leurs homologues du département de français (**38,46%**).

Nous ne manquerons pas de signaler également l'usage plus ou moins important du mélange des langues (arabe/français) dans un peu plus de 30% des cas chez les deux populations. Le français encore une fois est tout à fait minoritaire en tant que moyen de communication (14,28% pour les étudiants de département de français et 10,20% pour les étudiants du département de psychologie).

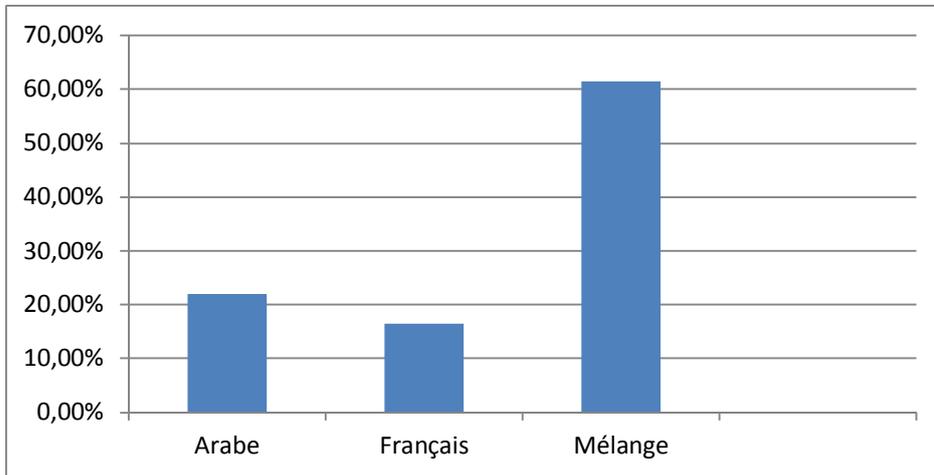
B/ Avec les frères et sœurs ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 20 répondants → 21,97% | 39 répondants → 39,79% |
| Français | 15 répondants → 16,48% | 09 répondants → 9,18% |
| Mélange | 56 répondants → 61,53% | 50 répondants → 51,02% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

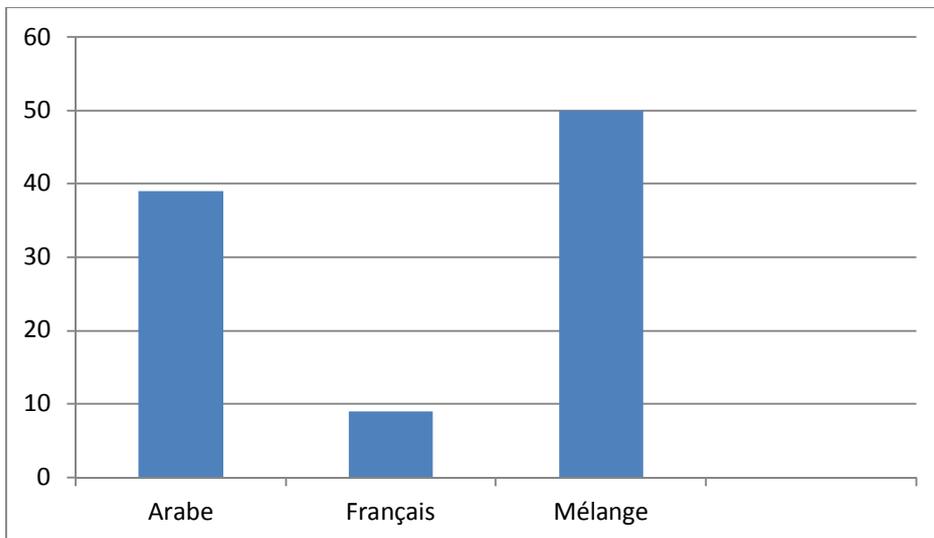
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

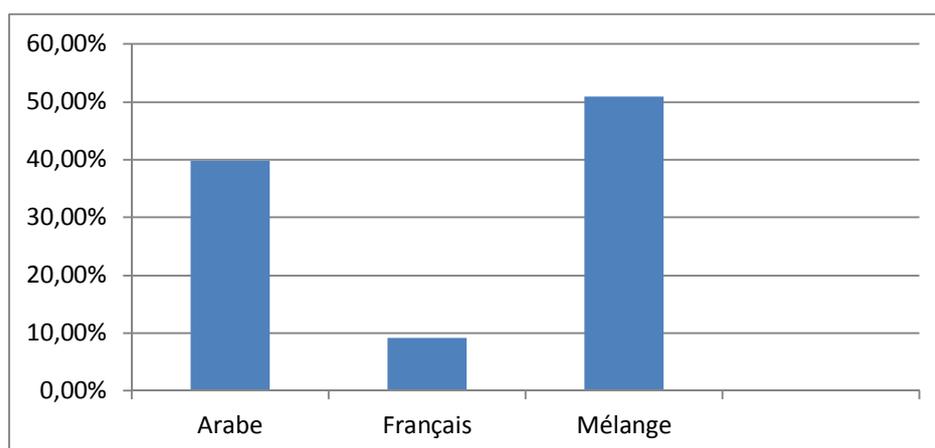


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 20 | 39 | 59 |
| | Effectifs théoriques | 28,407 | 30,593 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 15 | 09 | 24 |
| | Effectifs théoriques | 11,556 | 12,444 | 100% |
| Mélange | Effectifs observés | 56 | 50 | 106 |
| | Effectifs théoriques | 51,037 | 54,963 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA-EAT)^2}{EAT} = 07,709$$

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes

Le degré de liberté est égal à 2, le seuil de tolérance est de 0,02 et un chi2 de 07,709 inférieur au chi2 lu (7,824), nous pouvons conclure que les différences observées ne sont pas statistiquement significatives. Un constat s'impose cependant, la majorité de nos répondants des deux spécialités ont plus tendance à utiliser le mélange des langues arabe/français avec leurs frères et sœurs que l'arabe ou le

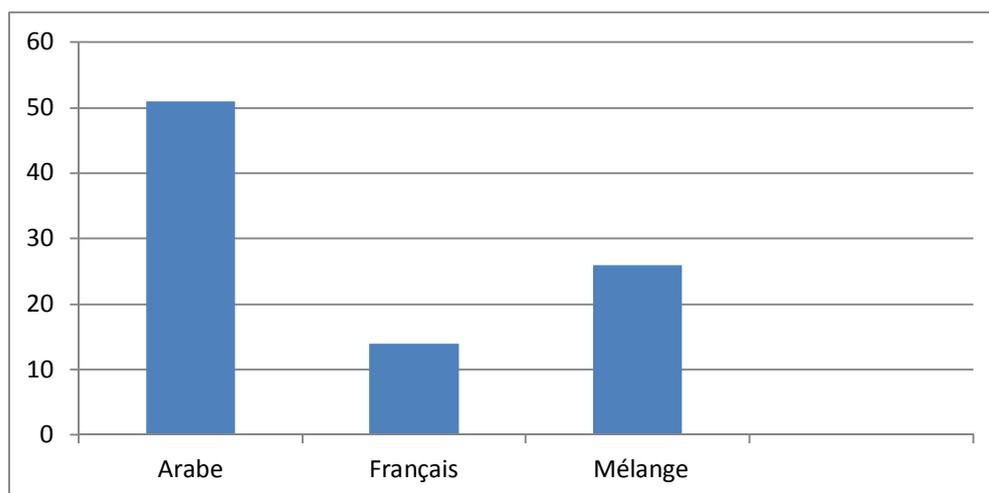
français. Respectivement **61,53%** pour les étudiants du département de français et **51,02%** pour les étudiants du département de psychologie.

Pour le reste, nous avons l'utilisation de la langue arabe en seconde position avec respectivement : **21,97%** pour les étudiants du département de français et **39,79%** pour les étudiants du département de psychologie avec une tendance plus marquée pour l'usage de la langue arabe chez les étudiants du département de psychologie. Enfin en troisième position, nous avons la langue française très peu parlée avec une tendance plus marquée là encore chez les étudiants du département de psychologie **9,18%**, contre **16,48%** pour les étudiants du département de français.

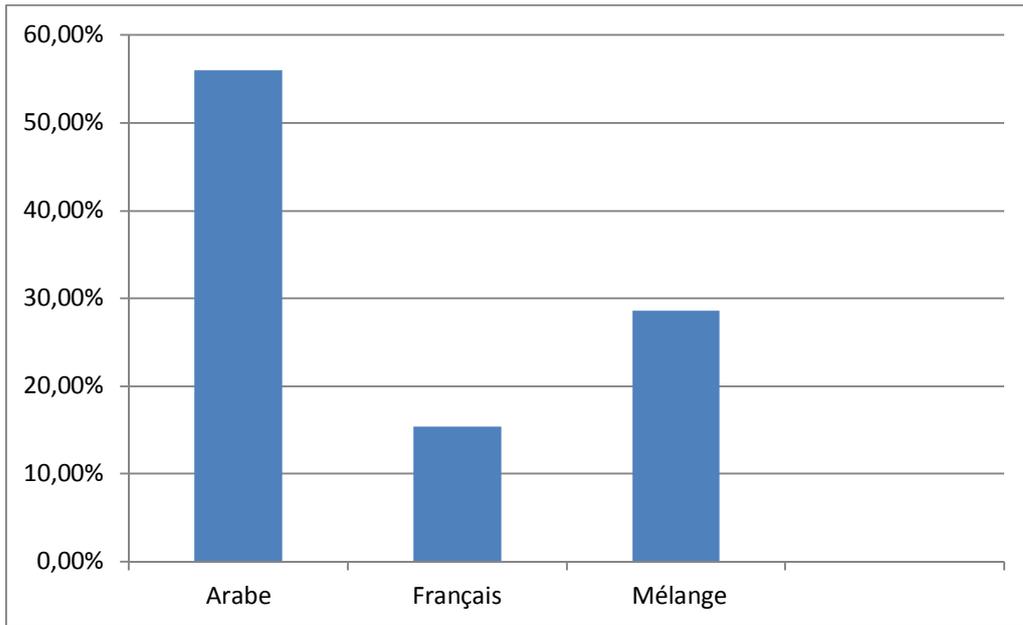
C/ Avec le reste de la famille ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 51 répondants → 56,04% | 53 répondants → 54,08% |
| Français | 14 répondants → 15,38% | 10 répondants → 10,20% |
| Mélange | 26 répondants → 28,57% | 35 répondants → 35,71% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

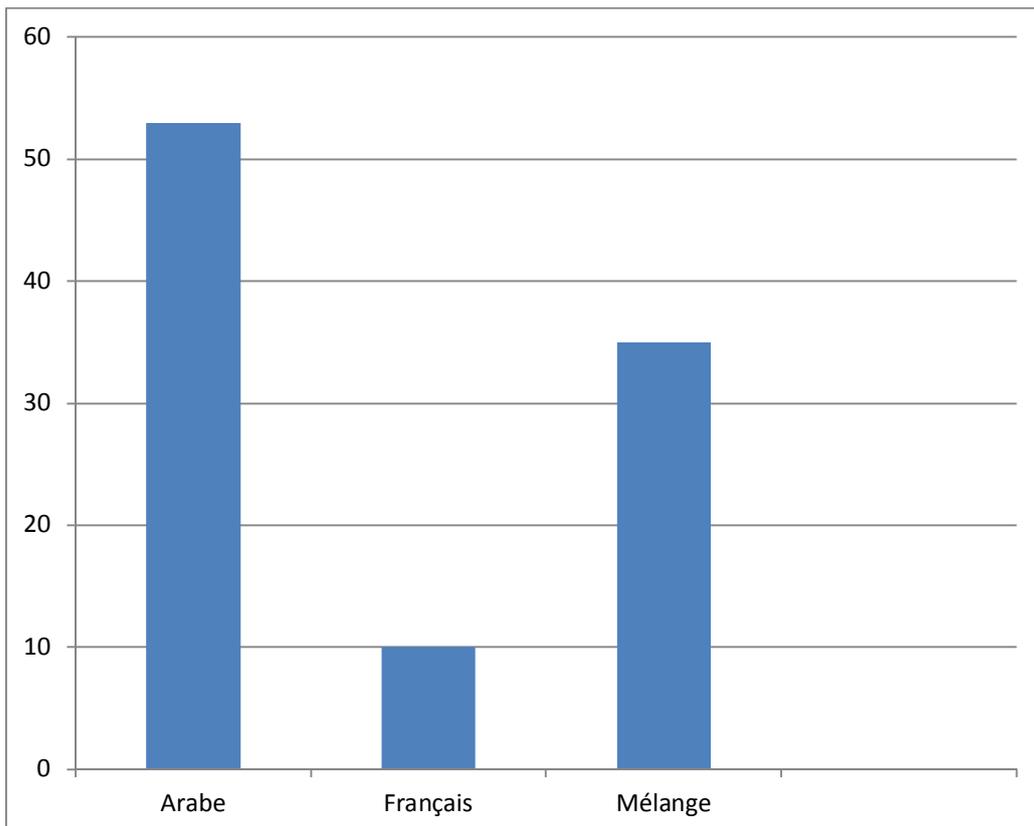
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

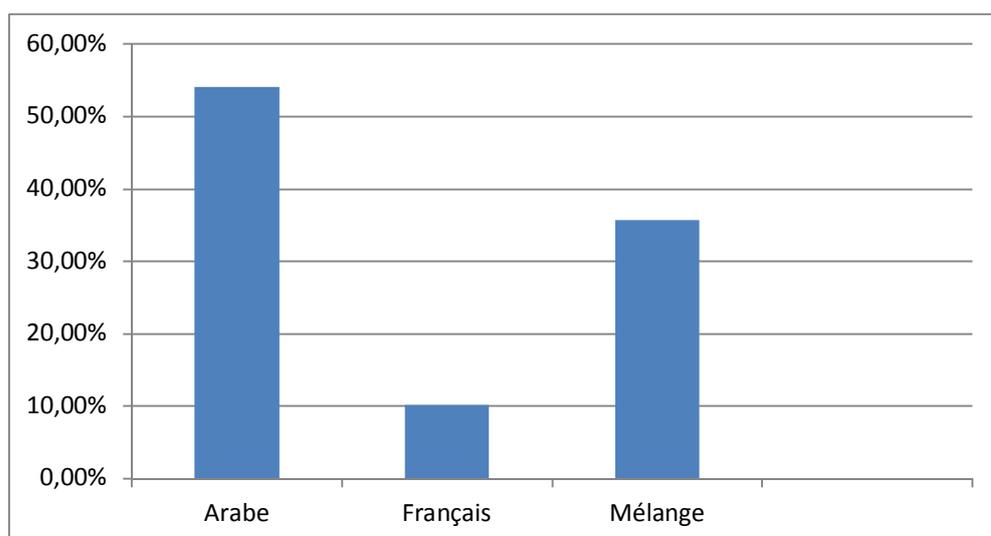


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 51 | 53 | 104 |
| | Effectifs théoriques | 50,074 | 53,926 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 14 | 10 | 24 |
| | Effectifs théoriques | 11,556 | 12,444 | 100% |
| Mélange | Effectifs observés | 26 | 35 | 81 |
| | Effectifs théoriques | 29,37 | 31,63 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 183 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA-EAT)^2}{EAT} = 1,776$$

Le Chi carré calculé est donc de : 1,776

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

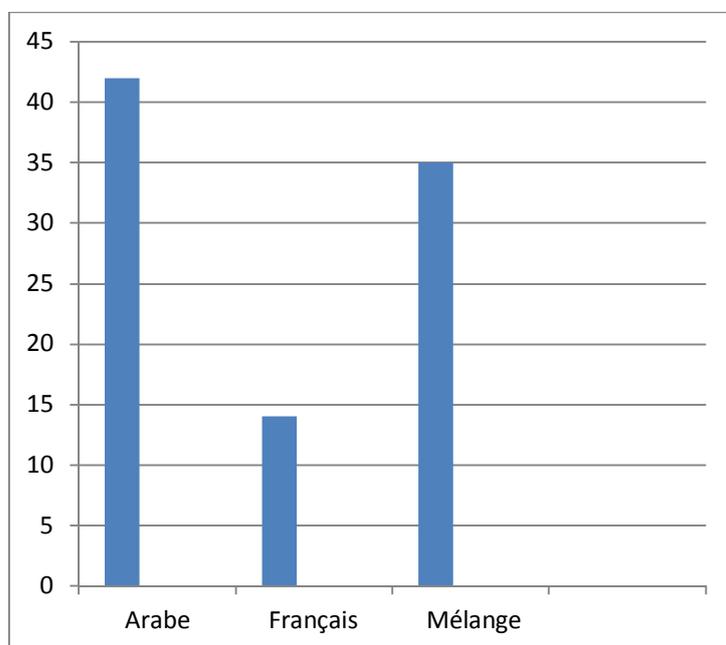
Le degré de liberté est 2, avec une marge de tolérance de **0,02** c'est à dire **0,02%** de risque de se tromper, ce qui est statistiquement infime. Le Chi2 (Khi2) calculé de **1,776** étant inférieur au Chi2 Lu **7,824**, nous pouvons conclure que pour

cette question, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives et qu'il n'y a pas de différences entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie. Et comme pour les deux items précédents, nous avons l'arabe en premier avec respectivement 56,04% et 47,95%, le mélange de langue avec 28,57% et 35,71% et enfin le français avec : 15,38% et 10,20%. Ainsi, au sein de la famille, l'arabe est la langue dominante. Bien sûr, il s'agit de l'arabe algérien. Le mélange des langues est lui aussi présent et le français reste très peu utilisé.

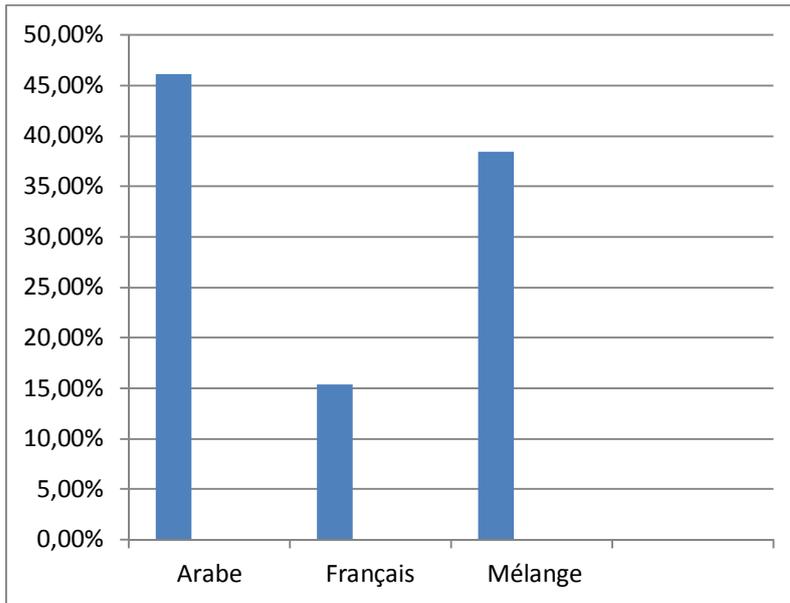
Question 6/ Que parlent vos parents entre eux ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 42 répondants → 46,15% | 54 répondants → 55,10% |
| Français | 14 répondants → 15,38% | 08 répondants → 08,16% |
| Mélange | 35 répondants → 38,46% | 36 répondants → 36,73% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

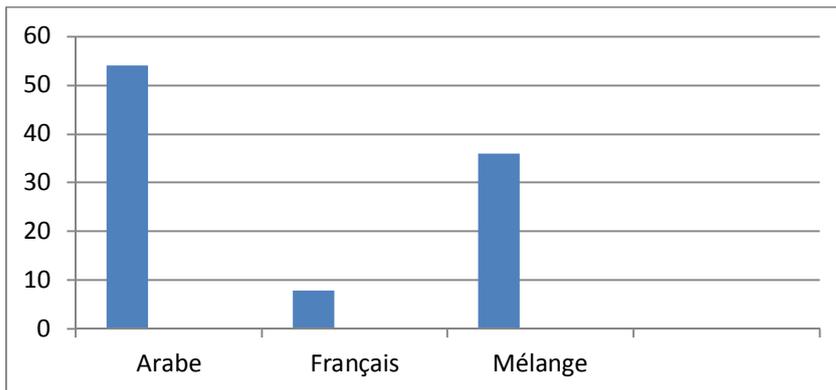
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

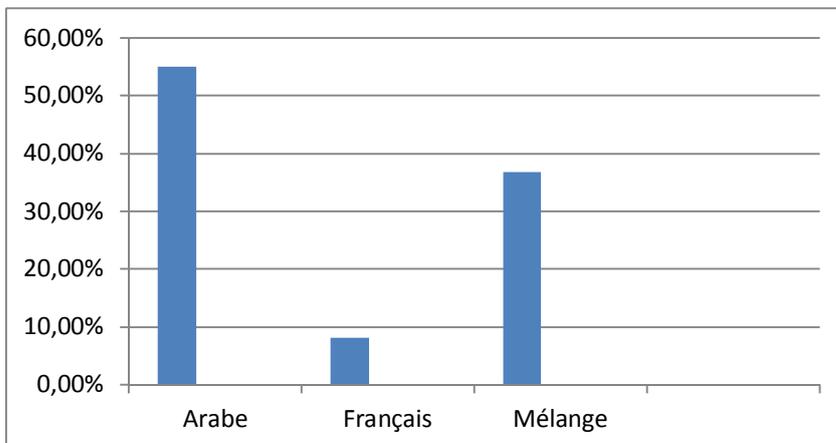


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 42 | 54 | 96 |
| | Effectifs théoriques | 46,22 | 49,77 | 95,97% |
| Français | Effectifs observés | 14 | 08 | 22 |
| | Effectifs théoriques | 10,59 | 11,40 | 100% |
| Mélange | Effectifs observés | 35 | 36 | 71 |
| | Effectifs théoriques | 34,18 | 36,81 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 2,895$$

Le Chi carré calculé est donc de : 2,895

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté étant égal à 2, avec une marge de tolérance de **0,02** c'est à dire 0,02% de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime, le Chi2 (Khi2) calculé de **2,895** étant inférieur au Chi2 Lu **7,824**, nous pouvons conclure que pour cette question, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives et qu'il n'y a pas de différences entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

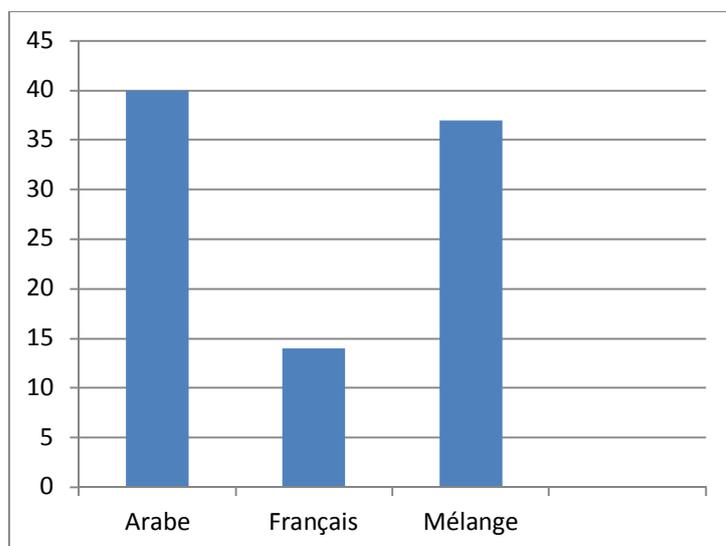
Pour cet item, nous relevons que pour la majorité des répondants, leurs parents utilisent plutôt la langue arabe (l'arabe algérien) pour communiquer entre eux. Ceci dit, le pourcentage des parents qui utilisent le mélange arabe/français pour communiquer entre eux reste malgré tout assez significatif et confirme que cette pratique linguistique, même si elle n'est pas majoritaire reste assez bien ancrée socialement. Cela pourrait être dû au fait que de nos jours, tous les parents ont été scolarisés au moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire et que de ce fait, ils ont été imprégnés de longues années durant par l'enseignement du

français. Cependant, au-delà de l'imprégnation scolaire, ce qui est socialement le plus marquant, c'est la confrontation quotidienne à un environnement linguistique où la langue française est encore très présente, surtout les médias dont l'impact est considérable, notamment la télévision par satellite, les pancartes publicitaires, les enseignes des magasins et de plus en plus de nos jours les réseaux sociaux.

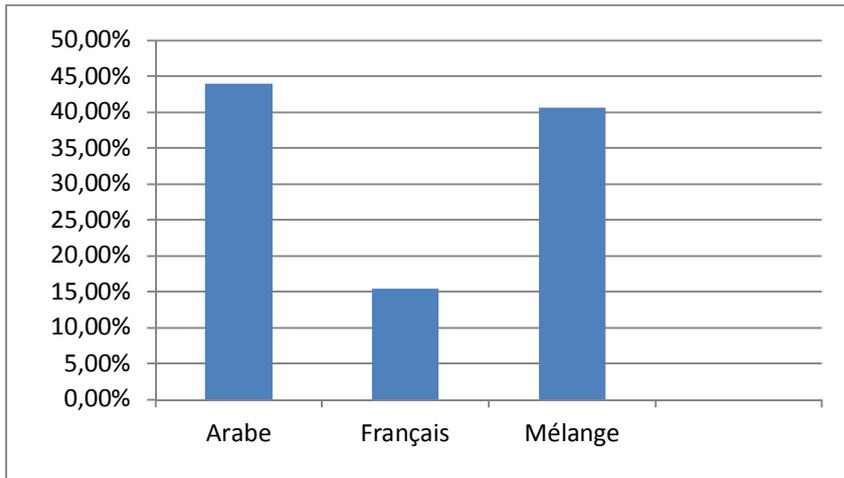
Question 7/ Que parlent vos parents avec leurs enfants ?

| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 40 répondants → 43,95% | 56 répondants → 57,14% |
| Français | 14 répondants → 15,38% | 12 répondants → 12,24% |
| Mélange | 37 répondants → 40,65% | 30 répondants → 30,61% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

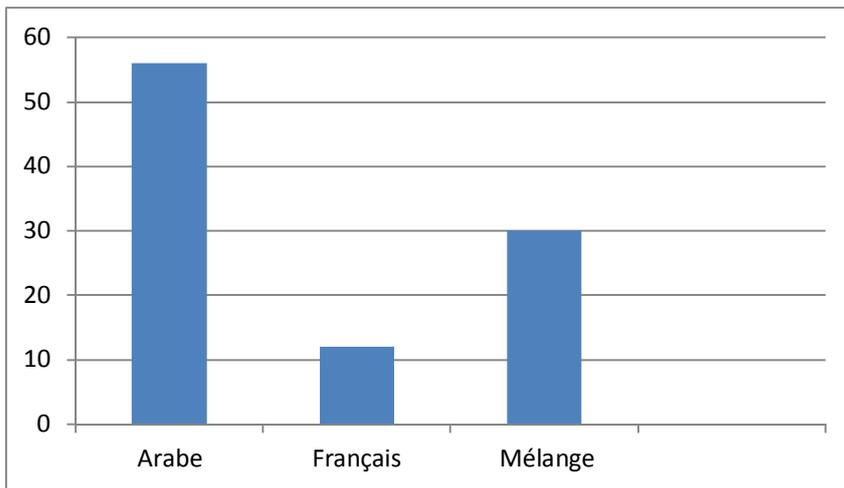
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

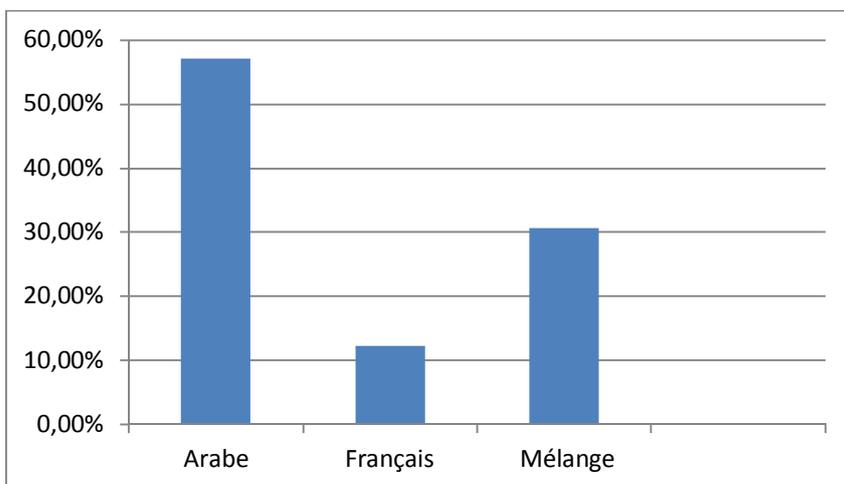


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 40 | 56 | 96 |
| | Effectifs théoriques | 46,22 | 49,77 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 14 | 12 | 26 |
| | Effectifs théoriques | 12,51 | 13,48 | 00% |
| Mélange | Effectifs observés | 37 | 30 | 67 |
| | Effectifs théoriques | 32,259 | 34,741 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 3,298$$

Le Chi carré calculé est donc de : 3,298

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Calcul du degré de liberté = (nombre de rangées – 1) X (nombre de colonnes – 1)

En l'occurrence 2 x 1 = 2

Le degré de liberté étant égal à 2, avec une marge de tolérance de **0,02** c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Le chi2 calculé **3,298** étant inférieur au chi carré lu pour ce seuil de tolérance qui est de **7,824** nous pouvons conclure que pour cette question, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives et qu'il n'y a pas de différences entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

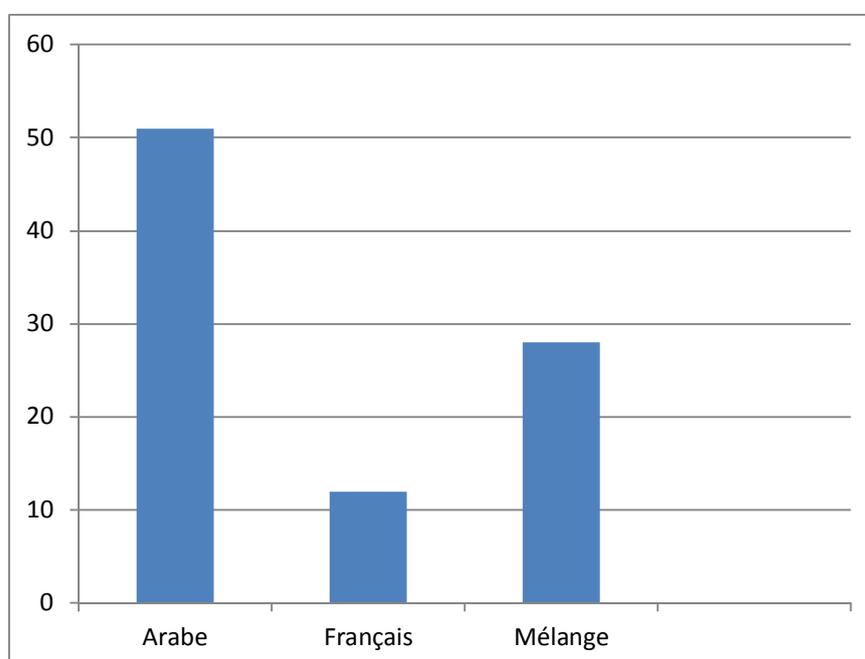
Pour cet item, nous relevons que pour la majorité des répondants, les parents utilisent plutôt la langue arabe (l'arabe algérien) pour communiquer avec leurs enfants, respectivement : **43,95%** et **57,14%**. Ceci dit, le pourcentage des parents qui utilisent le mélange arabe/français pour communiquer avec les enfants reste malgré tout assez significatif, respectivement : **40,65%** et **30,61%**, ce qui et confirme cette pratique linguistique, laquelle, même si elle n'est pas majoritaire, reste assez bien ancrée socialement.

Comme pour l'item précédent, nous ne pouvons que noter comme facteur explicatif le fait que de nos jours, pratiquement tous les parents ont été scolarisés au moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire et que de ce fait, ils ont été imprégnés de longues années durant par l'enseignement du français, sans oublier l'impact considérable des médias et notamment la télévision par satellite. Enfin comme pour les précédents items relatifs à l'usage de la langue au sein de la famille restreinte et élargie, nous réitérons notre remarque sur l'usage minoritaire de la langue française, respectivement : 15,38% et 12,24%

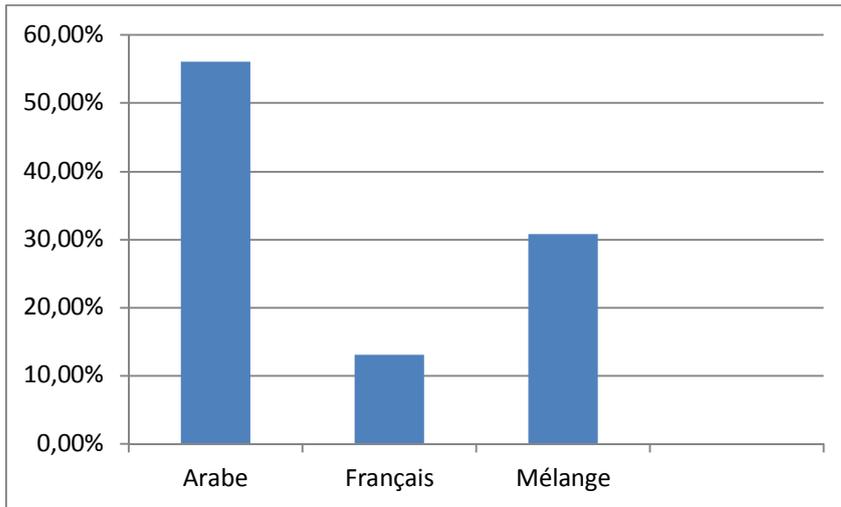
Question 8/ Que parlent vos parents avec leurs frères et sœurs ?

| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 51 répondants → 56,04% | 57 répondants → 58,16% |
| Français | 12 répondants → 13,18% | 14 répondants → 14,28% |
| Mélange | 28 répondants → 30,76% | 27 répondants → 27,55% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

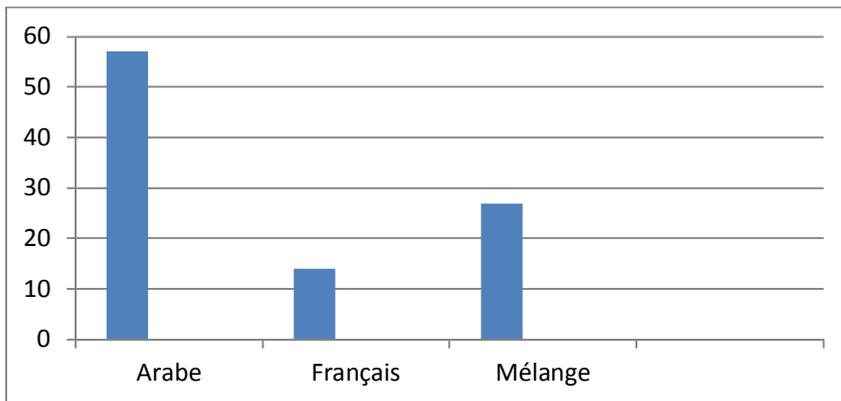
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

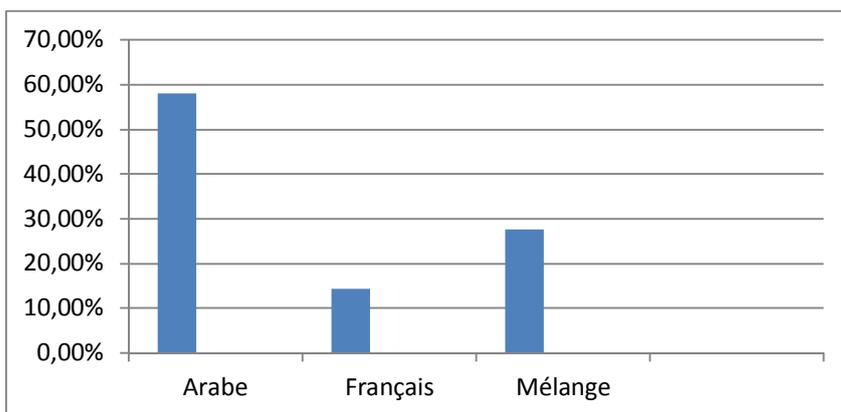


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 51 | 57 | 108 |
| | Effectifs théoriques | 52 | 56 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 12 | 14 | 26 |
| | Effectifs théoriques | 12,51 | 13,48 | 00% |
| Mélange | Effectifs observés | 28 | 27 | 55 |
| | Effectifs théoriques | 26,48 | 28,51 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 0,246$$

Le Chi carré calculé est donc de : 0,246

Hypothèse nulle : Il n’y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 2, avec une marge de tolérance de **0,02**, c’est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Le chi2 calculé **0,246** étant inférieur au chi carré lu qui est pour ce seuil de tolérance de **7,824** nous pouvons conclure que pour cette question, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives et qu’il n’y a pas de différences entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Pour cet item, nous remarquons que la langue arabe (l’arabe algérien) est la langue à usage dominant chez les deux groupes dans la communication des parents avec le reste de la famille (en dehors de la communication avec leurs propres enfants) et ce, aussi bien chez les étudiants du département de français que les étudiants du département de psychologie avec respectivement : **56,04%** et **58,16%**. Ceci dit, il reste que dans **30%** des cas et ce pour les deux populations, le mélange arabe/français est d’un usage assez significatif (**30,76%** et **30,48%**), et la langue française très peu utilisée (**13,18%** et **14,28%**). Pour le reste, les mêmes commentaires que pour les 3 autres items de cette question (quelle langue parle-t-on dans votre famille ?) sont

recevables à savoir, l'usage dominant de la langue arabe à l'intérieur de tout le réseau familial, la tendance assez prononcée de l'usage du mélange des langues (arabe/français) qui dans tous les cas de figures est utilisé à un peu plus de 30% et enfin l'usage vraiment minoritaire de la langue française et ce même chez les répondants appartenant au milieu socioéconomique supérieur dont les parents sont universitaires.

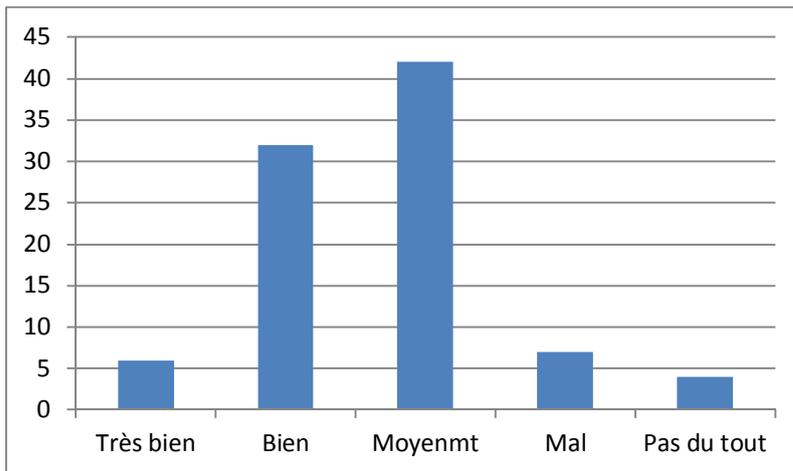
Le mélange des langues est donc une réalité sociale incontournable, favorisée par le contact des langues (l'arabe et le français), contact largement soutenu par le système éducatif où la langue française est enseignée dès l'école primaire, mais également par la présence accrue du français dans le champ social à travers les médias mais pas seulement. En effet, le rôle que joue aujourd'hui internet et les réseaux sociaux est considérable et oblige parfois les plus réfractaires à la langue française à en faire usage. Cette présence massive de la langue française dans le champ social algérien impose un contact inévitable avec la langue première et c'est ce qui donne lieu à ce mélange des langues qui a fini par donner naissance à l'interlangue.

Question 9/ Comment les gens de votre famille parlent-ils le français ?

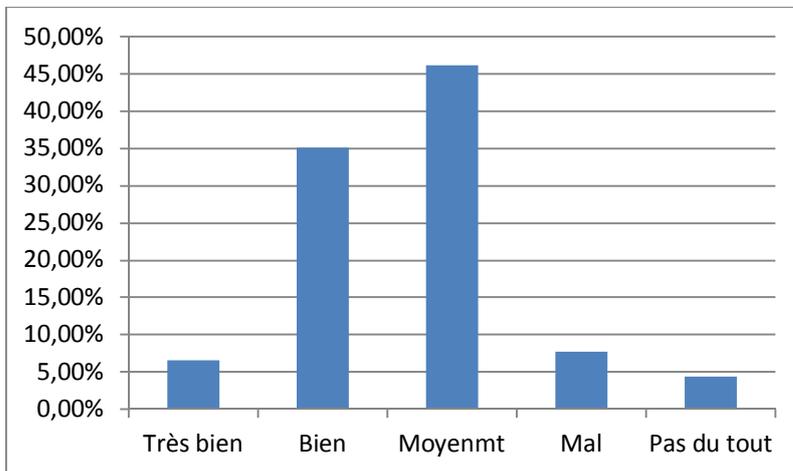
A cette question, les répondants sont tenus de répondre selon une échelle qui va de très bien à pas du tout. Nous avons obtenu les réponses suivantes :

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Très bien | 06 répondants → 06,59% | 04 répondants → 04,08% |
| Bien | 32 répondants → 35,16% | 10 répondants → 10,20% |
| Moyennement | 42 répondants → 46,15% | 45 répondants → 45,91% |
| Mal | 07 répondants → 07,69% | 33 répondants → 33,67% |
| Pas du tout | 04 répondants → 04,39% | 06 répondants → 06,12% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

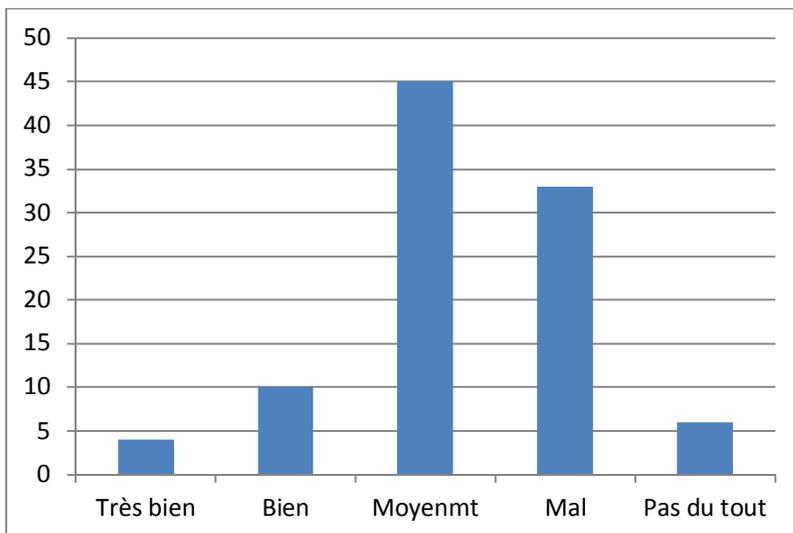
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

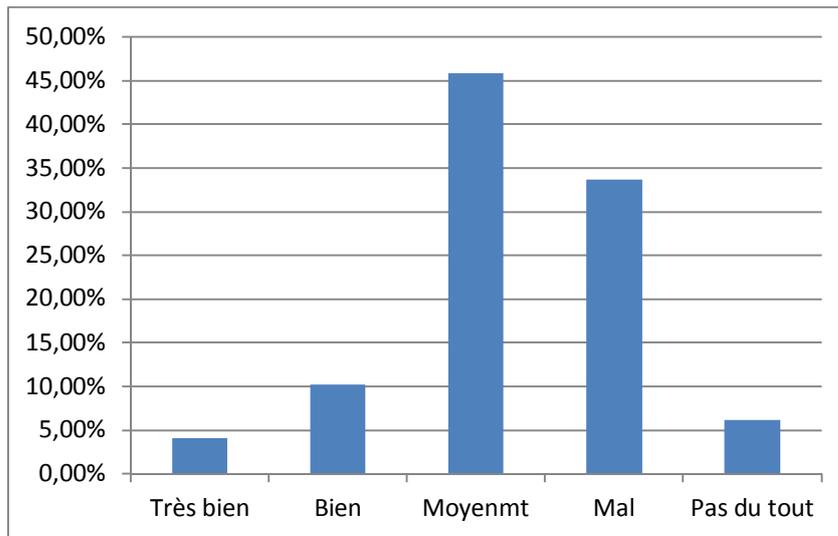


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Langue pratiquée \ Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| | | Très bien | 06 | 04 |
| | Effectifs observés | | | |
| | Effectifs théoriques | 04,81 | 05,18 | 100% |
| Bien | Effectifs observés | 32 | 10 | 42 |
| | Effectifs théoriques | 20,22 | 21,77 | 100% |
| Moyennement | Effectifs observés | 42 | 45 | 87 |
| | Effectifs théoriques | 41,88 | 45,11 | 100% |
| Mal | Effectifs observés | 07 | 33 | 40 |
| | Effectifs théoriques | 19,25 | 20,74 | |
| Pas du tout | Effectifs observés | 04 | 06 | 10 |
| | Effectifs théoriques | 04,81 | 05,18 | |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 29,108$$

Le Chi carré calculé est donc de : 29,108

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (nombre de ligne - 1) x (nombre de colonnes - 1) soit (5-1) x (2-1) = 4, avec une marge de tolérance de 0,02, c'est à dire 0,02% de chance de

se tromper, ce qui est statistiquement insignifiant. Le χ^2 calculé est de **29,108** largement supérieur au χ^2 carré lu qui est de **11,668** nous pouvons conclure que pour cette question, les différences observées sont statistiquement significatives. De ce fait, nous pouvons dire qu'il y a une différence entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie. Cette différence est probablement due au fait que chez les étudiants du département de français, l'entourage familial parle bien le français et même très bien comparativement aux étudiants du département de psychologie chez qui nous avons relevé beaucoup plus de cas qui parlent peu et même pas du tout le français avec leur entourage familial. En effet, pour les étudiants du département de français, **74** répondants sur **91**, soit la majorité parlent le français moyennement ou bien.

Il est donc statistiquement établi que lorsque l'entourage familial parle bien le français, cela a une incidence notable sur le degré d'apprentissage de la langue française chez nos répondants. Cela ressort d'ailleurs clairement dans les pourcentages puisque les répondants du département de français sont ceux dont l'entourage parle le mieux la langue française avec **6,59%** de Très bien, **35,16%** de bien et **42,15%** de moyennement bien. Dans l'ensemble, nous pouvons dire que pour les étudiants du département de français, la quasi-totalité de l'entourage familial parle soit très bien, bien ou moyennement la langue française ce qui nous donne un pourcentage cumulé de **87,91%**. Pour les étudiants du département de psychologie, ce pourcentage cumulé est de **60,20%**. Ainsi, la conclusion s'impose d'elle-même, l'impact de l'environnement est non négligeable dans l'apprentissage d'une langue. Cette conclusion n'a pu être rendue possible que grâce à l'approche sociolinguistique et le questionnaire. L'enquête sociolinguistique est donc incontournable pour une meilleure compréhension des stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. A titre d'exemple, le travail d'enquête sociolinguistique mené par Bennacer (2014) auprès d'enfants dont les parents adoptent les langues étrangères, notamment le français, comme première langue de socialisation de l'enfant, confirme nos propres observations, à savoir que les enfants qui apprennent plus vite et plus facilement la langue française sont ceux dont les parents utilisent cette langue pour communiquer avec leurs enfants et ce dès l'enfance.

1-2. Pratiques sociales de la langue

4 questions (2, 3, 4, 10). Avec ces questions, nous nous sommes intéressées au cadre d'utilisation de la langue française. Le cadre d'utilisation de la langue française peut nous renseigner sur les lieux où se pratique le plus langue française et l'importance que ces lieux d'apprentissage sur l'acquisition et la maîtrise de cette langue.

Question 2/ A l'université quelle langue utilisez-vous ?

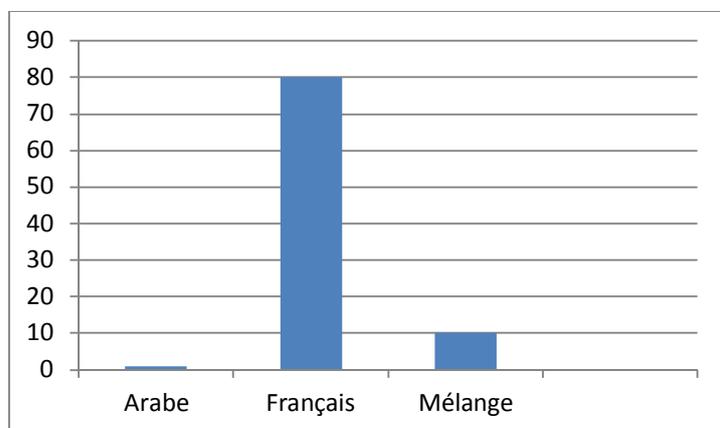
Cette question comporte 3 items : A l'université quelle langue utilisez-vous avec vos enseignants ? A l'université quelle langue utilisez-vous avec les étudiants ? Et à l'université quelle langue utilisez-vous avec l'administration ?

Pour ce qui est du premier item, nous avons obtenu les résultats suivants :

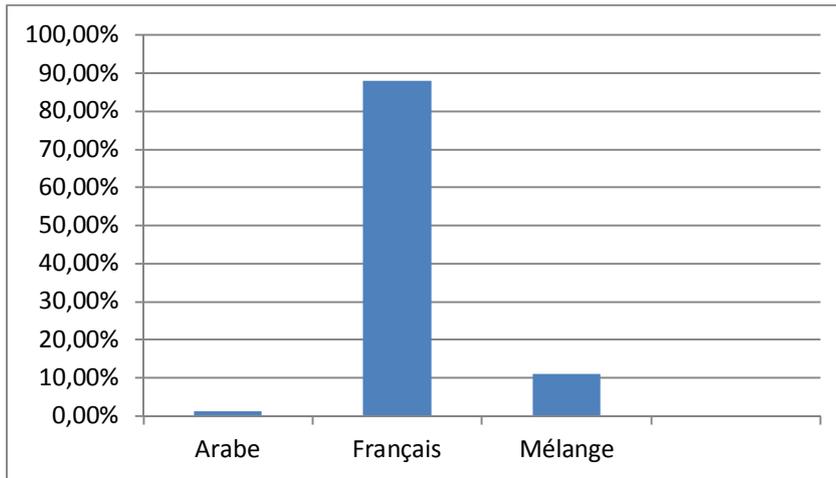
Item1 : Avec vos enseignants

| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|------------------|--------------------------------------|---|
| Langue pratiquée | | |
| Arabe | 01 répondant → 01,09% | 46 répondants → 46,93% |
| Français | 80 répondants → 87,91% | 02 répondants → 02,04% |
| Mélange | 10 répondants → 10,98% | 50 répondants → 51,02% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

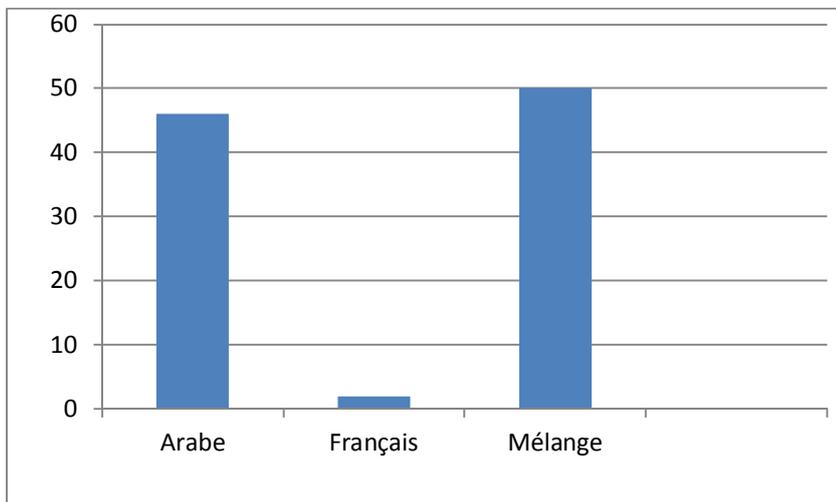
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

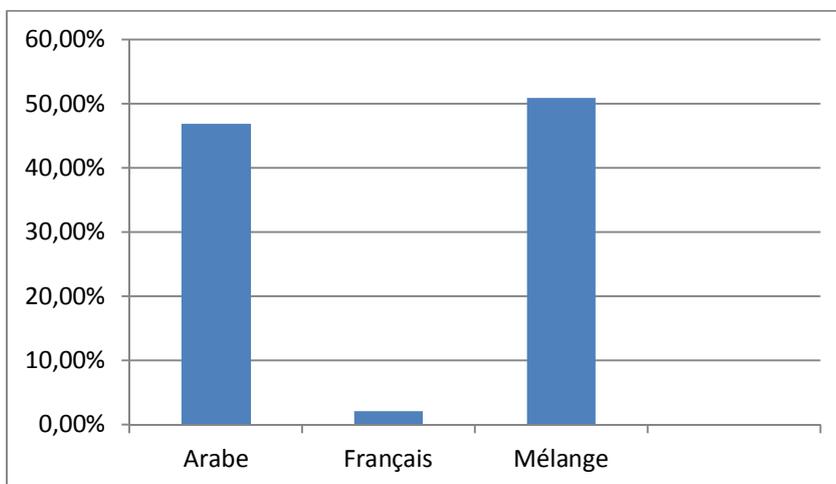


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Langue pratiquée | Effectifs observés | 01 | 46 | 47 |
| | Effectifs théoriques | 22,62 | 24,37 | 100% |
| Arabe | Effectifs observés | 80 | 02 | 82 |
| | Effectifs théoriques | 39,48 | 42,51 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 10 | 50 | 60 |
| | Effectifs théoriques | 28,88 | 31,11 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 143,885$$

Le Chi carré calculé est donc de : 143,885

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 2, avec une marge de tolérance de 0,02, c'est à dire 0,02% de chance de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Le Chi2 calculé : 143,885 étant largement supérieur au Chi carré lu 9,837 conforme au degré de liberté qui est égal à 3, cela nous permet de conclure que les différences observées sont statistiquement significatives. Il y a une différence entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Cette différence est somme toute logique. En effet, il est tout à fait possible que les étudiants du département de français s'adressent à leurs enseignants en langue française puisque c'est la langue d'enseignement et que l'objet de leurs études est le français. De même, pour les étudiants du département de psychologie, compte tenu du fait que l'enseignement est en langue arabe, il est également tout à fait attendu que la communication entre étudiants et enseignants se fasse en arabe, mais également par le biais du mélange arabe/français.

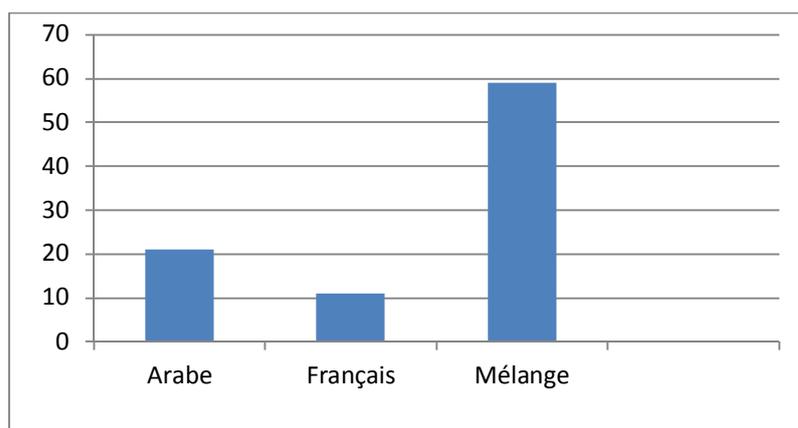
En fait, c'est même ce moyen de communication qui est majoritaire (60,97%) chez ces derniers alors que la langue arabe n'est utilisée que par 36,58% des répondants, ce qui nous permet de constater, qu'en définitive, la langue qui domine

reste qu'on le veuille ou non le mélange arabe/français et que l'arabe littéral, malgré son statut et malgré le fait qu'il est la langue utilisée dans l'enseignement, est largement supplanté par le parler algérien et de plus en plus par ce mélange, lequel comme nous le verrons n'est ni plus ni moins qu'une interlangue.

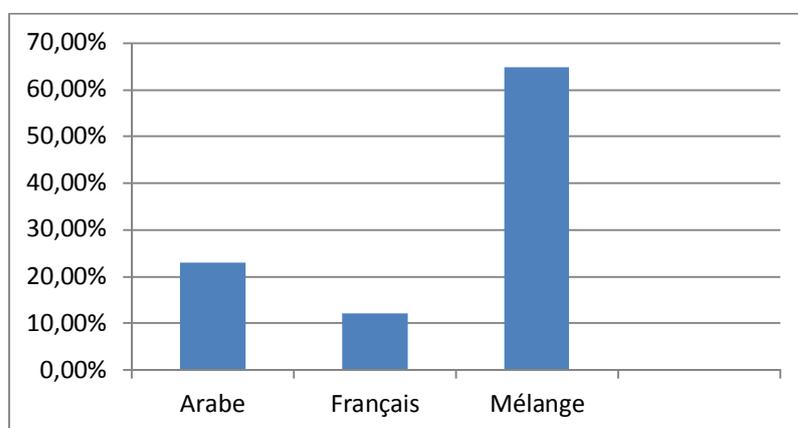
Item2 : Avec les étudiants ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 21 répondants → 23,07% | 53 répondants → 54,08% |
| Français | 11 répondants → 12,08% | 02 répondants → 02,04% |
| Mélange | 59 répondants → 64,83% | 43 répondants → 43,87% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

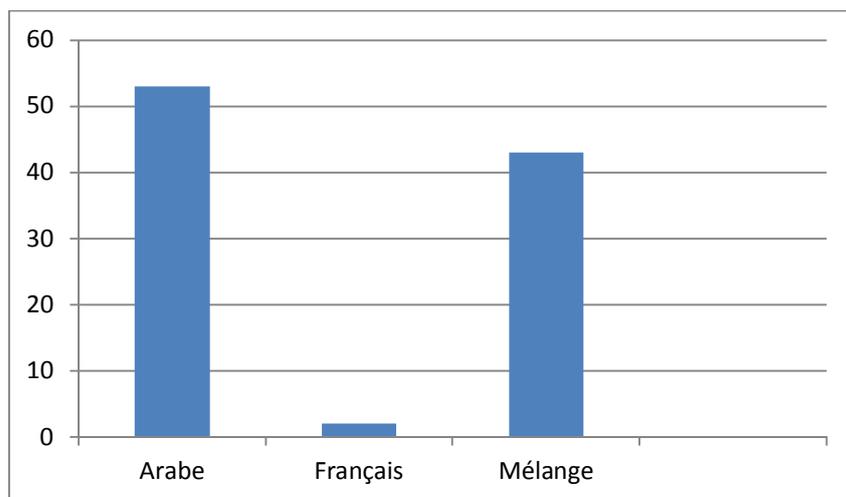
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

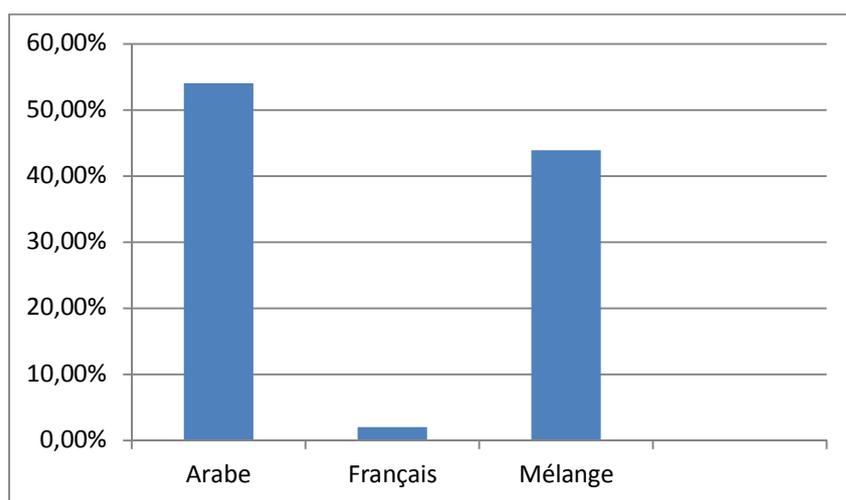


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Langue pratiquée | Arabe | 21 | 53 | 74 |
| | Effectifs théoriques | 35,62 | 38,37 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 11 | 02 | 13 |
| | Effectifs théoriques | 06,25 | 06,74 | 100% |
| Mélange | Effectifs observés | 59 | 43 | 102 |
| | Effectifs théoriques | 49,11 | 52,88 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA-EAT)^2}{EAT} = 22,35$$

Le Chi carré calculé est donc de : 22,35

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 2, avec une marge de tolérance de *0,02*, c'est à dire *0,02%* de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Avec un Chi2 calculé : *22,35* supérieur au chi carré lu *5,4119*, conforme au degré de liberté qui est égal à *2*. Nous pouvons conclure pour cette question que les différences observées entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie. sont statistiquement significatives.

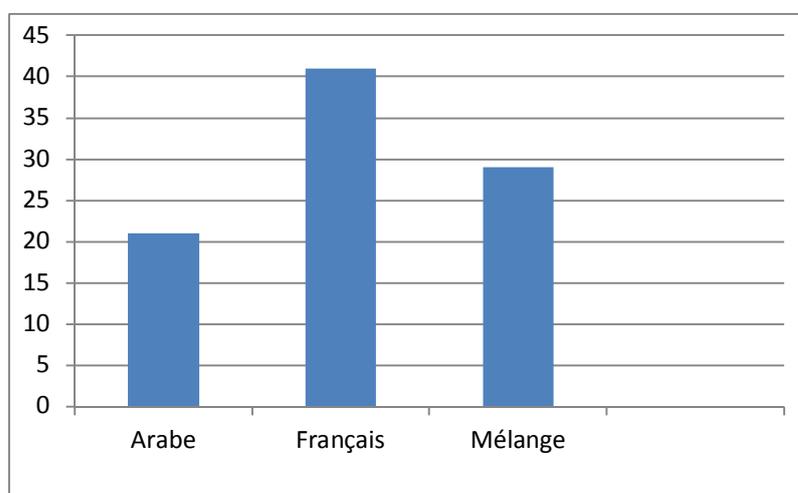
Cependant, même si cette différence est statistiquement significative, dans les faits, il reste difficile de départager les deux populations. Ce que nous pouvons constater en premier lieu, c'est le fait que les étudiants du département de français utilisent beaucoup moins l'arabe que leurs homologues du département de psychologie (*23,07%* contre *54,08%*) et qu'ils utilisent le mélange des langues un peu plus que les étudiants du département de psychologie (*64,83%* contre *43,87%*). Nous noterons également que les deux populations n'utilisent que rarement le français seul, qu'ils ne communiquent presque jamais exclusivement en français (*12,08%* pour les étudiants du département de français et *02,04%* pour les étudiants du département de psychologie).

Ce qu'il y a lieu de souligner également, c'est l'usage du mélange des langues qui est le moyen de communication le plus récurrent et ceux chez les deux populations. Cela pourrait être dû au fait que ce parler est en fait le parler le plus couramment utilisé dans le champ social algérien. Le mélange des langues dont-il est question ici n'est en fait que l'interlangue qui semble être un moyen de communication courant dans le champ sociolinguistique algérien.

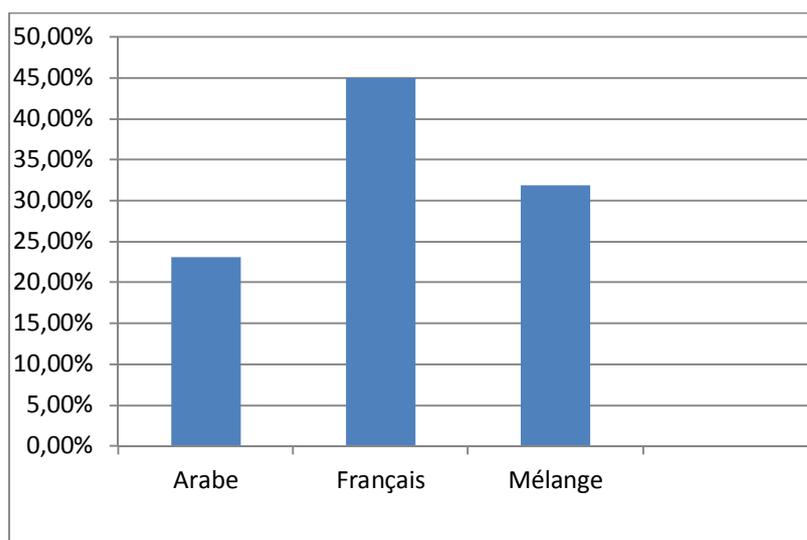
Item 3 : Avec l'administration ?

| Langue pratiquée \ Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 21 répondants → 23,07% | 49 répondants → 50,00% |
| Français | 41 répondants → 45,05% | 04 répondants → 04,08% |
| Mélange | 29 répondants → 31,86% | 45 répondants → 45,91% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

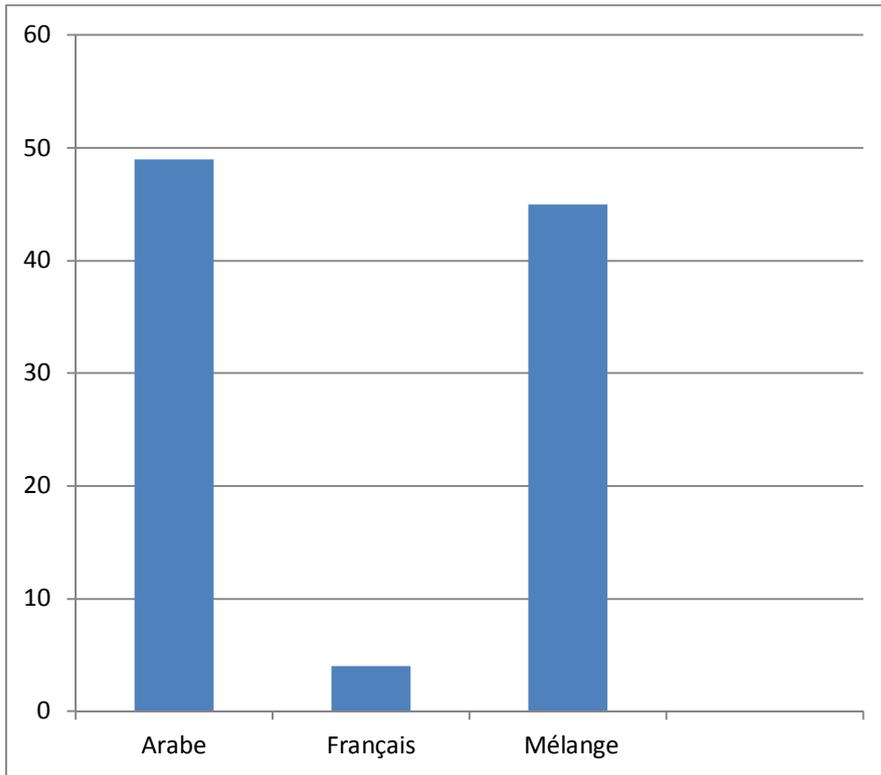
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

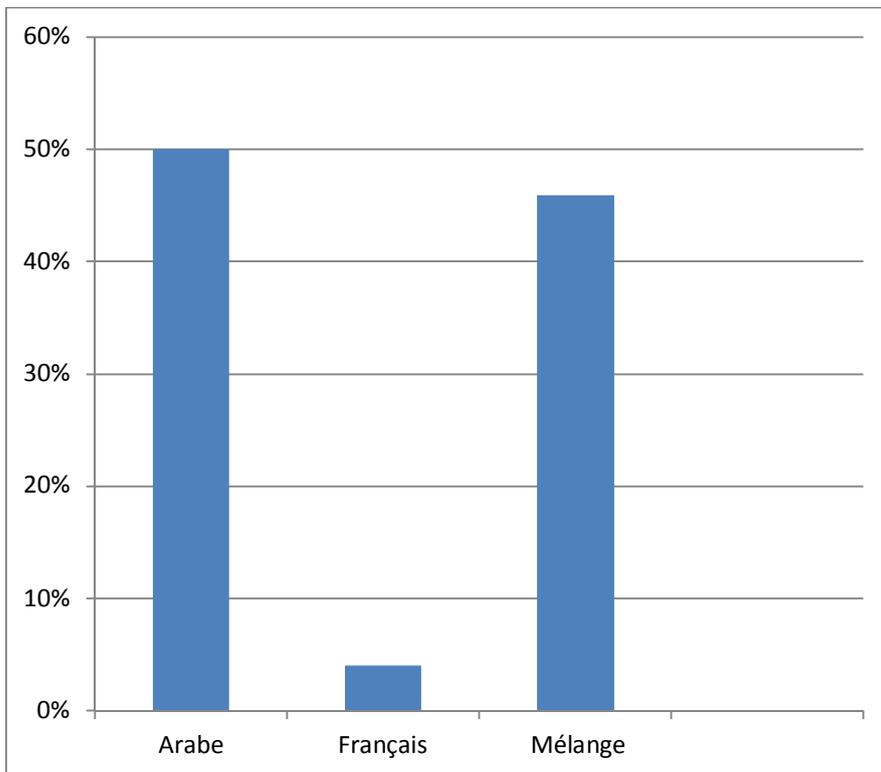


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 21 | 49 | 70 |
| | Effectifs théoriques | 33,70 | 36,29 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 41 | 04 | 45 |
| | Effectifs théoriques | 21,66 | 23,33 | 100% |
| Mélange | Effectifs observés | 29 | 45 | 74 |
| | Effectifs théoriques | 35,62 | 38,37 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 44,883$$

Le Chi carré calculé est donc de : 44,883

Hypothèse nulle : Il n’y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 2, avec une marge de tolérance de 0,02, c’est à dire 0,02% de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Le Chi2 calculé : 44,883 étant supérieur au chi carré lu 7,824, conforme au degré de liberté qui est égal à 2. Nous pouvons conclure que les différences observées entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie sont statistiquement significatives.

Ce qui vaut pour la question quelle langue parlez-vous avec vos enseignants, vaut également pour cette question. En effet, dans un département de français, il est tout à fait possible que le moyen de communication entre les étudiants et l’administration soit le français. De même dans un département où l’enseignement est en arabe et que toute l’administration est arabisée, il est tout à fait attendu que le moyen de communication soit l’arabe ce qui est le cas du département de psychologie. En tout état de cause, le mélange des langues est le moyen de communication le plus couramment utilisé dans les deux cas de figure et même si les étudiants du département de français disent utiliser surtout le français comme moyen de

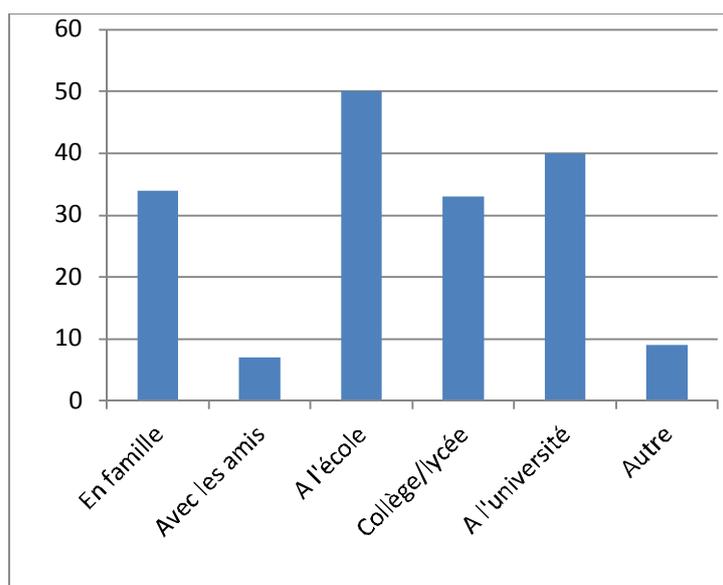
communication avec l'administration, 31,86% ils n'en utilisent pas moins le mélange des langues.

Question 3/ Où avez-vous appris le français ?

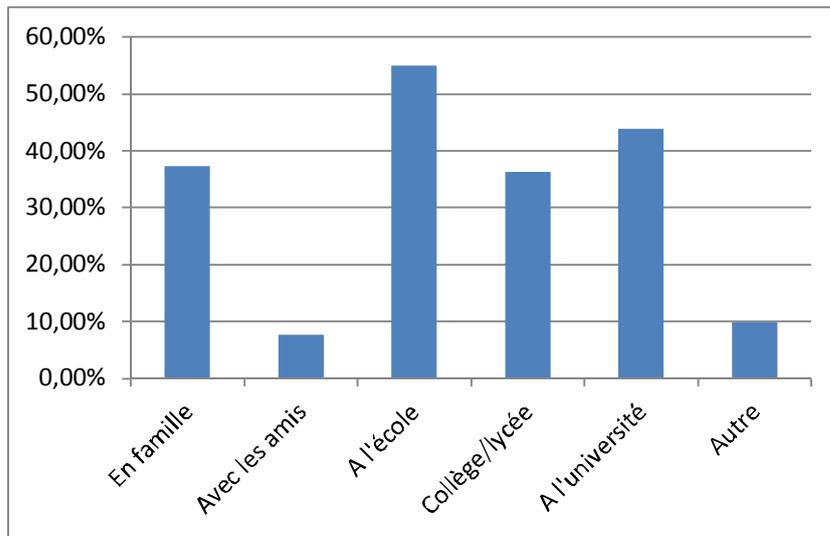
| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| En famille | 34 répondants → 37,36% | 24 répondants → 24,48% |
| Avec les amis | 07 répondants → 07,69% | 15 répondants → 15,30% |
| À l'école | 50 répondants → 54,94% | 82 répondants → 83,67% |
| Collège/lycée | 33 répondants → 36,26% | 49 répondants → 50,00% |
| À l'université | 40 répondants → 43,95% | 11 répondants → 11,22% |
| Autres | 09 répondants → 09,89% | 04 répondants → 04,08% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux six catégories à la fois. En effet, tout étudiant peut avoir appris la langue française en famille, avec les amis, à l'école au collège, à l'université ou encore dans d'autres situations comme les écoles de langues privées. Les catégories ne sont donc pas exclusives

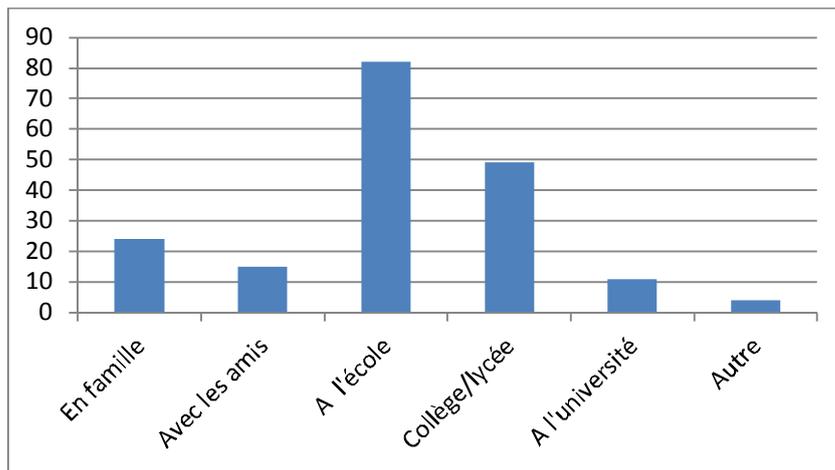
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

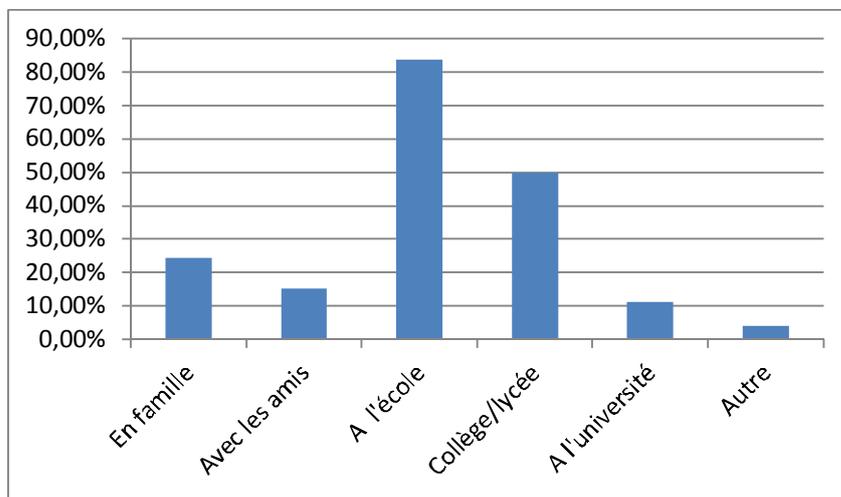


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| En famille | Effectifs observés | 34 | 24 | 58 |
| | Effectifs théoriques | 28,10 | 30,05 | 100% |
| Avec les amis | Effectifs observés | 07 | 15 | 22 |
| | Effectifs théoriques | 10,66 | 11,40 | 00% |
| A l'école | Effectifs observés | 50 | 82 | 132 |
| | Effectifs théoriques | 63,96 | 68,40 | 100% |
| Collège/lycée | Effectifs observés | 33 | 49 | 81 |
| | Effectifs théoriques | 39,25 | 41,97 | 100% |
| À l'université | Effectifs observés | 40 | 11 | 51 |
| | Effectifs théoriques | 24,71 | 26,42 | 100% |
| Autres | Effectifs observés | 09 | 04 | 13 |
| | Effectifs théoriques | 06,29 | 6,73 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 173 | 185 | 357 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 33,561$$

Le Chi carré calculé est donc de : 33,561

Calcul du degré de liberté = (6-1) x (2-1)

En l'occurrence 5 x 1 = 5

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 5, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **33,561** supérieur au chi carré lu **13,388** conforme au degré de liberté qui est égal à **5**. Nous ne pouvons que conclure que les différences observées sont statistiquement significatives et qu'il y a une différence entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

La différence observée est parfaitement explicable quand on analyse les différents items individuellement. En effet, les étudiants du département de français

ont tendance à utiliser le français en famille plus que les étudiants du département de psychologie 37,36% pour 24,48%. De même, ils l'utilisent également beaucoup plus à l'université que les étudiants du département de psychologie avec respectivement : 43,95% contre seulement 11,22%, ce qui est logique dans la mesure où le français est leur langue d'études. Ceci-dit, 64,93% des répondants ont appris le français à l'école. Ce pourcentage nous semble pertinent dans la mesure où cela pourrait être le reflet d'une réalité sociolinguistique en rapport avec l'usage de la langue française dans le champ social algérien. En effet, si nous comparons cette réponse avec les réponses que nous avons obtenues à la question1 (quelle langue parlez-vous au sein de votre famille ?), nous constatons un étroit rapport entre les réponses dans la mesure où au sein de la famille, la langue de communication majoritairement utilisée est l'arabe. Par conséquent, la réponse à cette question est tout à fait attendu et reflète bel et bien une réalité sociolinguistique avérée en l'occurrence le fait que l'apprentissage de la langue française se fait d'abord à l'école. Cela dit, même si beaucoup de répondants rapportent qu'ils ont appris le français en famille, en l'occurrence, il reste que l'école est le lieu où se fait cet apprentissage. Certains disent avoir appris le français au lycée ou encore à l'université.

En fait, ces réponses sont cumulatives avec l'apprentissage du français à l'école parce que la majorité des étudiants interrogés ont répondu avoir appris le français à la fois à l'école, mais pas seulement parce que pour certains autres c'est au lycée et à l'université qu'ils ont vraiment appris le français. A côté de cette réalité sociale en l'occurrence le fait que ce n'est qu'à l'école, au lycée ou encore à l'université que la majorité de nos répondants ont appris la langue française, un autre espace d'apprentissage de cette langue a été évoqué, il s'agit d'une part internet et les réseaux sociaux et d'autre part les écoles privées. En effet, près de 17% des répondants confirment une réalité de plus en plus présente dans le champ social algérien, à savoir l'influence d'internet sur l'apprentissage de la langue française et de plus en plus l'apprentissage de cette langue dans les écoles privées, une réalité d'apparition récente dans le champ social algérien à laquelle recourent de plus en plus de parents pour combler les difficultés rencontrées au sein des institutions éducatives et pas seulement dans l'apprentissage des langue étrangères. Ainsi, nombreux sont les parents qui inscrivent de plus en plus leurs enfants dans des écoles privées pour apprendre ou perfectionner le français. Ce qui est aussi remarquable,

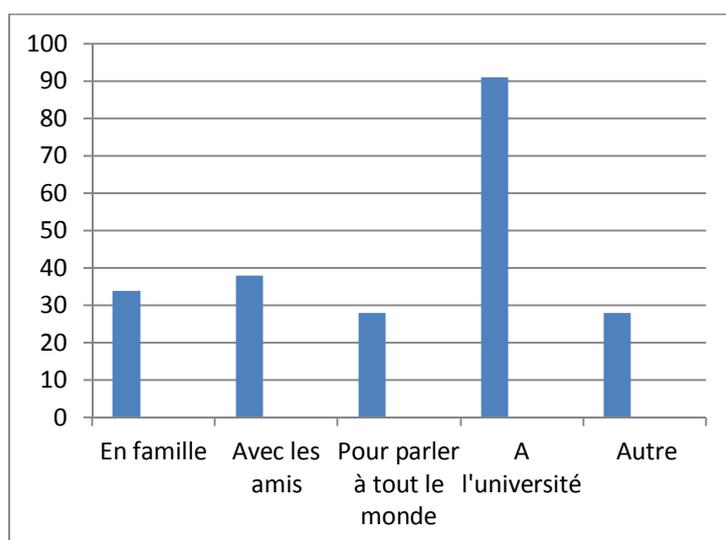
c'est que cette réalité ne touche pas que les enfants car même des adultes prennent des cours particulier dans cette langue, souvent à des fins professionnelles.

Question 4/ Dans quel cadre utilisez-vous le français ?

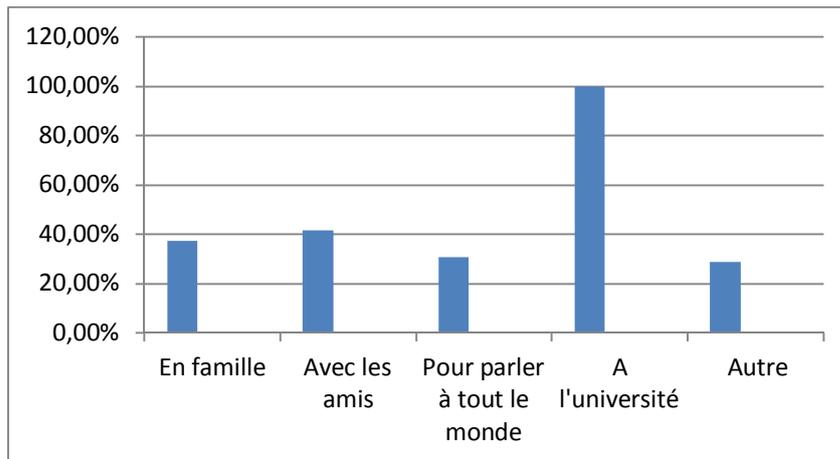
| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| En famille | 34 répondants → 37,36% | 20 répondants → 20,40% |
| Avec les amis | 38 répondants → 41,75% | 35 répondants → 35,71% |
| Pour parler à tout le monde | 28 répondants → 30,76% | 24 répondants → 24,48% |
| À l'université | 91 répondants → 100% | 54 répondants → 55,10% |
| Autres | 28 répondants → 30,76% | 13 répondants → 13,26% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux six catégories à la fois. En effet, tout étudiant peut avoir appris la langue française en famille, avec les amis, à l'école au collège, à l'université ou encore dans d'autres situations comme les écoles de langues privées. Les catégories ne sont donc pas exclusives.

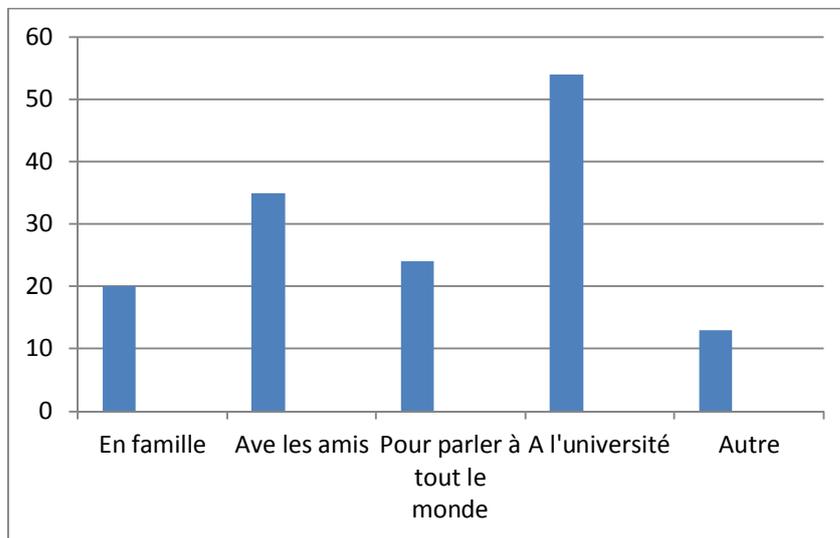
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

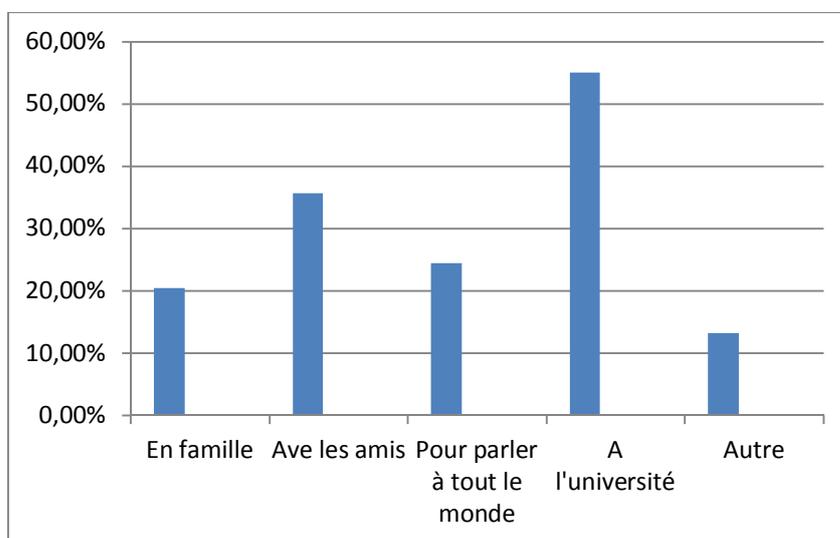


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| En famille | Effectifs observés | 34 | 20 | 54 |
| | Effectifs théoriques | 32,4 | 21,6 | 100% |
| Avec les amis | Effectifs observés | 38 | 35 | 73 |
| | Effectifs théoriques | 43,9 | 29,2 | 100% |
| Avec tout le monde | Effectifs observés | 28 | 24 | 52 |
| | Effectifs théoriques | 31,2 | 20,8 | 100% |
| À l'université | Effectifs observés | 91 | 54 | 145 |
| | Effectifs théoriques | 87 | 58 | 100% |
| Autres | Effectifs observés | 28 | 13 | 41 |
| | Effectifs théoriques | 24,6 | 16,4 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 219 | 146 | 365 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 4,572$$

Le Chi carré calculé est donc de : 4,573

Calcul du degré de liberté = (5-1) x (2-1)

En l'occurrence 4 x 1 = 4

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 4, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **4,572** inférieur au chi carré lu **11,668** conforme au degré de liberté qui est égal à **3**. Nous ne pouvons que conclure qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives.

100% des répondants du département de français, parlent le français à l'université contre **24,48%** des étudiants du département de psychologie. Ces pourcentages ne sont que le reflet de la réalité. En effet, pour des étudiants du département de français, il est tout à fait normal qu'ils recourent couramment à la langue française à l'université l'objet de leurs études étant justement la langue

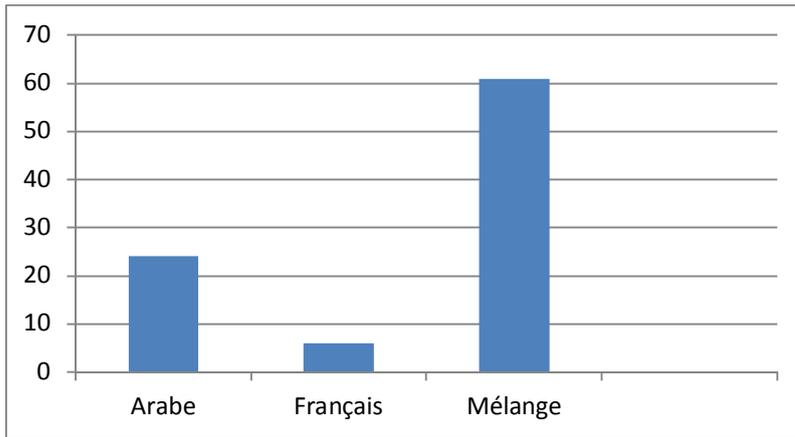
française. Pour ce qui est des étudiants du département de psychologie, le pourcentage reflète une autre réalité, celle de l'usage de la langue française dans le champ social. En effet, la langue française est parlée de moins en moins dans le champ social où la pratique langagière la plus courante est celle du mélange des langues ou encore l'arabe algérien. Pour le reste nous avons presque à part égal le même usage du français que ce soit avec les amis ou avec tout le monde avec respectivement : **41,75%** et **35,71%** avec les amis et **30,76%** et **24,48%** avec tout le monde.

En définitive, ces pourcentages ne sont que le reflet fidèle d'une réalité sociolinguistique algérienne, le fait que la langue française n'est utilisée seule que dans les milieux académiques en l'occurrence l'université où, hormis les sciences humaines et sociales, où l'enseignement est en langue arabe, l'usage de la langue française dans l'enseignement est dominant. Pour le reste, son usage entre amis et en famille est tributaire de plusieurs facteurs que nous avons déjà mis en exergue, en l'occurrence les catégories socioprofessionnelles. C'est ainsi, que le français est beaucoup plus parlé dans les couches sociales supérieures, notamment ceux dont les parents ont un niveau socioéconomique supérieur mais également un niveau universitaire. C'est cette catégorie qui a tendance à utiliser cette langue au sein de la famille ou encore avec les amis.

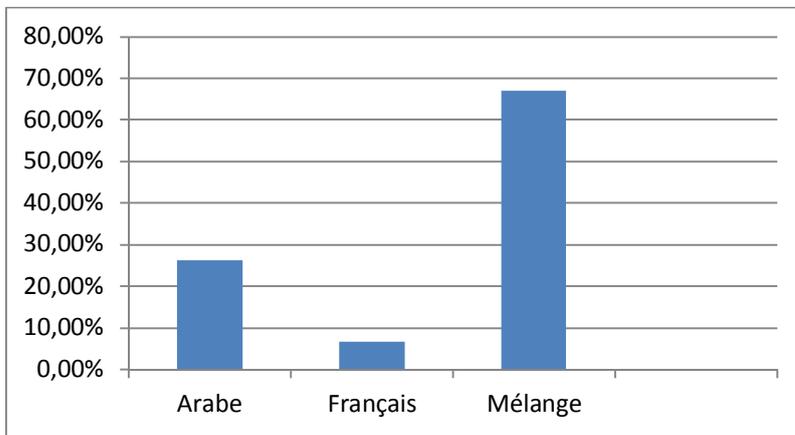
Question 10/ Quelle langue utilisez-vous dans la vie courante ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 24 répondants → 26,37% | 39 répondants → 39,79% |
| Français | 06 répondants → 06,59% | 02 répondants → 02,04% |
| Mélange | 61 répondants → 67,03% | 57 répondants → 58,16% |
| Total | 91 répondants → 100% | 98 répondants → 100% |

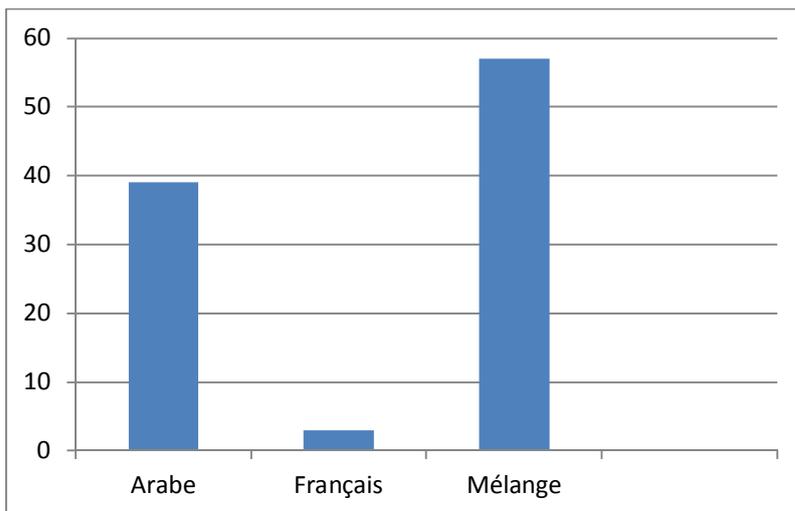
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

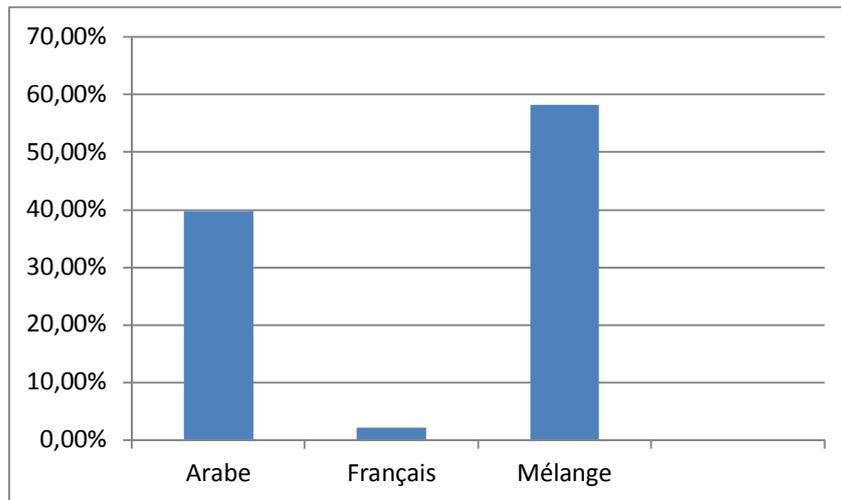


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 24 | 39 | 63 |
| | Effectifs théoriques | 30,33 | 32,66 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 06 | 02 | 08 |
| | Effectifs théoriques | 03,85 | 4,14 | 100% |
| Mélange | Effectifs observés | 61 | 57 | 118 |
| | Effectifs théoriques | 56,81 | 61,18 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | 98 | 189 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 05,455$$

Le Chi carré calculé est donc de : 05,454

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = 2, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **05,455** inférieur au chi carré lu **7,824** conforme au degré de liberté qui est égal à **2**. Nous ne pouvons que conclure que les différences observées ne sont pas

statistiquement significatives et qu'il n'y a pas de différence entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Dans la vie courante, le moyen de communication privilégié par nos répondants est le mélange des langues. En effet, comme nous pouvons le constater, plus de la moitié des répondants, respectivement **67,03%** et **58,16%** recourt à ce moyen de communication et à peine le tiers (**26,37%** et **39,79%**) utilise l'arabe. Ces tendances ne peuvent être attribuées qu'à l'usage social des langues dans le paysage sociolinguistique algérien. Nous avons déjà relevé à ce propos chez Abbas Kara (op.cit.) comment les locuteurs algériens « manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont les langues en présence en vue de co-construire du sens », comment par besoins immédiats de communication, l'algérien est amené à utiliser tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange de deux ou trois idiomes (Babakour, op.cit.) donnant naissance à ce que Abbaci (op.cit.) qualifie de mix-langues ou de « cocktail de langues » comme me qualifie Kadi (2009) , un mélange, une hybridation linguistique caractérisée par l'alternance de codes donnant ainsi naissance à une véritable interlangue.

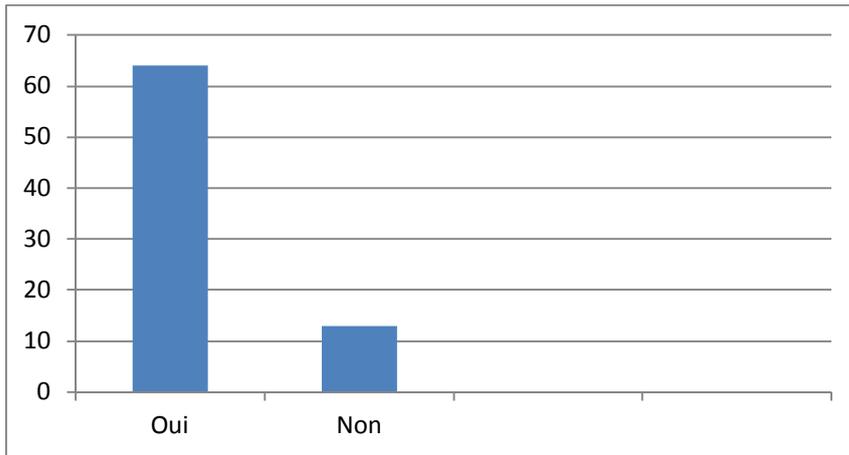
1-3. Utilisation récréative de la langue

Ce thème regroupe les questions (11, 12, 13, 14, 15, 16 et 17). Nous avons qualifié ce thème de récréatif juste pour montrer un usage de la langue française autre qu'académique. C'est le recours à la langue française dans le but de s'informer, de se cultiver et de se divertir.

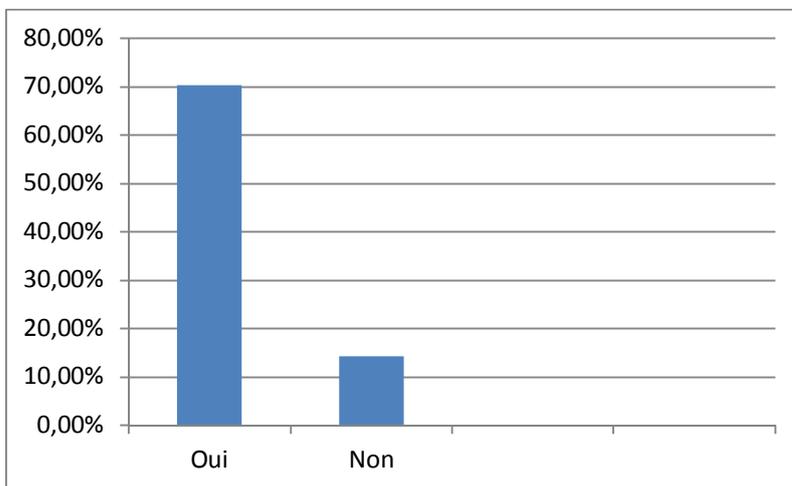
Question 11 et 12 / Regardez-vous la télévision et Quelle chaîne et pourquoi ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------------------|---|--|
| Oui | 64 répondants → 70,32% | 41 répondants → 41,83% |
| Non | 13 répondants → 14,28% | 36 répondants → 36,13 |
| Total | 77 répondants → 84,61% | 77 répondants → 78,57% |

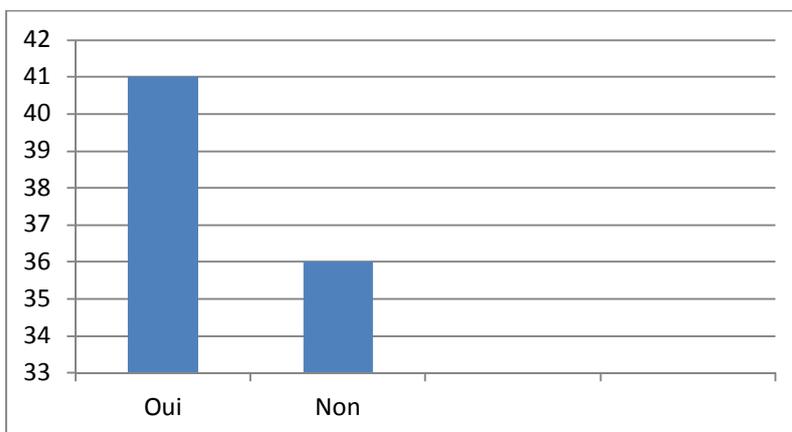
Histogramme 2 : Etudiants du département de français



Histogramme 2 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

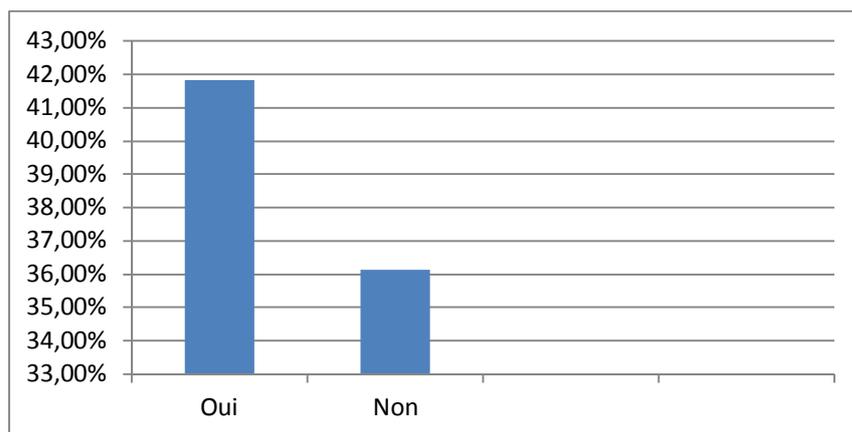


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Langue pratiquée \ Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------|--|--------------------------------------|--|------------|
| | | Oui | Effectifs observés Effectifs théoriques | 64 52,5 |
| Non | Effectifs observés Effectifs théoriques | 13 24,5 | 36 24,5 | 49 100% |
| Total des effectifs observés | | 77 | 77 | 154 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(A - EAT)^2}{EAT} = 15,834$$

Le Chi carré calculé est donc de : 15,834

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (2-1) x (2-1) = 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Le Chi2 calculé : **15,834** étant supérieur au chi carré lu **5,412**, ce conforme au degré de liberté qui est égal à **1**, nous pouvons conclure que les différences observées entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie sont statistiquement.

Si la majorité des répondants regarde la télévision, la différence se trouve dans les chaînes regardées. En effet, les étudiants du département de français regardent

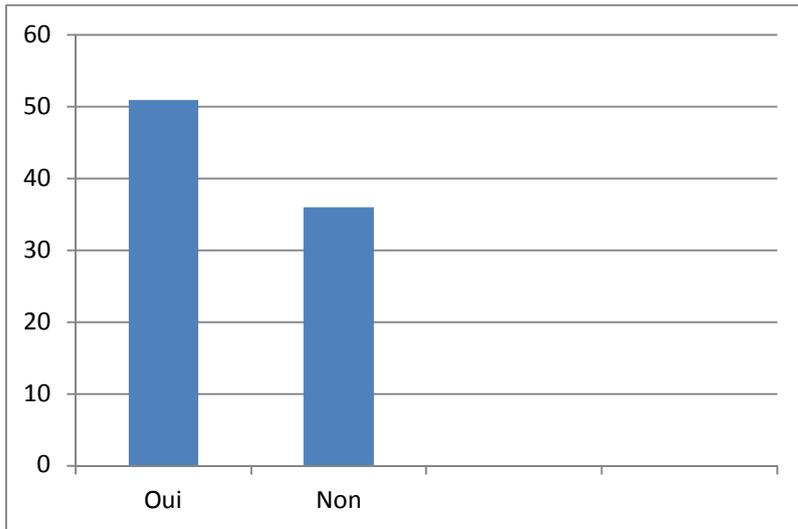
majoritairement les chaînes d'expression française (70,32%), en revanche, près de la moitié des répondants du département de psychologie regardent les chaînes arabes (41,83%). Nous relevons également que 29,67% des étudiants du département de français regardent et les chaînes arabes et les chaînes d'expression française alors 47,95% des étudiants du département de psychologie ne le font pas. L'écart entre ces pourcentages explique pourquoi le Chi carré donne une différence statistiquement significative entre les deux populations.

Le motif le plus souvent avancé par les deux populations est : pour apprendre le français en premier lieu, en seconde position, pour se divertir et en troisième position pour s'informer ou pour la culture. Les arguments avancés pour expliquer les raisons qui poussent ces répondants à regarder et les chaînes arabes et les chaînes d'expression française, sont, pour ceux qui regardent essentiellement les chaînes francophones et accessoirement les chaînes arabophones : le divertissement et pour ceux qui regardent essentiellement les chaînes arabophones et accessoirement les chaînes francophones : la culture.

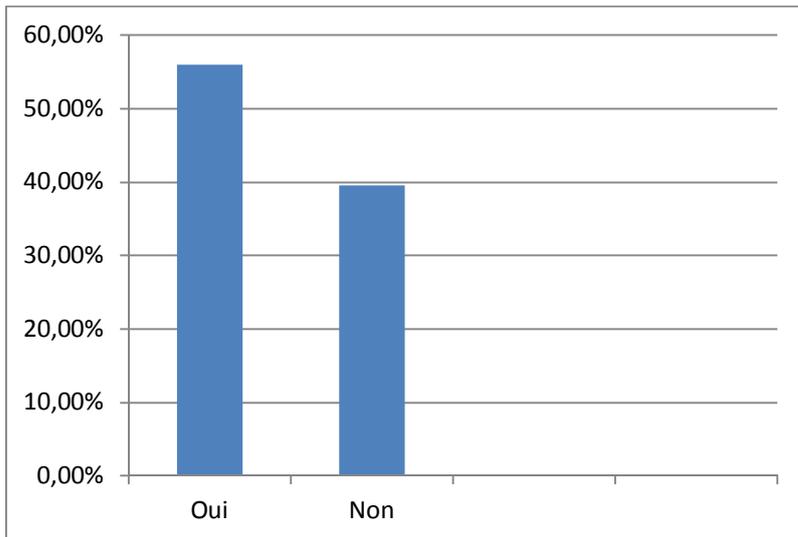
Question 13 et 14/ Ecoutez-vous la radio et Quelles stations écoutez vous le plus et pourquoi ?

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 51 répondants → 56,04% | 25 répondants → 25,51% |
| Non | 36 répondants → 39,56% | 14 répondants → 14,28% |
| Total | 87 répondants → 79,17 | 39 répondants → 38,22% |

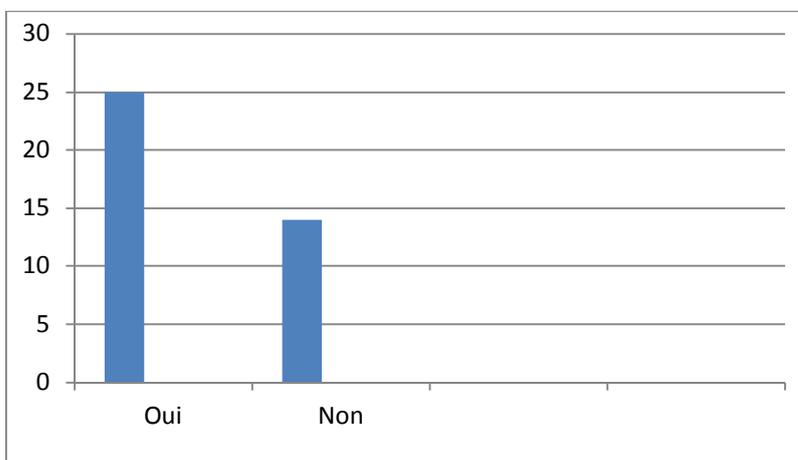
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

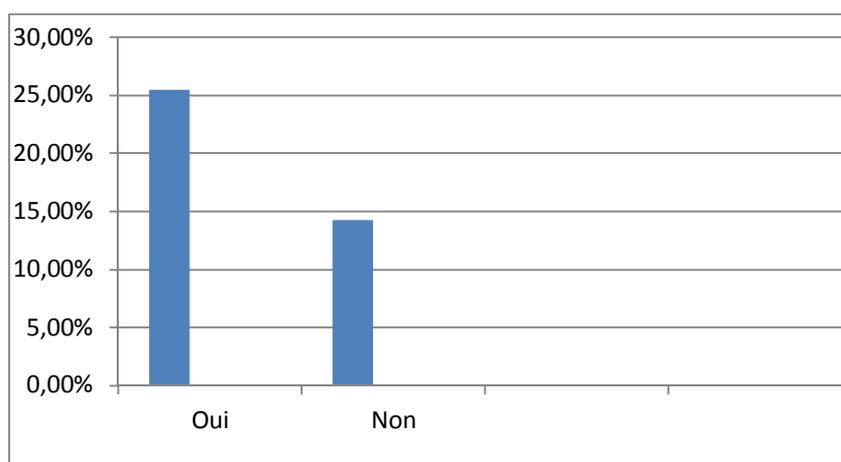


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | | Etudiants du département de psychologie | | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|----------------------|---|----------------------|-------|
| | | Effectifs observés | Effectifs théoriques | Effectifs observés | Effectifs théoriques | |
| Langue pratiquée | Oui | Effectifs observés | 51 | 25 | 76 | |
| | | Effectifs théoriques | 38,91 | 37,08 | 100% | |
| Non | Effectifs observés | 13 | 36 | 49 | | |
| | Effectifs théoriques | 25,08 | 23,91 | 100% | | |
| Total des effectifs observés | | | 64 | 61 | 125 | |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 19,629$$

Le Chi carré calculé est donc de : 19,629

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **0,339** supérieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. La différence entre les deux populations est donc nettement significatives statistiquement.

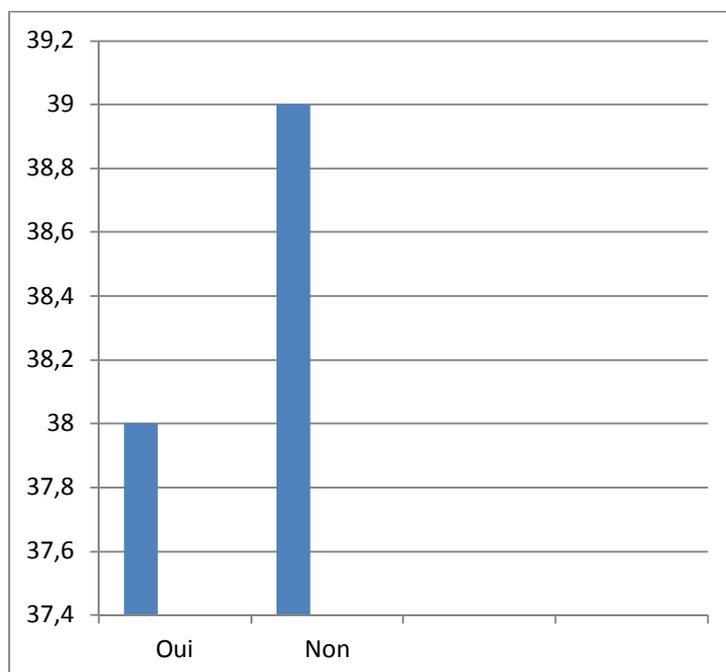
Si on se réfère au pourcentage, ce sont les étudiants du département de français qui écoutent le plus la radio (**56,04%**), et à peine le tiers des étudiants du département

de psychologie. Majoritairement ce sont les stations françaises qui sont les plus écoutées ou plus précisément la station française le plus écoutée est la station algérienne d'expression française Alger Chaîne3. Pour les chaînes arabophones, se sont Cirta FM et Jil FM. Pour ceux qui déclarent écouter Alger Chaîne, l'argument le plus souvent avancé est surtout l'apprentissage de la langue française. C'est donc pour parfaire leur français que les répondants déclarent écouter cette chaîne.

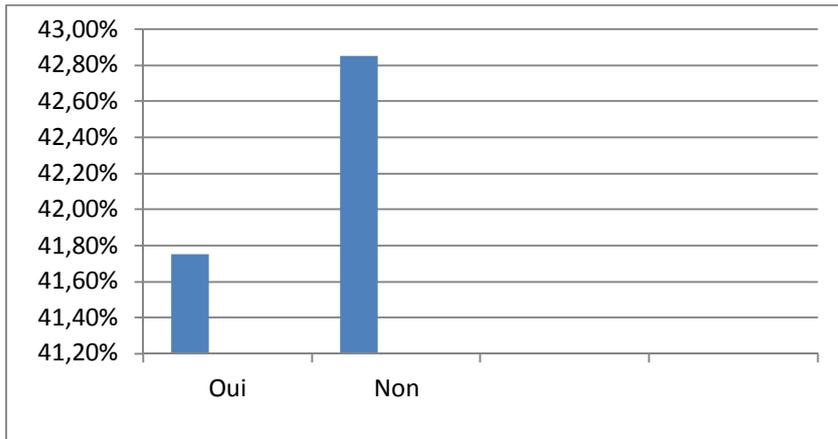
Question15/ Lisez-vous un journal ? Dans quelle langue et pourquoi ?

| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 38 répondants → 41,75% | 35 répondants → 35,71% |
| Non | 39 répondants → 42,85% | 55 répondants → 56,12% |
| Total | 77 répondants → 84,61% | 90 répondants → ,83% |

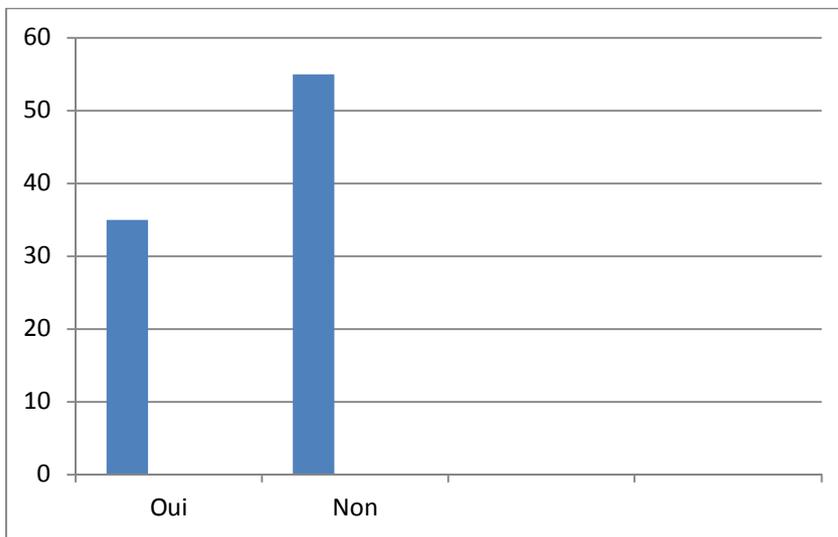
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

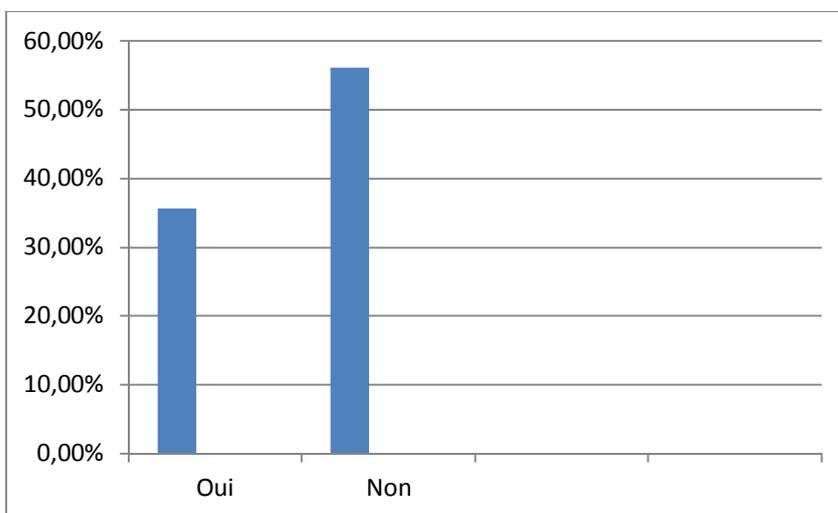


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Oui | Effectifs observés | 38 | 35 | 73 |
| | Effectifs théoriques | 33,65 | 39,34 | 100% |
| Non | Effectifs observés | 39 | 55 | 94 |
| | Effectifs théoriques | 43,34 | 50,65 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 77 | 90 | 167 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 1,846$$

Le Chi carré calculé est donc de : 1,846

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

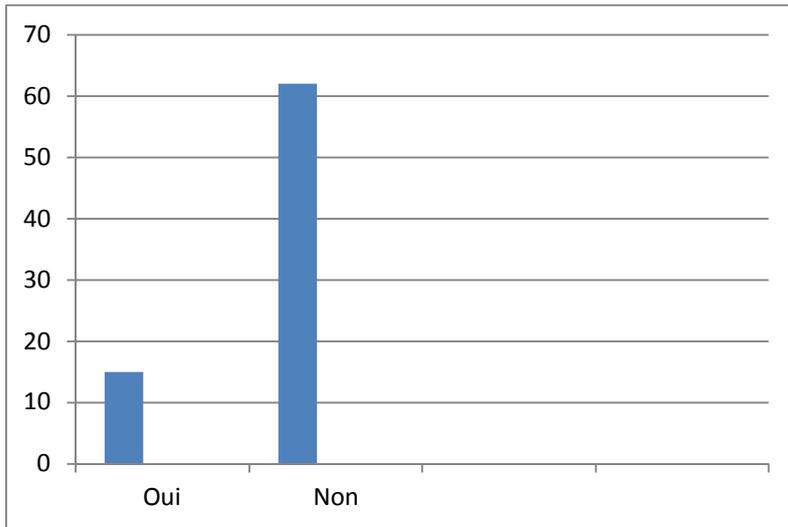
Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **1,846** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a donc pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Les scores sont pratiquement équivalents entre ceux qui lisent la presse et ceux qui ne la lisent pas. Pour ceux qui la lisent, ils le font majoritairement dans la langue française. L'argument le plus avancé est : pour apprendre la langue française ou pour perfectionner son apprentissage dans cette langue.

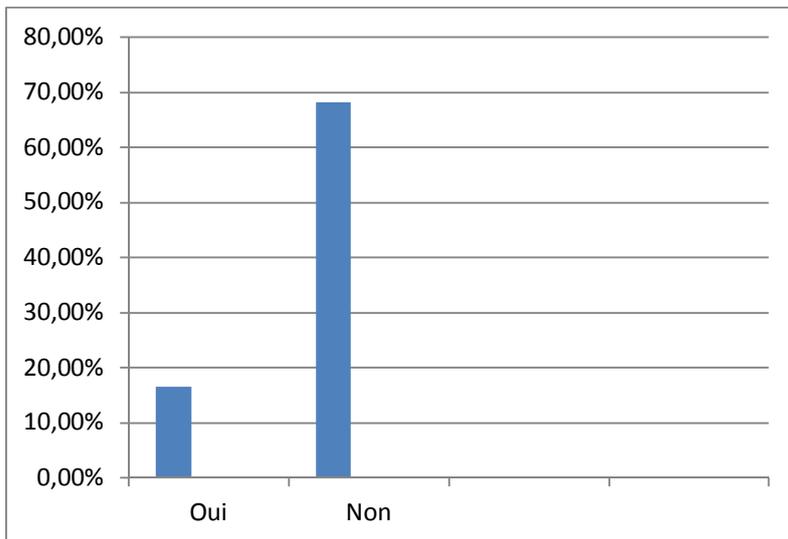
Question 16/ Lisez-vous des magazines (hebdomadaires) ?

| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 15 répondants → 16,48% | 08 répondants → 08,16% |
| Non | 62 répondants → 68,13% | 64 répondants → 65,30% |
| Total | 77 répondants → 84,61 | 72 répondants → 73,46 |

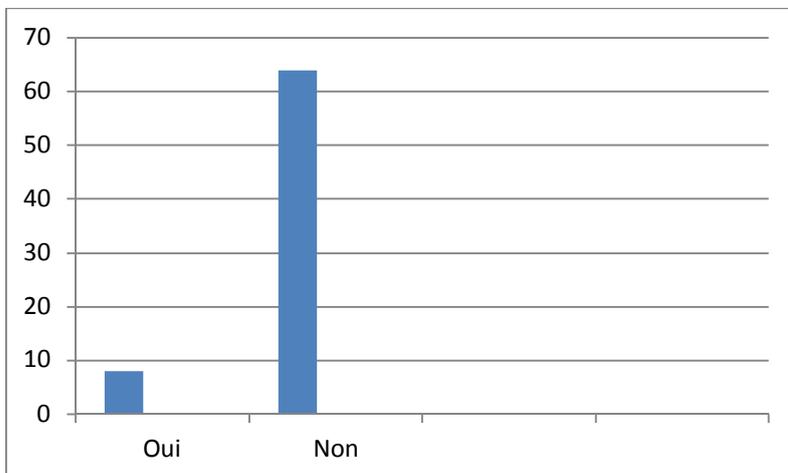
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

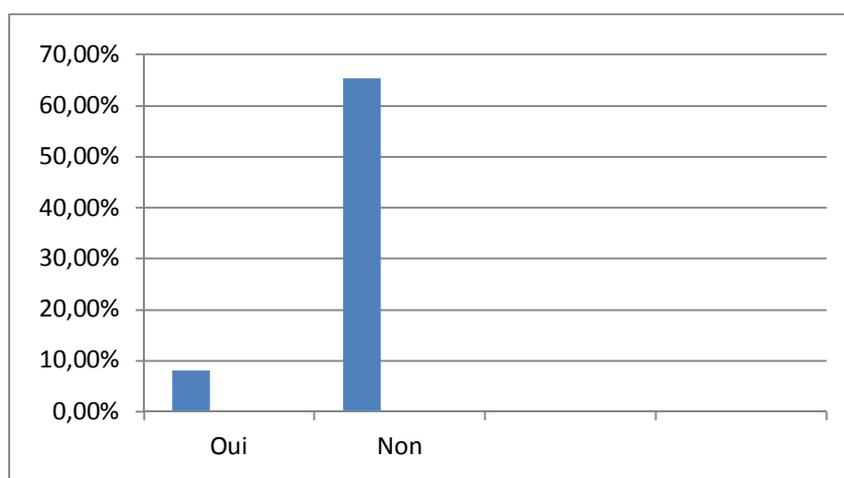


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Langue pratiquée | | Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|--|-------------|--|---|-------------|
| | | Oui | Effectifs observés Effectifs théoriques | 15 11,88 | 08 11,11 |
| Non | Effectifs observés Effectifs théoriques | 62 65,11 | 64 60,88 | 126 100% | |
| Total des effectifs observés | | | 77 | 72 | 149 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 1,997$$

Le Chi carré calculé est donc de : 1,997

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **1,997** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il y a donc pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Très peu de répondants déclarent lire des magazines et autres hebdomadaires. En fait, il semble que cela relève plutôt d'une culture, celle de la lecture. En effet, de

manière générale, très peu d'algériens lisent et encore moins la lecture des magazines et autres revues et hebdomadaires. En effet, seulement 6,8% des algériens lisent²³. Par ailleurs, une « enquête réalisée par le Cicee (Centre international du conseil et d'étude économique) confirme, que la lecture n'intéresse, au jour d'aujourd'hui, qu'une infime partie de la population. Les résultats de cette enquête concluent, en outre, que 56,86% des algériens boycottent la lecture. Ce sont donc 20 millions de personnes qui ne lisent pas en Algérie, soit la moitié de la population »²⁴. Ceci d'une part, d'autre part, la culture du magazine n'est pas encore ancrée dans notre société et l'édition algérienne de ce point de vue est très en retard. Le peu de magazines édités est majoritairement boudé par les lecteurs algériens selon un article publié dans Info Soir le 29 - 10 – 2009, « les publications se font de plus en plus rares, sans parler de la diversité qu'on ne remarque que lors du salon international du livre... »²⁵. Cependant, même si ce comportement est négligeable, il reste que le peu de répondants déclarant lire des magazines, il s'agit le plus souvent de magazines en langue française avec pour argument le divertissement, la culture et le perfectionnement en langue française.

Question 17/ Lisez-vous des livres ? En quelle langue et pourquoi ?

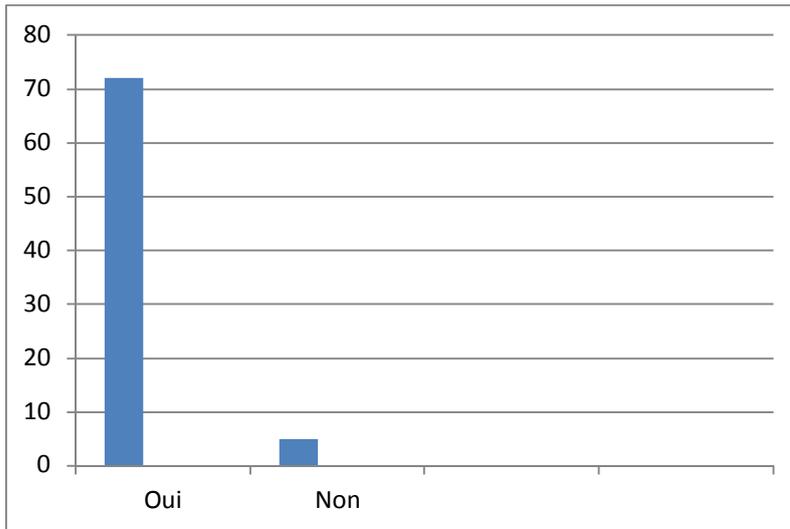
| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 72 répondants → 79,12% | 46 répondants → 46,93% |
| Non | 05 répondants → 05,49% | 18 répondants → 18,36% |
| Total | 77 répondants → 84,61 | 64 répondants → 65,30 |

²³ <https://www.djazairss.com/fr/infosoir/106164>

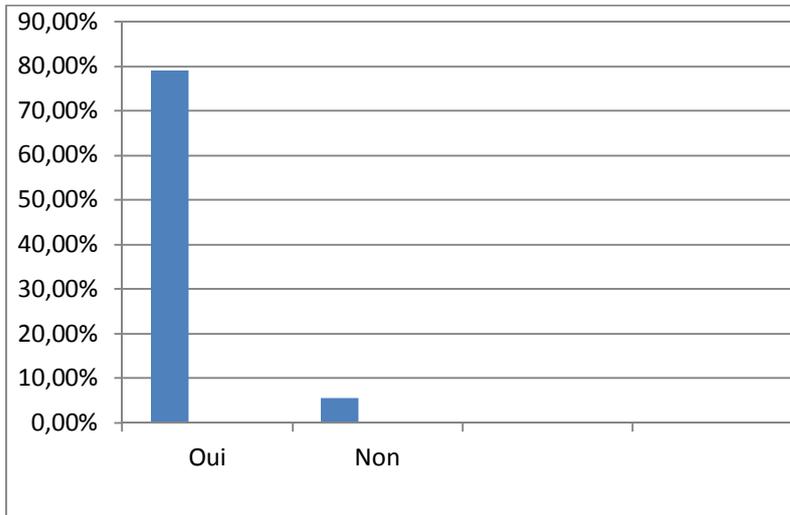
²⁴ Ibid

²⁵ Ibid.

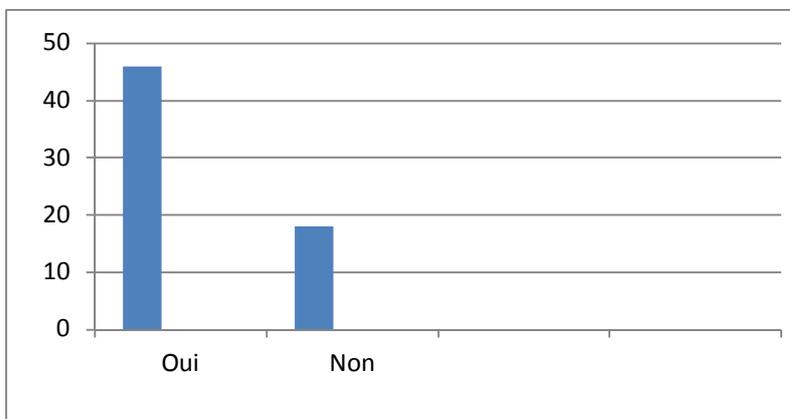
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

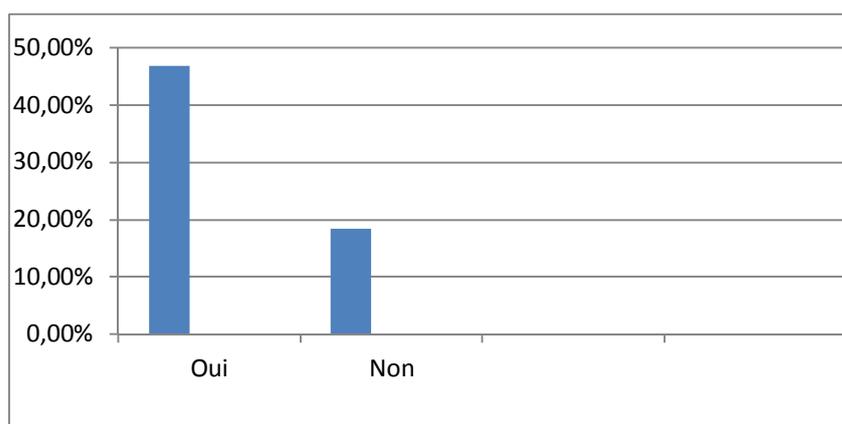


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | | Etudiants du département de psychologie | | Total |
|-------------------------------------|-----|--------------------------------------|----------------------|---|----------------------|------------|
| | | Effectifs observés | Effectifs théoriques | Effectifs observés | Effectifs théoriques | |
| Langue pratiquée | Oui | 72 | 64,43 | 46 | 53,56 | 118 |
| | Non | 05 | 12,56 | 18 | 10,43 | 23 |
| Total des effectifs observés | | 77 | | 64 | | 141 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 11,98$$

Le Chi carré calculé est donc de : 11,98

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **11,98** supérieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il y a donc une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Plus de la moitié des répondants du département de français, soit **74,02%** déclare lire des ouvrages en langue française, sur ces **79,12%**, **20,87%** déclarent lire à la fois en français et en arabe. Pour les étudiants du département de psychologie, moins de la moitié s'adonne à la lecture d'ouvrages (**46,93%**) et sur ces **46,93%**,

27,55% déclarent lire à les fois des ouvrages en arabe et en français. Il semble donc que les étudiants du département de français lisent un peu plus que les étudiants du département de psychologie, d'où la différence confirmée par le calcul des Chi2. Ceci-dit, les étudiants qui disent lire en français, ne lisent majoritairement que les ouvrages en rapport avec leur spécialité. En effet, si nos étudiants lisent des ouvrages en langue française, ce sont surtout des ouvrages en rapport avec leurs études, des ouvrages de spécialité. Ainsi, cette lecture n'a aucun but récréatif, elle est imposée par la nécessité du travail universitaire. Très peu d'étudiants lisent en effet pour le plaisir à peine 10% de ceux qui déclarent lire des ouvrages, le font à des fins récréatives ou encore culturelles.

Ainsi, hormis la télévision et la radio, qui sont véritablement choisies dans un but récréatifs, le reste des items en rapport avec la lecture (presse écrite, magazines, ouvrages) laissent voir que la lecture n'est pas vraiment le loisir préféré de nos répondants et la lecture a surtout un but purement utilitaire à savoir l'apprentissage et le perfectionnement de la langue.

1-4. représentations en rapport avec la langue

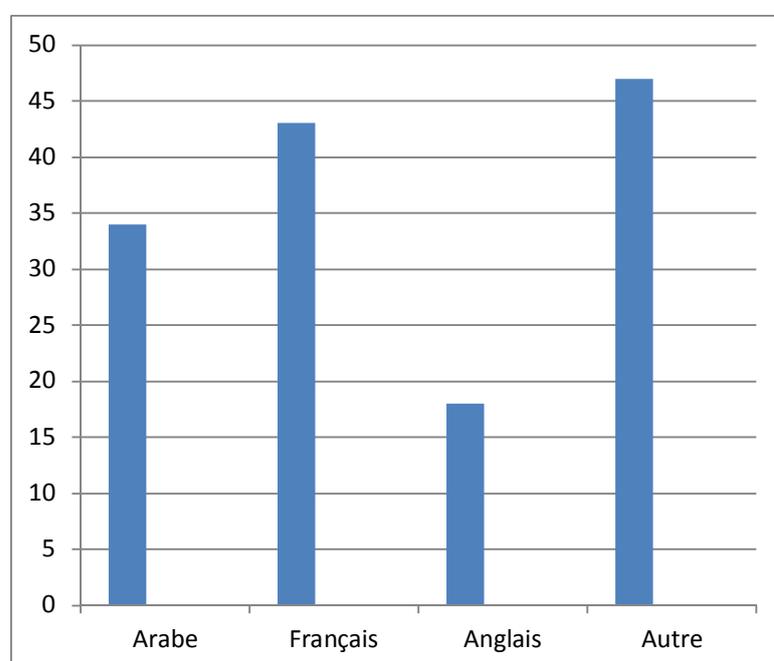
Ce Thème regroupe 6 Question (20, 21, 22, 23 24 et 28) : Ces questions nous permettrons de cerner les préférences de chacune des deux populations de l'étude en matière de pratique et d'enseignement de la langue française. Les réponses à ces questions pourraient nous renseigner sur la proximité affective de nos répondants par rapport à la langue française ainsi que sur le statut de cette langue à leurs yeux, surtout quand on sait toute la politique de défrancisation et les discours tenus contre cette langue que certains préconisent de remplacer par la langue anglaise. Cette proximité et ce statu, pourraient renseigner sur les raisons de la baisse du niveau dans cette langue.

Question 20/ Classez par ordre de préférence les langues que vous parlez

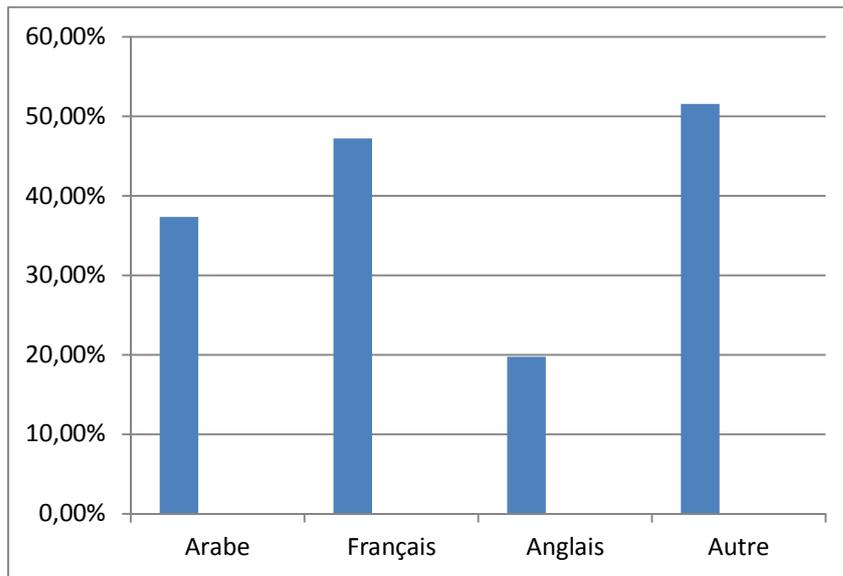
| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 34 répondants → 37,36% | 82 répondants → 83,67% |
| Français | 43 répondants → 47,25% | 52 répondants → 53,06% |
| Anglais | 18 répondants → 19,78% | 16 répondants → 16,32% |
| Autres | 47 répondants → 51,64% | 12 répondants → 12,24% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux six catégories à la fois. En effet, tout étudiant peut avoir appris la langue française en famille, avec les amis, à l'école au collège, à l'université ou encore dans d'autres situations comme les écoles de langues privées. Les catégories ne sont donc pas exclusives.

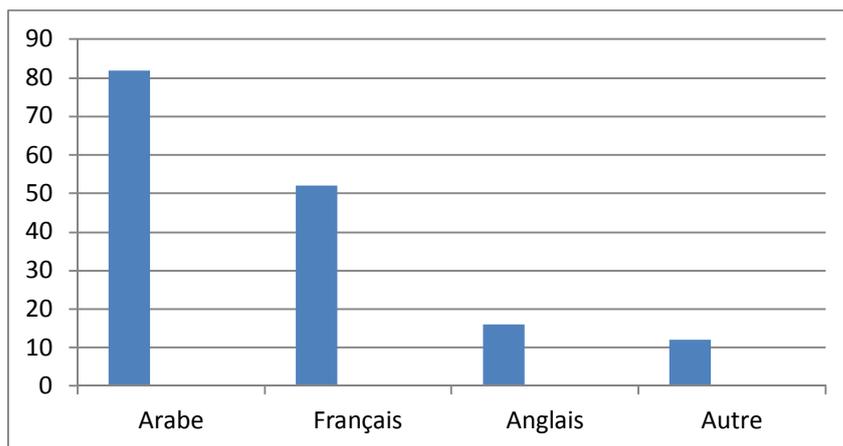
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

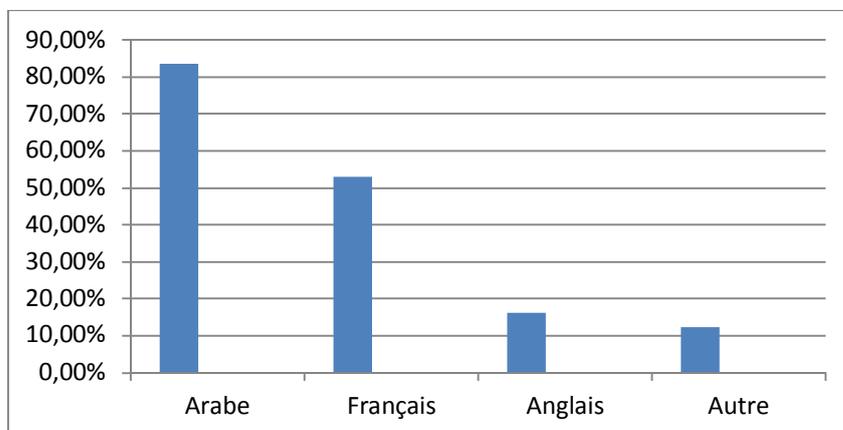


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 34 | 82 | 116 |
| | Effectifs théoriques | 54,18 | 61,81 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 43 | 52 | 95 |
| | Effectifs théoriques | 44,37 | 50,62 | 100% |
| Anglais | Effectifs observés | 18 | 16 | 34 |
| | Effectifs théoriques | 15,88 | 18,11 | 100% |
| Autres | Effectifs observés | 47 | 12 | 59 |
| | Effectifs théoriques | 27,55 | 31,44 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 142 | 162 | 304 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 40,454$$

Le Chi carré calculé est donc de : 40,456

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (4-1)x(2-1)= 3, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **40,454** supérieur au chi carré lu **9,837** conforme au degré de liberté qui est égal à **3**. Il y a donc une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Pour les étudiants du département de français, près de la moitié préfère parler d'abord le français **47,25%**, la langue arabe vient en seconde position et la langue anglaise en troisième position. En revanche, les étudiants du département de psychologie, préfèrent à une majorité écrasante parler en premier lieu en langue arabe (**83,67%**) d'où la différence significative entre les deux populations, en seconde position l'arabe, puis vient l'anglais et enfin les autre langues, souvent l'espagnol, l'allemand, l'italien. Nous avons également relevé à peine 4 étudiants au département de psychologie et 3 étudiants du département de français qui préfèrent le Tamazight.

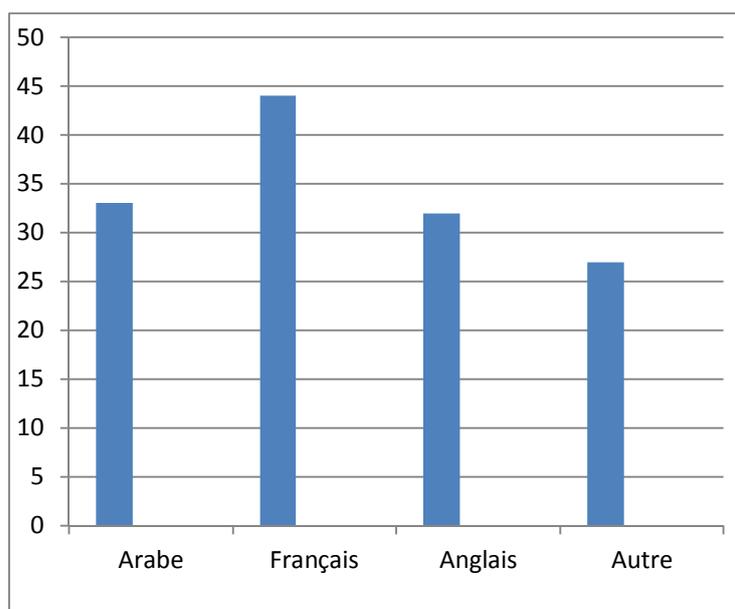
Ces résultats nous permettent de conclure que les algériens, si toutefois nous pouvons nous permettre cette généralisation, bien que préférant la langue française restent ouvert à l'usage des autres langues.

Question 21/ Classez par ordre de préférence les langues que vous aimeriez parler

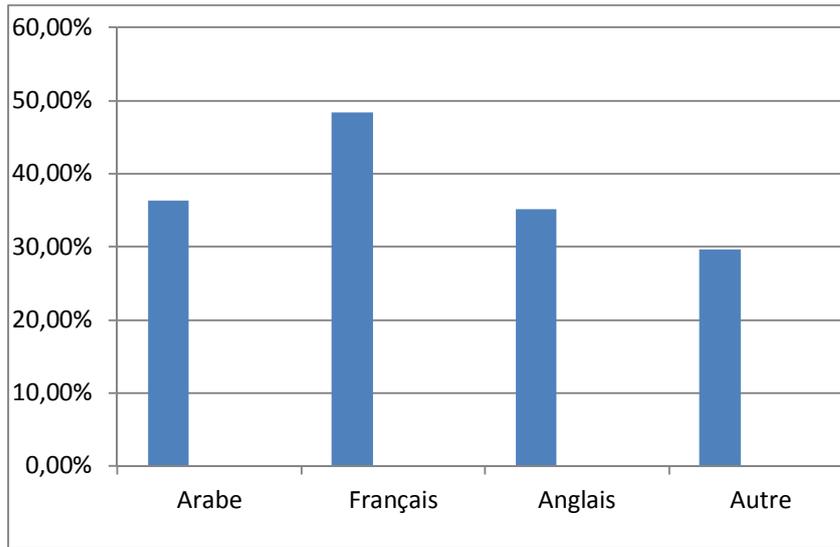
| Population / Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Arabe | 33 répondants → 36,26% | 92 répondants → 93,87% |
| Français | 44 répondants → 48,35% | 24 répondants → 24,48% |
| Anglais | 32 répondants → 35,16% | 16 répondants → 16,32% |
| Autres | 27 répondants → 29,67% | 23 répondants → 23,46% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux six catégories à la fois. En effet, tout étudiant donner différents classement des langues préférées. Les catégories ne sont donc pas exclusives.

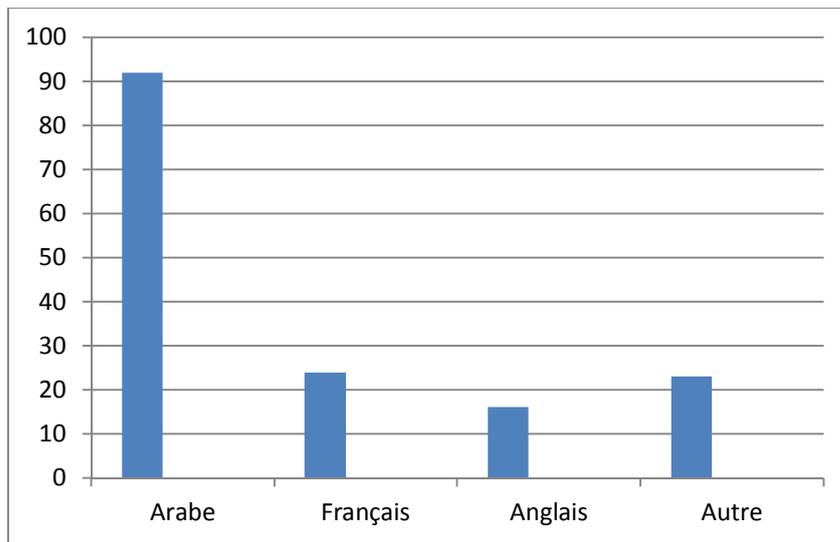
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

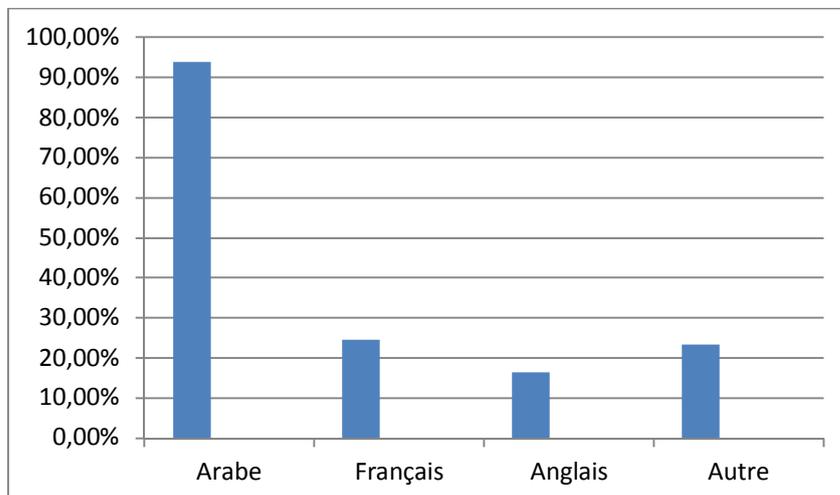


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Arabe | Effectifs observés | 33 | 92 | 125 |
| | Effectifs théoriques | 58,41 | 66,58 | 100% |
| Français | Effectifs observés | 44 | 24 | 68 |
| | Effectifs théoriques | 31,78 | 36,21 | 100% |
| Anglais | Effectifs observés | 32 | 16 | 48 |
| | Effectifs théoriques | 22,43 | 25,56 | 100% |
| Autres | Effectifs observés | 27 | 23 | 50 |
| | Effectifs théoriques | 23,36 | 26,63 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 136 | 155 | 291 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 38,307$$

Le Chi carré calculé est donc de : 38,307

Hypothèse nulle : Il n’y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (4-1)x(2-1) = 3, avec une marge de tolérance de **0,02**, c’est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **38,307** supérieur au chi carré lu **9,837** conforme au degré de liberté qui est égal à **3**. Il y a donc une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

A cet item, les réponses sont sensiblement les mêmes que pour l’item précédent à savoir que la préférence dans l’utilisation des langues va vers le français en premier lieu pour les étudiants du département de français avec plus de la moitié des répondants **48,35%**, puis l’arabe (**36,26%**), l’anglais (**35,16%**) et enfin les autres langues (**29,67%**). Pour les étudiants du département de psychologie, encore une fois une majorité écrasante en faveur de la langue arabe (**93,87%**), puis le français (**24,48%**), l’anglais (**16,32%**) et les autres langues (**23,46%**) comme le tamazight, l’espagnol, l’italien et l’allemand. Même si les réponses à cet item vont dans le sens des réponses à l’item précédent en l’occurrence l’ouverture des algériens aux langues étrangères, il y a malgré tout un petit bémol, les étudiants du département de

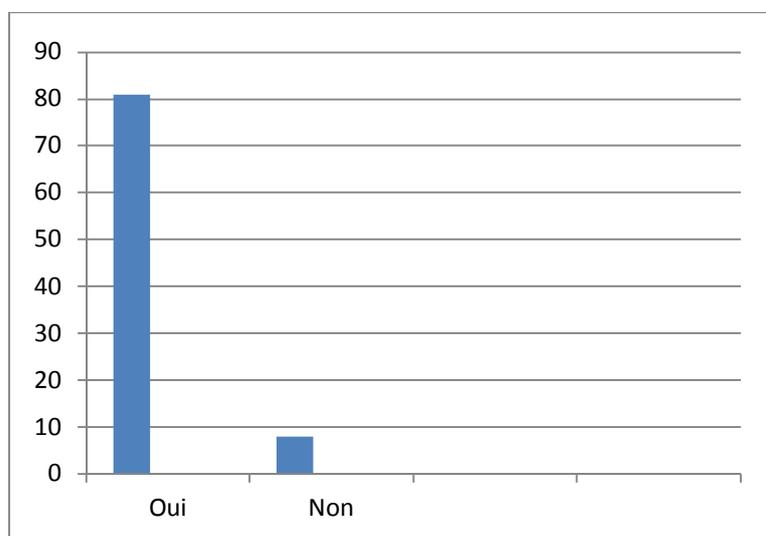
psychologie interrogés restent malgré tout assez réservés sur l'usage des langues étrangères.

Question 22/ Pensez-vous, qu'en plus du l'arabe, on peut introduire d'autres langues à l'école ?

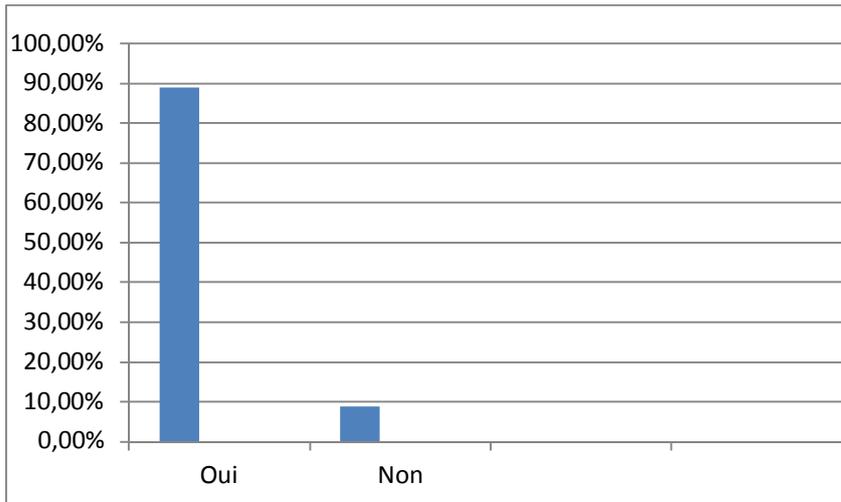
Cet item, nous permet de confirmer on non l'ouverture aux langues de nos répondants et quelles langues sont préférées.

| Population Langue pratiquée | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 81 répondants → 89,01% | 74 répondants → 75,51% |
| Non | 08 répondants → 08,79 | 18 répondants → 18,36 |
| Total | 89 répondants → 97,80% | 92 répondants → 93,87% |

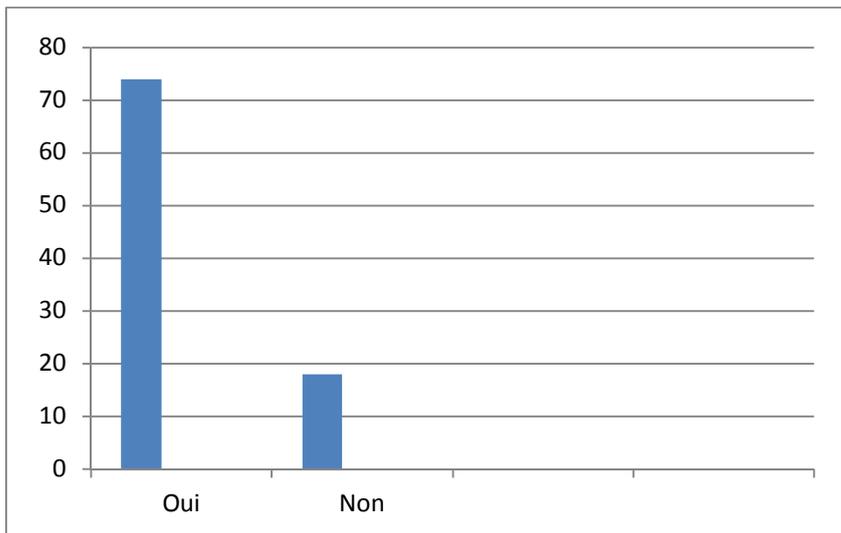
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 1 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 1 : Etudiants du département de psychologie en %

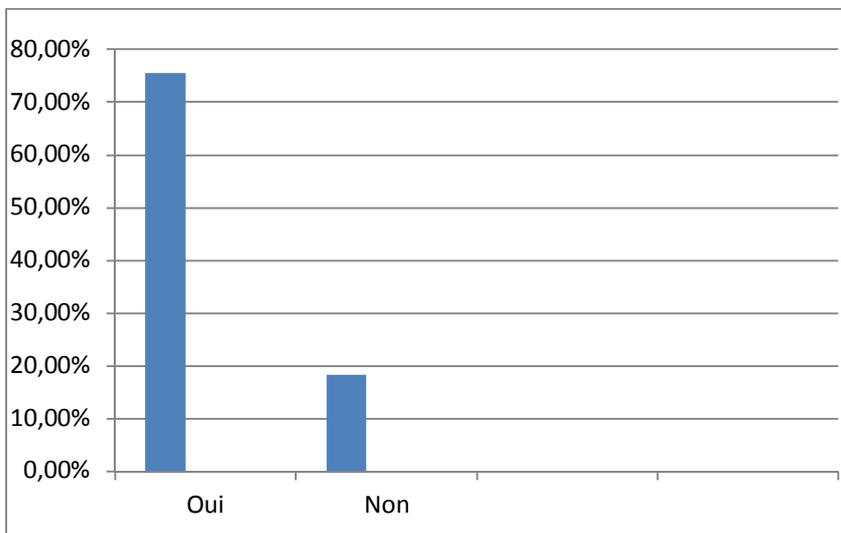


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Oui | Effectifs observés | 81 | 74 | 155 |
| | Effectifs théoriques | 76,21 | 78,78 | 100% |
| Non | Effectifs observés | 08 | 18 | 26 |
| | Effectifs théoriques | 12,78 | 13,21 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 89 | 92 | 181 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 4,113$$

Le Chi carré calculé est donc de : 4,113

Hypothèse nulle : Il n’y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c’est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **4,113** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n’y a donc pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Tous les répondants, les deux spécialités confondues, sont donc favorable à l’introduction d’une autre langue en plus de l’arabe dans l’enseignement. Nous avons respectivement pour les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie : **89,01%** et **74,51%**.

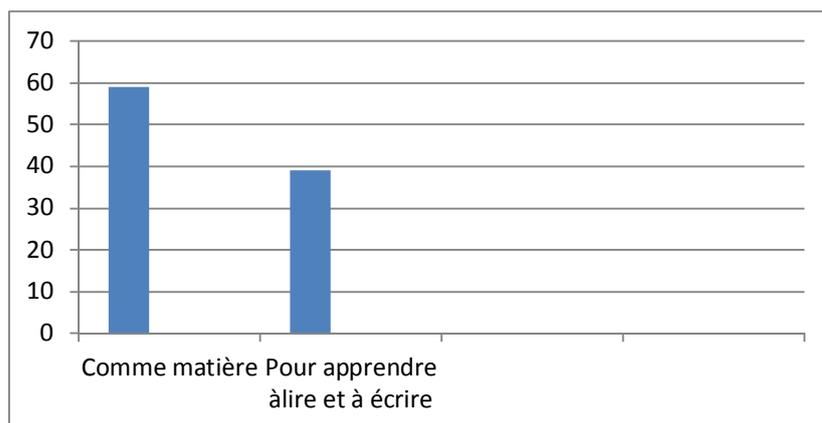
Pour ce qui est de la langue étrangère vers laquelle va leur préférence, la langue française vient en premier lieu avec **77,02%** pour les étudiants du département de français et **59,8%** pour les étudiants du département de psychologie. Certains étudiants préfèrent l’anglais arguant que c’est une langue internationale, plus utilisée que le français, certains autres penchent vers l’allemand... Quelques étudiants respectivement : **3,51%** et **6,42%** penchent vers l’introduction de Tamazight et sa généralisation.

Question 23/ Faut-il l'introduire comme matière ou uniquement pour apprendre à lire et à écrire ?

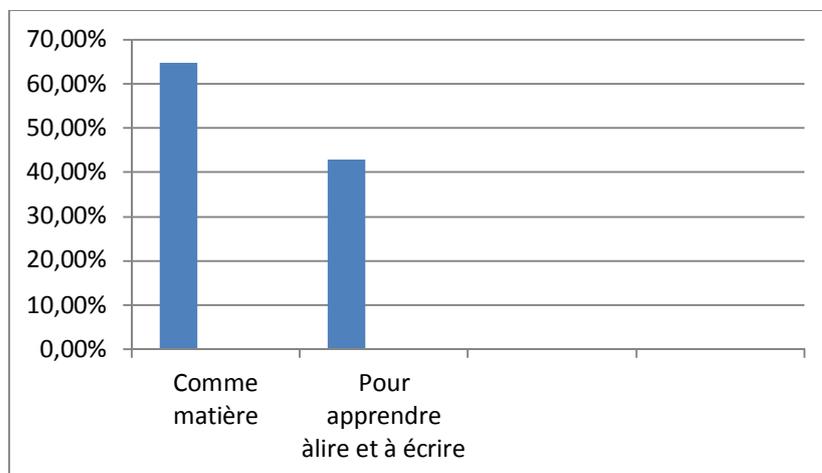
| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---|
| Langue pratiquée comme matière | 59 répondants → 64,83% | 63 répondants → 64,28% |
| pour apprendre à lire et à écrire | 39 répondants → 42,85% | 30 répondants → 30,61% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux six catégories à la fois. En effet, tout étudiant peut répondre aux deux catégories. Les catégories ne sont donc pas exclusives.

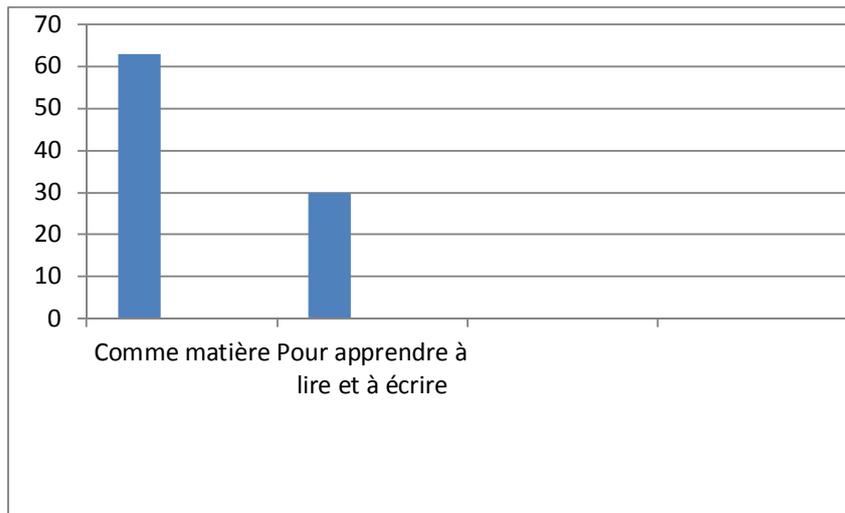
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

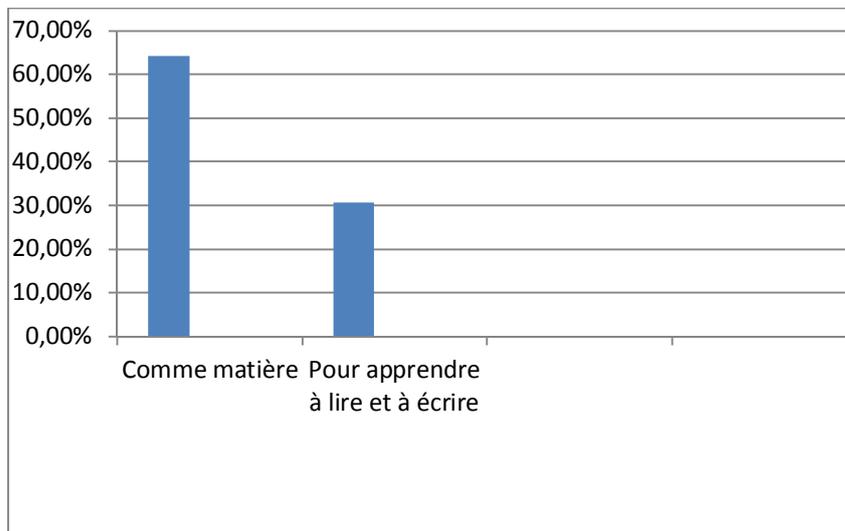


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Oui | Effectifs observés | 59 | 63 | 122 |
| | Effectifs théoriques | 62,597 | 59,403 | 100% |
| Non | Effectifs observés | 39 | 30 | 69 |
| | Effectifs théoriques | 35,403 | 33,597 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 98 | 93 | 181 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 1,175$$

Le Chi carré calculé est donc de : 1,175

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

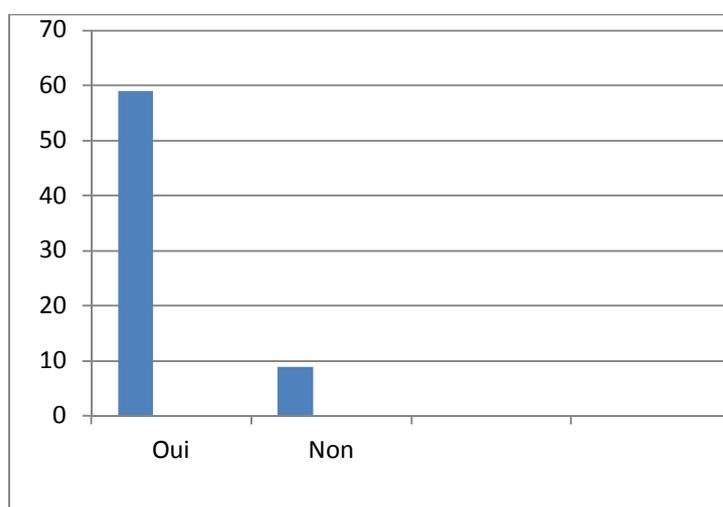
Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de chance de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **1,175** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Parmi les étudiants du département de français qui ont répondu favorablement à l'introduction du français à l'école, nous relevons que 36(**61,01%**) sont favorables à son introduction **seulement comme matière** et 23(**38,98%**) juste **pour apprendre à lire et à écrire**.

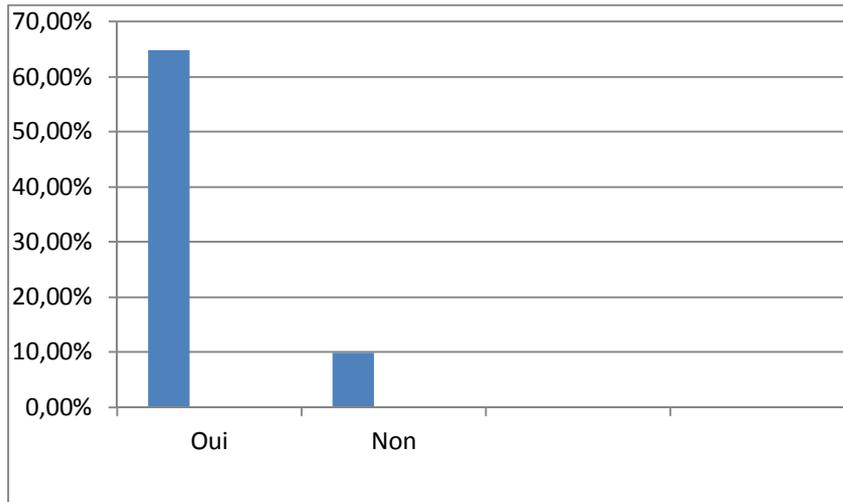
**Question 24/ Faut-il l'introduire comme langue d'enseignement ?
Dès quel palier ?**

| Population Oui/Non | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 59 répondants → 64,83% | 63 répondants → 64,28% |
| Non | 09 répondants → 09,89% | 15 répondants → 15,30% |
| Total | 68 répondants → 74,72% | 78 répondants → 79,59% |

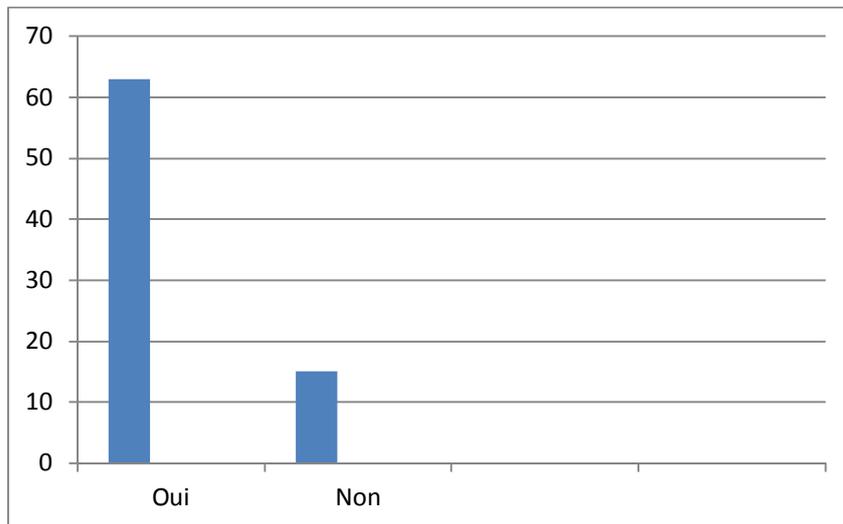
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

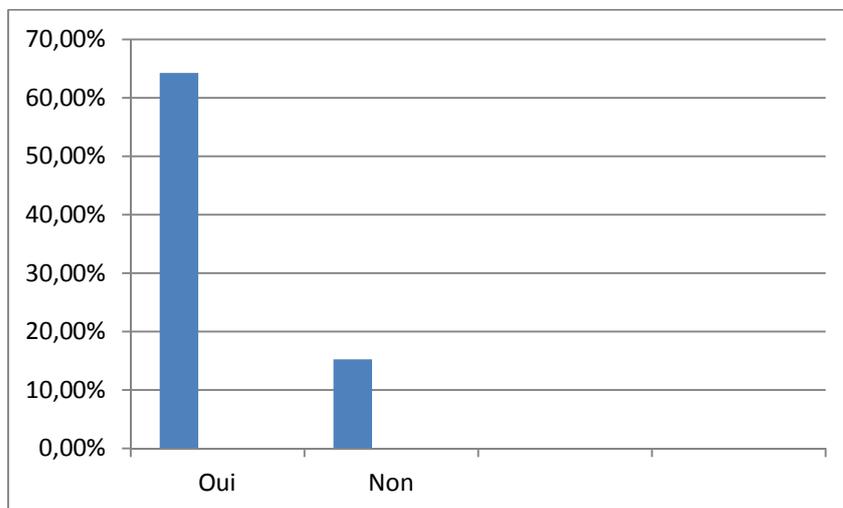


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Oui/Non | | | | |
| Oui | Effectifs observés | 59 | 63 | 122 |
| | Effectifs théoriques | 56,82 | 65,17 | 100% |
| Non | Effectifs observés | 09 | 15 | 24 |
| | Effectifs théoriques | 11,17 | 12,82 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 68 | 78 | 146 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 0,950$$

Le Chi carré calculé est donc de : 0,950

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

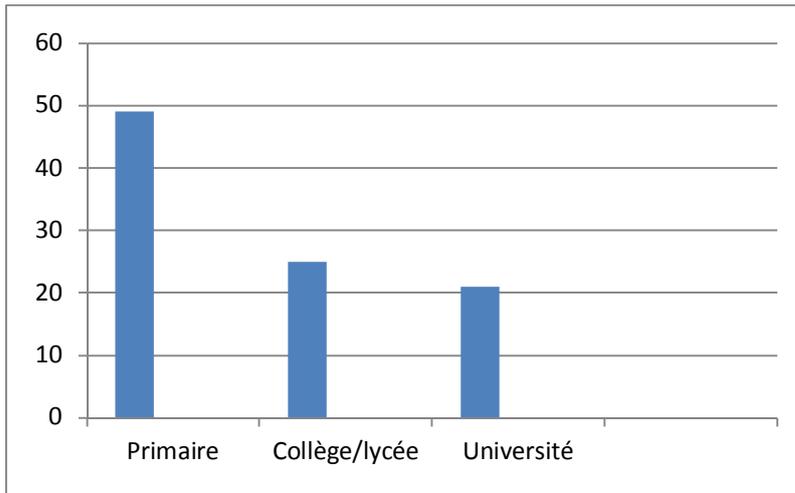
Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **0,950** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Dès quel palier ?

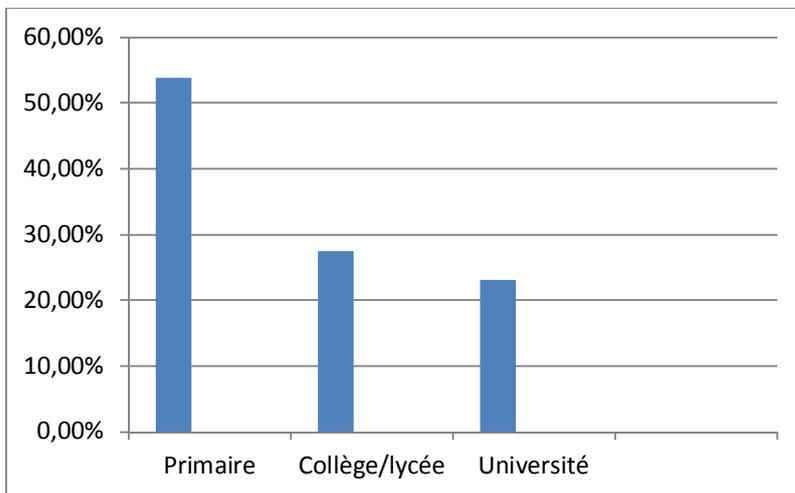
| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| Paliers | | |
| Primaire | 49 → 53,84% | 39 → 39,79% |
| Secondaire (collège et lycée) | 25 → 27,47% | 19 → 19,38% |
| Université | 21 → 23,07% | 12 → 12,24% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux trois catégories à la fois. Les catégories ne sont pas exclusives.

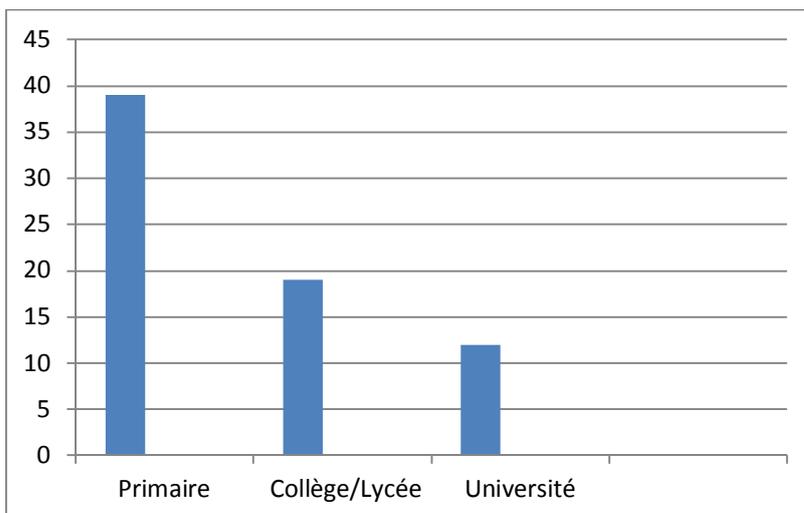
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

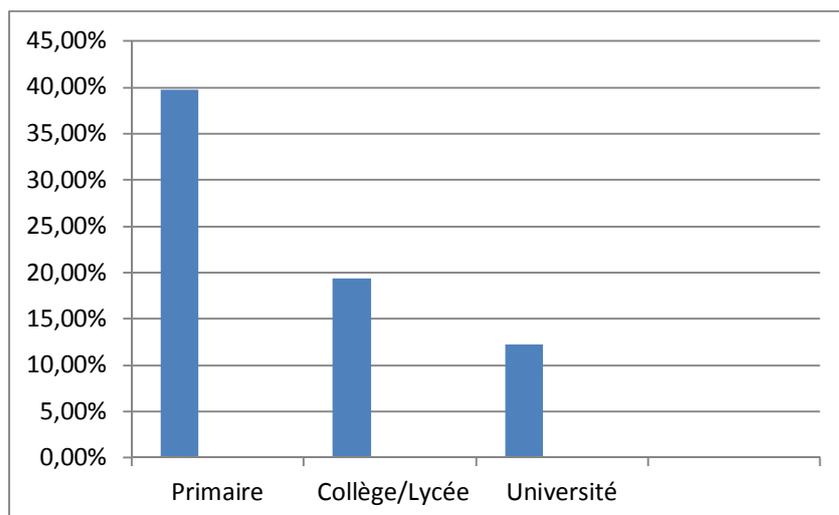


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Primaire | Effectifs observés | 49 | 39 | 88 |
| | Effectifs théoriques | 50,66 | 37,33 | 100% |
| Secondaire (collège et lycée) | Effectifs observés | 25 | 19 | 44 |
| | Effectifs théoriques | 25,33 | 18,66 | 100% |
| Université | Effectifs observés | 21 | 12 | 33 |
| | Effectifs théoriques | 19 | 14 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 95 | 70 | 165 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 0,636$$

Le Chi carré calculé est donc de : 0,636

Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 2, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **0,636** inférieur au chi carré lu **7,824** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Les réponses obtenues à cet item vont dans le même sens que les deux items précédents à savoir que majoritairement ceux qui sont favorables à l'introduction de la langue française à l'école le sont majoritairement en faveur de son introduction comme matière et non seulement pour apprendre à lire et à écrire. Nous avons respectivement pour les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie : 83,05% et 61,90%. La majorité pense qu'il faut l'introduire dès l'école primaire (83,05% et 61,90%). Certains autres pensent qu'il faut l'introduire seulement à partir du cycle secondaire soit le collège soit le lycée avec respectivement 42,04% et 30,15%. D'autres enfin pensent qu'il faut l'introduire seulement à partir de l'université : 35,59% et 19,04%.

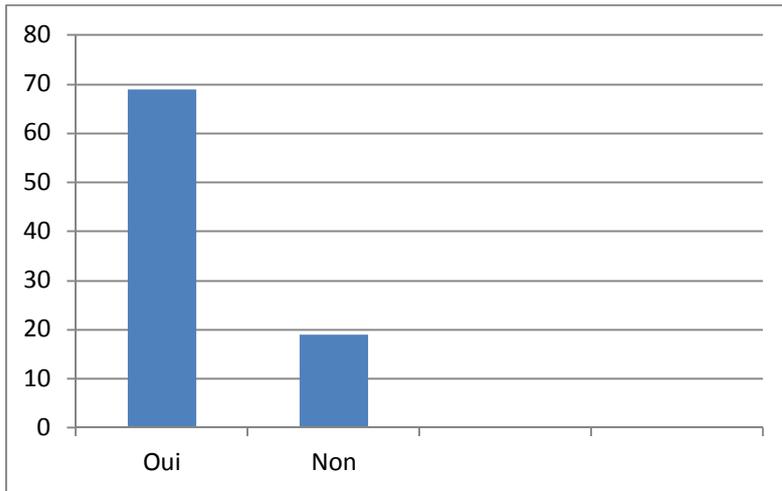
C'est donc une constante, la majorité des étudiants, les deux spécialités confondues, sont favorables à l'introduction du français dès l'école primaire bien que quelques étudiants aient répondu par la négative. Comment interpréter cela ? Est-ce dû à une mauvaise compréhension de la question ou bien est-ce un refus des langues étrangères. Cette question pourrait être une ouverture du champ de la recherche vers cette problématique de l'ouverture des algériens aux langues étrangères.

Ceci étant dit, il faut aussi savoir que beaucoup parmi ces étudiants n'ont pas choisi de faire français. Ils sont là parce que le système d'orientation ne leur a pas laissé le choix. Ils font donc français par défaut et ce sont peut-être ces étudiants qui ont répondu par la négative. Est-ce à dire qu'ils sont contre l'introduction des langues étrangères dans l'enseignement ? Cela est moins sûr.

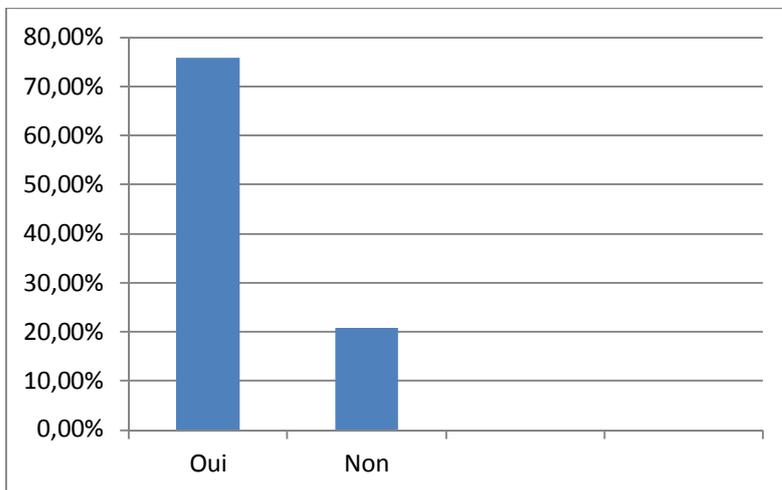
Question 28/ Croyez-vous que le français est indispensable pour les études ? Si Oui pourquoi ?

| Population Oui/Non | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 69 répondants → 75,82% | 65 répondants → 66,32% |
| Non | 19 répondants → 20,87% | 17 répondants → 17,34% |
| Total | 88 répondants → 96,70% | 82 répondants → 83,67% |

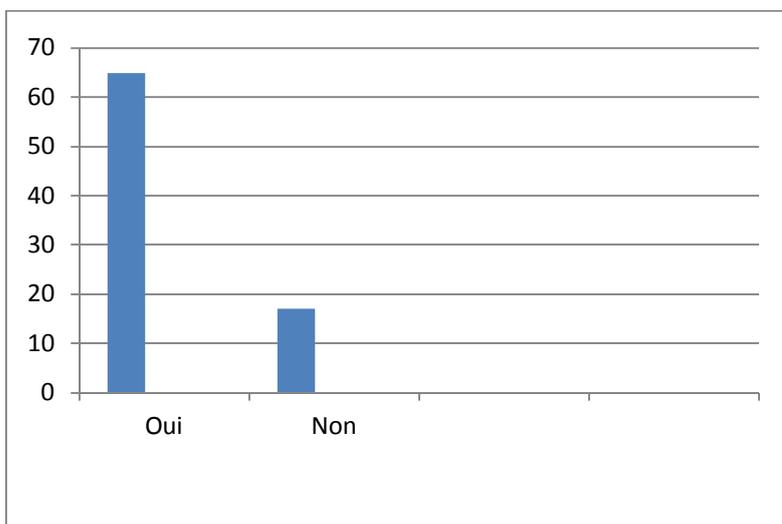
Histogramme 1 : Etudiant du département de français



Histogramme 1 : Etudiant du département de français en %



Histogramme 1 : Etudiant du département de psychologie



Histogramme 1 : Etudiant du département de psychologie en %

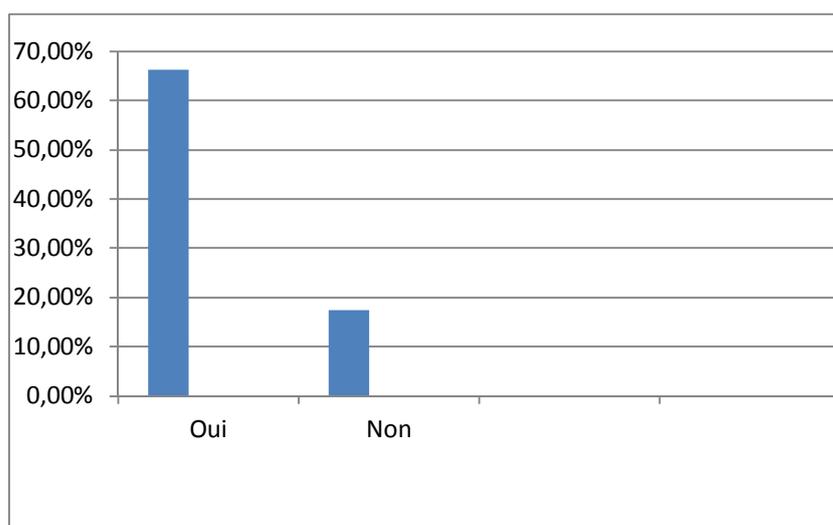


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Oui/Non | | Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| | | Effectifs observés | Effectifs théoriques | | | |
| Oui | Effectifs observés | 69 | 65 | 69,365 | 64,635 | 134 |
| | Effectifs théoriques | 69,365 | 64,635 | | | |
| Non | Effectifs observés | 19 | 17 | 18,635 | 17,365 | 36 |
| | Effectifs théoriques | 18,635 | 17,365 | | | |
| Total des effectifs observés | | 88 | 82 | | | 170 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 0,0187$$

Le Chi carré calculé est donc de : 0,0187

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **0,0187** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Comme nous pouvons le constater, la majorité, toutes spécialités confondues, est favorable à l'usage de la langue française comme véhicule dans l'enseignement avec respectivement pour le département de français et le département de psychologie : **75,82%** et **66,32%**. Les arguments avancés en faveur du français en tant que langue dans l'enseignement est le fait, que c'est d'abord et avant tout une langue qui permet l'ouverture sur le monde. Le français étant la langue la plus parlée dans le monde après l'anglais. En deuxième position, le fait qu'elle soit une langue de science et de savoir, véhicule de la modernité. Enfin, tous s'accordent sur le fait qu'elle est un atout indispensable pour la vie professionnelle, l'ouverture de l'esprit et l'ouverture sur le monde. Une langue qui véhicule le savoir et la modernité.

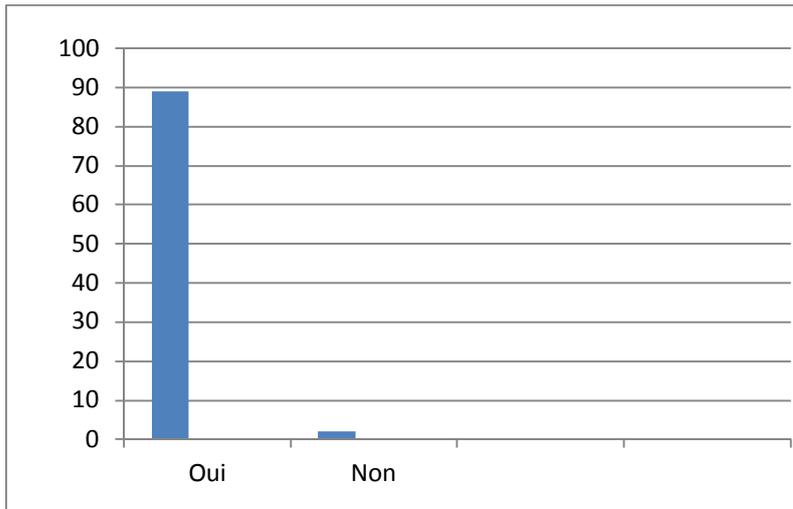
1-5. Compétences dans la langue

Ce thème comporte 5 questions (18, 19, 25, 25 et 27). Ces questions nous renseignent sur la tendance générale de nos répondants à recourir à l'utilisation du français à l'écrit et à l'orale, dans le cadre d'une discussion par exemple. Elles nous renseignent également sur le niveau de maîtrise de la langue française par nos répondants et jusqu'à quel point ils considèrent le français comme important dans leur quotidien ou encore dans leurs études. Les réponses à ces questions pourraient nous donner idée sur le degré d'utilisation de la langue française en dehors de la sphère académique.

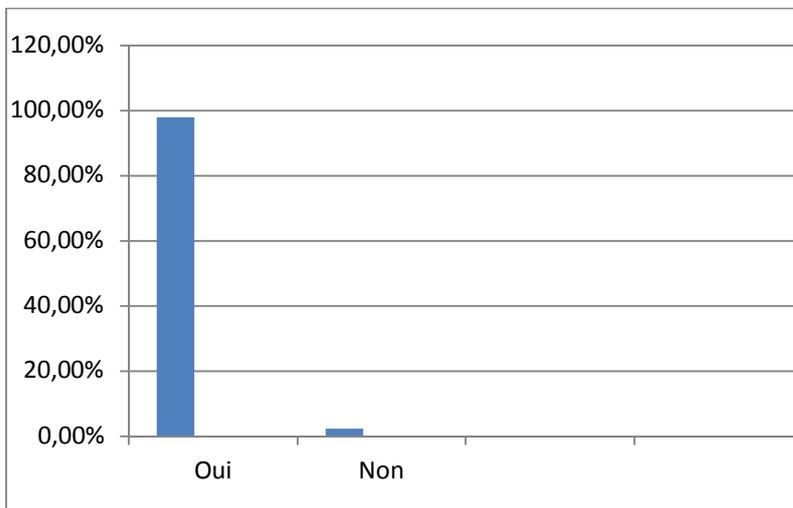
Question 18/ Utilisez-vous le français à l'écrit ?

| Population Oui/Non | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 89 répondants → 97,80% | 82 répondants → 83,67 |
| Non | 02 répondants → 02,19% | 15 répondants → 15,30% |
| Total | 91 répondants → 100% | 97 répondants → 98,97% |

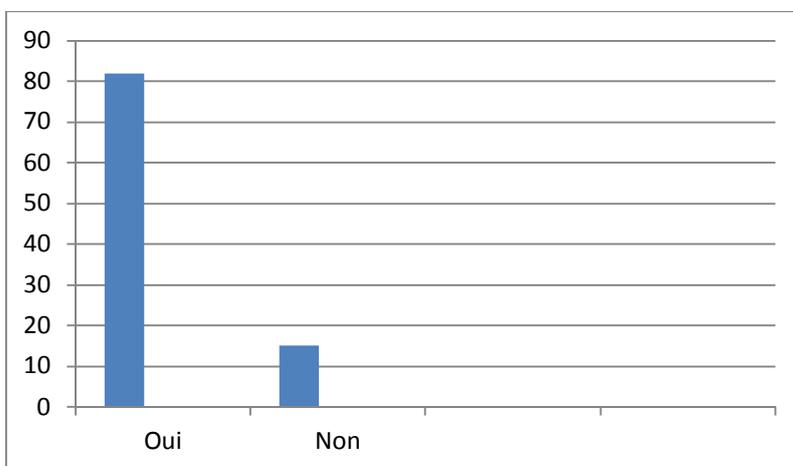
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

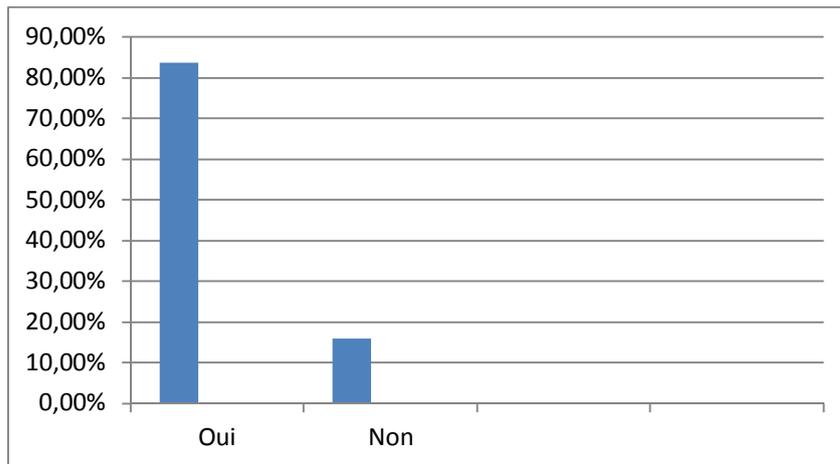


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population Oui/Non | | Etudiants du département de français | | Etudiants du département de psychologie | | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|----------------------|---|----------------------|-------|
| | | Effectifs observés | Effectifs théoriques | Effectifs observés | Effectifs théoriques | |
| Oui | Effectifs observés | 89 | 82,77 | 82 | 88,22 | 171 |
| | Effectifs théoriques | | | | | 100% |
| Non | Effectifs observés | 02 | 08,22 | 15 | 08,77 | 17 |
| | Effectifs théoriques | | | | | 100% |
| Total des effectifs observés | | 91 | | 97 | | 188 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 10,046$$

Le Chi carré calculé est donc de : 10,046

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

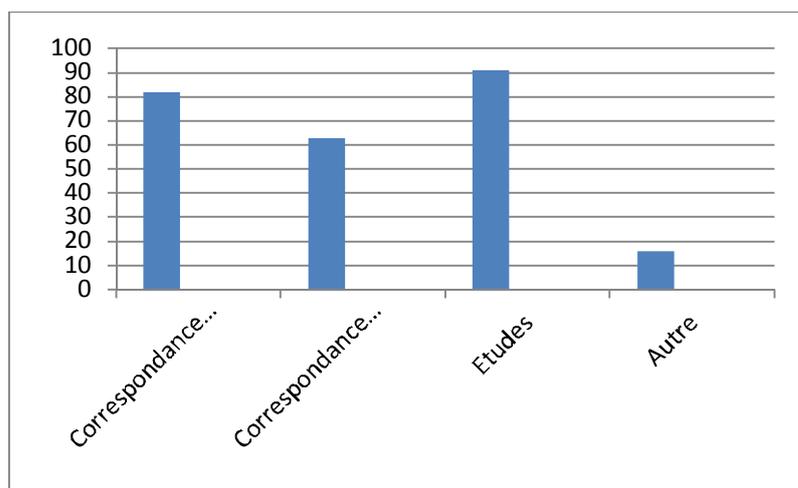
Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **10,046** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie

Si oui, dans quelles circonstances ?

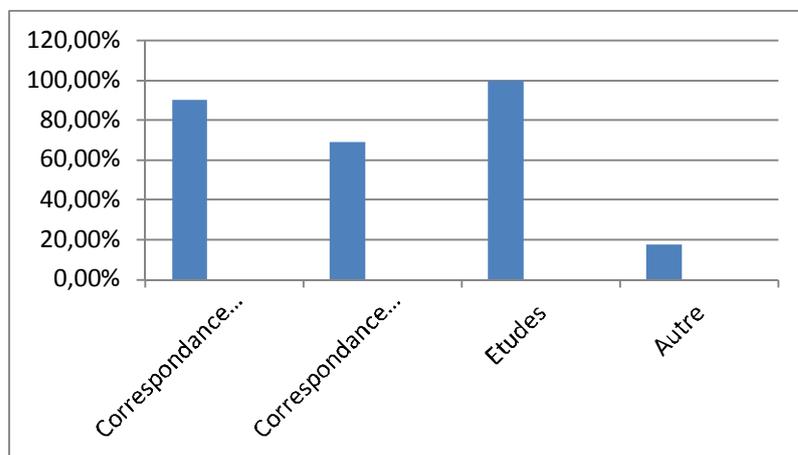
| Population Nature de l'emploi | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|
| La correspondance administrative | 82 répondants → 90,10% | 43 répondants → 43,87% |
| La correspondance personnelle | 63 répondants → 69,23% | 53 répondants → 54,08% |
| Les études | 91 répondants → 100% | 25 répondants → 25,51% |
| Autres | 16 répondants → 17,58% | 13 répondants → 13,26% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux quatre catégories à la fois. Les catégories ne sont pas exclusives.

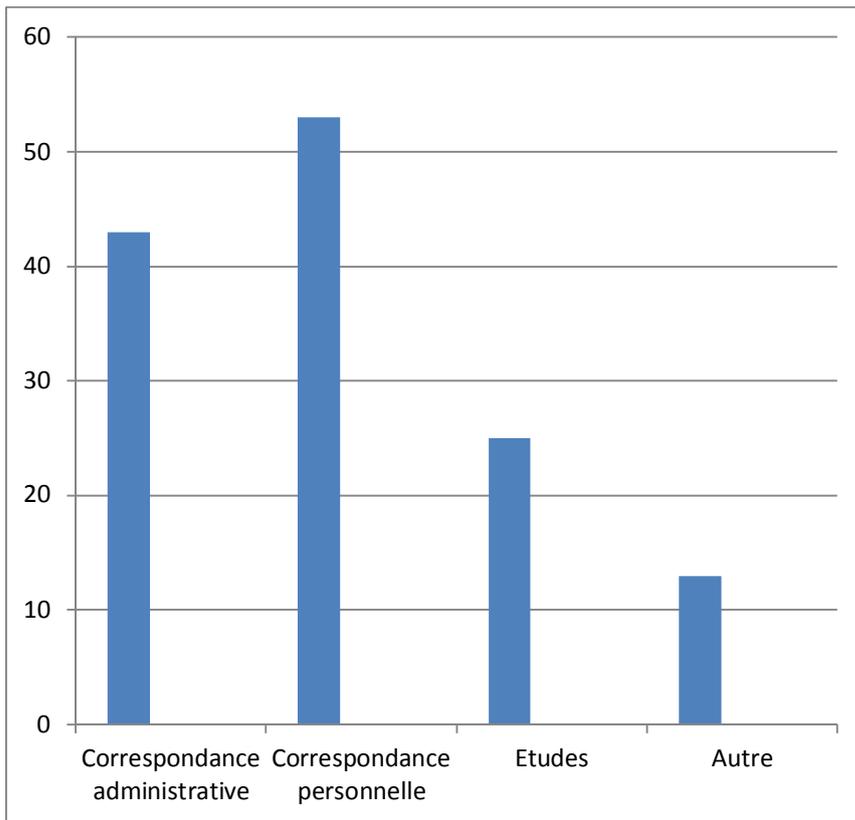
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

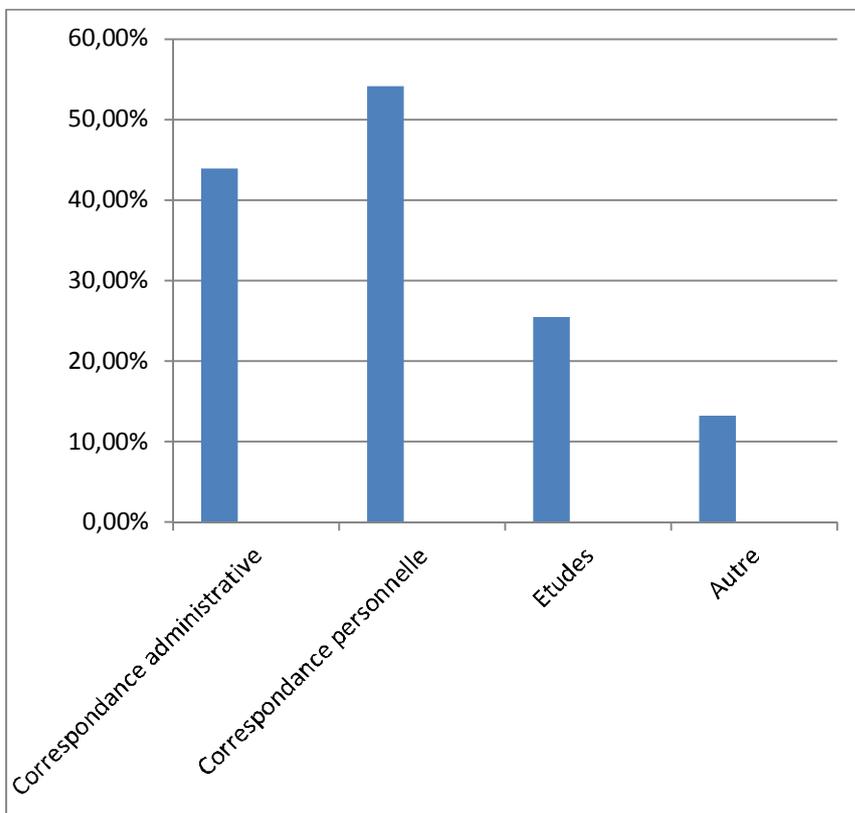


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Nature de l'emploi | | | | |
| La correspondance Administrative | Effectifs observés | 82 | 43 | 125 |
| | Effectifs théoriques | 81,60 | 43,39 | 100% |
| La correspondance Personnelle | Effectifs observés | 63 | 53 | 116 |
| | Effectifs théoriques | 75,73 | 40,26 | 100% |
| Les études | Effectifs observés | 91 | 25 | 116 |
| | Effectifs théoriques | 75,73 | 40,26 | 100% |
| Autres | Effectifs observés | 16 | 13 | 29 |
| | Effectifs théoriques | 18,93 | 10,06 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 252 | 134 | 386 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 16,347$$

Le Chi carré calculé est donc de : 16,347

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (4-1) x (2-1) = 3, avec une marge de tolérance de 0,02, c'est à dire 0,02% de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : 16,347 supérieur au chi carré lu 9,837 conforme au degré de liberté qui est égal à 3. Il y a une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie

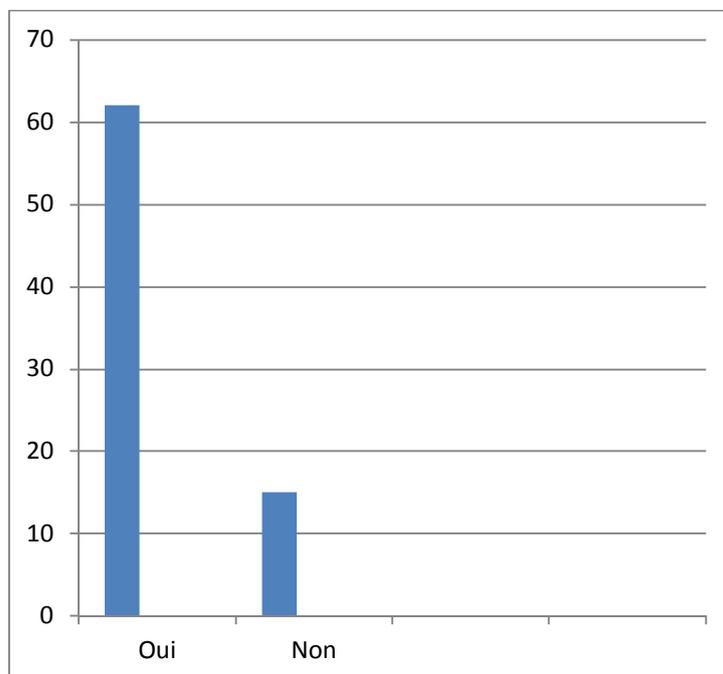
Cette question mérite d'être posée. En effet, même si nos répondants sont des étudiants de lettres françaises, il est tout à fait pertinent d'essayer de voir si leur maîtrise de la langue française les pousse à l'utiliser en dehors du cadre académique ou au contraire, s'ils préfèrent recourir à la langue arabe. Comme nous pouvons le constater, tous nos répondants utilisent la langue française en dehors du cadre académique. Cependant, il y a des différences entre les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie, En effet, 83,67% des répondants du département de français déclarent utiliser la langue française pour la correspondance administrative contre 47,25% répondants du département de

psychologie, ce qui est un peu moins de la moitié. 64,28% et 58,24%, ce qui est sensiblement un score équivalent, déclarent l'utiliser pour la correspondance personnelle. Et la grosse différence, c'est son usage dans les études avec respectivement 100% et à peine 25,51%. Cette réponse est tout à fait possible, les étudiants de français ne peuvent utiliser que cette langue, c'est l'objet de leurs études. En dehors de la correspondance administrative et de la correspondance personnelle, nos répondants utilisent également le français et ce presque à part égale (17,58 et 13,26%) soit sur internet et les réseaux sociaux, soit dans un cadre professionnel pour ceux d'entre eux qui exercent une profession.

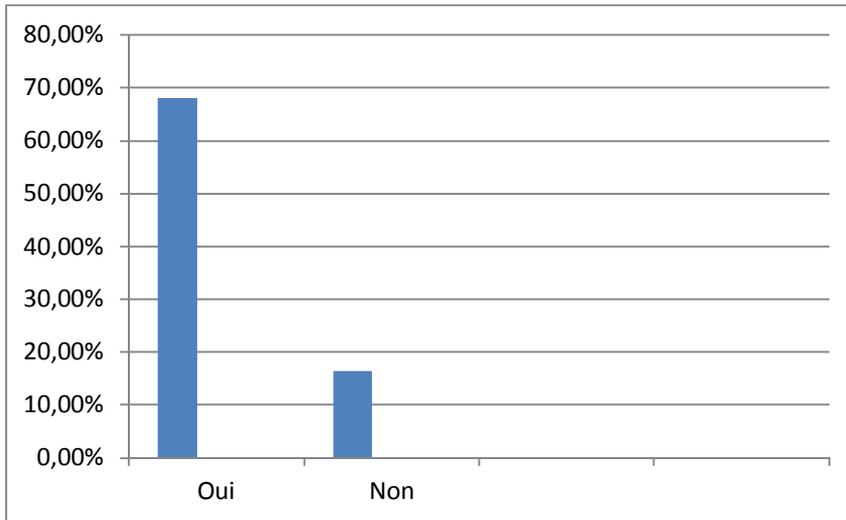
Question 19/ Utilisez-vous votre première langue à l'écrit ?

| Population Oui/Non | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| Oui | 62 répondants → 68,13% | 75 répondants → 76,53% |
| Non | 15 répondants → 16,48% | 07 répondants → 07,14% |
| Total | 77 répondants → 84,61% | 72 répondants → 73,46% |

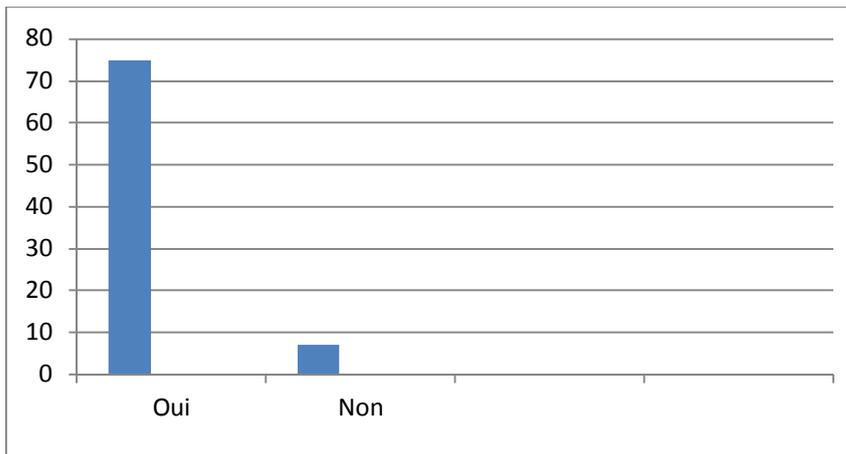
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

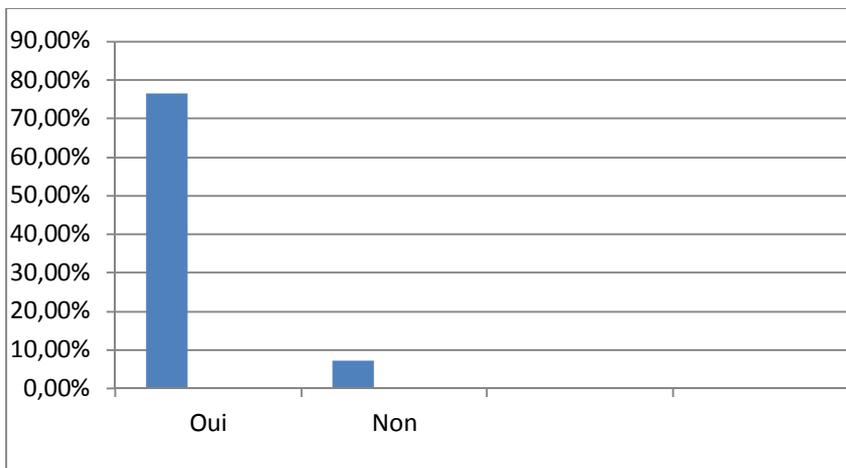


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Oui/Non | | | | |
| Oui | Effectifs observés | 62 | 75 | 137 |
| | Effectifs théoriques | 66,34 | 70,65 | 100% |
| Non | Effectifs observés | 15 | 07 | 22 |
| | Effectifs théoriques | 10,65 | 11,34 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 77 | 82 | 159 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 3,99$$

Le Chi carré calculé est donc de : 3,99

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

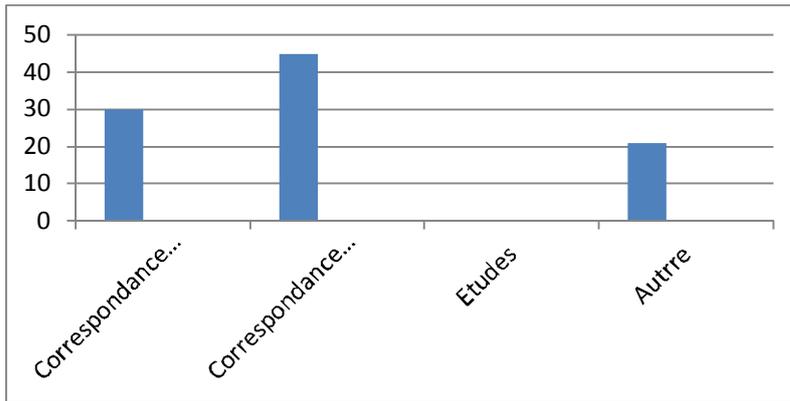
Le degré de liberté = (2-1)x(2-1)= 1, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé :**3,99** inférieur au chi carré lu **5,412** conforme au degré de liberté qui est égal à **1**. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie

Si oui, dans quelles circonstances ?

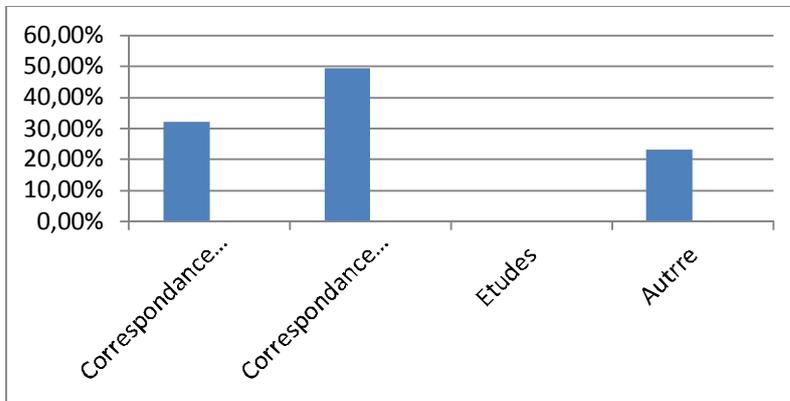
| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|
| Nature de l'emploi | | |
| La correspondance administrative | 30 répondants → 32,96% | 67 répondants → 68,36% |
| La correspondance personnelle | 45 répondants → 49,45% | 59 répondants → 60,20% |
| les études | 00 répondant → 00,00% | 98 répondants → 100% |
| autres | 21 répondants → 23,07% | 16 répondants → 16,32% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux quatre catégories à la fois. Les catégories ne sont pas exclusives.

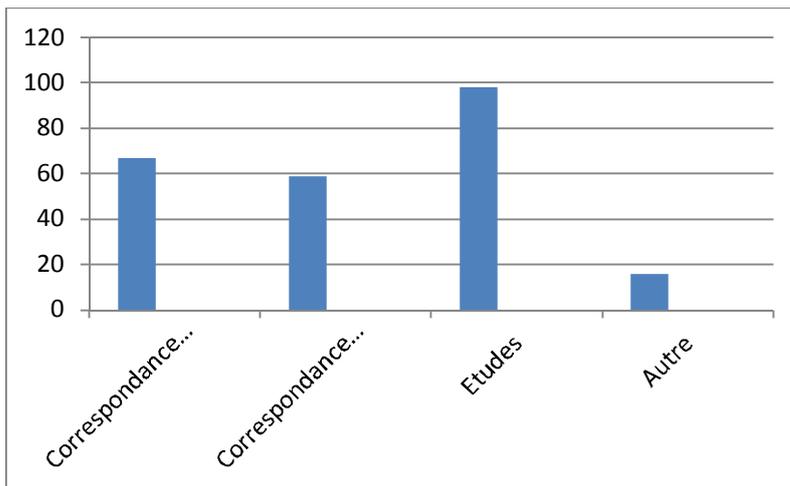
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

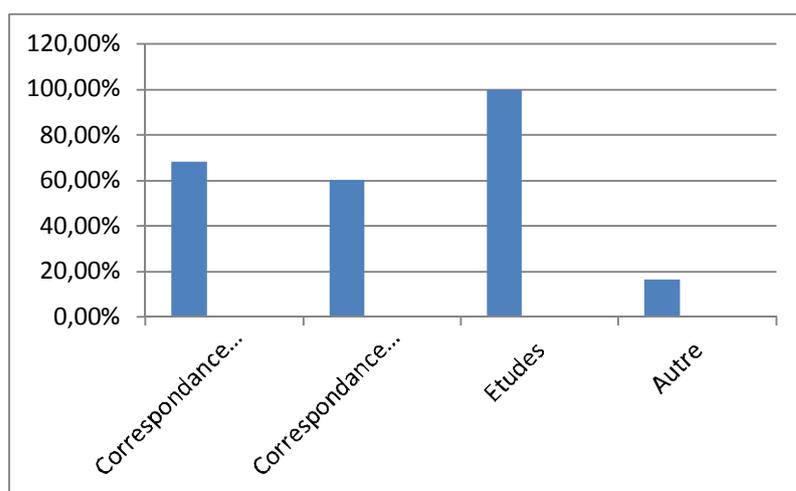


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| Nature de l'emploi | Effectifs observés | | | |
| | Effectifs théoriques | | | |
| La correspondance administrative | Effectifs observés | 30 | 67 | 97 |
| | Effectifs théoriques | 27,714 | 69,286 | 100% |
| La correspondance personnelle | Effectifs observés | 45 | 59 | 104 |
| | Effectifs théoriques | 29,714 | 74,286 | 100% |
| Les études | Effectifs observés | 00 | 98 | 98 |
| | Effectifs théoriques | 28 | 70 | 100% |
| Autres | Effectifs observés | 21 | 16 | 37 |
| | Effectifs théoriques | 10,571 | 26,429 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 96 | 240 | 336 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 64,875$$

Le Chi carré calculé est donc de : 64,875

Hypothèse nulle ; Il n'a pas de différence significatives entre les deux distributions

Le degré de liberté = $(4-1) \times (2-1) = 3$, avec une marge de tolérance de 0,02, c'est à dire 0,02% de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : 64,875 supérieur au chi carré lu 9,837 conforme au degré de liberté qui est égal à 3. Il y a une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Nous avons posé cette question pour comparer avec la question précédente et voir si nos répondants recourent plus à la langue première de scolarisation à l'écrit plutôt qu'à la langue française, ce qui nous permettra de voir à quelle point ils maîtrisent la langue française, et si cette maîtrise est telle qu'elle puisse permettre son usage en dehors des études. Les résultats que nous avons obtenus montrent une différence assez significative entre les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie, ces derniers ayant plus recours à la langue arabe en dehors de l'université que ce soit pour la correspondance administrative et la correspondance personnelle.

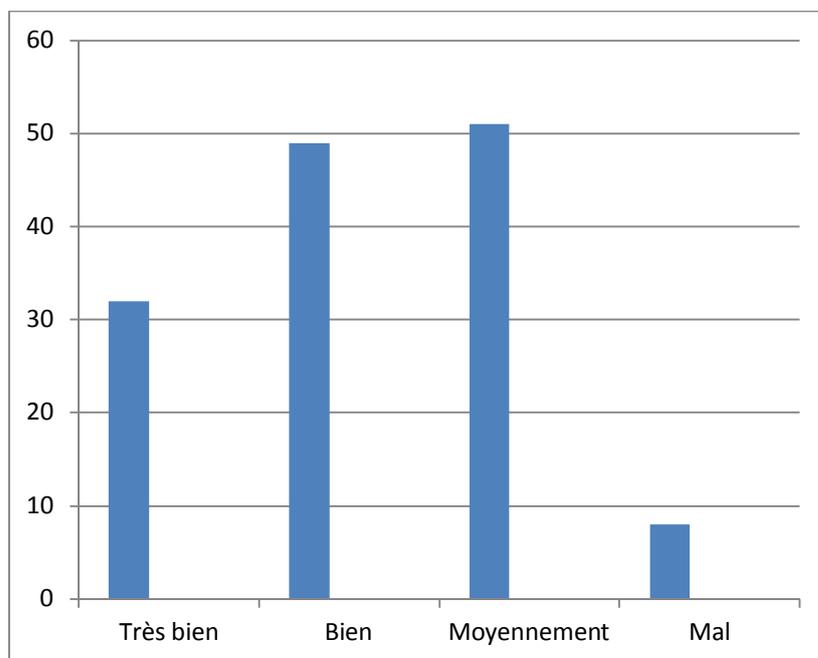
Nous constatons également que la langue arabe est souvent utilisée dans les réseaux sociaux et sur internet par les deux populations presque à part égale respectivement : 23,07% et 16,32%. Ceci-dit, compte tenu des résultats que nous avons obtenus à la rédaction de la lettre, résultats qui laissent clairement voir une très mauvaise maîtrise de la langue française à l'écrit, notamment par l'importance des fautes d'orthographe commises, la mauvaise utilisation des éléments déictiques et la mauvaise utilisation des temps verbaux, nous pouvons conclure que cette mauvaise maîtrise de la langue française à l'écrit explique pourquoi nos répondants ne recourent pas massivement à son usage à cet effet et préfèrent utiliser la langue arabe.

Question 25/ Comment estimez-vous parler le français ?

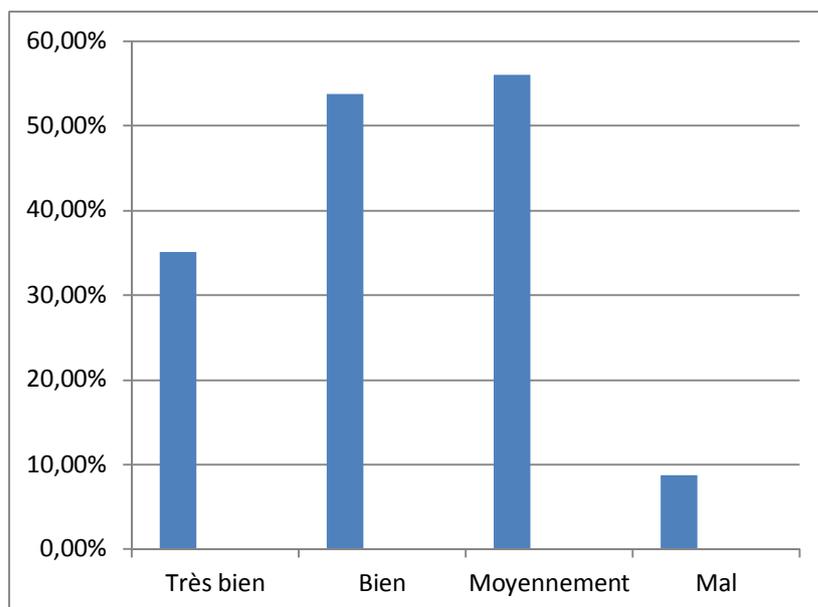
| Population Appréciation | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|----------------------------|--------------------------------------|---|
| très bien | 32 répondants → 35,16% | 02 répondants → 02,04% |
| bien | 49 répondants → 53,84% | 24 répondants → 24,48% |
| Moyennement | 51 répondants → 56,04% | 25 répondants → 25,51% |
| Mal | 08 répondants → 08,79 | 03 répondants → 03,06% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux quatre catégories à la fois. Les catégories ne sont pas exclusives.

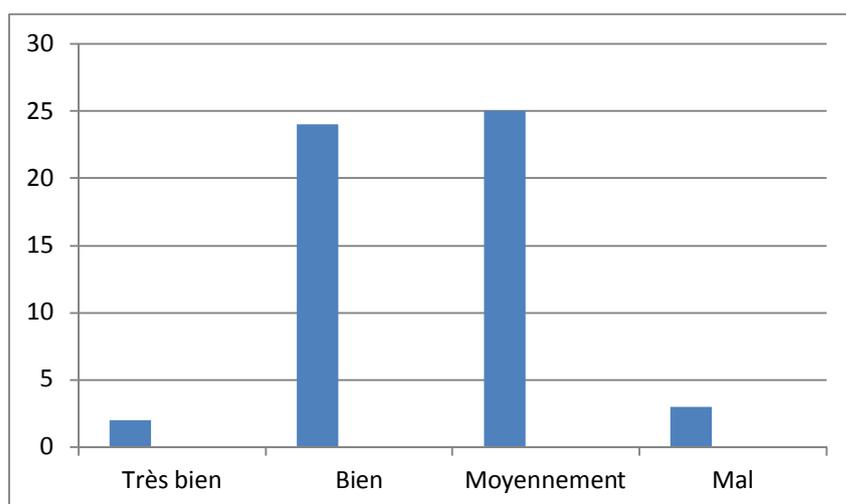
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de psychologie en %

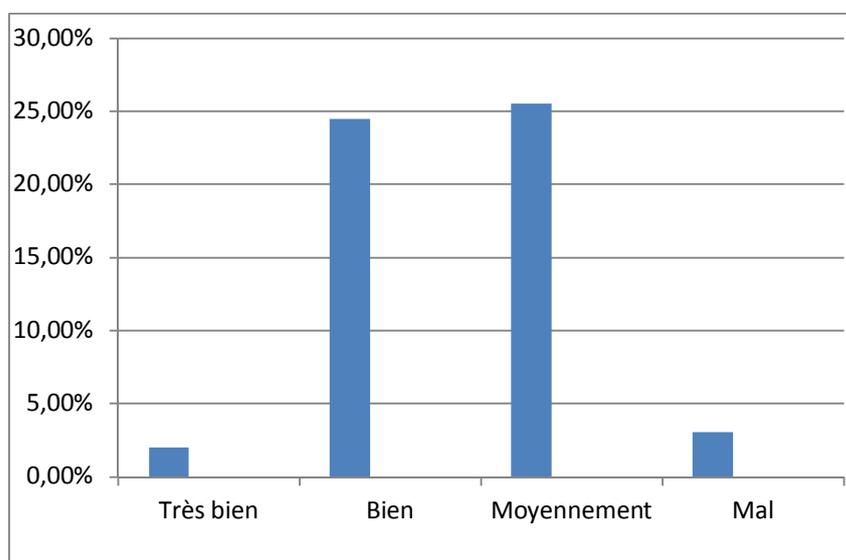


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Appréciation \ Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|--------------|
| | | | | |
| très bien | Effectifs observés | 32 | 02 | 34 |
| | Effectifs théoriques | 24,53 | 09,46 | 100% |
| bien | Effectifs observés | 49 | 24 | 73 |
| | Effectifs théoriques | 52,68 | 20,31 | 100% |
| Moyennement | Effectifs observés | 51 | 25 | 76 |
| | Effectifs théoriques | 54,84 | 21,15 | 100% |
| Mal | Effectifs observés | 08 | 03 | 11 |
| | Effectifs théoriques | 07,93 | 03,06 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 140 | 54 | 194 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 10,051$$

Le Chi carré calculé est donc de : **10,051**

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

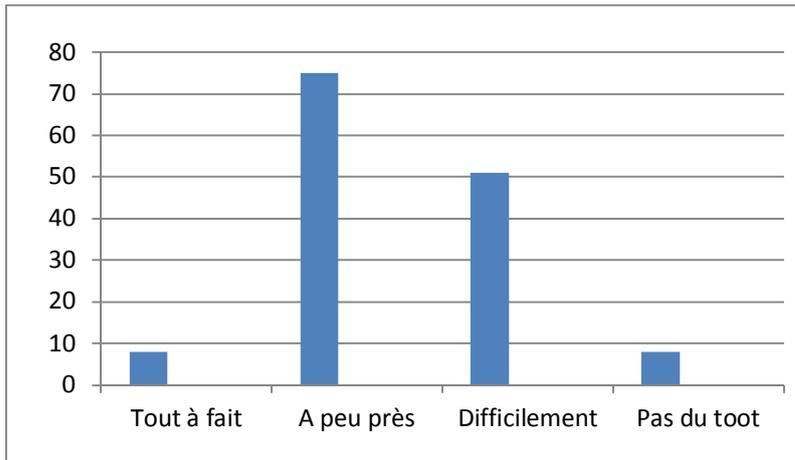
Le degré de liberté = $(4-1) \times (2-1) = 3$, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **10,051** supérieur au chi carré lu **9,837** conforme au degré de liberté qui est égal à **3**. Il y a une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Comme nous pouvons le constater, la différence entre les deux populations est confirmée par le calcul des Chi carrés. Si les deux populations ont répondu qu'ils parlaient bien le français, en revanche, ce sont les étudiants du département de français qui déclarent le parler très bien (**35,16%**) contre à peine **02,04%** pour les étudiants du département de psychologie. De même, nous avons **56,04%** contre **24,48%** qui le parlent moyennement bien, d'où la différence mise en évidence par le calcul des Chi2. Pour le reste, nous avons un petit nombre à savoir **08,79** et **03,06%** qui le parlent mal.

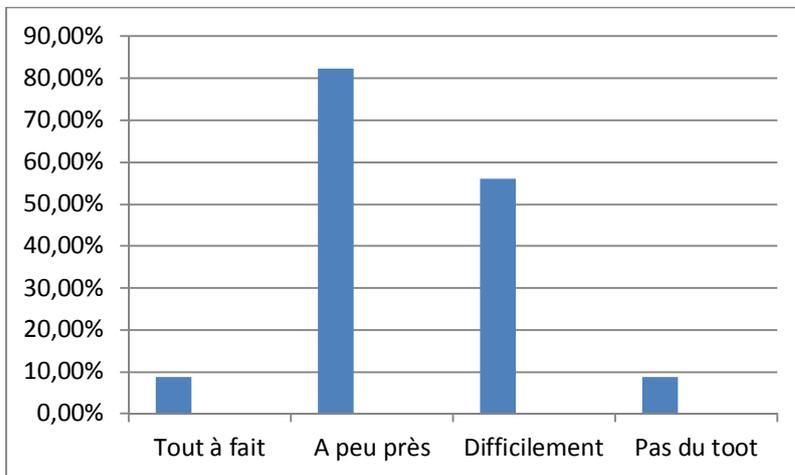
Question 26/ Vous croyez-vous capable de tout dire en français sans recourir à aucune autre langue

| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|---------------|--------------------------------------|---|
| Appréciation | | |
| Tout à fait | 08 répondants → 08,79% | 02 répondants → 02,04% |
| A peu près | 75 répondants → 82,41% | 38 répondants → 38,77% |
| Difficilement | 51 répondants → 56,04% | 75 répondants → 76,53% |
| Pas du tout | 08 répondants → 08,79 | 12 répondants → 12,24% |

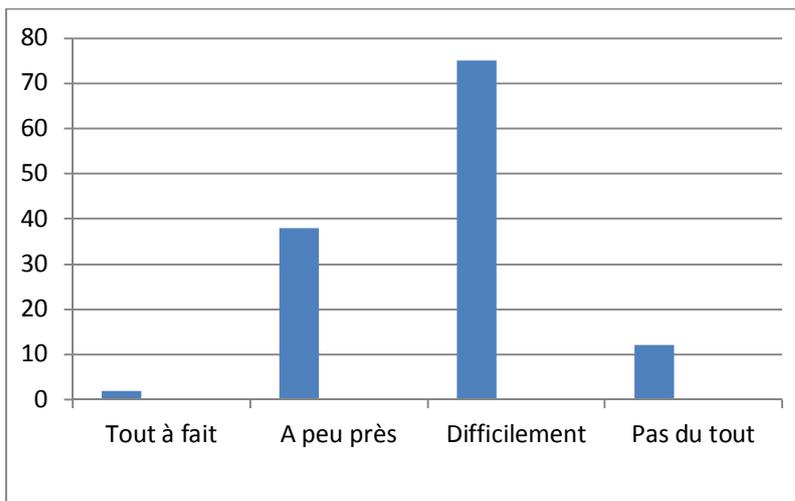
Histogramme 1 : Etudiants du département de français



Histogramme 1 : Etudiants du département de français en %



Histogramme 2 : Etudiants du département de Psychologie



Histogramme 2 : Etudiants du département de Psychologie en %

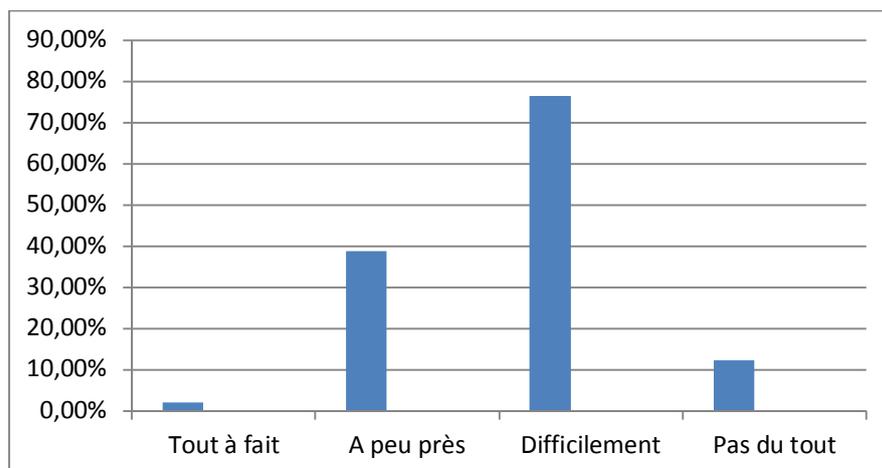


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Appréciation \ Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|------------|
| | | Effectifs observés | Effectifs théoriques | |
| Tout à fait | Effectifs observés | 08 | 02 | 10 |
| | Effectifs théoriques | 05,27 | 04,72 | 100% |
| A peu près | Effectifs observés | 75 | 38 | 113 |
| | Effectifs théoriques | 59,65 | 53,34 | 100% |
| Difficilement | Effectifs observés | 51 | 75 | 126 |
| | Effectifs théoriques | 66,51 | 59,48 | 100% |
| Pas du tout | Effectifs observés | 08 | 12 | 20 |
| | Effectifs théoriques | 10,55 | 09,44 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 142 | 127 | 269 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 20,313$$

Le Chi carré calculé est donc de : 20,313

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (4-1)x(2-1)= 3, avec une marge de tolérance de **0,02**, c'est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **20,313** supérieur au chi carré lu **9,837** conforme au degré de liberté qui est

égal à 3. Il y a une différence statistiquement significative entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

Cet item nous montre la difficulté rencontrée par nos répondants à utiliser exclusivement le français dans leur usage quotidien. En effet, il n'y a que 08,79% des répondants du département de français et 02,04% des répondants du département de psychologie qui se sentent tout à fait capables de tout dire en français sans avoir à recourir à une autre langue.

Les différences se retrouvent au niveau des réponses "A peu près" et "difficilement" avec plus de réponses "A peu près" chez les étudiants de français (82,41%) contre (38,77%) chez les étudiants de psychologie. Pour la réponse "difficilement", nous avons sensiblement le même pourcentage avec respectivement 56,04% et 76,53 des répondants du département de français et des répondants du département de psychologie. De même, 08,79% des répondants du département de français et 12,24% des répondants du département de psychologie sont totalement incapable de communiquer en français.

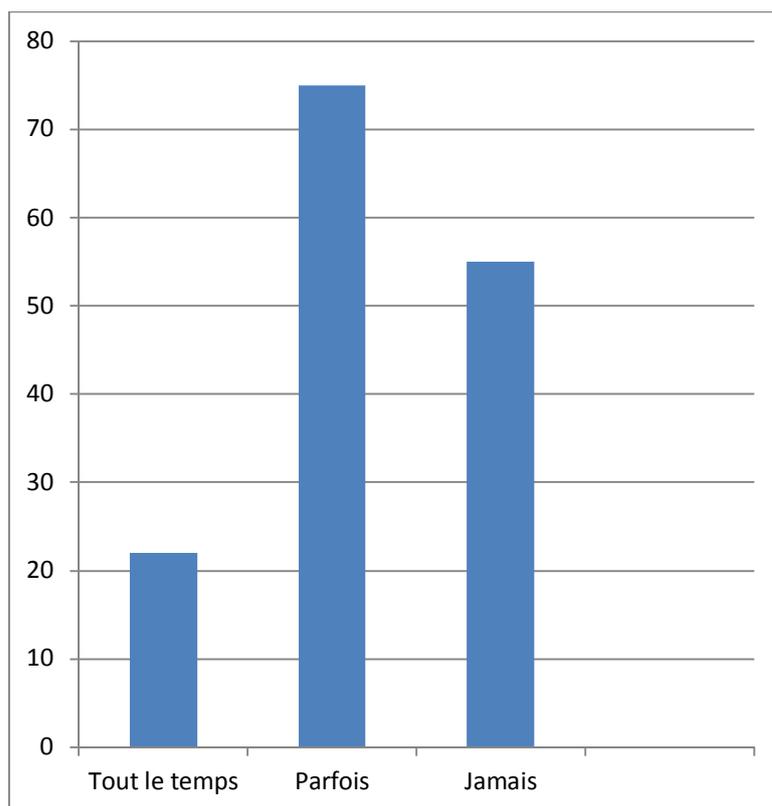
En fait, la majorité des répondant disent qu'ils s'expriment plus ou moins bien ou encore moyennement en langue française. Ce manque de maîtrise de la langue française les oblige inévitablement à recourir au code switching en s'adonnant à un "mix langue" entre le français et la langue maternelle donnant ainsi naissance à un système approximatif qui est un interlangue. En fait et de manière générale, qu'il maîtrise ou non la langue française, le constat est de toute façon sans appel : l'algérien a tendance à employer systématiquement le mélange des langues comme moyen de communication. Cela n'est donc pas le propre de nos répondants et cela n'est donc pas à mettre systématiquement sur une mauvaise maîtrise de la langue française comme l'ont déjà souligné Abbas Kara et Babakour (op.cit.)

Question 27/ Parlez-vous français :

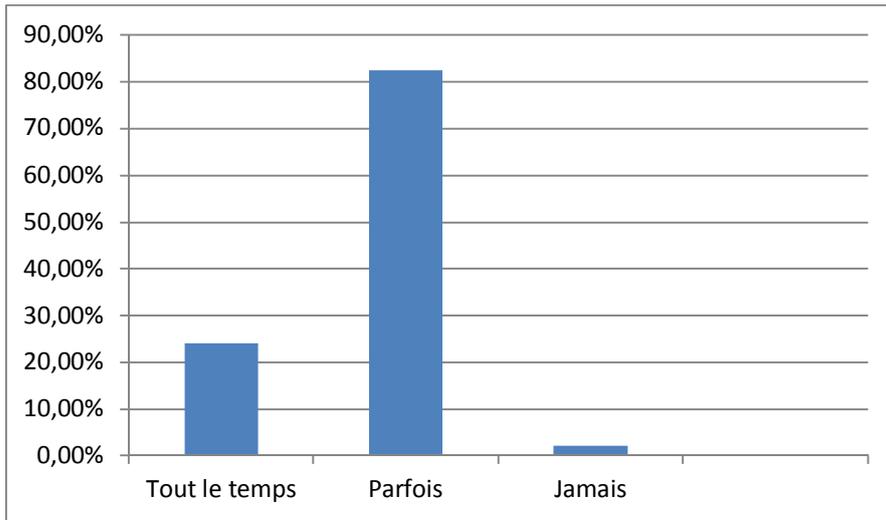
| Population | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie |
|---------------|--------------------------------------|---|
| Appréciation | | |
| tout le temps | 22 répondants → 24,17% | 03 répondants → 03,06% |
| parfois | 75 répondants → 82,41% | 55 répondants → 56,12% |
| jamais | 02 répondants → 02,19% | 03 répondants → 03,06% |

NB. Pour cette question, il n'y a pas de total des répondants parce que chaque étudiant peut répondre aux quatre catégories à la fois. Les catégories ne sont pas exclusives.

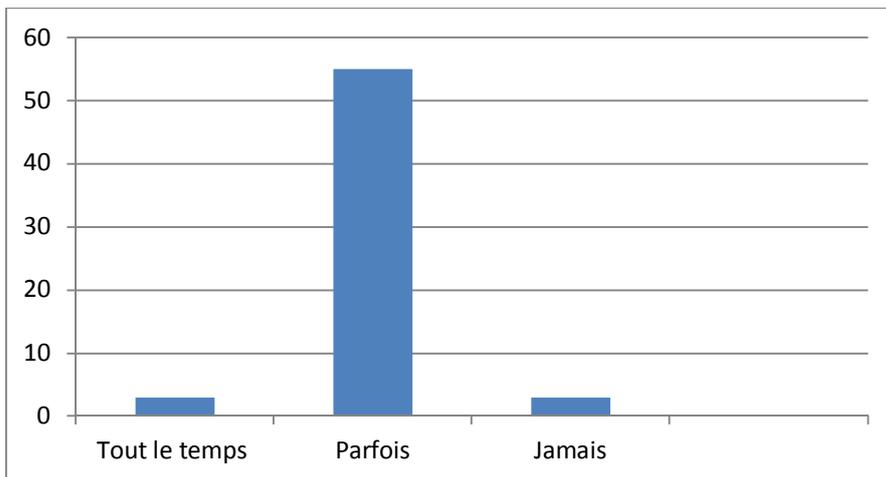
Histogramme 1 : des étudiants du département de français



Histogramme 1 : des étudiants du département de français en %



Histogramme 2 : des étudiants du département de psychologie



Histogramme 2 : des étudiants du département de psychologie en %

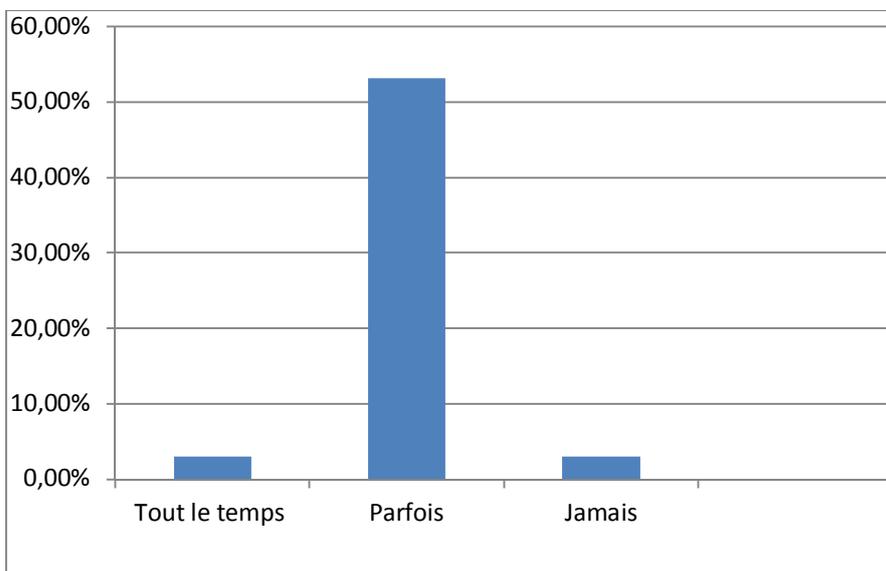


Tableau de contingence (tableau croisé) :

| Population | | Etudiants du département de français | Etudiants du département de psychologie | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|---|-------|
| Tout le temps | Effectifs observés | 22 | 03 | 25 |
| | Effectifs théoriques | 15,46 | 09,53 | 100% |
| Parfois | Effectifs observés | 75 | 55 | 130 |
| | Effectifs théoriques | 80,43 | 49,56 | 100% |
| Jamais | Effectifs observés | 02 | 03 | 05 |
| | Effectifs théoriques | 03,09 | 01,90 | 100% |
| Total des effectifs observés | | 99 | 61 | 160 |

Calcul des chi carré

$$\sum \frac{(EA - EAT)^2}{EAT} = 9,211$$

Le Chi carré calculé est donc de : 9,211

Hypothèse nulle : Il n’y a pas de différences significatives entre les deux groupes.

Le degré de liberté = (4-1)x(2-1)= 3, avec une marge de tolérance de **0,02**, c’est à dire **0,02%** de risque de nous tromper, ce qui est statistiquement infime. Chi2 calculé : **9,211** inférieur au chi carré lu **9,837** conforme au degré de liberté qui est égal à **3**. Il n’y a pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et ceux du département de psychologie.

La majorité de nos répondants, comme l’attestent ces pourcentages, ne parlent pas le français tout le temps avec respectivement pour les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie **24,17%** et **03,06%**. Mais s’ils ne le parlent pas tout le temps, ils le parlent malgré tout de temps en temps (parfois) avec sensiblement les mêmes fréquences, respectivement : **82,41%** et **76,53%**. A côté de ces répondants qui le parlent tout le temps ou de temps en temps, il y a une infime partie qui dit ne jamais parler le français (**02,19%** et **03,06%**). En tout état de cause, qu’ils le parlent de temps en temps ou tout le temps, le fait est là, la langue française est bien présente et elle fait apparemment partie de nos habitudes langagières.

2. Discussion des résultats du questionnaire

Concernant le premier thème « les pratiques familiales de la langue » avec ces six questions : Quelle langue(s) utilisez-vous à la maison ? Que parlent-t-on dans votre famille ? Que parlent vos parents entre eux ? Que parlent vos parents avec leurs enfants ? Que parlent vos parents avec leurs frères et sœurs ? Et comment les gens de votre famille parlent-ils le français, nous avons pu en premier lieu conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux populations. Il n'y a aucune différence significative entre les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie. Les pourcentages relevés montrent que les étudiants du département de français utilisent plus le mélange des langues (arabe/français) que l'arabe à 60,43%, tout en gardant à l'esprit que lorsqu'on parle d'arabe, il s'agit en fait de l'arabe algérien. Quant aux étudiants du département de psychologie, c'est plutôt l'inverse, seulement 43,87% utilisent le mélange des langues. Quant à l'usage de la langue française, il reste très minoritaire puisque seulement 9,89% des étudiants du département de français et 7,14% des étudiants du département de psychologie l'utilisent.

Même si les différences ne sont pas statistiquement significatives, ce qui laisse supposer que les petites différences relevées au niveau des pourcentages sont plutôt dues au hasard de la distribution, et que les études de français ou de psychologie ne sont pas impliquées dans ces différences, nous relevons malgré tout que les étudiants du département de psychologie interrogés ont plus tendance à utiliser l'arabe avec leurs parents que leurs homologues du département de français. Cependant, au-delà de cette différence qui n'est pas statistiquement significative, et compte tenu des résultats obtenus, nous pouvons conclure qu'au sein de la famille, que ce soit la famille restreinte ou encore la famille élargie, la majorité des répondants, recourt à la langue arabe (l'arabe algérien) pour communiquer. Ceci dit, le pourcentage des parents qui utilisent le mélange arabe/français pour communiquer entre eux et avec leurs enfants et parfois même avec le reste de la famille reste malgré tout assez significatif (un peu plus de 30% pour les deux populations), ce qui confirme l'importance de cette pratique linguistique, laquelle, même si elle n'est pas majoritaire reste assez bien ancrée socialement. C'est ce que Bulot qualifie de « dialecte socio-générationnel » qui peut devenir une langue. Selon Benali (2014 :181), l'accélération des changements sociaux en Algérie ont non seulement favorisé l'accélération du rythme de la variation

linguistique dans les pratiques langagières mais elle a donné naissance à un nouveau parler, un parler spécifique caractérisé par le mélange des langues en présence qui finissent par s'interpénétrer à cause des besoins de la communication. Pour Abbaci (op.cit.), cette interpénétration entre les langues en présence a fini par donner lieu à un langage spécifique qui abolit toutes les frontières entre les différents systèmes en présence qui finissent par se diluer. Devant ces langues présentes qu'ils maîtrisent mal ou pas assez, les locuteurs ne vont pas les laisser dans des compartiments séparés mais vont plutôt construire une compétence nouvelle à laquelle contribuent toutes leurs connaissances et habitudes linguistiques. Les locuteurs vont ainsi s'approprier les formes linguistiques, les catégoriser et les réinterpréter à leur manière pour répondre aux besoins concrets de la communication.

Pour ce qui est de l'usage de la langue française, il reste véritablement minoritaire et ce même chez les répondants appartenant au milieu socioéconomique supérieur dont les parents sont universitaires. Le mélange des langues est donc une réalité sociale incontournable, favorisée par le contact des langues (l'arabe, le tamazight et le français), contact largement soutenu par le système éducatif où la langue française est enseignée dès l'école primaire, mais également par la présence accrue du français dans le champ social à travers les médias mais pas seulement. En effet, le rôle que joue aujourd'hui internet et les réseaux sociaux est considérable et oblige parfois les plus réfractaire à la langue française à en faire usage. Cette présence massive de la langue française dans le champ social algérien impose un contact inévitable avec la langue première et c'est ce qui donne lieu à ce mélange des langues qui a fini par donner naissance à l'interlangue.

Ceci dit, et au-delà de ces observations, des fréquences relevées et des calculs des Chi carrés qui laissent majoritairement apparaître que dans le milieu familial au sens large du terme, la pratique de la langue française est largement minoritaire et qu'en définitive c'est l'arabe algérien et à un moindre degré le mélange des langues qui sont les langues les plus utilisées, nous avons malgré tout relevé quelques différences qui sont statistiquement significatives en rapport avec le niveau familial dans l'usage de la langue française. En effet, nous avons pu relever que l'entourage familial des étudiants du département de français est celui qui maîtrise le plus la langue française en comparaison avec l'entourage familial des étudiants du

département de psychologie. Ces résultats nous permettent de conclure que lorsque l'entourage familial parle bien le français, cela a une incidence notable sur le degré d'apprentissage de la langue française chez nos répondants.

Une remarque s'impose à propos de ce point précis, c'est le fait que les répondants dont l'environnement familial maîtrise bien et parfois même très bien la langue française appartiennent presque tous au niveau socio-économique supérieur et dont les parents ont un niveau universitaire. Cette observation n'est-elle pas seulement le propre des apprenants algériens. En effet dans une recherche menée au Maroc sur des apprenants du FLE, Boulahsen (2002) fait ressortir également l'importance du niveau d'instruction des parents dans l'apprentissage de la langue française. Pour cet auteur, les effets positifs de l'instruction sur l'apprentissage des langues étrangères est tel qu'il suffit qu'un seul des deux parents soit instruit. Pour Boulahsen, plus le niveau d'instruction des parents est élevé plus l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs enfants est grande. Le contraire est tout aussi vrai, plus le niveau d'instruction des parents est bas, notamment les parents habitant la campagne, plus leur participation dans le suivi scolaire de leurs enfants est lacunaire pour ne pas dire inexistante. Pour ces parents, ce qui importe le plus, c'est que leurs enfants sachent lire et écrire dans la langue nationale. Par ailleurs, ces parents ne se sentent pas assez compétents et se reposent entièrement sur l'enseignant pour l'instruction de leurs enfants.

Il en est de même pour Guibert (2006) pour qui ce sont surtout les parents qui ont un niveau d'instruction élevé (cadres supérieurs et moyens) qui sont les plus engagés dans le processus d'apprentissage aux côtés de leurs enfants, et qui manifestent des attentes élevées vis-à-vis des enseignants concernant les performances scolaires notamment dans la maîtrise de la langue française. Queffelec (2002), abonde dans le même sens en écrivant que tout se joue au sein de la famille et que ce sont les enfants dont les parents sont instruits qui arrivent à une grande maîtrise de la langue française et ce du fait que ces enfants baignent dans un univers linguistique où le français est parlé couramment. A ce titre, le travail d'enquête sociolinguistique mené par Bennacer (2014) auprès d'enfants dont les parents adoptent les langues étrangères, notamment le français, comme première langue de socialisation de l'enfant, confirme nos propres observations.

Le deuxième thème que nous avons mis en évidence suite à notre analyse de contenu concerne la pratique sociale de la langue française, dans ce thème qui comporte trois questions la question 3 : Où avez-vous appris la langue française ? Q.4 : dans quel cadre utilisez-vous le français ? Et quelle langue utilisez-vous dans la vie courante ? Nous avons pu mettre en évidence des différences statistiquement significatives entre les étudiants du département de français et les étudiants du département de psychologie notamment dans la langue utilisée à l'université où les étudiants de français recourent plus que leurs homologues de psychologie à la langue française. Cette différence est somme toute attendu dans la mesure où le français est la langue de "travail" pour ainsi dire des étudiants du département de français, de même que l'arabe est la langue utilisée dans les études pour les étudiants du département de psychologie. Une autre différence est à souligner, le fait que les étudiants de français ont plus tendance à utiliser la langue française quand ils communiquent entre eux que les étudiants de psychologie. Nous noterons également que les deux populations n'utilisent que rarement le français seul, qu'ils ne communiquent presque jamais exclusivement en français. L'enquête menée par Bedjaoui (2010) auprès d'étudiants universitaires vient confirmer nos propres observations. En effet, Bedjaoui écrit à propos de l'usage du français chez les étudiants à l'université qu'elle a été étonnée de constater combien les étudiants manquaient de confiance en eux-mêmes quand ils sont amenés à communiquer en français avec leurs enseignants et combien leur lexique était pauvre et ce du fait que ces étudiants n'ont pas pour habitude d'utiliser la langue française dans leurs conversations. Bédjaoui rapporte qu'elle n'a pas croisé une seule fois tout au long de son enquête des étudiants utilisant le français en dehors des établissements scolaires et même à ce niveau la pratique de cette langue étrangère reste restreinte.

C'est ainsi que face à cette difficulté à utiliser le français comme moyen de communication exclusive, nos répondants et de manière générale la majorité des étudiants universitaires, comme le confirme l'enquête de Bedjaoui, en arrive à recourir à l'usage du mélange des langues qui reste en tout état de cause le moyen de communication le plus récurrent et ce chez les deux populations.

Quant au lieu où se fait l'apprentissage du français, les réponses que nous avons obtenues à cette question reflètent une réalité sociolinguistique avérée en

l'occurrence le fait que l'apprentissage de la langue française se fait d'abord à l'école même si pour certains, une minorité appartenant au niveau socioéconomique supérieur dont les parents sont universitaires francophones et parlant le français au sein du milieu familial, c'est au sein de la famille que se fait cette première rencontre. Malgré cela, la majorité des étudiants interrogés ont répondu avoir appris le français à la fois à l'école, au lycée et à l'université. Ceci dit, ces dernières années nous assistons à un phénomène qui prend de plus en plus de l'ampleur à savoir le recours à l'apprentissage du français dans les écoles privées. Nous pouvons lire à ce propos chez Benhouhou (2014) que de plus en plus de parents de formation francophone, notamment les universitaires, ont tendance à scolariser leurs enfants dans ces écoles. Ces parents veulent offrir à leurs enfants un enseignement bilingue, privilégiant l'enseignement bilingue dans le but avoué de préparer l'enfant à affronter le "marché linguistique".

Par ailleurs, près de 17% des répondants confirment une réalité de plus en plus présente dans le champ social algérien, à savoir l'influence d'internet sur l'apprentissage de la langue française et de plus en plus l'apprentissage de cette langue dans les écoles privées, une autre réalité très récente dans le champ social algérien. En effet, nombreux sont les parents qui inscrivent de plus en plus leurs enfants dans des écoles privées pour apprendre ou perfectionner le français. Ce qui est aussi remarquable, c'est que cette réalité ne touche pas que les enfants car même des adultes prennent des cours particulier dans cette langue, souvent à des fins professionnelles.

Le moyen de communication privilégié par nos répondants est le mélange des langues, tendance observée aussi bien par Abbess Kara (op.cit.) qu'Abbaci (op.cit.) ou encore (Babakour, op.cit. Tous ces auteurs s'accordent sur le fait les locuteurs algériens poussés par le besoin immédiat de communication ont tendance à recourir fréquemment au mélange de deux ou trois idiomes donnant naissance à ce que Abbaci appelle "mix-langue" , qui n'est qu'une hybridation linguistique résultant du mélange des langues en présence pour aboutir vers la construction d'un véritable interlangue.

Pour Derradji (non daté), les échanges entre le français et l'arabe obéissent à une dynamique sociale qui les transcende et ce malgré certains interdits à la fois historiques et institutionnels qui connotent négativement la langue étrangère. Cette

dynamique sociale transcendantale fait que les impératifs de l'interaction sociale vont pousser au recours à l'emprunt que ce soit dans un sens ou dans l'autre. Ceci dit, pour Derradji, il est évident, malgré les interdits historiques et institutionnels, que le brassage des langues est quand même arrivé à se réaliser dans un respect mutuel des formes du système d'accueil offrant ainsi aux locuteurs algériens de nouvelles possibilités d'expression. Ce va et vient entre les deux langues en contact, cette alternance codique ou code-switching/mixing reste en tout état de cause spontanée, naturelle, profondément culturelle et révèle le caractère inconscient de cette pratique profondément enracinée dans notre pratique langagière. Pour Derradji, l'interpénétration entre les différents dialectes et entre les deux grandes langues en présence est favorisée par la situation plurilingue de l'Algérie dans laquelle cohabitent plusieurs parlers : l'arabe dialectal, le français et même le berbère a grandement favorisé l'émergence de ce code switching. Billiez (1985) parle lui aussi de code switching à propos de ce parler qui imposée par des besoins de communication, code switching qui consiste à faire alterner des unités de longueurs variables appartenant à deux ou à plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale et qui est souvent la conséquence des phénomènes d'hypercorrections.

Le troisième thème est en rapport avec l'utilisation récréative de la langue française. Il comporte sept questions (Regardez-vous la télévisions ? Q.11. Quels chaîne(s), et pourquoi ? Q.12 ? Ecoutez-vous la radio ? Q.13, Quelle station et pourquoi ? Q.14. Lisez-vous le journal, dans quelle langue et pourquoi ? Q.15. Lisez-vous des revues (hebdomadaires et mensuels, dans quelle langue et pourquoi, Q.16. Lisez-vous des livres, dans quelle langue et pourquoi ? Q.17).

Pour ce qui concerne l'usage récréatif de la langue, si la majorité des répondants regarde la télévision, nous relevons une différence statistiquement significative entre les répondants du département de français et les répondants du département de psychologie. Cette différence se trouve dans le choix chaînes regardées. En effet, les étudiants du département de français regardent majoritairement les chaînes d'expression françaises contrairement à leurs homologues du département de psychologie qui préfèrent les chaînes arabes. Le motif le plus souvent avancé par les deux populations est : pour apprendre le français en premier lieu, en seconde position, pour se divertir et en troisième position pour s'informer ou

pour la culture. Pour ce qui est de la radio, ce sont les étudiants du département de français qui écoutent le plus la radio. Majoritairement ce sont les stations françaises qui sont les plus écoutées ou plus précisément la station française la plus écoutée est la station algérienne d'expression française Alger Chaîne3. Pour les chaînes arabophones, se sont Cirta FM et Jil FM. L'argument le plus souvent avancé est surtout l'apprentissage de la langue française. C'est donc pour parfaire leur français que les répondants déclarent écouter cette chaîne.

Concernant la lecture d'ouvrages, ce sont les étudiants du département de français qui déclare lire le plus. Il semble donc que les étudiants du département de français lisent un peu plus que les étudiants du département de psychologie, d'où la différence confirmée par le calcul des Chi2. Les motifs avancés confirment notre première impression, à savoir que les algériens, si toutefois nous pouvons généraliser nos analyses à partir de cet échantillon, ne lisent pas ou très peu. En effet, si nos étudiants lisent majoritairement des ouvrages en langue française, ce sont surtout des ouvrages en rapport avec leurs études, des ouvrages de spécialité. Ainsi, cette lecture n'a aucun but récréatif, elle est imposée par la nécessité du travail universitaire.

Très peu d'étudiants lisent en effet pour le plaisir à peine 10% de ceux qui déclarent lire des ouvrages, le font à des fins récréatives ou encore culturelles. Il en est de même pour la presse ou encore les magazines et autres hebdomadaires et mensuels. En fait, il semble que cela relève plutôt d'une culture, celle de la lecture. En effet, de manière générale, et sans vouloir trop nous avancer sur ce terrain sans statistiques précises à l'échelle nationale, il nous semble que très peu d'algériens lisent et encore moins la lecture des magazines et autres revues et hebdomadaires. Ceci d'une part, d'autre part, la culture du magazine n'est pas encore ancrée dans notre société et l'édition algérienne de ce point de vue est très en retard. Le peu de magazines édités est majoritairement boudé par les lecteurs algériens. Cependant, même si ce comportement est négligeable, il reste que le peu de répondants déclarant lire des magazines le fait majoritairement dans la langue française avec pour argument le divertissement, la culture et le perfectionnement en langue française.

Ainsi, hormis la télévision et la radio, qui sont véritablement choisies dans un but récréatif, le reste des items en rapport avec la lecture (presse écrite, magazines, ouvrages) laissent voir que la lecture n'est pas vraiment le loisir préféré de nos

répondants et quand ce comportement existe, son but est purement utilitaire à savoir les études. Il s'agit pour nos répondants plus d'une obligation que d'un loisir à but récréatif ou culturel.

Une étude réalisée par l'Unesco montre que « l'enfant arabe ne lit que 6 minutes dans l'année en dehors de ses études scolaires bien entendu. Le nombre de livres destinés à l'enfant arabe est de 400 livres par an, pour l'enfant américain c'est 13260 livres par an, pour l'enfant britannique 3838 par an, pour l'enfant français 2118 livres par année et 1485 livres pour l'enfant russe. La production arabe en matière de livre ne représente que 1.1% de la production mondiale, chaque 300 000 arabe ne lisent qu'un seul livre. Le nombre de livres édités par les espagnols en une année équivaut à ce qu'ont édité les arabes depuis l'an 813 à ce jour. Une seule maison d'édition française consomme en papier ce que consomment toutes les maisons d'édition arabes. Le montant des ventes et achats du livre dans le monde arabe n'est que de 4 millions de dollars par an alors que l'EU dépense 12 milliards. Suivant des statistiques, l'arabe ne lit que 10 mn en une année soit 1/4 de page par an, alors que l'américain lit 11 livres par an et 7 livres par an pour un britannique. Parmi les meilleures ventes dans un salon du livre dans un pays arabe ce sont les livres consacrés à la cuisine ».

Selon Nadia, B. du quotidien le Soir d'Algérie, les statistiques nous rapportent que les européens devorent en moyenne 23 ouvrages par ans alors que les citoyens arabes se contentent de 18 pages, Pour ce journaliste, on comprend que la lecture n'est pas un acte inné, mais une habitude qui s'acquière et se perd avec le temps. Selon ce journaliste, en Algérie le taux de lecture ne dépasse pas les 6.8%, alors que le taux de personnes ne lisant point effleure les 60%. Si effectivement la carence liée à l'édition, la distribution, l'éducation et les moyens qui font défaut, ainsi qu'à la pénurie de structure et l'étroitesse des espaces consacrés aux livres et à la lecture peuvent jusqu'à un certain point expliquer le manque d'intérêt de nos concitoyens pour la lecture, pour ce journaliste, l'algérien préfère cultiver la pomme de terre que de se cultiver lui-même. En effet, les conditions de vie ne motivent pas l'introduction du livre dans le quotidien algérien : l'érosion du pouvoir d'achat associée aux prix du livre fait de ce dernier un luxe quasiment inaccessible pour la tranche moyenne de la population. Nous pouvons également lire à propos de ce manque d'appétence pour la lecture chez

l'algérien dans une conférence animée par Batouche, professeur à l'université de Constantine Abdelhamid-Mehri lors du séminaire sur la lecture qui s'est tenu à Tamanrasset le 19 mars 2016, que l'Algérien ne lit en moyenne que "six minutes par an".

Enfin, pour terminer avec cette question de la lecture chez les algériens de manière générale, nous citerons l'enquête réalisée par le Centre International de Conseil et Etudes Economiques. Il ressort de cette enquête que dans une société de « 35 millions d'habitants, le taux de lecture est très faible avec 6,8%. Selon le directeur du Centre International de conseil et d'études économiques, Abdellah Badida, 56.86% de la population ne lit aucun livre dans l'année, ce qui représente 20 millions de personnes qui ne lisent pas, c'est la moitié de la société. Les résultats de cette enquête exposés lors d'un séminaire académique à Alger montrent qu'il y a un vrai décalage entre l'algérien et la lecture. Les personnes interrogées dans les dix wilayas concernées par l'enquête affirment ne pas lire un livre par an. L'enquête révèle que 16% des algériens préfèrent les livres religieux qui occupe la première place, suivent les livres de l'informatique et l'économie avec 9% et les livres de droit avec 8%. La majorité des Algériens (51%) choisissent les livres pour la langue arabe, la langue française est déterminante dans le choix de 32,5% des lecteurs et seuls 3.5 d'entre eux choisissent les livres en anglais. Seules 14.2% des personnes interrogées sont abonnées aux journaux et magazines (locaux et étrangers). 45,1% des Algériens lisent quotidiennement les journaux «pour se détendre» alors que 9,1% d'entre eux privilégient une lecture très rapide des quotidiens révèle cette enquête sur les habitudes de lecture des Algériens. Les spécialistes attribuent cette baisse de la lecture chez les Algériens aux facteurs historiques, sociaux et culturels, tout en jetant la responsabilité sur le public, les médias locaux et les éditeurs.

Le quatrième thème nous a permis de mettre en évidence les représentations en rapport avec la langue française. Ce thème comporte six questions (Question20/ Classez par ordre de préférence les langues que vous parlez. Question 21/ Classez par ordre de préférence les langues que vous aimeriez parler. Question 22/ Pensez-vous, qu'en plus du l'arabe, on peut introduire d'autres langues à l'école ? Si oui, laquelle / lesquelles et pourquoi et dès quel palier ? Question24/ Faut-il la(les) introduire

comme véhicule(s) d'enseignement ? Question28/ Croyez-vous que le français est indispensable pour les études ?)

Près de la moitié des étudiants du département de français aimeraient parler d'abord le français, la langue arabe vient en seconde position et la langue anglaise en troisième position. Pour les étudiants du département de psychologie en revanche, la langue arabe vient en premier suivie de l'anglais et enfin les autres langues (l'espagnol, l'allemand, l'italien). Malgré une différence statistiquement significative entre les deux populations quant aux langues que ces répondants aimeraient parler, tous nos répondants sont favorables à l'introduction du français dans l'enseignement en tant que langue seconde, non seulement pour apprendre à lire et à écrire mais aussi comme matière. Concernant le palier le mieux indiqué pour l'introduction de la langue française dans l'enseignement, la majorité des étudiants des deux spécialités est favorable à son introduction dès l'école primaire.

Les arguments avancés en faveur de l'introduction de la langue française en tant que langue dans l'enseignement est le fait, que c'est une langue qui permet l'ouverture sur le monde, mais aussi parce que c'est la langue la plus parlée dans le monde après l'anglais, ou encore qu'est une langue de science et de savoir, une langue qui véhicule le savoir et la modernité. Tous s'accordent enfin sur le fait qu'elle est un atout indispensable pour la vie professionnelle. Nous retrouvons sensiblement les mêmes arguments chez Temim (2006) pour qui cette langue est considérée par beaucoup de jeunes comme incontournable, notamment pour la poursuite des études à l'étranger ou encore pour l'insertion professionnelle. C'est ainsi que si les jeunes aujourd'hui ont de plus en plus tendance à vouloir apprendre le français, c'est parce qu'ils le considèrent comme un outil privilégié dans le monde de la communication à l'échelle internationale, et ce que ce soit au Maghreb où il a sa place à côté de l'arabe, mais aussi dans le reste du continent africain. Dans une enquête sur les représentations des langues de leur environnement quotidien chez des locuteurs annabis cité précédemment, Temim (op.cit.) recueille pratiquement les mêmes arguments avancés par nos propres répondants en l'occurrence :

- «La langue de valorisation et de prestige» ; à aucun moment il n'a été fait allusion au français comme langue de la colonisation.
- «La langue de culture, c'est une culture en plus, culture occidentale».

- «C'est la langue de communication, pour le travail plus tard»
- «C'est la langue pour les recherches, la documentation»
- «C'est la langue d'enseignement, pour les études : notre enseignement se fait exclusivement en français. Notre domaine de formation nécessite de parler en français. Le français occupe une place importante par rapport à l'enseignement car tous nos cours ainsi que l'examen final la soutenance se dérouleront en français»
- «C'est la langue pour assurer son avenir. C'est le permis pour l'emploi»
- «Pour communiquer plus tard avec de futurs commerciaux, avec des étrangers, en ce sens c'est la langue de la négociation»
- «Pour discuter avec des gens et faire des affaires»
- «Le français résume bien les choses» (exprime bien les choses)
- «Je peux mieux m'exprimer en français, le français est utile pour tout, je voudrais mieux le maîtriser»
- «Langue de travail, pour suivre les médias, télé, internet »

Ce constat a amené Temim (2006) à proposer la mise en place d'un enseignement bilingue parce que, selon elle, seule la promotion des deux langues dans le cadre d'une collaboration pédagogique authentique permettrait, non seulement à la langue arabe de se moderniser, mais participerait également à une plus grande maîtrise de la langue française.

Ainsi, le français est perçu par bon nombre d'algériens comme un atout pour réussir socio-professionnellement. Temim fait ressortir, dans un autre document édité par le CRASC intitulé "Choix familial de langues et réussite sociale dans des mises en mots de locuteurs en formation professionnelle à Annaba" combien l'utilité pratique de la langue française est grande et combien est grande sa valorisation, notamment dans la sphère économique et professionnelle. La valorisation de la langue française ressort clairement dans les discours des interviews à son propos qui ont tendance à l'associer à la réussite professionnelle et la mobilité économique. Dans ce document, Temim fait clairement ressortir l'importance de la langue française en tant qu'outil économique et en tant que capital qu'on investit pour favoriser la formation et le plan de carrière parce qu'elle permet une plus grande accessibilité au marché du travail..

Le cinquième et dernier thème mis en évidence par notre analyse de contenu traite des compétences et de la maîtrise de la langue française par nos répondants. Ce thème comporte les questions 18/ Utilisez-vous le français à l'écrit ? 19/ Utilisez-vous votre première langue à l'écrit ? 25/ Comment estimez-vous parler le français ? 26/ Vous croyez-vous capable de tout dire en français sans recourir à aucune autre ? 27/ Parlez-vous français : Tout le temps, Parfois, Jamais.

Pour ce qui est de la question relative à l'usage du français à l'écrit, la majorité, plus précisément un peu plus de la moitié de nos répondants des deux spécialités utilisent le français à l'écrit avec cependant une différence statistiquement significative entre les étudiants de français et ceux de psychologie. En effet, les étudiants du département de français ont plus tendance à recourir à la langue française pour la correspondance administrative et personnelle que leurs homologues du département de psychologie. En dehors des études, de la correspondance administrative et de la correspondance, nos répondants recourent aussi à l'usage de la langue française sur les réseaux sociaux, ou encore dans le cadre professionnel pour ceux d'entre eux qui exercent une profession et ce presque à part égale.

Ceci-dit, compte tenu des résultats que nous avons obtenus à la rédaction de la lettre, résultats qui laissent clairement voir une très mauvaise maîtrise de la langue française à l'écrit, notamment par l'importance des fautes d'orthographe commises, la mauvaise utilisation des éléments déictiques et la mauvaise utilisation des temps verbaux, nous pouvons conclure que cette mauvaise maîtrise de la langue française à l'écrit explique pourquoi nos répondants ne recourent pas massivement à son usage à cet effet et préfèrent utiliser la langue arabe.

Cette mauvaise maîtrise de la langue française à l'écrit se répercute également sur l'expression orale dans cette langue. En effet, même si les deux populations ont répondu qu'elles parlaient bien le français, et même si les étudiants du département de français sont ceux qui le parlent le mieux, différence statistiquement vérifiée par le calcul des Chi², il reste que de manière générale, nos répondants ont plutôt beaucoup de difficultés à utiliser exclusivement le français dans leur usage quotidien. Selon Bedjaoui (2012), le locuteur algérien est incapable, ou presque de communiquer en langue française à moins qu'il ne soit issu d'un milieu de culture francophone ou qu'il ne soit titulaire d'un diplôme s'apparentant à une filière scientifique ou technique.

Pour Bedjaoui, certains diplômés, qu'ils soient ingénieurs ou médecins, n'arrivent même pas à s'exprimer dans cette langue, mais il y a plus grave, il y a même des licenciés en français ou même des enseignants de cette langue qui ne la maîtrisent même pas.

Cette difficulté à communiquer en français a également été soulignée par Mekaoui (2012) qui a rencontré dans ses salles de cours de jeunes étudiants qui s'expriment très mal en Français. Selon cette auteure, cela est dû à la complexité du contexte linguistique algérien, un contexte multilingue qui « favorise les phénomènes d'interférence qu'on ne peut pas corriger dans la mesure où chaque fois que le locuteur se trompe il vous dira : "c'est parce que j'ai pensé l'objet en arabe" ».

Pour Bedjaoui (ibid.) les enfants issus de milieux d'intellectuels francophones sont dès leur plus jeune âge plongés dans un bain linguistique propice à l'apprentissage de la langue française parce que cette langue est omniprésente dans leur quotidien (télévision, Internet...). De ce fait, ces enfants ont plus de chance d'apprendre le français que d'autres enfants dont les parents utilisent très peu cette langue et qui ne parlent que dans leur dialecte, sans oublier l'influence des médias lourds et notamment les chaînes de télévision arabes. Pour ces enfants, la langue française restera en tout état de cause une langue plus étrangère, ce qui rendra plus difficile son apprentissage au tout début et même par la suite. Cette situation peut mener ces enfants, selon l'auteur, à la haine de la langue française parce que tout simplement ils ne la comprennent.

Il en est de même pour Cherrad-Bencheffa, (2002), pour qui le fait que le jeune enfant soit plongé dans un environnement où la langue française est couramment utilisée, un milieu où les parents parlent quotidiennement cette langue du fait de leur formation, ces enfants auront certainement plus de facilités dans leur apprentissage de la langue française, apprentissage qui se fera concomitamment avec l'apprentissage de leur langue maternelle (l'arabe dialectal et le tamazight).

En fait, le constat est aujourd'hui unanime, l'apprentissage de la langue française est en grande partie tributaire, non pas du contexte scolaire, mais bien plus de l'environnement dans lequel évolue l'individu. Qui est responsable de cette débâcle ? Selon Benammar (2009 : 179), chacun se défait sur l'autre en se

renvoyant mutuellement la responsabilité de cet échec. C'est ainsi qu'on se retrouve dans une situation où se sont toujours les enseignements antérieurs qui sont mis en cause. C'est ainsi que les enseignants du supérieur rendent les enseignants du secondaire responsables de la débâcle du système éducatif, ces derniers pointent du doigt les enseignants du moyen qu'ils accusent de négligence et enfin, ces derniers rejettent à leur tour la responsabilité sur l'école primaire qu'ils accusent de tous les maux (incompétence, inefficacité...) Pour ce qui nous concerne, nous retiendrons seulement que devant l'échec patent de l'institution éducative dans sa mission pédagogique à transmettre un savoir linguistique aux normes universelles, il ne reste plus en dernière instance que l'environnement immédiat pour pallier à cette lacune. De ce fait, ce seront les enfants dont les parents sont francophones et qui pratiquent le français au sein du foyer familial qui vont arriver à une meilleure maîtrise de la langue française. Ce sont comme l'écrit Benammar (2009), les enfants appartenant aux familles où le bilinguisme est la norme, ce sont donc ces enfants qui évoluent dans un univers linguistique et culturel imprégné de bilinguisme qui auront les moyens cognitifs nécessaires à l'élaboration d'une pensée ouverte à l'apprentissage des langues étrangères. Le problème est que cette population n'est pas la norme. Les enfants appartenant à cette catégorie d'enfants ne représentent qu'une faible portion de la population générale, majoritairement scolarisés dans les grandes villes du nord du pays. Et le reste ?

Pour terminer avec ce thème, nous dirons que la difficulté de maîtriser la langue française oblige nos apprenants inévitablement à recourir au code switching en s'adonnant à un "mix langue" entre le français et la langue maternelle donnant ainsi naissance à une interlangue. En fait et de manière générale, qu'il maîtrise ou non la langue française, le constat est de toute façon sans appel : l'algérien a tendance à employer systématiquement le mélange des langues comme moyen de communication. Ce que confirme par ailleurs Mekkaoui (op.cit.), pour qui les jeunes n'ont pas à leur disposition un vocabulaire étoffé, ce qui explique pourquoi ils recourent à des innovations linguistiques, à la création d'une "nouvelle langue" qui n'est qu'une espèce de synthèse des différentes langues en usage dans leur environnement et ce pour pouvoir contourner les manques auxquels ils sont confrontés dans leur pratique langagière. Medane et Yahiaoui (2014), préfèrent quant à elles parler de français cassé qui résulte du contact entre l'arabe avec ses variétés et

le français. Pour ces deux auteures, ce français cassé n'est qu'un avatar de la langue française en étroite relation avec les représentations que les locuteurs se font de cette langue et avec « la dynamique des systèmes linguistiques en présence, dans divers contextes ».

La analyse thématique à laquelle nous venons de procéder nous a permis de mettre également en évidence que nos étudiants, les deux spécialités confondues, ne lisent pas beaucoup, pour ne pas dire ne lisent pas du tout. Ces résultats sont confirmés par d'autres recherches que la nôtre, travaux que nous avons déjà cité et qui s'accordent tous sur ce point précis en revanche, nous ajouterons ces quelques statistiques rapportées par Maurice Tarik Maschino publié dans le quotidien national El Watan du 11/11/2015 : « Excepté le groupe des 50/60 ans, les Algériens, par exemple, lisent très peu (le taux de lecture est de 6,8%). Les Français (17 livres par an) lisent plus que les Anglais (7 livres), que les Américains (11 livres), que les Arabes (10 minutes par an, soit 1/4 de page), mais ils lisent de moins en moins : 7 sur 10 se contentent d'un livre par an, 30% reconnaissent n'avoir lu aucun livre depuis un an, 80% ne lisent pas et 18% estiment qu'on peut être heureux sans lire ».

Ces statistiques se passent de tout commentaire mais ils nous permettent de comprendre pourquoi les algériens, ou plus précisément nos répondants, pour ne pas faire de généralisations abusives, ne parlent pas bien la langue française et qu'ils la parlent plutôt mal à tel point qu'ils sont incapables de s'exprimer exclusivement dans cette langue sans être obligés de recourir au mélange des langues, à cette nouvelle langue, ce nouveau parler qui est l'interlangue. Pour le linguiste Farouk Bouhadiba²⁶, cette langue qui est "l'algérien" est une langue mixte, avec des influences extérieures nombreuses mêlant l'arabe, le français, le berbère, et l'espagnol. C'est une langue ouverte et même hospitalière. Cependant et malgré l'ouverture qui la caractérise et malgré tous les emprunts qui en font presque une langue spécifique, "l'algérien" reste malgré tout, selon Bouhadiba, une langue arabe à part entière et ce malgré le fait que certains tendent à rejeter sa parenté avec l'arabe classique, la langue du Saint Coran, qu'en définitive peu de gens utilisent quotidiennement.

²⁶ Farouk Bouhadiba : *La langue algérienne existe-t-elle vraiment ?* www.algerie-focus.com › Dossiers › Langues. Posté le 5 juin 2013.

Chapitre VII. Synthèse générale

Les désinences verbales, au même titre que les autres outils linguistiques (pronoms personnels, démonstratifs, localisation temporelle, adverbes et locutions adverbiales) peuvent être versés au compte de la deixis, dans la mesure où, au même titre que ces outils linguistiques, elles peuvent référer l'énoncé à un contexte temporellement défini qui engage la manière toute subjective avec laquelle le locuteur aborde le procès de communication. Ainsi, à partir du moment où ces éléments sont à même d'introduire dans l'énoncé un repérage qui relève de la déictique et qu'ils servent à identifier les protagonistes en précisant le cadre spatio-temporel de l'énonciation (Le blanc, 1991), leur prise en compte permet une meilleure compréhension de la manière dont un apprenant se sert d'une langue et surtout une meilleure compréhension de son niveau de maîtrise de cette langue.

Plusieurs linguistes se sont intéressés à l'étude de faits de langue qui renvoient à la situation d'énonciation dont Kerbrat-Orecchioni (1980) qui rappelle fort à propos que la particularité de la situation d'énonciation est qu'elle engage le discours dans un processus qui lui est extérieur et même hétérogène en l'occurrence la situation de communication dans ce qu'elle a de plus concret. C'est ainsi que, selon Kerbrat-Orecchioni (2006 : 36), l'énonciation est ce procédé communicationnel qui pousse le locuteur à rechercher des procédés linguistiques comme les shifters, les modalisateurs, certains termes évaluatifs...qu'il va mettre en jeu dans son discours de manière à en faire un énoncé qui porte sa marque propre.

Ces procédés linguistiques, ces shifters, sont justement les éléments déictiques (pronoms personnels, adjectifs et pronoms démonstratifs et deixis spatiale et temporelle. Quand on dit temporelle, on fait précisément allusion aux temps verbaux qui sont à verser sur le compte de la deixis de manière générale ce qui explique pourquoi nous avons élargi notre approche à tous les éléments déictiques. En effet, une approche qui se serait limitée uniquement aux temps verbaux ne nous aurait pas permis d'identifier toutes les lacunes mises en évidence par notre analyse. De même, si nous avons opté pour une enquête sociolinguistique, c'est pour essayer de comprendre les causes de ces lacunes qui ne sont certainement pas produites ex nihilo, à partir de rien. Il y a certainement des causes et seule une analyse sociolinguistique est à même d'expliquer ces défaillances. En effet, les travaux qui ont le plus contribué

à la compréhension de la situation d'énonciation, sont les travaux de sociolinguistique qui mettent en exergue le fait que l'usage de la langue est plus important que sa structure. Le sens d'un message dépend toujours du contexte concret dans lequel il est produit. Partant, une compréhension immédiate de la phrase, reposant sur une compétence grammaticale reste insuffisante car pour accéder à sa signification complète, il faut également connaître le contexte dans lequel cette phrase est réalisée. Pour Billières (2015), quand la phrase est réalisée en contexte, elle devient concrète, c'est un énoncé. Par conséquent, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à l'acte et aux différents paramètres qui en commandent la réalisation.

Pour ce qui est de notre analyse, précisons tout d'abord que toutes les langues disposent d'un certain nombre de termes, de tournures, qui renvoient à l'énonciation, les pronoms *je* et *tu* par exemple, également de nombreux adverbess de lieu, de temps comme *ici*, *maintenant* qui situent l'énonciation dans la réalité. De manière générale, tous les mots qui aident à mettre en relation l'énoncé avec la réalité sont qualifiés d'*embrayeurs*. Ce que nous avons relevé, c'est que souvent, ces termes, tournures qui renvoient à l'énonciation, ces éléments déictiques diffèrent d'une langue à l'autre et ces différences sont la source d'interférences induisant des erreurs et des confusions qui se répercutent sur le degré de maîtrise et l'apprentissage d'une langue.

S'agissant spécifiquement des erreurs commises par nos répondants dans l'usage de la deixis, nous pouvons dire avec Salah (2014 : 34-35) que même si le français et l'arabe présentent un ensemble de déterminants similaires : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. leur distribution diffère dans les deux langues. Pour ce qui est des déterminants qui nous intéressent précisément dans ce travail en l'occurrence les déterminants définis (démonstratifs et possessif), dans la langue française, ils se placent toujours devant le nom commun pour le déterminer et s'accordent avec lui en genre et en nombre. Dans la langue arabe, le déterminant est absent, c'est le cas notamment du déterminant indéfini. Quant à la détermination nominale, elle est exprimée dans la langue arabe par deux type de mots différents : « il peut s'agir de morphèmes isolés ou de morphèmes liés qui peuvent prendre deux positions distinctes ; l'une prénominale et la seconde postnominale » (Mostefai, 2006 : 89). De plus, les déterminants français ne font pas toujours partie des mêmes

classes de mots qu'en arabe. Par exemple, le déterminant possessif est représenté dans les grammaires arabes comme pronom possessif et le déterminant démonstratif comme nom démonstratif. Aussi, leur emplacement par rapport au nom diffère parfois de ceux du français.

Ces différences entre le système des déterminants des deux langues ont rendu leur acquisition plus laborieuse et sont à l'origine des erreurs commises par nos répondants dans l'usage qu'ils font de ces déterminants. En effet, ce que nous avons surtout relevé, c'est que ces derniers ont fini par intégrer les difficultés liées aux déterminants les poussant souvent à produire une interlangue qui n'est que le résultat de la fossilisation induite par un usage erroné et répété de ces éléments déictiques. Ce qui vaut pour les déterminants vaut également pour l'usage du système verbal du français qui diffère fondamentalement de celui de la langue arabe. Cette différence entre les deux systèmes pose, comme nous l'avons vu, d'énormes difficultés sur le plan de la conjugaison et notamment au niveau des modes, surtout l'intemporel, comme : l'infinitif et le participe. L'extrême complexité du système verbal du français est telle, pour des apprenants arabophones que Mohamed, Fathia-Hassan et Mohamed, Ahmed-Hamid (op.cit. : para.18.), ont été amenés à parler de labyrinthe, un labyrinthe d'où les apprenants ont des difficultés à sortir.

Ces difficultés dans lesquelles se débattent nos répondants peuvent être expliquées par plusieurs facteurs. Le premier facteur et non des moindre, la place de la langue française dans le système éducatif algérien : les éternels changements introduits avant la réforme, le statut de la langue elle-même, la confection des manuels scolaires, le rôle de l'enseignant, les moyens pédagogiques, les méthodes d'apprentissage et de transfert des savoirs(Missouri). Pour Missouri, ce sont les modes d'enseignement qui sont les premiers responsables de la situation actuelle des savoirs universitaires. Missouri ajoute (ibid.71), « Si nos apprenants en classe de français ne peuvent pas restituer des idées de cours en un paragraphe et s'ils ne sont pas en mesure de réussir des productions écrites c'est qu'ils n'ont pas été initiés convenablement à ces pratiques d'une part par absence du rapport à la lecture et l'écriture, et d'autre part par le manque d'incitation de l'apprenant à écrire ». Miliani (2002, cité par Missouri, ibid. : 85) situe cette défaillance à l'écrit dans l'écart qui existe « entre la pratique écrite des apprenants et la norme scolaire, ainsi que les

représentations qu'ils s'en font ». Cet auteur justifie son point de vue par l'état dans lequel est en train d'évoluer la langue française qui s'apparente de plus en plus, chez une majorité à un sabir. Pour Missouri (ibid.) enfin, la plus grosse difficulté que rencontrée par les apprenants est due à une rupture " pédagogique " entre les différents paliers d'enseignement induite par l'insuffisance et l'inefficacité des programmes l'enseignement-apprentissage de la langue française. A ces facteurs soulignés par Missouri, Benammar (2009 ; 279) ajoute, d'une part, le rejet de la langue française pour des raisons historiques, rejet qu'elle qualifie de rancune transmise générationnellement et qui vient aggraver la démotivation des apprenants, et d'autre part, « l'éloignement de la matrice linguistique qui constitue également un obstacle de taille, du fait que l'arabe et le français sont deux langues opposées au niveau scriptural et structurel ».

Un autre élément peut également intervenir dans l'éloignement, de plus en plus grand, de nos répondants par rapport à la langue française, c'est le fait que cette langue est loin de représenter le moyen de communication le plus courant. En effet, la communication exclusive dans la langue française est pour ainsi dire inexistante dans le champ social et cela même si plus du tiers des répondants s'exprime plus ou moins bien ou encore moyennement en langue française 38,84% Bien et 56,04% moyennement pour le département de français, 24,48% et 25,51% pour le département de psychologie). En fait, le moyen de communication le plus couramment utilisé par nos répondants et ce, quel que soit le lieu (la famille, la rue ou encore l'université), est le mélange arabe/français qui est privilégié.

En fait, plutôt que de parler de mélange des langues, nous dirons avec Abbaci (op.cit.) qu'il s'agit bel et bien de métissage linguistique dont les formes les plus saillantes sont l'emprunt, l'emphatisation, la Simplification, la troncation, l'Aphérèse, l'Apocope, la Métathèse... Ce métissage linguistique composé de mots du français, d'espagnol ou de berbère que Kamel Daoud appelle l'Algérien n'est ni de l'arabe ni un dérivé de l'arabe. Bien sûr des mots arabes existent mais ça n'en fait pas un dérivé de l'arabe. Pour Kamel Daoud²⁷, nous avons affaire plutôt à une vraie langue, une langue vivante et comme toute langue vivante, elle peut absorber des éléments des autres langues. Pour Abbaci (ibid. : 8-10),« ces langues mélangées constituent pour

²⁷ Kamel Daoud. La langue algérienne existe-t-elle vraiment ?<http://www.algerie-focus.com/2013/06/la-langue-algerienne-existe-t-elle-vraiment/>

l'algérien l'expression de son être, de son identité. Elles révèlent et disent sa situation socio-culturelle, professionnelle, ethnique voire sa particularité ».

Ainsi, bien plus qu'un mélange ou mix-langues, ce continuum fait d'éléments qui n'appartiennent ni à l'arabe ni au français et qui sont un nouveau code a donné naissance à une nouvelle langue née de ce contact entre l'arabe et le français et comme la plupart de nos locuteurs ne maîtrisent ni l'arabe littéral ni la langue française, ils ont été amené à inventer ce "parlé" spécifique, le parler algérien qu'Abbaci qualifie de langue de la débrouille. C'est ainsi que devant la difficulté qu'ils ont à maîtriser les langues en présence, les locuteurs vont construire une compétence métisse à laquelle contribuent toutes leurs connaissances et habitudes linguistiques. Il s'agit là d'une hybridation linguistique caractérisée par l'alternance de codes donnant naissance à une véritable interlangue. Pour Benrabah (op.cit.), la politique linguistique outrancière à laquelle ont été confrontés les locuteurs algériens, politique qui ne tient compte ni du statut des langues en présence, ni de la diversité linguistique qui caractérise le paysage sociolinguistique des algériens, a mené ces derniers à se retrancher dans le seul espace qui leur reste : le "maquis linguistique" que d'autres auteurs à l'instar d'Abbaci et de Taleb Ibrahimy appellent interlangue qui n'est en définitive qu'une sorte d'hybridation linguistique caractérisée par l'alternance, un système approximatif n'appartenant ni à l'arabe ni au français, un anti parler que les locuteurs créent et modifient tous les jours (Abbaci, op.cit.).

Selon Lecomte (2002), le problème auquel est confronté une majorité d'algériens réside dans la mauvaise assimilation des langues en présence. Pour ce qui est de l'arabe littéral ou arabe classique, c'est une langue que l'enfant ne parle qu'à l'école. En dehors des classes, et dans tous les autres espaces (cours de récréation, la rue, la maison), c'est l'arabe dialectal, un dérivé de l'arabe classique qui est utilisé. Une autre complication est à signaler à ce propos, cet arabe dialectal diffère d'une région à l'autre et parfois même d'un quartier à l'autre. Le français quant à lui, il n'est introduit que tardivement, en plus il est chargé de connotations négatives. C'est une langue parlée par une frange embourgeoisée de la jeunesse algérienne appelée Tchitchi, une jeunesse tiraillée entre Alger et Paris qui s'est inventée un nouveau code linguistique s'apparentant au créole et qui ne cesse d'étonner jusqu'à nos voisins maghrébins. Cette nouvelle langue, cette langue de la jeunesse ne s'apprend pas à

l'école, c'est la langue de la rue. Elle est le véhicule de l'humeur et de l'humour de cette jeunesse désœuvrée, de ce "hittistes", adossés à longueur de journées aux murs de leurs quartiers. Ce nouveau code linguistique, cette nouvelle langue utilise des termes qui mêlent les registres langagiers de façon toute particulière comme le fait de dire : rak bel bien ? (tu vas bien ?) et qui suscite souvent la réponse : Intik, du français "antique" en son sens de "vénérable", mais qui veut dire ici "confortable". On retrouve aussi des déformations de certains mots de la langue française et qui par la force de l'habitude sont devenus des mots typiquement algériens comme célibatri pour célibataire (les batteries étant à plat faute de travail, d'argent et d'appartement). Parfois certains mots soulignent l'humour décapant des jeunes qui arrivent à s'en sortir sans trop d'efforts et qui s'en vantent en ces termes : ragda ou t'manji (je dors et je mange)...

A propos de ce mélange, Taleb-Ibrahimi (1994), utilise le concept de sabir qui est un *mélange* de codes entre l'arabe et le français qui existe en fait, depuis l'arrivée des français en Algérie et qui s'est maintenu après l'indépendance de l'Algérie. Pour cette auteure (ibid.), les causes qui ont présidé à l'extension de ce sabir peuvent être ramenées à un usage plus grand et plus soutenu de ce sabir chez bon nombre de jeunes issus de l'école algérienne, et surtout au hiatus existant entre les méthodes d'enseignement des langues. Pour Taleb-Ibrahimi (ibid.) tout cela a donné lieu à une population (élèves) qui peuvent être catalogués de semilingues ne maîtrisant en définitive ni la langue arabe, ni la langue française.

Selon Chachou (2009), il s'agit plutôt d'un "demilinguisme" qui résulte d'une mauvaise maîtrise de l'arabe institutionnel et du français, c'est un "sabir" au sens plein du terme qui n'a rien à voir avec les normes linguistique orthodoxes parce qu'il s'agit bel et bien d'une troisième langue générée bien plus par des incompétences linguistiques que par autre chose et qui témoigne néanmoins, selon Moatassim (1992), d'une "créativité prospective" qui atteste d'"un multilinguisme éclaté" qui se développe à côté, et non pas à cause, d'un "analphabétisme bilingue" (Moatassim 2006).

En fait, Chachou (2011), rejette l'appellation "sabir". Pour cette auteure (ibid. : para.8) « il serait pour le moins malaisé d'avancer que ce qui est parlé aujourd'hui au sein d'une même communauté linguistique, au sens fishmanien (Fishman 1971) du

concept, soit qualifié de *sabir* dans la mesure où le critère de l'intercompréhension n'est plus valide. Ce besoin d'intercompréhension a commandé le recours à ce *sabir* qui a consisté en cette "lingua franca", invoquée par Mounin (1974), des ports de la Méditerranée d'autrefois ; à côté d'éléments hétérogènes en petit nombre, une dominante de lexique italien et espagnol ». Pour Chachou (ibid. : para.9), « ce qui est parlé aujourd'hui ne saurait être réduit à un code conjoncturel et artificiel à valeur instrumentaliste. Il ne sert pas à l'intercompréhension mais à la communication proprement dite au sens complexe du concept ».

Selon Chachou (ibid.), cette nouvelle langue, cette interlangue est le propre même du parler algérien. C'est un parler en perpétuelle évolution qui est amené à évoluer compte tenu des besoins scientifiques et technologiques et d'un environnement sociolinguistique en faveur d'une plus grande inventivité et une plus grande créativité chez toute une génération de jeunes algériens. Ce qui atteste, selon Chachou de l'existence de « compétences linguistique, parémiologique et sloganoïde des sujets algérianophones ».

Pour Chachou (ibid.) enfin, cette inventivité est le fruit d'une volonté de maîtrise et d'appropriation qui pousse à vouloir soumettre la langue à des mécanismes linguistiques ou culturels issus du modèle ou des modèles linguistico-culturels d'appartenance. Ces mécanismes linguistiques ou/ou culturels permettant l'appropriation de la langue dominante sont essentiellement les emprunts et l'alternance codiques qui ont fini par mener à un véritable « éclatement des barrières entre français et langues en contact » et qui sont en train de se transformer en un « moyen d'expression ordinaire pour bon nombre croissant de bilingues.

Il ressort de notre analyse sociolinguistique à travers le questionnaire qui a servi d'instrument de récolte des données, qu'en définitive, la pratique linguistique la plus répandue est ce mélange entre l'arabe et le français que certains auteurs qualifient de *sabir*, de code switching ou encore d'interlangue qui n'est que le résultat de l'alternance codique. Selon Zerdjem (2014), il existe en Algérie différentes sorte d'alternance codique qui mêlent les différentes variétés langagières qui constituent le paysage linguistique algérien. Ce mélange touche toutes les langues et tous les dialectes parlés en Algérie. Il en est ainsi de l'alternance entre l'arabe algérien et l'amazigh, l'alternance entre l'arabe dialectal et l'arabe classique, l'alternance entre

l'arabe dialectal et le français, et l'alternance entre le français et l'arabe classique. Ainsi, en dehors de l'arabe algérien proprement dit, l'algérien s'exprime surtout avec ce mélange entre l'arabe dialectal et le français. Quant au français proprement dit, il est très peu parlé comme en témoigne nos répondants. Au sein de la famille nous avons respectivement pour le département de français et le département de psychologie en moyennes cumulées (avec les parents, les frères et sœurs et la famille élargie) **15,01%** et **10,08%**. La pratique sociale du français par nos répondants, sans compter la langue d'étude du fait qu'au département de français les étudiants sont tenus de s'exprimer en français et en tenant compte uniquement de l'usage de langue française avec les amis et dans la vie courante, est elle aussi très limitée puisque nous obtenons un pourcentage d'à peine **09,36%** pour les étudiants du département de français et **02,04%** pour les étudiants du département de psychologie.

En définitive, l'usage exclusif de français ne se rencontre que dans les milieux académiques, dans l'enseignement et encore des réserves sont à faire parce que, en dehors du département de français proprement dit, dans l'enseignement universitaire et là où il est utilisé, le français est souvent mixé avec l'arabe. Certains enseignants recourent volontiers, en plus du français, à l'arabe pour expliquer leurs cours et ce, pour la simple raison que les étudiants qui viennent à l'université n'ont pratiquement aucun niveau dans cette langue et ce malgré le fait que l'enseignement de cette langue commence dès la deuxième année (équivalent du CP2). En effet, depuis la rentrée 2003-2004, le français est enseigné à raison de trois heures par semaine, il est passé ensuite à quatre heures hebdomadaires depuis l'année scolaire 2006-2007 poursuivant ensuite un rythme de cinq heures par semaine jusqu'à la fin du collège (Ferhani, 2006 : 10). D'après cet auteur (ibid. : 11), cette réforme entrée en vigueur depuis la rentrée 2003-2004 « un élève de « terminale » série Lettres étrangères capitalise durant tout son cursus 1 456 heures de français contre 1 176 heures auparavant ».

Ceci dit, même si les algériens n'utilisent pas beaucoup le français, selon Egueh (2015 : 113), il y a en Algérie trois sortes de locuteurs francophones : le premier groupe est constitué par ceux qui maîtrisent très bien la langue française, dans le second groupe on trouve ceux qui la parlent moyennement et enfin le troisième groupe englobe ceux qui ont une connaissance plutôt faible du français. De ce fait, à l'instar de beaucoup de pays francophones, on distingue en Algérie trois types de

locuteurs qui utilisent la langue française. Il y en premier lieu les universitaires et les écrivains, qui maîtrisent parfaitement la langue française. Cette catégorie de locuteur parle selon Egueh un français qu'il appelle acrolectal, qui est la variété la plus prestigieuse. A l'opposé, nous avons les locuteurs qui parlent mal la langue française. Cette catégorie utilise ce qu'Egueh qualifie de français basilectal (éloignée de sa variété de prestige). Entre les deux, on trouve catégorie médiane constituée des locuteurs qui utilisent une variété intermédiaire appelée français mésolecta par Egueh, une variété qui se situe entre le basilecte et l'acrolecte.

Cette vérité basilectale dont parle Egueh correspond à ce que, Medane et Yahiaoui appellent « *le français cassé* ». Selon ces deux auteurs (2014 : 1669) en effet, « l'envie d'utiliser le français, représenté positivement dans plusieurs situations en Algérie, a donné naissance à un phénomène sociolinguistique qui apparaît sous forme d'une utilisation fautive et d'une exagération dans l'emploi de cette langue. C'est ce que les locuteurs algériens appellent « *le français cassé* » ou « *le français déformé* » ou même « *le français à l'algérienne* » construit essentiellement par l'interférence et le calque et utilisé dans diverses situations telles les situations humoristiques ».

Ce français cassé dont parlent Medane et Yahiaoui est une réalité à laquelle nous avons-nous même été confrontées à travers cette recherche. En effet, la lettre personnelle que nous avons demandé à nos répondants de rédiger atteste si besoin est de cette forme de français. C'est ainsi qu'à part 8 productions à peu près correctes sur 91, chez les étudiants du département de français et une seule sur 98 chez les étudiants du département de psychologie, tout le reste, toutes les autres productions dénotent d'une méconnaissance alarmante de la langue française et ce, que ce soit pour l'orthographe, les éléments déictiques ou encore l'usage des temps verbaux. Ainsi, malgré le volume horaire auquel ces étudiants ont été soumis tout au long de leur scolarité (1 456 heures), c'est comme s'ils n'apprennent le français qu'à l'université. D'ailleurs, la majorité ne s'en cache pas, en effet, 43,95% des répondant du département de français et 100% des répondants du département de psychologie de notre déclarent avoir appris le français à l'université, et 42,85% ou encore au collège/lycée avec respectivement : 36,26% et 50,00%. L'école quant à elle reste à la

traîne avec respectivement : 07,69% et 15,30%. Comment expliquer l'échec de l'enseignement de cette langue dans le cycle primaire et secondaire ?

Selon Ferhani (op.cit.), parmi les facteurs qui ont contribué à la "relégation" de l'enseignement de cette langue en Algérie, la surcharge des classes (en moyenne 40 élèves par classe). En effet, d'après cet auteur, pour un effectif total de 7 895 000 élèves des trois paliers, on comptait 36 280 enseignants de français pour le fondamental (primaire et moyen), soit 13,3% du corps enseignant, tandis qu'au secondaire général et technique, on comptait 5 630 professeurs de français, soit 9,7% du corps enseignant de ce niveau. Ces chiffres indiquent une moyenne de 187 élèves par enseignant de français du fondamental et de 195 élèves par professeur de français au lycée. A cette surcharge s'ajoute selon Ferhani des moyens pédagogiques dérisoires, un recrutement massif et hâtif qui ne tient nullement compte de la qualité et des compétences, une routine aussi implacable pour les élèves que pour les enseignants, enfin le peu de place accordé à la recherche, à l'innovation, à l'adaptation environnementale, à la découverte et à la surprise. Dans cette pédagogie obsolète qui ne suscite ni l'envie d'apprendre de l'élève, ni l'envie d'enseigner des enseignants, il n'y a aucune place à la créativité du fait que les manuels eux-mêmes sont "fabriqués" sans aucun souci d'innovation créatrice. La plupart du temps, ce ne sont que des reprises de textes littéraires ou encore d'articles de presse souvent déconnectés de leur contexte au point où ils arrivent à perdre leur sens original et le tout sans avoir été préalablement pensés pour être adaptés aux besoins scolaires. Selon (Ferhani, ibid. : 23), « ainsi conçus, ces manuels ne sont d'aucune utilité pédagogique se limitant uniquement à l'apprentissage de la lecture au lieu et place d'un apprentissage plus large extrascolaire ».

A la lumière de ces éléments, on peut mieux comprendre les causes de la "désaffection" de nos étudiants à l'égard de la langue française. Par ailleurs, il faut dire également que nos étudiants ne font pas beaucoup d'efforts pour améliorer leurs connaissances et la maîtrise de la langue française. La lecture qui aurait pu être un bon moyen pour parfaire la maîtrise de cette langue est totalement négligée. En effet, hormis la lecture d'ouvrages spécialisés en rapport avec les études, avec presque tous les répondants qui affirment lire ce type d'ouvrage : respectivement pour les départements de français et de psychologie 79,12% contre 46,93% et la lecture de la

presse, un peu moins de la moitié, respectivement : 41,75% et 35,71%, il faut bien se rendre à l'évidence que nos étudiants ne lisent pas beaucoup pour ne pas dire ne lisent pas du tout, alors même que la lecture est une activité qui pourrait permettre l'enrichissement cognitif et lexical, poussant à une utilisation plus spontanée et plus grande de la langue française. Cette spontanéité va à son tour permettre plus grande aisance dans l'utilisation de la langue française et même à amener l'individu à parler en français et même à penser en français (Cornea, 2010 : 102).

Par ailleurs, comme l'écrit Saldanha (2010 : 13), l'apprentissage de l'écriture n'est pas un processus isolé de son acquisition. En effet, l'écriture est étroitement liée à la lecture qui est l'activité qui va permettre que les mots soient reconnus parce que représentés graphiquement par une image. Par la suite, ces représentations imagées des graphies vont pouvoir être stockées dans la mémoire visuelle et vont se développer parallèlement mais en interdépendance. Selon Gate (1998 : 150), « l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'on doit écrire le mot, il suffit "d'appeler" cette image dans notre tête et d'écrire ce qu'on "voit" mentalement ».

S'agissant plus particulièrement de la presse de manière générale, ce sont les titres arabophones qui représentent le tirage le plus élevé (1 255 000 exemplaires par jour) alors que les titres francophones ne tirent qu'à 900 000 exemplaires (Miliani, non daté : 184). Selon Miliani, 8 281 000 des lecteurs sont arabophones, ce qui représente 65% de lecteurs ; les francophones sont 1 274 000, soit 10% et les bilingues, 3 185 000), soit 25%. C'est la presse quotidienne arabophone qui totalise le plus grand nombre de lecteurs avec 11 466 000, alors que la presse francophone arrive à peine à la moitié avec 4 459 000 de lecteurs. Selon Miliani (ibid. : 185), il y aurait 12 491 425 de lecteurs de journaux dont 61% d'hommes. La part globale des journaux de langue arabe de ces 11 publications est de plus de 60%, alors que les publications en français représentent un peu moins de 30%. L'enquête de Miliani montre bien que ce sont les quotidiens de langue arabe qui bénéficient des tirages les plus élevés mais également du plus grand nombre de lecteurs. Dans ce top dix des journaux à grand tirage, Miliani constate que le tirage des journaux de langue française est supérieure à la moyenne des lecteurs de langue française. « Parmi les 30 millions d'enquêtés, plus de 40% d'entre eux déclarent lire et écrire en arabe alors qu'environ moins de 2%

seulement disent le faire en langue française (enquête menée en 2008 par l'Office National des Statistiques) ». Pour ce qui est de l'âge des lecteurs, « selon une étude effectuée en 2010 par la société IMMAR Research & Consultancy, le taux le plus élevé du lectorat de la presse quotidienne nationale (PQN) algérienne est représenté par les personnes âgées entre 15 et 34 ans, dont 54,5% (plus de 8,8 millions). Pour ce qui est de la répartition par sexe, les hommes lisent plus que les femmes, respectivement 7 610 000 lecteurs contre 5 130 000 lectrices, alors que la répartition géographique révèle que les gens de l'Est sont ceux qui lisent le plus avec plus de 4 millions de lecteurs, suivis du Centre (3,7 millions), l'Ouest (3,3 millions) et le Sud (1,7 million) »²⁸

Si majoritairement nos répondants boudent la lecture, ils sont pourtant nombreux à regarder la télévision, et notamment les chaînes d'expression française avec pour motif avoué l'amélioration de leur niveau dans cette langue. Malgré cela, près de la moitié de nos répondants ne regardent pas que les chaînes d'expression française. De plus en plus les chaînes moyen-orientales sont en train de prendre la place des chaînes d'expression française. Le motif avancé est surtout culturel. En effet, beaucoup de nos répondants regardent les chaînes arabophones parce qu'elles véhiculent des programmes (notamment les séries télévisées) plus proches de leurs réalités culturelles et surtout qu'ils arrivent à comprendre les dialogues beaucoup mieux que pour les chaînes d'expression française. Ceci dit, la télévision aurait pu être un bon moyen pour faciliter l'apprentissage de la langue française. En effet, elle aurait pu jouer un rôle éducatif important et l'expérience a montré, selon Benammar (op.cit. : 279), que lorsque l'enfant est secondé par un parent, il peut facilement surmonter les difficultés qui se présentent à lui quand il regarde un film ou un dessin animé qui deviennent de la sorte plus facilement accessibles à sa compréhension. Benammar ajoute que cela n'est cependant possible que si cet enfant vit dans un environnement où on parle le français quotidiennement.

Si tel est le cas, il se trouve, concernant nos répondants, que la majorité d'entre eux communique très peu dans la langue française avec leurs parents. Ils ont plutôt tendance à utiliser la langue arabe (l'arabe algérien). Quand nous parlons d'usage de la langue arabe, il s'agit du dialecte algérien, de l'arabe algérien. Selon Benammar

²⁸<http://www.l'expressiondz.com/article/0/0-0-0/163786.html>.

(op.cit. : 279), les enfants qui parlent bien et écrivent bien le français sont généralement des enfants « issus de famille d'intellectuels bilingues ou francisés. En général, dans ces familles, le bilinguisme est de rigueur. De ce fait, l'enfant grandit avec deux langues et deux cultures ».

Queffelec et coll. (2002) signalent également que la langue française est surtout utilisée dans certains milieux familiaux, notamment les familles d'intellectuels, à l'instar des enseignants universitaires, certaines professions libérales et même par les hauts fonctionnaires francophones. Pour ces auteurs (ibid.), dans ces familles, les enfants acquièrent le français en même temps que l'arabe dialectal ou le tamazight (...) Ce type d'appropriation ne se limite pas aux milieux urbains. Il peut se manifester même dans les milieux ruraux aisés où l'un des parents ou les deux sont francophones (propriétaires fonciers, éleveurs, petits industriels, administrateurs des institutions de l'État, professeurs...). Dans ces familles, le français est étroitement lié à l'essor économique de la famille et de ce fait son utilisation quotidienne et son apprentissage sont encouragés.

Cette observation de Benammar, soulignée également par Queffelec et coll., est confirmée par nos propres résultats qui font ressortir des pourcentages très bas concernant l'usage du français en milieu familial avec respectivement pour le département de français et le département de psychologie, en moyennes cumulées (avec les parents, les frères et sœurs et la famille élargie) **15,01%** et **10,08%**. Nous ajouterons pour aller dans le sens des observations de Benammar que pour nos répondants également, il s'agit majoritairement de répondants appartenant au niveau socioéconomique et culturel élevé dont les parents sont des bilingues.

Ainsi, pour devenir un support didactique efficace, la télévision nécessite l'intervention d'un soutien, en l'occurrence les parents, des parents eux-mêmes francophones et cela dès l'enfance. Mais ce n'est pas le cas, très peu de parents parlent le français au sein du domicile familial, si bien que nos répondants arrivent majoritairement à l'université avec le bagage linguistique hérité du système éducatif et, compte tenu de toutes les lacunes pédagogiques auxquelles ont été confrontés nos répondants au cours de leur scolarité, lacunes soulignées par Missouri et Benammar ci-dessus cités, on peut comprendre aisément le niveau de nos répondants dans cette langue.

Quelle conclusion tirer de l'ensemble de cette analyse à la fois linguistique et sociolinguistique des répondants des deux départements ? Concernant les étudiants du département de français, des étudiants qui étudient le français non pas comme langue étrangère, mais dont le français est l'objet de leurs études, qui ne sont pas venus au département de français pour apprendre le français, mais pour préparer une licence, un master et même un doctorat dans cette langue. Ces étudiants sont donc supposés connaître parfaitement cette langue et pourtant, loin s'en faut. En effet, les étudiants avec lesquels nous avons travaillées, des étudiants de première année master qui, en plus des 1456 heures qu'ils ont capitalisé au cours de leur scolarité, ont eu pendant les trois années de licence en moyenne une vingtaine d'heures par semaine, malgré tout cela nous obtenons des productions écrites qui défient toute logique comme cet exemple (sujet N°5) :

« Chair ma copine Je t'aime, je souhaite tout bonheur pour vous, malgré nous sépare, je ne souvien la première regard, je l'y jamais oublier ôu, tes yeux, tes cheveux, que dieu aid moi. Mon cœur chez vous malgré la distance, je suis tout pour vous je souhaite le succès dans ta vie. Chez ma copine ».

La question qui se pose, qui vient immédiatement à l'esprit est : comment avec ce niveau de langue, cet étudiant est arrivé en première année de master ? Et il n'est pas le seul. Sur 91 productions, hormis les 8 productions que nous avons cités un peu plus haut et qui sont de bonnes productions, nous n'avons relevé que 21 autres productions relativement acceptables en l'occurrence les sujets 3, 4, 6, 8, 16, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 36, 41, 51,56, 59, 61, 63,73 et 74, soit **23,07%**. Ainsi, plus de la moitié des répondants n'avaient pour ainsi dire pas le niveau requis pour entreprendre des études au département des lettres et langue française, département, qui comme son intitulé le signifie très bien, n'est pas un centre d'apprentissage de la langue française. On vient à ce département pour faire des études de linguistique, de didactique, de phonétique, de littérature et sûrement pas pour apprendre le français.

Pour ce qui est du département de psychologie, les lacunes observées sont très révélatrices des difficultés éprouvées par les étudiants dans la maîtrise étudiants langue française, difficultés qu'on peut apprécier dans ces quelques échantillons :

E. N°68

« je contont pour nouvelle année, parce que anné pour moi et ma famille j'ésper le joie tout mes famill cette année et Merci »

E. N°68

« Cher ami

Je félicite de mon cœur = cause réucite dans un meilleur joueur dans le ballon "foot ball". Jsp moi pour la premierre fille dans tes amie qui félicité. parce que. toi c'est un ami pour moi ».

En tout état de cause, les résultats que nous avons obtenus ne nous encouragent guère à l'optimisme et ce malgré le fait que le français est considéré comme la première langue étrangère, une langue encore très présente au sein de la société, les entreprises et même au sein des institutions éducatives. Ce que confirme par ailleurs l'enquête du CNEAP (cité par Derradji, 2015) qui démontrent que la langue qui domine toutes les autres langues dans les relations familiales, sociales et même professionnelle avec respectivement : au foyer 84,66%, avec les amis 87,50% et 64,20% à l'université. 57,14% est la langue française. Derradji rapporte également que, pour ses enquêtés, la deuxième langue du pays et même la langue la plus importante pour le pays avec respectivement 70,45% et 75% d'opinion favorable est la langue française. Nos propres résultats, comme nous l'avons vu, corroborent les résultats du CNEAP et ceux de Derradji et pourtant malgré l'omniprésence de la langue française dans le champ social algérien, son enseignement reste en tout état de cause déficitaire et nous n'en voulons pour preuve que nos résultats confirmés par ailleurs par Missouri et Benammar (op.cit.)

CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons abordé la question de l'étude des temps verbaux du français à travers une étude comparative entre des étudiants du département de français en première année de master et des étudiants en première année master du département de psychologie. Nous avons essayé de voir, à travers un corpus de productions textuelles d'étudiants de première année master (français et psychologie), l'usage que ces deux populations font de cette langue. Il s'est agi pour nous, non seulement de relever les erreurs morphologiques ou syntaxiques touchant aux temps, mais aussi d'examiner les stratégies de communication mises en place. Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé deux outils : la rédaction d'une lettre avec pour thème les dernières vacances et un questionnaire sociolinguistique. Pour ce qui est de la lettre, nous ne pouvons que souligner encore une fois l'avantage de l'utilisation de cette production écrite qui nous a permis de retrouver au sein d'un même énoncé tous les niveaux de représentation textuelle à savoir : des parties qui peuvent relever du discours, des parties qui sont de l'ordre de la narration et même des parties qui ont trait à la description ou au commentaire-évaluation.

La lettre offre un deuxième avantage qui est de combiner les différents niveaux d'emploi, non seulement des éléments déictiques (pronoms personnels ou démonstratifs, adverbess de lieu ou de temps, déterminants ou pronoms possessifs) qui ne prennent leur sens que dans le cadre de la situation d'énonciation), mais également du système verbal du français. En effet, la lettre nous a permis de retrouver au sein d'un même énoncé tous les niveaux de représentation temporels que ce soient ceux relatifs au discours, comme l'utilisation du présent par exemple qui est le temps de base du discours ; ou encore ceux relatifs au récit ou à la narration, comme le passé simple, l'imparfait ou encore le passé composé et même le futur, rarement utilisé certes mais souvent présent. Ainsi, la lettre nous a permis d'évaluer, à travers un seul énoncé le niveau de performance atteint par nos locuteurs dans leur apprentissage de cette langue.

Notre travail porte sur deux niveaux d'analyse. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse globale du corpus fondée sur une approche énonciative qui permet de décrire, comme l'écrit Moirant (1982 : 108), « le rôle de certains

éléments linguistiques dans le fonctionnement du discours : pronoms, déterminants temps verbaux, constructions syntaxiques etc. et les mettre en relation avec les paramètres situationnels ». Pour notre second niveau d'analyse, nous avons procédé à une approche sociolinguistique. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire. Avec cette approche, nous avons surtout voulu mettre à jour les représentations et les pratiques en rapport avec l'utilisation de la langue française par les deux populations de l'enquête dans le champ social.

Les résultats que nous avons obtenus montrent de prime à bord une assez grande différence entre les étudiants du département de français et leurs homologues du département de psychologie. En effet, les étudiants du département de français ont obtenu des résultats meilleurs que ceux des étudiants du département de psychologie. Cependant, même si les productions des répondants du département de français sont meilleurs, cela ne signifie nullement que ces étudiants maîtrisent bien la langue française, ce que confirment par ailleurs les résultats que nous avons obtenus. En effet, pour les étudiants du département de français, sur 91 productions, il n'y a que 8 productions à peu près acceptables. Pour les étudiants de psychologie, sur 98 productions il n'y en a qu'une seule qui est écrite dans un français acceptable. Le reste des productions est tellement lacunaire qu'il en devient illisible.

Parmi les principales sources d'erreurs que nous avons relevées, d'abord celles relatives à l'usage du système verbal du français, les erreurs relevées sont essentiellement dues aux différences entre les deux systèmes verbaux celui du français et celui de l'arabe, différences qui ont amenées Amara (op.cit. : para.18) à écrire que les temps verbaux du français représente « l'une des plus grandes difficultés pour les élèves algériens dans l'apprentissage de cette langue, du fait que c'est dans le système verbal du français qu'on observe le plus grand nombre de variations ».

Outre les difficultés rencontrées avec le système verbal, nous avons également relevé beaucoup d'erreurs dans l'usage des outils déictiques. De ce point de vue, même si le français et l'arabe présentent un ensemble de déterminants similaires : définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs, etc. leur distribution diffère dans les deux langues, les déterminants français ne font pas partie toujours des mêmes classes de mots qu'en arabe. Par exemple, le déterminant possessif est représenté dans les grammaires arabes comme pronom possessif et le déterminant

démonstratif comme nom démonstratif. Aussi, leur emplacement par rapport au nom diffère parfois de ceux du français. Ces différences entre le système des déterminants des deux langues ont rendu leur acquisition plus laborieuse et sont à l'origine des erreurs commises par nos répondants dans l'usage qu'ils en font. En effet, ce que nous avons surtout relevé, c'est que ces derniers ont fini par intégrer les difficultés liées aux déterminants les poussant souvent à produire une interlangue qui n'est que le résultat de la fossilisation induite par un usage erroné et répété de ces éléments déictiques.

Ces difficultés que rencontrent nos répondants peuvent être expliquées par plusieurs facteurs. Le premier facteur et non des moindre, la place de la langue française dans le système éducatif algérien, les multiples changements introduits avant la réforme, le statut de la langue elle-même, la confection des manuels scolaires, le rôle de l'enseignant, les moyens pédagogiques, les méthodes d'apprentissage et de transfert des savoirs.

Un autre facteur peut également intervenir dans la distance, de plus en plus grand, de nos répondants par rapport à la langue française, c'est le fait que cette langue est loin de représenter le moyen de communication le plus courant. En effet, la communication exclusive dans la langue française est pour ainsi dire inexistante dans le champ social et cela, même si plus du tiers des répondants s'expriment plus ou moins bien ou encore moyennement bien en langue française 38,84% et 56,04% moyennement pour le département de français, 24,48% et 25,51% pour le département de psychologie). En fait, le moyen de communication le plus couramment utilisé par nos répondants et ce quel que soit le lieu (la famille, la rue ou encore l'université), est le mélange arabe/français qui est privilégié.

Ainsi, bien que plus du tiers des répondants des deux départements dit s'exprimer bien ou moyennement bien en langue française, il reste que les résultats que nous avons obtenus contredisent ces affirmations. En effet, les erreurs commises aussi bien dans l'emploi des temps verbaux ou encore dans l'utilisation des outils déictiques sont telles que les textes produits par presque la majorité des étudiants qui ont participé à cette enquête sont illisibles. La question qui se pose et qui mérite qu'on s'y attarde est : comment remédier à ces lacunes, comment rendre

l'enseignement du français plus performant pour améliorer le niveau de maîtrise de cette langue ?

Il faut savoir que des mesures concrètes pour améliorer l'enseignement du français dans le système éducatif algérien ont déjà été prises à partir de la rentrée 2003-2004 par le biais d'une nouvelle réforme du système éducatif algérien appuyée par l'UNESCO (Hassani, 2013). Avant cette date, l'enseignement de cette langue débutait en quatrième année fondamentale, depuis cette date, il a été avancé de deux années. La langue française est ainsi enseignée, selon le nouveau programme, comme première langue étrangère dès la seconde année primaire (Abid-Houcine, 2010).

Selon El Mistari (2013), cette réforme a été initiée avec pour objectif l'amélioration du rendement scolaire au sein de l'école algérienne pour une plus grande efficacité pour permettre une meilleure insertion dans une société tournée vers la modernité en prônant une nouvelle conception des rapports entre enseignement et apprentissage. Pour ce faire, la réforme a préconisé l'introduction de l'approche par compétences qui est une approche centrée sur l'apprentissage actif en plaçant l'apprenant au premier plan. Cette nouvelle approche fondée sur les résultats d'apprentissage est venue en remplacement de l'approche dite traditionnelle appelée communément "grammaire traduction" qui accorde un rôle prédominant à l'aspect écrit de la langue et néglige son aspect oral tout en considérant l'enseignant comme l'unique détenteur de savoirs et les élèves comme des « récipients passifs » (Puren, 1988).

D'après Paba (2016, p.10), l'approche par compétences «consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'études. ». Il ajoute aussi que : « Cette approche induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des compétences » (2016, p.9). L'auteur précise également que cette dernière « se focalise dès lors davantage sur l'apprenant, ce qu'il a acquis au terme du programme, que sur le processus d'enseignement lui-même (les contenus notamment)».

Pour Boutin les teneurs de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage : « Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. » (Boutin, 2004, p.29).

Ferhani (op.cit) considère cette réforme comme une véritable révolution pédagogique notamment avec « l'introduction de l'organisation du travail en projets, l'adoption de la démarche inductive, l'intégration de l'évaluation et des technologies de l'information et de la communication éducatives et, pour les langues, la réhabilitation de l'oral » (Ferhani, op.cit. : Para.5).

Ferhani ne tarie pas d'éloges sur l'introduction de cette approche dans l'enseignement du FLE en Algérie. Pour cette auteure, les innovations introduites grâce à l'adoption de cette approche se sont traduites par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. En encourageant la mise en place d'une pédagogie différenciée, cette pédagogie a permis avec une plus grande interaction entre les élèves et l'enseignant d'une part et les élèves entre eux d'autre part. Par ailleurs, selon l'auteure, « la centration sur l'apprenant préconisée par cette approche, a permis à ce dernier de construire de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation ».

Outre ces innovations pédagogiques, la réhabilitation de l'oral avec désormais une quasi-équivalence en volume et en activités de l'oral et de l'écrit a permis, selon Ferhani (ibid. para. 6), « d'exposer l'apprenant à des documents sonores authentiques (enregistrements audio d'émissions, chansons, discussions...), ouvrant à la découverte des variantes orales de la langue, à la meilleure compréhension des accents, etc. » Pour Ferhani enfin, l'enseignement de la langue est désormais liés à des objectifs préétablis et ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. C'est ainsi que les outils grammaticaux comme la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe deviennent, aussi bien à l'oral comme à l'écrit, des outils qui visent une finalité qui va au delà de l'apprentissage scolaire, mais qui sont au service des situations de communication.

Cependant, malgré les éloges de Fehani, force est de constater que l'introduction de cette approche n'a pas servi à grand chose, notamment dans l'enseignement d'une langue étrangère (Djella et Guezi, 2015). Selon El Mistari (2013), les difficultés rencontrées par l'application de l'approche par compétences sont dues à plusieurs facteurs comme la surcharge dans les programmes, l'imposition d'une progression annuelle et l'insuffisance des moyens pour l'accompagnement des changements préconisés. Pour cet auteur (ibid. : 48), « on continue à administrer un enseignement directif (cours magistraux) là où une pédagogie interactive s'impose. La maîtrise des savoir-faire et des habiletés qui résultent d'expériences pratiques est hasardeuse et aléatoire au lieu d'être méthodique. Un savoir sur les savoir-faire est institué et érigé en règle générale au détriment d'un enseignement/apprentissage qui privilégie l'acquisition des savoir-faire. Les travaux de groupes quand ils s'imposent sont peu utilisés parce que les enseignants ne savent pas évaluer correctement un travail collectif. L'évaluation des travaux écrits est confinée à la notation subjective et à la l'annotation superficielle. Rares sont ceux qui utilisent les grilles d'évaluation et les barèmes précis ». La recherche d'El Mistari a fait ressortir en outre que les enseignants se sentent souvent en "perte de repères" et totalement démunis, partagés entre le désir de « bien faire » pour être en conformité avec les directives émanant de l'institution et l'inconfort dû, d'une part à une formation insuffisante et, d'autre part, au manque de moyens matériels et didactiques.

Lakhdar Barka (2003) rejoint El Mistari sur le fait que l'application de cette approche a rencontré d'énormes difficultés relatives, entre autres, aux manque de moyens et à l'insuffisance de la formation des enseignants, ce qui a amené ces derniers à centrer leur pédagogie sur une linguistique descriptive qui se focalise surtout sur les caractéristiques techniques et scientifiques des langues, tout en négligeant les aspects sociologiques et culturelles. Selon Lakhdar Barka, Ce type de situation n'est pas le propre de l'Algérie, d'autres pays ont eu à déplorer les mêmes travers si bien qu'on peut parler avec Bautier (1991, cité par Lakhdar Barka, para. 7) d'un phénomène « d'asepsie sociale du langage, effectuée consciemment ou non par les enseignants, de la maternelle à l'université ».

Il en est de même pour Hassani, (op.cit.) qui considère que cette approche ne semble pas faire l'unanimité des enseignants et des élèves. Les résultats de l'enquête

que cette auteure a menée pour analyser les perceptions des enseignants à son égard ont montré qu'il s'agit beaucoup plus d'une approche imposée de l'extérieur, dans un contexte non encore acquis aux réformes. La plupart de enquêtés interrogés par l'auteure affirment que cette approche n'a fait que complexifier la tâche de l'enseignant. « L'APC, affirment la plupart des enseignants, doit simplifier et non complexifier. Or c'est la complexité qui se dégage des différents discours tenus aussi bien par les « faiseurs » de cette réforme que par ceux auxquels incombe son suivi » (Hassani, Z. *ibid.* : para. 7).

Les réformes introduites en 2003 avec l'objectif louable de remédier aux défaillances du système éducatif et l'adoption de l'approche par compétence pour rendre l'enseignement du français plus performant et pour améliorer le niveau de maîtrise de cette langue n'ont pas donné les résultats escomptés. Bien au contraire, il semble que cette approche a surtout complexifié le travail pédagogique de l'enseignant au lieu de le simplifier. Aussi, face à des effectifs pléthoriques qui ne sont pas propices à l'éclosion d'un profil pédagogique favorable à l'APC (stratégies interactives, apprentissage sociocognitiviste et socioconstructiviste), et en l'absence de supports pédagogiques adéquats, l'enseignant, se retrouve parfois démuné à cause de ces pratiques de transmission considérées comme complexifiantes. Selon Ammouden (2018) beaucoup d'enseignant n'arrivent pas encore à bien assimiler cette approche et à la mettre concrètement en pratique dans leur enseignement. Dans la recherche qu'il a menée auprès d'enseignants des trois cycles du système éducatif, 17% uniquement disent avoir bien compris les implications de l'approche par les compétences. Selon Ammouden, si globalement ce qui est recommandé par la réforme des programmes est conforme à la théorie de l'APC, en revanche dans la pratique et sur le terrain, on est loin des fondements et des attentes de cette approche. Pour cet auteur, cela est en partie dû au fait que les enseignants n'ont été ni informés, ni formés et que presque rien n'est fait pour avoir leur adhésion à ce projet de réforme. La conséquence de tous ces malentendus est que « les enseignants sentent que cette réforme leur a été imposée et ils ont alors, volontairement ou involontairement, résisté au changement » (Ammouden, *ibid.* : 145). La conclusion à laquelle aboutit Ammouden (citant Martinez, 1996) est « qu'il ne suffit pas qu'on décrète une réforme pour que celles-ci se réalise dans les pratiques ». Mieux encore, pour abonder dans le sens d'Ammouden, nous dirons avec Dabène (1994), que le

transfert de méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre n'est pas efficace dans tous les cas de figure, surtout si on ne tient pas compte des contextes sociolinguistiques où ces pédagogies vont être utilisées.

Il semble donc que cette innovation pédagogique qu'est l'APC n'a pas réussi à prendre. « Les pédagogies nouvelles heurtent les routines familières », écrit Houssaye (2011 : 1). Cette résistance au changement observée également par Ammouden pousse les enseignants à se réfugier dans leur zone de confort pédagogique en retournant vers une « pédagogie traditionnelle interrogative stéréotypée ». (Houssaye, *ibid.*).

Les conséquences de ces "errements" pédagogiques entre une nouvelle approche mal maîtrisée et la persistance des pratiques pédagogiques traditionnelles a eu pour conséquence, comme l'a relevé Benammar (*op.cit.*) des insuffisances majeures même chez des étudiants de lettres. Pour Benammar (*ibid.* : 278) « chacun, rejette la responsabilité des déficiences sur l'ordre de l'enseignement antérieur. L'enseignement supérieur accuse la négligence de l'enseignement secondaire qui lui-même rejette la faute sur l'enseignement moyen lequel, à son tour, renvoie tous les blâmes d'incompétence et d'inefficacité à l'école primaire ».

Dans son apprentissage du FLE, l'élève est tenu de faire l'approche de la langue sous ses différents aspects, que ce soit celui de l'orthographe, du lexique, de la syntaxe. Il sera amené à lire, à écrire et même à s'exprimer et à communiquer dans cette langue. Or, il se trouve que jusque là ces objectifs n'ont semble-t-il pas été atteints. Les résultats que nous avons obtenus par le biais de ce travail sont en effet assez explicites. Notre travail a porté sur les temps verbaux, mais nous avons également analysé l'utilisation des outils déictiques ce qui nous a permis de mettre à jour les difficultés rencontrées par nos étudiants dans l'acquisition de la grammaire française de manière générale. Il se trouve justement que pour une bonne maîtrise d'une langue étrangère, la simple connaissance d'une grammaire descriptive telle qu'elle est pratiquée par les méthodes traditionnelles reste insuffisante.

L'enseignement grammatical dans l'apprentissage du FLE est une priorité. Ce savoir grammatical est à même de contribuer à l'acquisition et au développement de la compétence linguistique (Djella et Guezi), et si nous avons été amenée à nous

intéresser au système verbal du français et aux outils déictiques, c'est justement parce que, comme l'écrit Porquier (1977, cité par Amara, 2001 : para. 16), « pour le français quelle que soit la L1, les erreurs les plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, l'expression des temps ... ». Ainsi, l'étude des formes verbales est incontournable dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Elle fait partie d'un enseignement grammatical qui vise, « à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement » (Cuq, 2003 : 117).

La plupart des auteurs qui se sont intéressés à l'étude du système verbal du français (Vigner 2004; Gerolimich & Stabarin 2007; Ulma & Lepoire-Duc 2010; Surcouf 2011), sont unanimes à reconnaître que ce système est à l'origine des principales difficultés dans l'enseignement/apprentissage du FLE aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, natifs ou allophones. En raison de cette difficulté, en France, la plupart des programmes scolaires prescrivent l'enseignement du verbe dès l'âge de six ans. Dans les autres pays francophones, cet enseignement commence à partir de huit ans et ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (Benamer-Belkacem, 2015).

Selon Guerif (op.cit), l'expression des temps verbaux, en français, est une des plus grandes difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants algériens, difficulté que nous avons-nous-mêmes observée dans ce travail. Cette difficulté semble être essentiellement due au fait que l'enseignement actuel est un enseignement réductionniste qui se limite le plus souvent à un apprentissage par cœur de listes de formes verbales, rassemblées sous une terminologie hermétique et peu cohérente. Selon Benamer-Belkacem (op.cit. p.18), « l'enseignement actuel présente trop souvent le verbe de façon éclatée : les sous-disciplines du français (orthographe, grammaire, conjugaison) se partagent (ou se disputent) traditionnellement son enseignement. En privant ainsi les élèves d'une vision synthétique de son fonctionnement, on ne les aide pas à articuler ses différentes dimensions. De plus, on néglige le fait primordial que leur pratique des formes orales est antérieure à leur entrée à l'école. Aussi les enseignants se trouvent-ils souvent démunis devant le peu d'efficacité de leur travail en classe, alors qu'ils y consacrent beaucoup de temps ».

Afin de palier à ces difficultés, Lucchini (2005) et Guérif (2017), citées par Djella et Guezi (op.cit. p.7), « préconisent différentes démarches pédagogiques comme le fait de laisser le temps aux apprenants étrangers de réfléchir et de s'approprier les formes verbales et la mémorisation de certains paradigmes verbaux tout en encourageant le professeur à expliquer les raisons de cet apprentissage par cœur. Bruley-Meszaros (2010), citée également par Guérif (2017, p.7), « propose de revisiter les études de linguistique générale afin de transposer ces descriptions à l'enseignement du FLE. Elle ajoute que la réflexion sur la langue ne doit pas être oubliée et qu'elle se manifeste en trois étapes : le repérage, la conceptualisation et la systématisation ».

Selon Guérif (2017, p.7), en tant qu'acteur principal de son apprentissage, l'apprenant doit pouvoir réutiliser les connaissances qu'il vient d'acquérir. Pour ce faire, l'enseignant devrait le placer dans des situations problématiques et vérifier s'il maîtrise le réinvestissement des règles en lui proposant une série d'activités motivantes (exercices de compréhension ou d'expression écrites ou orales, jeux de rôles, simulation, débats, peuvent être effectuées de façon interactive et coopérative). Cette manière de procéder peut aider l'apprenant, selon l'auteure, à acquérir une meilleure connaissance du système de la langue cible, et une plus grande maîtrise des mécanismes qui garantissent son fonctionnement et ce afin qu'il puisse lire, écrire et s'exprimer dans cette langue. En d'autres termes, amener l'apprenant à utiliser la langue étrangère d'une façon pertinente, en fonction de situation de communication.

Pour Neddar enfin, les concepteurs de manuels scolaires doivent se conformer à ne présenter que du matériel authentique. En d'autres termes, l'auteur du manuel ne doit pas inventer des dialogues parce que cette invention ne peut-être qu'artificielle, pauvre et stérile et risquent « de limiter le développement de la fluidité conceptuelle dans la L2. Les documents écrits devraient être accompagnés d'un maximum de documents vidéo (documentaires, débats, extraits de films) qui permettraient aux apprenants de saisir les normes sociopragmatiques en contexte authentique » (Neddar, p.26). En outre et pour favoriser la compétence communicationnelle, Neddar préconise la facilitation de l'accès à Internet, notamment les sites de chat (discours synchrone), les e-mails (discours asynchrone) ainsi que les visio-conférences, qui sont à ses yeux une source importante de bain linguistique.

Comme on peut le constater, ce ne sont pas les solutions qui manquent pour remédier aux lacunes observées dans l'enseignement du FLE. La plupart des chercheurs qui se sont intéressés à la question de l'enseignement de cette langue ont fait des propositions pour rendre cet enseignement plus performant, mais la plupart des chercheurs se sont surtout intéressés à l'enseignement du FLE soit au niveau des écoles primaires ou encore au niveau du collège et du secondaire. Les solutions proposées concernent surtout ces paliers de l'enseignement et l'université ? Plus précisément et l'enseignement du français à l'université non pas en tant que langue d'enseignement comme c'est le cas pour bon nombre de facultés, mais dans les départements de langue et lettres françaises ?

Pour bien comprendre cette problématique spécifique, il ne faut pas perdre de vue le fait que les étudiants qui viennent au département de français y viennent malheureusement avec un niveau en langue française hérité des différents cycles d'enseignement antérieurs. A ce niveau, vient s'ajouter un autre facteur, un facteur qui pourrait être déterminant pour la formation de ces étudiants dans cette spécialité, c'est la motivation. En effet, avec le système d'orientation actuelle au sortir du baccalauréat, système d'orientation qui fait que la plupart des étudiants choisissent leur spécialité par défaut, beaucoup d'étudiants viennent faire français sans avoir vraiment choisi cette spécialité. Ainsi, en plus d'un niveau en langue française pour le moins lacunaire, ces étudiants s'inscrivent au département de français sans grandes ambitions. Il serait d'ailleurs intéressant de procéder à une recherche sur le lien entre la motivation et la réussite au sein du département de français. A ces deux handicaps (un niveau de départ lacunaire et une absence de motivation) vient s'ajouter tous les bouleversements que subit la formation universitaire avec des programmes qui changent sans qu'on leur ait laissé le temps de faire leurs preuves et de murir. Cette instabilité dans les programmes ne permet pas une vision à long terme de la formation et déstabilise aussi bien les étudiants que les enseignants. Au vu de tous ces éléments, que faire pour améliorer le niveau de formation au sein du département de français ? Si on prend en compte le niveau de formation en langue française des détenteurs d'un nouveau baccalauréat et si on prend également en compte cette orientation imposée de fait à ces lauréats, ne convient-il pas de procéder à une sélection pour le choix de la spécialité ? De même, ne faudrait-il pas aller vers une plus grande stabilité des programmes de formation pour donner à cette spécialité une vision sur le long terme ?

Le problème du département de français est un cas à part dans l'enseignement du FLE en Algérie, un problème spécifique qui nécessite des interventions spécifiques, mais l'université reste cependant étroitement liée à l'éducation nationale qui lui fournit chaque année son cortège d'étudiants issu de l'école algérienne. Aussi, plus globalement, même si les solutions existent, le problème se situe plutôt en amont, il réside dans les difficultés que rencontre le système éducatif dans l'application des solutions innovantes. Les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'application de ces solutions innovantes les obligent à recourir encore et toujours aux méthodes d'enseignement traditionnelles ou à méthodologie hybride à cheval entre méthodologie traditionnelle et APC et par manque de moyens pédagogiques appropriés, un aspect important dans l'apprentissage d'une langue étrangère est totalement occulté, à savoir le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère vise, non seulement à ce que l'apprenant sache lire et écrire dans cette langue, mais aussi et surtout qu'il apprenne à communiquer dans cette langue. Il se trouve qu'un enseignement qui ne tient nullement compte des aspects contextuels, un enseignement qui ne prend pas en compte les données concrètes de l'énonciation et de la situation de communication ne peut qu'être réductif et inefficace.

En effet, en insistant exclusivement sur l'apprentissage du code linguistique, sur ses spécificités, ses règles et les possibilités de construction à partir de celles-ci sans qu'il soit tenu compte de la situation de communication, il est impossible de permettre à l'apprenant d'accéder à l'usage social de la langue qui est l'objectif premier de l'enseignement des langues étrangères. Quand l'apprenant n'a pas la possibilité de pratiquer la langue, il est amené à recourir à cette forme de "bricolage" linguistique pour palier à ses insuffisances. C'est ainsi que devant la difficulté qu'ils ont à maîtriser les langues en présence, les locuteurs algériens formés par l'école algérienne en arrivent à "fabriquer" « un français algérien se composant des différentes variétés en présence (arabe dialectal, arabe classique, tamazight). Un français qui se constitue progressivement en une norme endogène se caractérisant par une nette tendance à la néologie de forme et de sens qui lui assure une vitalité et un dynamisme remarquable (Benazzouz, 2014 : 129). Selon cet auteur (ibid. : 130), « c'est la variété la plus employée par les journalistes, les enseignants, les fonctionnaires et les étudiants. En net décalage par rapport à la norme exogène du français véhiculé par l'institution scolaire et universitaire et dans lequel les emprunts

et les particularismes néologiques peuvent être considérés comme une coloration algérienne visant à donner à ce français un aspect national algérien et signifient un refus de le réduire à une langue étrangère).

Ainsi, selon Benazzouz (ibid. : 130), cette coexistence quotidienne de la langue française, et la langue arabe et des autres dialectes en usage dans le champ sociolinguistique algérien ont fini par algérianiser pour ainsi dire la langue française lui donnant une identité propre qui puise sa substance des profondeurs de la culture algérienne, de ses référents et de ses marqueurs sociaux. C'est ainsi que le locuteur algérien en est arrivé à coloniser, pour ainsi dire, cette langue pour dire son algérienneté niée par un colonialisme négateur à tel point que le français des algériens a presque fini par se détacher du français de France en s'inventant ses propres espaces communicatifs. Ce faisant, il est arrivé à se « forger progressivement une place stratégique qui lui confère une puissance créatrice et explique l'amorce de son cheminement vers une relative autonomie et une identité nouvelle. Ce français passe de devenir un instrument de communication interculturelle, une langue de l'identité plurielle de l'Algérie par sa perméabilité même aux langues et cultures en présence et l'usager algérien s'approprie cette bilangue qui nourrit son quotidien ».

La situation linguistique algérienne est un véritable "patchwork" constitué de plusieurs parlars. Cette situation linguistique particulière n'est pas sans incidences sur les rapports que ces langues en présence entretiennent entre-elles. En effet, hormis les langues d'usage courant qu'on appelle aussi les dialectes telle que l'arabe dialectale ou encore la langue berbère ou tamazight, nous retrouvons en Algérie deux langues fortes à statut différent : la langue arabe classique et la langue française, deux langues mises en présence l'une de l'autre par nécessité historique mais qui ne sont pas le parler ordinaire des «populations algériennes».

En fait dans la réalité du fait social tel qu'il se présente au chercheur, il y a en Algérie, deux grandes communautés linguistiques distinctes de par leur parler à savoir les arabophones et les berbérophones. Aux parlés de ces deux communautés linguistiques sont venues s'ajouter les deux autres parlars qui ne sont pas les langues maternelles des "populations algériennes" (l'arabe classique et le français). C'est ainsi que le paysage linguistique de l'Algérie, s'est retrouvé dans une situation caractérisée par la coexistence de plusieurs variétés langagières se composant essentiellement de

l'arabe algérien, l'arabe classique, le français et le berbère. Une diversité linguistique qui est comme l'écrit Gumperz (1981 : 27) « bien plus qu'une simple affaire de comportement mais une ressource communicative dans la vie quotidienne ».

Cette diversité linguistique n'est pas sans conséquences à cause de la concurrence qui ne dit pas son nom entre les langues en présence. Cependant, cette concurrence ne concerne en rien les langues communément parlées ou couramment parlées par la majorité des algériens, mais oppose les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société en tant que langue officielle, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité mais néanmoins considérée comme langue étrangère malgré son statut privilégié dans la vie économique. Selon Taleb Ibrahimi (2010 : 51), « ces deux langues se livrent une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays ».

Cette compétition entre les deux langues est à l'origine d'une politique de défrancisation qui a commencé dès le lendemain de l'indépendance avec pour argument le retour aux sources de l'identité algérienne, identité qui ne peut se définir que par l'arabité et l'islamité. Cette politique de recouvrement de l'identité nationale est à l'origine de la politique d'arabisation en Algérie et la stigmatisation des langues étrangères comme pouvant être à l'origine de la perte de l'identité nationale avec en plus, pour ce qui concerne la langue française, une forte connotation à relent de colonialisme. Le ressentiment à l'encontre de la langue française est tel que depuis l'indépendance, les dirigeants algériens se sont attelés à la purification du paysage linguistique algérien dans un « mouvement politico religieux au crédo uniciste : une seule langue, l'arabe ; une seule religion, l'islam ; une seule patrie, l'Algérie » comme l'écrit Saadi (1995 : 132), qui ajoute que « l'usage du français dans ces conditions et considéré comme trahison et aliénation à l'occident... ».

Cependant, nous pouvons lire chez Byram (2006), qu'il n'existe que très peu d'études (voire aucune) justifiant la crainte d'une désidentité dont la langue serait la cause et que devant le manque de données généralisables, l'auteur conclue qu'il est peu probable que l'apprentissage des langues étrangères dans les salles de classe affecte l'identité. Par ailleurs ramener l'identité algérienne au seul facteur linguistique est une démarche réductrice d'autant plus que l'arabe classique dont se revendiquent

les tenants de la politique d'arabisation tous azimuts n'a rien à voir avec l'identité algérienne. En effet, dans la réalité des faits, il y a en Algérie deux langues maternelles : l'arabe dialectal pour les populations arabophones et le berbère pour les populations berbérophones, si on doit donc considérer l'élément linguistique comme un facteur identitaire important, c'est à ces deux langues véhiculaires que l'on doit se référer et non à l'arabe classique qui est, du point de vue de sa syntaxe et de sa grammaire, une langue totalement étrangère.

La politique de réappropriation de la langue nationale ne s'est donc pas faite dans la sérénité et la politique d'arabisation n'a fait qu'exacerber des antagonismes latents qui ont fini par dégénérer en conflit se manifestant sur le front social sous la forme d'une lutte sourde, parfois très tumultueuse, entre arabisants et francisants à tous les niveaux de la hiérarchie sociale et administrative comme l'ont si bien fait ressortir Taleb-Ibrahimi, Abbas-Kara, Dourari, Babakour, Amara, Boudebia-Baala...

En fait, l'argument religieux est celui qui est le plus souvent avancé par les arabophones pour jeter le discrédit sur les partisans de la langue française. Et même si la vocation de la langue arabe n'a jamais été uniquement religieuse et que la langue arabe n'est pas une langue essentiellement liturgique, elle a fait l'objet d'une sorte de sacralisation que Moatassime (1996), considère comme abusive. Ainsi, le référent théologique et coranique a sans cesse guidé les auteurs de la politique d'arabisation en Algérie dès le lendemain de l'indépendance menant à la mise au ban de la société de toute l'élite francophone en jetant l'anathème sur ses partisans. Face à cette position extrême, les défenseurs de la langue française ripostent en appelant à considérer cette langue comme un butin de guerre (Kateb Yacine) et non comme le symbole d'un passé honteux. Ils estiment qu'il ne faut pas négliger le paysage linguistique algérien marqué par l'ancrage de la langue française à laquelle la société algérienne est confrontée depuis 1830. Il serait donc irresponsable de faire table rase de ces acquis historiques pour recommencer à zéro avec l'anglais.

En vérité, en instrumentant le rapport langue/religion, le but visé est surtout le pouvoir. En faisant de la langue un instrument de pouvoir, le pouvoir politique en Algérie s'en est servi afin d'affirmer son autorité. C'est dans ce sens que le choix de l'arabe comme langue officielle est considéré comme un choix politisé dans le but inavoué de donner une certaine légitimité à l'Etat (Dridi, 2014). Ainsi, au mépris des

considérations pédagogiques, l'arabisation a été l'instrument d'un clan politique, « un coup d'État dans l'État » selon l'expression de Benrabah (1999 : 25). De ce fait, la langue arabe n'est plus « perçue comme moyen de communication remplissant, entre autres choses, une fonction sociale déterminée, elle est devenue un critère d'appartenance idéologique » (Dourari, 2003 : 15).

En fait, ce conflit ou cette conflictualité policée, puisque elle n'est jamais clairement affichée, ne concerne en rien les langues d'usage courant, les dialectes dont se servent les algériens pour communiquer entre eux. En fait, ni l'arabe classique ou standard ni le français ni même les dialectes ne sont utilisés de manière systématique. En effet, les pratiques langagières des Algériens s'offrant au regard de l'analyste (sociolinguiste ou didacticien) se posent en un continuum où plusieurs variétés s'enchevêtrent. Ces langues en présence ne sont en définitive qu'un "matériau brute « que les locuteurs triturent et subvertissent dans le but d'aboutir à une intercompréhension dictée par de besoins immédiats de communication.

Cependant, quand plusieurs langues sont en contact et que les locuteurs sont obligés d'en faire un usage quotidien, ils finissent par s'influencer, se juxtaposer pour laisser place à de nouvelles formes. C'est ainsi que les locuteurs vont construire une compétence métisse à laquelle contribuent toutes leurs connaissances et habitudes linguistiques par le biais d'une hybridation linguistique caractérisée par une alternance des codes donnant naissance à une véritable interlangue, un système approximatif n'appartenant ni à l'arabe ni au français, un anti parler que les locuteurs créent et modifient tous les jours s'appropriant de la sorte les formes linguistiques pour répondre aux besoins concrets de la communication (Abbaci, op.cit.).

Ce sont toutes ces considérations sur le statut des langues en Algérie qui ont motivé notre démarche et qui nous a mené à entreprendre cette recherche pour essayer, autant que faire se peut, d'en savoir un peu plus sur le statut de la langue française en Algérie. Une langue qui, malgré la stigmatisation dont elle a fait l'objet, malgré son statut de langue seconde ou de langue étrangère, de langue du colonisateur, une langue dont ceux qui la parlent sont taxés de "Hizb frança", n'en reste pas moins solidement implanté dans le champ sociolinguistique algérien. Mieux encore, elle se porte très bien comme peut en témoigner les félicitations à l'écrivain et journaliste Kamel Daoud pour le prix Goncourt du premier roman

qu'il vient de décrocher et à propos duquel Amine Zaoui écrit que cette distinction est la preuve que la langue française est encore bien vivante en Algérie portée par une nouvelle génération d'écrivains qui est en train de se tailler progressivement et sans grandes difficultés une place de choix à l'échelle internationale et dans les salons littéraires du monde entier.

Pour Zaoui, si les écrivains algériens d'expression française des années 1950, ont été élevés dans la souffrance coloniale, une souffrance faite d'humiliation et d'indigence à cause de la guerre de libération, une nouvelle vient de prendre la relève, celle des années 1980, une génération qui a accouché au forceps, une génération déçue, désabusée et qui a perdu toutes ses illusions à cause de la guerre fratricide que se livre ses aînées. Pour Zaoui, cette génération aguerrie par des luttes fratricides et par un long combat contre un islamisme nihiliste et destructeur a dû lutter âprement pour être reconnue dans un environnement livré pieds et poings liés à une politique d'arabisation imposée par un « régime de plomb cimenté d'une culture Jdanovienne. Elle s'est bravement battue pour venir à bout de la chape de plomb de la pensée unique. « Ces diables génies ont brisé le silence complice en profitant d'une langue, la langue française. Cette langue qui depuis plus d'un demi-siècle est maudite dans les discours de la classe politique. Une classe politique qui n'a pas cessé, une seule nuit, un seul jour, de crier sur tous les toits, dans toutes les oreilles, que le français est une langue infecte. Langue de Hizb frança ! Et voici, des nouvelles plumes, appartenant à une nouvelle génération qui commence à voyager dans les géographies ! À faire voyager l'Algérie. Dire l'amour. Sculpter les blessures. Colorer le rêve avorté. De la génération littéraire des années 1950 »²⁹.

Selon Amine Zaoui (ibid.), un phénomène linguistique et littéraire inédit est en train de naître sous nos yeux. Ce phénomène est le fruit de la volonté de ces diables d'algériens qui veulent aller plus loin dans l'aventure littéraire qu'ils sont en train de réinventer avec leur français à eux, un français qu'ils se sont approprié et algérianisé en le colorant de toutes les couleurs de l'Algérie et le parfumant d'une

²⁹ Amine Zaoui chronique / ACTUALITÉS 47 Quand la langue française s'algerianise
! <https://www.liberte-algerie.com/chronique/quand-la-langue-francaise-salgerianise-261>

multitude de fragrances (oranaise, becharie, algéroise, annabie, constantinoise, sétifienne, bougiote...) Pour Zaoui, la langue française est en train de s'algérianiser de plus en plus grâce à cette nouvelle écriture littéraire algérienne d'expression française, grâce aux textes qui accompagnent la caricature algérienne, de même dans la presse quotidienne où elle arrive à s'enraciner dans les cultures locales en se colorant de parlars régionaux. C'est ainsi que pour Zaoui, « la langue française, dans les nouveaux textes algériens, s'ouvre sur des musicalités locales, des nouvelles sonorités, d'autres architectures textuelles, ainsi on la trouve chaude dans la littérature algérienne. Ces enfants génies adorent la littérature, l'aventure linguistique, la liberté et adore l'Algérie à leur façon en lui inventant une nouvelle langue ».

Au-delà de toutes les considérations sur le statut de la langue française en Algérie, c'est bien plus "l'algérianisation de cette langue", comme l'écrit Amine Zaoui qui a le plus motivé notre démarche.

Quelle conclusion tirer de l'ensemble de cette analyse à la fois linguistique et sociolinguistique des répondants des deux départements ? Si nous prenons en considération les résultats auxquels nous avons abouti, rien n'encourage à l'optimisme et ce malgré le fait que la langue française a été consacrée comme la première langue étrangère que ce soit au sein de la société, au sein des entreprises et des institutions, ou encore au sein du système éducatif avec la réforme de 2003/2004 et l'introduction de l'APC. Cependant malgré ce recul apparent de l'apprentissage du FLE en Algérie, il reste, selon Dourari (op.cit.), que la langue qui domine toutes les autres dans les relations familiales, sociales et même professionnelle est toujours la langue française. D'un autre côté, si on se réfère à Benazzouz (op.cit.), ou quand on lit Amine Zaoui on se laisse prendre à ce mirage que le français se porte bien en Algérie et que malgré toutes les embuches qui ont semé son parcours depuis l'indépendance à nos jours, cette langue est toujours présente et même très présente dans tous les espaces aussi bien domestique que public. Plus encore, selon cet auteur, cette langue occupe une place de choix dans un domaine encore plus prestigieux, celui de « la nouvelle littérature algérienne d'expression française. Il en a ainsi de Kamel Daoud, Mustapha Benfodil, El Mahdi Acherchour, Hakim Laalam, Adlène Meddi, Chawki Amari, Abder Abderrachid, Sabine Challal,

Hajar Bali, Sarah Haidar, autant d'auteurs qui ont pris possession de cette langue pour en faire un formidable outil d'expression de l'algérienneté. De ce fait, et pour paraphraser Zaoui (op.cit.), nous dirons : « Sommes-nous en train d'assister à la naissance d'un phénomène linguistique et littéraire sans précédent ? »

Ce phénomène linguistique et littéraire sans précédent qui s'apparente surtout à une troisième langue (third language) n'est, en définitive, pas aussi récent que cela. En effet, ce phénomène est connu depuis au moins les années cinquante sous l'appellation "influence translinguistique" Lindqvist (Non daté) qui consiste en l'influence exercée par les langues que connaît l'apprenant sur la langue cible. Selon Lindqvist (ibid. : 1), « à l'époque le phénomène était plutôt connu sous le nom de transfert, mais il est devenu un terme générique et un sujet d'étude en soi constituant ainsi un aspect crucial de l'interlangue, ce qui a conduit à consacrer des volumes entiers à ce phénomène exclusivement notamment chez Selinker, 1983 ; Kellerman et Sherwood Smith, 1986 ou encore Dechert et Raupach, 1989 ».

On ne va pas revenir dans cette conclusion sur les définitions de l'interlangue, ce qui nous intéresse au terme de cette conclusion c'est d'attirer l'attention sur ce "phénomène linguistique et littéraire sans précédent" qui n'est, comme on vient de le souligner, rien de plus qu'un interlangue qui s'est construit en obéissant aux trois facteurs énoncés par Manessy (cité par, Georges-Daniel, p.26), « i) un 'apprentissage imparfait', générateur de fautes et de "fonctionnalisation"; ii) un transfert de fonction qui confère à la variété linguistique émergente un rôle dans la communication ; iii) l'insertion de ce lecte dans un rapport de continuité avec les autres variétés du répertoire plurilingue des locuteurs. Pour Manessy, l'autonomisation d'un parler se réalise à travers ce réglage d'une morphosyntaxe et d'un lexique nouveaux sur des habitudes antérieurement acquises dans les domaines de la sémantaxe et de l'énonciation ». En fait, si, au terme de cette conclusion, nous sommes revenus sur ce concept d'interlangue, c'est pour ouvrir le champ de la recherche à une question/problème qui nous paraît digne d'intérêt pour des recherches ultérieures : L'analyse de l'interlangue peut-elle nous aider à faire face aux difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Une recherche qui s'intéresserait aux mécanismes de formations de l'interlangue en tenant compte des trois langues en présence : la langue cible, les deux langues maternelles (l'arabe dialectal et le

tamazight) et enfin l'arabe littéral, permettrait sûrement d'arriver à des solutions pour améliorer l'enseignement du FLE avec plus de succès.

L'intérêt pour les programmes d'enseignement et pour les méthodes pédagogiques utilisées, ouvre le champ de recherche à un autre constat : celui du manque d'efficacité de l'approche par compétence (APC) utilisée dans l'enseignement des langues étrangères depuis la réforme de 2003/2004. Qu'est ce qui explique l'échec de l'APC, et qu'en est-il des manuels et des documents utilisés ? Par ailleurs, une analyse des contenus des programmes d'enseignement du FLE en Algérie, une analyse de contenu des manuels d'enseignement du FLE permettraient certainement de voir plus clair et de proposer des solutions de remédiation plus adéquates.

Nous avons relevé à travers le questionnaire un engouement certain des algériens pour les langues étrangères et pour le français en première position aussi bien chez les étudiants du département de français que chez les étudiants du département de psychologie. Si cet engouement est réel, alors pourquoi ces étudiants ont-ils une si mauvaise maîtrise de la langue française ? Il serait donc intéressant de se pencher sur cette question pour essayer de comprendre les raisons du recul de la langue française et sa mauvaise maîtrise aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Notre travail est basé sur une comparaison entre étudiants du département de français et étudiants du département de psychologie. Les résultats que nous avons obtenus montrent que bien que les étudiants du département de français ont une meilleure maîtrise de la langue française, il reste que globalement, cette maîtrise est totalement en deçà des objectifs de formation attendus par un département de français. Aussi, il serait judicieux de se pencher sur cette question à savoir : le pourquoi des lacunes observées chez des étudiants dont la langue française est l'objet de leurs études.

La langue française est utilisée dans plusieurs spécialités (médecine, pharmacie, sciences vétérinaires, biologie, informatique...), des spécialités hautement stratégiques qui nécessitent une parfaite connaissance de la langue française. Il serait intéressant de voir comment cet outil linguistique est utilisé dans ces spécialités et avec quel succès ?

Compte tenu du système d'orientation instauré pour le choix de la spécialité suite à l'obtention du baccalauréat, un système sans âme pour qui les lauréats ne sont que des moyennes et qui ne prend nullement en considération le fait que derrière ces moyennes il y a des jeunes qui ont des ambitions et des rêves, il serait intéressant de procéder à une recherche sur le lien entre la motivation et la réussite et plus particulièrement au sein du département de français.

Enfin, en dehors des établissements scolaires étatiques, on a vu ces deux dernières décennies une ouverture sans précédents d'établissements privés, sans compter les écoles de langues destinés à l'enseignement des langues étrangères et à l'enseignement du français en particulier. Il serait très intéressant de se pencher sur le niveau de maîtrise de la langue française par des élèves inscrit dans ces écoles privées en les comparant aux élèves inscrits dans les écoles publiques. Pour les écoles de langue, il serait intéressant de connaître, d'un point de vue sociolinguistique, les motivations du public qui s'y inscrit pour parfaire son niveau en langue française.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBACI, A. (2011). La diversité linguistique en Algérie : entre le proclamé et le vécu. *Colloque "Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels"*. 30 novembre, 1er et 2 décembre 2011 à la Maison des Sciences de l'Homme de Clermont-Ferrand
- ABBACI, A. (Non Daté). *La diversité linguistique en Algérie : entre le proclamé et le vécu*. communication-societes.uca.fr/.../Abbaci_langues_et_diversite.doc
- ABBES-KARA, A-Y. (2010). La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique. *Cahiers de sociolinguistique*. 2010/1 (n° 15), pp. 77-86.
- ABDELHAMID, S. (2002). Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français de Batna. *Thèse de Doctorat*. Université de Batna.
- ABDELLATIF-MAMI, N.A. (2017). La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 63 | septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 05 septembre 2017. URL : <http://ries.revues.org/3473> ; DOI : 10.4000/ries.3473
- ABDULGHANI, A-H (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. Recherche en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*. Notions en questions - Mobilités 16-2 | <https://doi.org/10.4000/rdlc.6788>
- ABID-HOUCINE, S. (2010). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais, *Droit et cultures* [En ligne], 54 | 2007-2, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 15 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/droitcultures/1860>.
- ADDI, L. (2000). Les intellectuels algériens et la crise de l'Etat indépendant. Fritsch, Philippe. *Implications et engagements en hommage à Philippe Lucas*. Presses Universitaires de Lyon.
- ADJEMIAN, C. (1976), « On the Nature of Interlanguage Systems », dans *Language Learning* 26, pp. 297-320.
- AKMOUN, H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 29 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5352>; DOI: 10.4000/apliut.5352
- ALI EL SAYED, N. & SAÏD, I. (2015). Recherches en Langue et Littérature Françaises. *Revue de la Faculté des Lettres. Année 8, N°14*. Appropriation d'une langue étrangère : interférences entre les systèmes français et arabe (dialecte égyptien).

- AL MUSAWI, J. (2016). Formation et pratique des enseignants de traduction français-arabe / arabe-français dans les universités irakiennes. *Linguistique*. Université de Franche-Comté. Français. <NNT : 2016BESA1010>. <tel-01435055>
- ALRAHABI, M. (2013). Les difficultés de l'utilisation du discours rapporté en français chez des apprenants arabophones : Interférences langagières et perspectives pédagogiques. *Colloque international « Le FLE au crible de la Grammaire »*. Abou Dhabi, 3 Mars 2013.
- AL ZBOUN, B. et ABU-HANAK, N. (2012). Omission des verbes « être » et « avoir » chez les apprenants arabophones du FLE. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature Vol. 4, No.2*, pp.111-126
journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo4No2_2012PDF/03.pdf.
- AL ZAHRE, N. (Non daté). *Propriétés contrastives arabe/français et difficultés possibles du français pour les élèves ayant pour L1 l'arabe syrien*. Université Paris-8lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/.../Arabe_syrien_LGDIF.pdf
- AMARA, A. (2012). Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français, *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 14-15 | 2001, mis en ligne le 31 janvier 2012, consulté le 11 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/9658> ; DOI : 10.4000/insaniyat.9658.
- AMARA, A. (2010). Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? *Synergie*. N° 11, pp.121-125.
- AMOKRANE, S. (2011). Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*. N° 54. ISSN 1010-1705 21-48. https://doc.rero.ch/record/12852/files/tranel_n_54_2011.pdf
- AMMOUDEN, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Revue Multilinguales*. Volume: 6 / N°: 2, pp. 117-147
https://www.researchgate.net/publication/331651552_L'APPROCHE_PAR_LES_COMPETENCES_EN_ALGERIE_DE_LA_THEORIE_A_LA_PRATIQUE_THE_SKILLS_APPROACH_IN_ALGERIA_FROM_THEORY_TO_PRACTICE
- ANCIAUX, F. (2012). Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises. In RIVIÈRE, V. (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactique*. Paris : Editions Rive neuves, pp. 97-112.
- ANGOUJARD, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies du CE1 au CM2. *Repères*. N°14. 183-200.
http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2201
- AREZKI, A. (2008a). Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien. *Le français en Afrique*. N°23. CNRS. Umr 6039. Nice, pp. :22-31.
<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>.

- AREZKI A. (2008b). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? *Synergies Algérie* n° 2 - pp. 191-198. <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/abdenour.pdf>
- AREZKI, A. (2010). La planification linguistique en Algérie où l'effet de boomerang sur les représentations sociolinguistiques. *Le français en Afrique*. N°25, pp : 165-171. URL ; www.unice.fr/ilf-cnrs/ofcaf/
- BABAKOUR, S. (2008). Etudier le français... quelle histoire. Le français en Afrique, *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*, Institut de linguistique française – CNRS – UMR 6039 – Nice, N°23, pp.51-68.
- BAIZE-VARIN, M. (2014). *Compte-rendu de lecture Le système verbal de l'arabe classique* de Pierre Larcher. Aix-en-Provence. (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01513886/document>).
- BALIBAR R. (1985) : *L'institution du français, essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*, P.U.F., Paris.
- BATOUCHE, K. (2016). L'Algérien ne lit en moyenne que "six minutes par an". *Séminaire national sur la lecture publique à Tamanrasset*. www.liberte-algerie.com
- BEDJAOUI, N. (2012). L'apprenant du français dans le sud Algérien entre une langue «étrangère» et l'« étrangeté » d'une langue. *Revue de la faculté de littératures et des langues*. N°11-12. Université Mohamed Khider, Biskra.
- BENAMMAR, N. (2009) /Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives *Synergies Algérie* n° 7. 277-288. <https://gerflint.fr/Base/Algerie7/benammar.pdf>
- BENNACER, M. (2014). La transmission familiale des langues aux enfants : un nouveau profil linguistique de l'enfant algérien. *Colloque international nouvelles perspectives en sociolinguistique et en didactique quels défis pour le terrain francophone ?* Université Constantine 1, du 16 au 18 novembre.
- BENABID, F. (2014). Etude sociolinguistique du parler des jeunes : Le cas du langage SMS des étudiants du département de français. Centre Universitaire de Bordj Bou Arreridj. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Magistère Option : Sciences du Langage. Université de Biskra
- BEN AMOR BEN HAMIDA, T. (2009). Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français *Synergies Tunisie* n° 1 - pp. 105-117
- BENZAOUZ, N. (2014). Appropriation du français en Algérie : contact de langues et de cultures. *Revue de la Faculté des lettres et langues*. N°14-15, Janvier-Juin 2014, 111 – 133. Université de Biskra.
- BENZAOUZ, N. (2011). *Politique linguistique en Algérie Arabisation et francophonie*. fll.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/.../benazouz%20nadjiba.pdf.

- BENHOUBOU, N. (2013). L'appropriation de l'auxiliation¹ en français langue étrangère dans un contexte plurilingue. *Synergies Algérie*. N°18. 17-38.
- BENBACHIR, N. (2014). La politique linguistique postindépendance en Algérie. *Revue El Mawrouth*. N° 03.
- BENHOUBOU, N. (2014). Ecole privée, école publique, premier apprentissage du français pour apprenants plurilingue en contexte algérien. In J.F. De Pietro & M. Pisoail: *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. PU de Namur(<https://books.google.dz/books?isbn=2870378513>)
- BENKHELIL, R. (2014). Le plurilinguisme en Algérie : une entrave pour l'apprentissage de la phonétique de la langue « étrangère » ? *Socles*. N°4.
- BENRABAH, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.
- BENVENISTE C-B. (1997) : *Approche de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.
- BENVENISTE E. (1970) : L'appareil formel de l'énonciation, *Langages* N°17, Larousse, Paris.
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. T1. Paris, Gallimard.
- BERGER, C. (2013). Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones : L'acquisition du lien phonie/graphie du français par les étudiants irakiens au CUEF de Grenoble. *Mémoire de Master 2 Recherche*. Mention : Sciences du langage. Spécialité: Français Langue Etrangère. Université Stendhal, Grenoble3. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869806/file/BERGER_Christelle_M2R_FLE_2013.pdf
- BESSAI, B. (2012). Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie. *Synergies. Chili*. N° 8, pp.83-94.
- BESSE H. (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, CREDIF.
- BESSE H., PORQUIER R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Coll. LAL, Hatier, Paris.
- BESSE, H et PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et Didactique des langues*. Paris : Hatier.
- BILLIERES, M. (2015). *L'émergence des linguistiques de la communication en FLE*. <https://www.verbotonale-phonetique.com/emergence-linguistique-communication-fle/>

- BILLIEZ, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européennes des migrations internationales*. Vol.1, N°2. http://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982
- BLANCHET, Ph. (2000). *Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- BLANCHET, P. (2011) La sociolinguistique est-elle une "interdiscipline" ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*. N°53, pp.13-26. Université de Neuchâtel.
- BLACHERE, R. et GAUDEFROY-DEMOMBYNES, M. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Editeur : Maisonneuve & Larose.
- BOUBKER, I. (1996). L'accord verbal dans le discours de la tradition grammaticale arabe : esquisse d'une lecture. *Faits de langues : « L'accord »*. N°8, pp. 25-32. http://www.persee.fr/doc/flang_1244-5460_1996_num_4_8_1108
- BOUDEBIA-BAALA, A. (2014). Dynamique identitaire et représentations des langues, quelles corrélations ? Le cas des enseignants du français dans le sud algérien. *Revue Signes, Discours et Sociétés*, n°12. *Sens et identités en construction : dynamique des représentations*
- BOUHADIBA, F. (2004). La question linguistique en Algérie. Quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique. Dans *Trames de langues. Usages et métissage linguistique dans l'histoire du Maghreb*. Sous la direction de Jocelyne Dakhli. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. pp. 499-507
- BOUHADJAR, S. (2016). Approche Sociolinguistique des Noms des Lieux en Algérie Cas de la toponymie de Boussemghoun. *Thèse de doctorat. Spécialité : Dialectologie*. Université Abou Bekr Belkaid Tlemcen
- BOUKHCHEM, K. et VARRO, G. (2001). « Benrabah, Mohamed. – *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris, Séguier, 1999, 350 p. (« Les Colonnes d'Hercule »). *Cahiers d'études africaines* [En ligne], pp.163-164 | mis en ligne le 22 novembre 2013, consulté le 04 septembre 2017. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/132>
- BOUKOUS, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*. 1re éd. Faculté des lettres et des sciences humaines. Rabat. https://books.google.dz/books/about/Société_langues_et_cultures_au_Maroc.html?id=
- BOULAHSEN, A. (2002). *Sociologie de l'éducation*. Maroc, Afrique, Orient, https://books.google.dz/books/about/Sociologie_de_l_education.html?id
- BOUTHIBA, F-Z. (2014). Apprentissage de la grammaire : Erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3ème année du secondaire. *Synergies Algérie*. N° 21, pp.165-176.
- BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. Dans *Connexions*, N°81, pp.25-41. <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

- BOYER, H. (éd.). (1996). *Sociolinguistique, territoire et objets*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRISSAUD, C. ; CHEVROT J.-P. et LEFRANÇOIS, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*. 3. N° 151, pp.74-93. Paris : Armand Colin. DOI : 10.3917/lf.151.0074
- BULOT, T. (2002). Sociolinguistique urbaine : Langue(s). Pourquoi le parler jeune ? *Interview pour l'Humanité-Hebdo*, Diffusion le : 05 Octobre 2002, sur : http://www.sociolinguistique_urbaine.com/jeunes3.
- BURKHARDT, E. (2004). Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue : Etude du cas spécifique des adultes migrants en Centre Social. Mémoire de Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées. Université Lumière Lyon2.
- BYRAM, M. (2006). Langues et identités. *Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*. Strasbourg, octobre 2006, pp. 16-18
- CALAQUE, E. (1992). Les erreurs persistantes dans la production de locuteurs arabophones parlant couramment le français. *L'information grammaticale*. N°54, pp. 48-51
- CALVET, L – J. (1993). *La sociolinguistique*, P. U. F., Coll. "Que sais-je ?", Paris.
- CALVET, L.-J. (2002). *Linguistique et colonialisme*. Paris : Payot.
- CAMPS, G. 1996 : *Les Berbères*. Paris : Edisud.
- CANTONE, K.F. (2007). *Code-switching in Bilingual Children*. eBook ISBN 978-1-4020-5784-7. Vol. 37. DOI 10.1007/978-1-4020-5784-7. Springer. Netherlands. <http://www.springer.com/gp/book/9781402057830>
- CANUT, C. (2000). De la sociolinguistique à la sociologie du langage : de l'usage des frontières. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. *Langage et société*. 1 N° 91, pp. 89 à 95. DOI 10.3917/lis.091.0089.
- CARINHAS, R. ; RAMOS S. et MORGADINHO, S. (2018). *YET EN : Usages et valeurs*. www.appf.pt/downloads/paginas/18/anexos/ql_6.pdf. Dernière visite : 1/24/18.
- CARRIER, J.-P. (2000). *L'école et le multimédia*. Paris : Hachette.
- CASLARU, M. D. (2013). L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes (étude de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'italien et l'espagnol. *Linguistique*. Université d'Avignon : Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01011324>

- CHACHOU, I. (2011). L'algérienisation du français. Vous avez dit « sabir ? *Lengas* [En ligne], 70 | mis en ligne le 25 avril 2014, consulté le 04 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lengas/379> . 113-130 ; DOI : 10.4000/lengas.379
- CHACHOU, I. (2009). De l'occultation des repères sociolinguistiques dans la conception des finalités éducatives : L'école algérienne à l'épreuve de la déconstruction identitaire », Communication proposée au *Colloque international sur la construction identitaire à l'école*, Université Montpellier 2.
 - CHAIF, I. (2015). L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage. *Synergies Algérie*. N° 22, pp. 171-177.
 - CHAVANES, J. (2014). *Les similitudes et les différences entre le français et l'arabe*. casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user.../Françaisarabe2.pdf
 - CHARAUDEAU, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*. 3. N°123-124, pp. 341 – 348.Éditeur : Klincksieck. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-p-341.htm>
 - CHERRAD, Y. Contact de langues et enseignement du français en Algérie. *Thèse de doctorat d'état*. Université Constantine1-Mentouri.
 - CHERRAD-BENCHEFRA Y. (2002). *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.
 - CHOVANCOVA, K. *Sociolinguistique : définition, objet d'étude, contexte épistémologique*. <https://lms2.umb.sk/mod/resource/view.php?id=1916>. Last visit: 11/23/17
 - COHEN, M. (1924). *Le système verbal sémitique et l'expression du temps*. Paris : Leroux.
 - CORNEA, C. (2010). Clé rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE. *Colloque international*. 28-30 octobre 2010. Sofia. Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels. https://crefec.org/fr_version/pages/8@Cornea.pdf
 - CORDER, S.P. (1980a). Dialecte idiosyncrasique et l'analyse d'erreurs, *Langages* 57. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 17-28. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834
 - CORDER, S.P. (1980b), Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages* 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 9-15. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833
 - CORDER, S.P. (1980c) : La sollicitation de données d'interlangue. *Langages* 57, 29-37. DOI : 10.3406/lgge.1980.1835
 - CREPON, M. (2001). Ce qu'on demande aux langues. (Autour du Monolinguisme de l'autre), *Raisons politiques. La République des langues*. N° 2, mai-juillet 2001, pp. 27-40, p. 29. <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2001-2-page-27.htm>

- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUF.
- CSECSY, M. (1973). *De la linguistique à la pédagogie : le verbe français*, Hachette, Larousse, Coll. Le français dans le monde, B.E.L.C., Evreux.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DAKHLIA, J. (2003). Mémoire des langues. *La pensée de midi*. 2000/3 (N° 3), pp. 40 – 44. Actes sud. <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-de-midi-2000-3-page-40.htm>
- DARBELNET, J. (1976). Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord, Québec, *Presses de l'Université Laval*.
- DE BUSSY T.-R. (1843). *L'idiome d'Alger ou dictionnaire Français-Arabe et Arabe-Français*. (1843/ 31). *Alger* : Bastide-Libraire. <https://books.google.dz/books?id=aSJFAAAAcAAJ>
- DEBYSER, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, *Langue Française N°8*. Paris : Larousse.
- DJELLA, K. ; GUEZI, A. (2015). Analyse comparative des erreurs dans les productions écrites en langue française des apprenants de 4ème AM de Tizi Ouzou /Baghlia. *Mémoire de master*. Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou. Année Universitaire:2014/2015. <https://dl.ummo.dz/bitstream/handle/ummo/10633/Mas.%20Fr.%20107.pdf?>
- DELOFFRE, F. et HELLEGOUARCH, H. (1988). *Elément de linguistique française*. Paris : SEDES.
- DERRADJI, Y. (2015). *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/derradji.html>
- DERRADJI, Y. (non daté). *Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée*. www.unice.fr/bcl/ofcaf/13/derradji.htm
- DE SAUSSURE, F. (1971). *Cours de linguistique générale*, éd. Bally et Sechehaye. Paris : Payot.
- DJOUDI, M. (2012). L'analyse des erreurs en production écrite : Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra. *Mémoire de Master*. *Option : didactique des langues-cultures*. Université Mohamed Khider – Biskra. <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5160/1/sf159.pdf>
- DOURARI, A. (2012). Politique linguistique en Algérie entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société. *Synergies Pays germanophones n° 5* : 73-89. <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones5/dourari.pdf>

- DOURARI, A. (2003 : 15) *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité*. Alger : Casbah.
- DOURARI, A. (1997). *Pluralisme linguistique et unité nationale. Perspective pour l'officialisation des variétés berbères en Algérie*, in F. Laroussi, *Plurilinguisme et identité au Maghreb*. P.U. de Rouen.
- DRIDI, M. (2014). *Langues (s), Culture (s) et Identité (s) collective (s) : une approche géopolitique des processus de construction identitaire en Algérie. Thèse de Doctorat*. Université Kasdi Merbah, Ouargla.
- DUBOIS, J. et al. (2002). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Larousse-Bordas/VUEF.
- DUCROT, O et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- EGUEH, H. (2015). *Le français algérien: néologismes et emprunts. La plupart des Algériens maîtrisent plus ou moins cette langue de Molière*. <https://www.diva.portal.org/smash/get/diva2.../FULLTEXT01.pdf>
- EL MISTARI, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? *Synergies Algérie*, N°18, pp. 39-51. https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf
- ELOY, J-M. (2004). « Langues proches : que signifie les enseigner ? », *Revue de dialectologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 136, pp. 393-402.
- EL SAYED, A. N. SAÏD, I. & SALINAS, A. (2015). Appropriation d'une langue étrangère : interférences entre les systèmes français et arabe (dialecte égyptien). *Recherches en Langue et Littérature Françaises. Revue de la Faculté des Lettres*. Année 8, N°14. france.tabrizu.ac.ir/article_3113_6f281ff6361f11096093070f1883.
- FARAJ, S-F. (Non daté). *L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal*. <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=66849>
- FAYOL, M. et JAFFRÉ, J-P. (1992). L'orthographe, approches linguistiques et psycholinguistiques. *Langue française*, 95. 3-5. https://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1992_num_95_1
- FERHANI, F-F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*. 2006/3 (n° 154).11–18. Éditeur : Armand Colin. DOI : 10.3917/lfa.154.0011.
- FERHAT T. (Non daté). Etude contrastive de l'emploi des temps et des modes. Analyse morphosyntaxique et sémantique. Cas des étudiants de quatrième année français de l'université de Ouargla. *Mémoire de Magister. Spécialité: Français Option : Sciences du langage*. Université de Ouargla. <https://bu.univ-ouargla.dz/Ferhat-Taha.pdf?idthese=967>

- FERREYROLLES, G. (2010). L'épistolaire, à la lettre. *Dans Littératures classiques L'épistolaire au XVII^e siècle*. 2010/1 (N° 71), 5-27. Paris : Armand Colin.
- FISHMAN, J.A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan.
- GADET, F. (1997). *Le français populaire*. Paris : PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- GADET, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- GALLIGANI, S. (2011). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 20 novembre 2017, p. 141-152. URL : <http://linx.revues.org/562> ; DOI : 10.4000/linx.562
- GALISSON, R. et COSTE, D. (1976). *Dictionnaire didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GARDES-TAMINE, L. (1990). *La grammaire. J. Phonologie, morphologie, lexicologie*. 2^e éd. l'ev. et corr. Paris : Armand Colin.
- GASS, S. et SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge.
- GATE, J.-P. (1998). *Eduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan. GHELLAÏ, M. (1997). Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones. *Thèse de doctorat* (Université de Grenoble).
- GAUTHIER, C. (2011). Changer de langue pour échapper à la langue ? L'« identité linguistique » en question. *Revue de littérature comparée*. 2011/2 (n°338). 183 – 196. Éditeur : Klincksieck.
- GEORGES-DANIEL, V. (2005). Interlangues françaises et créoles français. Dans *Revue française de linguistique appliquée* 2005/1 (Vol. X), pages 25 à 37 Mis en ligne sur Cairn.info le 01/01/2007. <https://doi.org/10.3917/rfla.101.37>
- GREIMAS, A. et COURTES, J. (1979). Sémiotique. *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- GUERIF, N. (2017). L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère: représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices. *Bulletin VALS-ASLA*, N° 105, 163-177. <https://core.ac.uk/download/pdf/147103761.pdf>
- GUERIN, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire *Le français aujourd'hui*. 2011/3 (n°174), pp.139-144. Armand Colin. DOI : 10.3917/lfa.174.0139

- GUILLAUME, G. (1964), *Langage et Science du Langage*, Paris et Québec : A.-G. Nizet et Les Presses de l'Université Laval. [Recueil posthume publié par R. Valin regroupant les articles publiés par l'auteur entre 1933 et 1958.]
- GRANDGUILLAUME, G. (2010). L'Algérie pays francophone ? *Traversées francophones*, dir. Katia Malausséna et Gérard Sznicer. Ed. Suzanne Hurter, Genève, <http://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=45>
- GRANDGUILLAUME, G. (2004). L'arabisation au Maghreb. *Revue d'Aménagement linguistique*, Aménagement linguistique au Maghreb. Office Québécois de la langue française, N°107, hiver 2004, pp.15-40.
- GRANDGUILLAUME, G. (1997). Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb. Dans F. Laroussi. *Plurilinguisme et identité au Maghreb*. P.U. de Rouen,
- GUIBERT, P. (2006). *Initiation aux sciences de l'éducation*. Paris : Vuibert.
- GUMPERZ, J. (1981). *Engager la conversation*. Paris : Minuit.
- HADDADOU, M-A. (2007). Dictionnaire des racines berbères communes. *Haut-Commissariat à l'Amazighité*. www.freemorocco.com › tamkardit-library.
- HASSAN MOHAMED, F. et HAMID MOHAMED, A. (2013). Etude des erreurs dans l'emploi des temps verbaux du français chez des étudiants soudanais. *Revue des Sciences Humaines*. Vol.14(2). .213-223. www.sustech.edu/staff_publications/20130512151613519.pdf
- HASSANI, R. (1994), Les phénomènes de résistance au français langue étrangère dans l'enseignement du second degré en Algérie, *Thèse de doctorat nouveau régime*, Université Paris III, Paris. canr.enseignementsup-recherche.gouv.fr › thesis
- HASSANI, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat*. pp. 60-61. | 2013 <https://doi.org/10.4000/Insaniyat.14002>
- HARBI, S. (2011). Les représentations sociolinguistiques des langues (arabe/français) chez les étudiants en psychologie de l'Université de Tizi Ouzou. *Mémoire de Magister*. Université Mouloud Maameri. Tizi Ouzou.
- HOUSSAYE, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. Dans *Carrefours de l'éducation*. 2011/4 (HS n° 2), pp109 à 121. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-4-page-109.htm>
- HOUYEL, T. (2010). La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français. *Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem* (AEFE zone Europe du Sud-Est) et validé par M. Michel NEYRENEUF, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010.
- HUDSON, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.

- ILINCA, C. (2007). *La lecture comme technique d'apprentissage d'une langue étrangère*. www.uab.ro/reviste_recunoscute/...2007.../21.ilinca_cristina.doc
- JAFFRE J.-P. (1998). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 122, 45-53.
- JEBALI, A. (2005). Les pronoms liés en arabe classique sont-ils des clitiques ? *RÉLQ/QSJL Vol I, No. 1*, Automne/Autumn 2005. 20-40. www.relq.uqam.ca/documents/Vol1-No1-Art2.pdf
- KADI, L. (2009). Un lieu de rencontre des langues et des cultures: les publicités de la téléphonie mobile. *Revue Synergies Algérie*. Numéro 7, pp.289-293.
- KEBBAS, M. (2010). La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ? *7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace balkanique et méditerranéen*, Athènes, octobre 2010, pp.21-24
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand-Colin.
- KHALEF, H. (2006). Etude morphosyntaxique des constructions prépositionnelles. Cas des écrits des étudiants de 4ème année français de l'université d'Ouargla. *Mémoire de Magister*. Université Kasdi Merbah Ouargla. <https://fil.univ-ouargla.dz/ar/1638/المكتبة/المذكرات/مذكرات-الفرنسية/ماجستير>
- KHALFALLAH, N. (2012). *Fiches grammaticales*. lcer-lea-nancy.formaton.univ-lorraine.fr/files/2012/04/fiches-grammaticales.pdf
- KHELIF, Kh. (2016). L'approche énonciative en classe de FLE en Algérie : Attitudes et représentations des enseignants de l'enseignement secondaire. *Algerian Scientific Journal Platform (ASJP)*. Volume 2, Numéro 7, Pages 1-11. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/2/7/7462>
- KÜBLER, N. (1995). L'automatisation de la correction d'erreurs syntaxiques Application aux verbes de transfert en anglais pour francophones. *Thèse de Doctorat en Linguistique Théorique et Formelle*. Université Paris VII - Denis Diderot.
- KUOK-WA CHAO CHAO (2014). Les erreurs des apprenants précoces du français comme L2. *Revista de Linguas Modernas*, N° 20, pp.149-166. [https://www.google.com/search?client=opera&q=KUOK-WA+CHAO+CHAO+\(2014\).+Les+erreurs+des+apprenants+précoces+du+français+comme+L2&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=opera&q=KUOK-WA+CHAO+CHAO+(2014).+Les+erreurs+des+apprenants+précoces+du+français+comme+L2&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8)
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.

- LAKHDAR-BARKA, S.-M. (2003). Les langues étrangères en Algérie : technologies de pouvoir. *L'Imaginaire : Littérature – Anthropologie*. 21 | 2003. pp. 87-105. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.7457>
- LAMIZET, B. (2002). *Politique et identité*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAUTENSCHLAGER, E. (2001). *Analyse de l'emploi des pronoms personnels français des apprenants hispanophones*. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/13694>
- LEBLANC, J. (1991). *La linguistique de l'énonciation et le concept de déictique*. <https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/viewFile/4509/4196>.
- LECOMTE, C. (2002). *Les curiosités de la langue algérienne, mélange d'arabe, de dialecte et de français*. <https://www.letemps.ch/opinions/2002/03/15/curiosites-langue-algerienne-melange-arabe-dialecte-francais>
- LECLERC, J. (2007). *Algérie. Dans l'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, TLFQ, Université Laval. 24 février 2007. <http://www.Ulaval.Ce /ox/AFRIQUE/Algérie-1 demo.HTM.26/01/2008>.
- LECOMTE, C. (2002). *Les curiosités de la langue algérienne, mélange d'arabe, de dialecte et de français*. <https://www.letemps.ch/opinions/2002/03/15/curiosites-langue-algerienne-melange-arabe-dialecte-francais>
- LEDEGEN, G. et LEGLISE, I. (2013). Variations et changements linguistiques. Dans Wharton S., Simonin J. *Sociolinguistique des langues en contact*. ENS Editions, pp.315-329, <halshs-00880476>
- Le PIPEC, E. (2010). Diglossie et conflit linguistique, contribution à un vieux débat », in H. Boyer (éd.) *Pour une épistémologie de la sociolinguistique, Actes du colloque international de Montpellier, 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas.
- LINDQVIST, C. (Non daté). L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Etude de la production orale d'apprenants plurilingues. Forskningsrapporter. *Les cahiers de la recherche*. 33. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>
- LÜDI, G. et PY, B. (2003). *Être bilingue*, (3e éd). Berne : Peter Lang.
- MACKEY, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- MAKHLOUF, M. ; LEGROS, D. et MARIN B. *Influence de la langue maternelle kabyle et arabe sur l'apprentissage de l'orthographe française*. www.cahierspedagogiques.com/.../Influence_langue_maternelle.d... Dernière visite le 25/12/2017
- MALEK, A. (2009). Éléments d'approche sociolinguistique des déclencheurs de l'alternance codique chez les étudiants de l'Université de Mostaganem. *Synergies Algérien*° 4 – 2009, pp. 47-56.

- MALHERBE, M. (2010). *Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : Robert Laffont.

- MARCELLESI, J-B. et GUESPIN, L. (1986). Pour La Glottopolitique. *Langages*. N° 83, 1986 : 5-34. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493

- MAROUSEAU, J. (1661). *Lexique de la terminologie linguistique*. Paris : Gueuthner.

- MATTHEY, M. et VERONIQUE, D. (2007). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 21 | 2004, Online since 01 March 2007, pp. 203-223, connection on 18 November 2017. URL : <http://aile.revues.org/4549>

- MAUSS, M. 1966). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

- MEDANE, H. et YAHIAOUI, K. (2014). Le "français cassé" chez les jeunes Algériens : interférence et calque au service de l'humour Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences. 8 DOI 10.1051/shsconf/20140801006

- MEIER, A. et PITTET, A. (2010). L'utilisation du multimédia dans l'enseignement des langues étrangères : exemples de l'anglais et de l'italien. *Master of Arts et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II. Mémoire professionnel*. Haute école pédagogique. Lausanne.

MEKKAOUI, F.Z. (2002). Les stratégies discursives des étudiants et l'utilisation du français, *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 17-18 | 2002, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 07 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/8601> ; DOI : 10.4000/insaniyat.8601

- MILIANI, H. (non daté) *La presse écrite en Algérie positionnements médiatiques et enjeux linguistiques*. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/1/1/1543>. Dernière visite : 2/3/18

- MILIANI, M. (2003). La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien. *Education et Sociétés Plurilingues*. N°15, décembre 2003, pp.1-14.

- MISSOURI, B. (non daté). La production écrite chez les apprenants du supérieur : une étude analytique *Algerian scientific Journal Platform (ASJP)*. Volume 6, Numéro 1, Pages 69-95. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/8311>

- MOATASSIME, A. (1996). Islam, arabisation et francophonie : Une interface possible à l'interrogation "Algérie-France-Islam" ? *Confluences Méditerranée. Passions franco-algériennes*. Automne 1996. N°19, pp.71-87.

- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner et communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

- MOREAU, M-L. (1997). Sociolinguistique : les concepts de base. Paris : Mardaga.
- MORSLY, D. (1988). Le français dans la réalité algérienne, *Thèse de doctorat d'Etat*. Université Paris V.
- MORSLY, D. (2000). L'Algérie : Laboratoire de planification linguistique. Dans Dumont, P. et Santodomingo, C., (textes réunis par.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique*, AUPELF/ AUREF, Montréal, pp. 285-290.
- MOSTEFAI, S. (2006). Etude contrastive de la détermination nominale en français et en arabe. *Mémoire de Magister. Option Sciences du Langage*. Université de Sétif. www.univ-setif2.dz › images › PDF › magister › MLF3
- MUCCHIELLI, R. (1984), *L'analyse de Contenu de Documents et Communications*, 5ème Ed. ESF.
- NADIA, B. (2010). *Le Soir d'Algérie* du dimanche 31 janvier. <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2010/01/31/article.php?sid=94991&cid=34>
- NEHAOUA, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Synergies Algérie n° 9 - 2010* pp. 83-91. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/lounis.pdf>
- NEDDAR, B.-A. (2013). L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives. *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8. n. 2, Études françaises et francophones - septembre 2013. https://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives
- NEDDAR, B.-A. (2008). L'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible. *Synergies Algérie*. N° 2 – 2008, pp.17-28. <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/neddar.pdf>.
- NEMSER, W. (1971). *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. IRAL, nine, 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>.
- NJOH KOME, F. (2009). Approche sociolinguistique des titres à la une des journaux camerounais francophones. Approche sociolinguistique des titres à la une des journaux camerounais francophones. Thèse de Doctorat Discipline : Sciences du langage. Université Rennes 2. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00458211/document>
- NINI, S. (2005). *Mémoire de Magister*. Université Constantine1 Mentouri.
- ORECCHIONI, K. (1980). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- OUNIS, F. (2012). Rivalité entre le français et l'anglais : mythe ou réalité. *Synergies Algérie*. N° 17 - pp. 87-92

- PABA, J-P (2016). *Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence*, un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF. [En ligne] https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/160928_guide_pratique_sur_l-ape.
- PEKAREK, S. (1999). *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2011). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 06 mai 2017. URL : <http://aile.revues.org/934>
- PERVILLÉ, G. (1996). La "francisation" des intellectuels algériens : histoire d'un échec ? *Franco-arab encounters (rencontres franco-arabes)*, *Studies in Memory of David C. Gordon*, edited by L. Carl Brown and Matthew S. Gordon, American University of Beirut, Lebanon, pp.415-445.
- PORQUIER, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives.- *Revue E. L. A n° 25*.
- PUREN, C. (1988). *Historique des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé international.
- QUEFFELEC, A. ; DERRADJI, Y. ; DEBOV, V. ; SMALI, D. ; DEKDOUK, Y. et BENCHEFRA, Y. (2002). *Champs linguistiques*. Éditeur : De Boeck Supérieur Le
- PY, B. (1980) : Quelques réflexions sur la notion d'interlangue, *Travaux Neuchâtelois de Linguistique1*, 31-55. <https://www.cairn.info/le-francais-en-algerie--9782801112946.htm>
- RABADI, N. et ODEHA, J. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* Vol. 2 No.2. 163-177 JJMLL
- RAHAL-SIDHOUM, S. (2001). Sur la berbèrité en Algérie. *Sanabil*. Journal électronique pour un Maghreb des droits de l'Homme. Numéro 1 - Mars 2001. <https://algeria-watch.org/?p=54554>
- RAHMATIAN, R. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume, première année, numéro 2, Automne-hiver 2005*, publiée en été 2007, pp.105-123. http://www.revueplume.ir/article_48728_f5e543ca41e7ae06c5d5e80186680ee7.pdf
- REBAUDIÈRE-PATY, M. (1987). De la question de l'identité culturelle à celle du sujet, pour une révision des paradigmes, *Enfance*, Tome 40, N°1-2, pp.11-26. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1987_num_40_1_2940

- RIEGEL, M. ; PELLAT, J.C. & RIOUL, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- RIMBAUD, S. (2009). L'acquisition du genre et du code switching chez l'enfant bilingue précoce. *Master 2*. Université Montpellier III. <https://www.memoireonline.com/01/12/5212/Lacquisition-du-genre-et-du-code-switching-chez-lenfant-bilingue-precoce.html>
- RINGBOM, H. (1998). The Encyclopedia of Language and Linguistics, Ed. R.E. ASHER, Pergamon Press, 1994. <http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008/04/30/9006958.html>. Mis en ligne le 30 avril 2008.
- RINGBOM, H. (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Ed. R.E. ASHER, Pergamon Press.
- ROBERT, J.-M. (2004). Accès aux langues proches et aux langues voisines (dir.), *Études de Linguistique appliquée n°136*. Paris : Didier érudition.
- ROBILLARD, D. (2001), En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ? La linguistique peut-elle passer entre les langues ? Exemples de contacts français/créoles à la Réunion. *Cahiers d'études africaines*. N° 3-4, 465-496. [www.cairn.info > revue-cahiers-d-etudes-africaines-2001-3-page-465](http://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2001-3-page-465)
- ROSEN-REINHARDT, E. (2001). Apprendre une langue en communiquant... Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte. *Sciences cognitives*. Université Paris 10, Français. <http://hal.univ-lille3.fr/tel-01598955>. Submitted on 4 Oct 2017.
- SAADA, M. (2014). La traduction en arabe des déterminants français : étude contrastive. Linguistique. *Institut National des Langues et Civilisations Orientales. INALCO PARIS –LANGUES O'*, Français. <NNT : 2014INAL0020>. <tel-01124351>
- SAADI, D. (1995). Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues. *Linx. Numéro spécial : situation des langues en Algérie*. Vol.33. N°2, pp.129-133. https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1397
- SALAH, R. (2017). Analyse de l'usage des déterminants partitifs chez les élèves arabophones de 5^e année du primaire. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues*. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/9571/1/M14863.pdf>
- SALDANHA, Z. (2010). Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{re} année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango. *Littératures*.<dumas-01135096>. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096/document>
- SAMO, S. (2016) Traduire le présent. *Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (38) No. (2)*. Tishreen University. 379-386.

- SAUVAGE, J. (2010). *L'enseignement de langues vivantes étrangères à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- SEBAA, R. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No. 13/2002. WWW: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.
- SEIDH, Ch. (2011). Les droits culturels et linguistiques des minorités berbérophones en Algérie : le cas de la Kabylie (sa langue et sa culture dans le système éducatif). *Vème Congrès de la "Mediterranean Society of Comparative Education"*. Université de Corse Pasquale Paoli / Corte, du 4 au 7 juillet 2011.
- SELINKER, L. (2009). *INTERLANGUAGE*. Published Online: 2009-11-23 DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- SERHANI, M. (2015). La politique linguistique de l'Algérie postcoloniale: anti-français à la française – <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2015/11/26/la-politique-linguistique-de-lalgerie-postcoloniale-anti-francais-a-la-francaise-meriem-serhani/> Mis en ligne le 26 Novembre 2015.
- SLAMA-CAZACU, T. (1981). *Psycholinguistique appliquée, problèmes de l'enseignement des langues*, Paris, Bruxelles.
- SURCOUF, Ch. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 2011, 54, 93-112. http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/54/93-112_Surcouf_def.pdf
- SWIATKOWSKA, M. (1988). Temps verbal : catégorie déictique ou relationnelle ? *L'information grammaticale*. N°38. 36-39. http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1988_num_38_1_2043
- SYLVESTRE de SACY, A. (1831). *Grammaire arabe à l'usage des élèves de l'école spéciale de langues orientales vivantes*. Nabu Press.
- TALEB IBRAHIMI, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 03 septembre 2017. URL : <http://anneemaghreb.revues.org/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305
- TALEB IBRAHIMI, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : El Hikma.
- TABOURET-KELLER A. (1979). Origine et simplicité : des langues créoles au langage des enfants, *Enfance*, n° 3-4, pp.269-92.
- TARONE, Elaine (1979), « Interlanguage as Chameleon », *Language Learning* 29, pp. 181-191.

- TATAH, N. (2013). *La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie. Multilinguales. Premier semestre 2013, pp.121-132. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/1/1/1538>*
- TEMIM, D. (1993). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère par des élèves de l'école fondamentale et du lycée, *Thèse de Doctorat nouveau régime*, Toulouse.
- TEMIM, D. (2006). Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? *Le français aujourd'hui*. 2006/3 (n° 154). 19 - 24 .DOI : 10.3917/lfa.154.0019
- TEMIM, D. (non daté). Choix familial de langues et réussite sociale dans des mises en mots de locuteurs en formation professionnelle à Annaba. Les Ouvrages du Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC)(www.crasc.dz/...algérien/590-choix-familial-de-langues-et-reussite-).
- TIPURITA, M.-E. (2011). L'assignation du genre nominal en français: effet d'un enseignement explicite des indices phonologiques en immersion au primaire. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues*. Université du Québec à Montréal
- TOMBOLINI, A. (2011). Analyse des erreurs dans production orale en français langue étrangère : étude de cas. *Corso di Laurea magistrale (ordinamento ex D.M. 270/2004)*. In *Lingue e letteratura europea, americana e postcoloniali. Tesi di Laurea*.
- TOUMERT, T. (2016). *La langue française en Algérie : État des lieux*. Billets, francophonie. <https://arlap.hypotheses.org/7953> mis en ligne le 20/12/2016.
- TROUBETZKOY, N. (1939). *Principes de phonologie*. Paris, Klincksieck.
- VARRO, G. (1999). "Sociolinguistique" ou "sociologie du langage" ? Toujours le même vieux débat ? A propos de deux ouvrages récents intitulés "Sociolinguistique". *Langage et société*. Année 1999. Vol. 88 N°1, pp. 91-97. https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1999_num_88_1_2870
- VERONIQUE, D. (2011). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [Online], 1 | 1992, Online since 30 November 2011, pp. 5-36. connection on 21 November 2017. URL : <http://aile.revues.org/4845>.
- VOGEL, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel BROCHEE et Jean-Paul CONFAIS. Toulouse : PUM.

- VOSGHANIAN, L. (2007). Approche linguistique, sociolinguistique et interactionnelle d'un cas de bidialectalisme : arménien occidental et arménien oriental. *Thèse de doctorat en Sciences du langage* Université Lumière Lyon 2.
- VILATTE, J-C (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* Laboratoire Culture et Communication. Université d'Avignon. https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46).
- WALD, P. (2014). La langue est un fait social. Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure. Conférence à l'Université de Tunis (décembre 1999). *Langage et société*. 2012/4 (n° 142), pp.103-118.Éditions de la Maison des sciences de l'homme. DOI 10.3917/lis.142.0103.
- WATT, L-M. (2002). L'apprentissage du français langue étrangère facilité par la technologie Magister de Français. *Magister en Français*. Université de Pretoria.
- WEINREICH, U., (1953). *Language in contact*. La Haye : Mouton.
- YOUSSE, A. (1997). *Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne*. Casablanca : Ed. Wallada.
- ZENATI, J. L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », *Mots. Les langages du politique* [Online], 74 | 2004, Online since 28 April 2008, connection on 06 September 2017. URL :<http://mots.revues.org/4993>
- ZERDJEM, A. (2011). (2014). Marques transcodiques en classe de f.l.e : changement de codes & apprentissage. Cas d'un collège algérien (3ème année moyenne). *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère, Option : Didactique*. Faculté des Lettres, et des Langues. Université Abou Bakr Belkaïd : Tlemcen.

ANNEXES

UNIVERSITE CONSTANTINE1-FRERES MENTOURI
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire rentre dans le cadre d'une recherche pour l'obtention d'un doctorant en Sciences Linguistiques. Il comporte 28 questions qui abordent les représentations et les pratiques de la langue française chez les étudiants. Merci d'y répondre en toute objectivité.

Sexe :

Année d'étude :

Département :

1/ Quelle(s) langue(s) utilisez-vous avec à la maison :

- L'arabe ?
- Le français ?
- Mélange d'arabe et de français ?

2/ A l'université, quelle(s) langue(s) utilisez-vous avec :

- Vos enseignants ?
- Les autres étudiants ?
- L'administration ?

3/ Où avez-vous appris le français ?

- En famille ?
- Avec les amis ?
- A l'école ?
- A l'université ? _
- Autres (précisez) _

4/ Dans quel cadre utilisez-vous le français ?

- Avec la famille
- Avec les amis
- Pour parler à tout le monde
- A l'université pour des raisons scolaires
- Autres raisons (précisez) _

5/ Que parle-t-on dans votre famille : Arabe/Français /Mélange d'arabe et de français ?

- Avec vos parents ?
- Avec vos frères et sœurs ?
- Avec le reste de la famille ?

6/ Que parlent vos parents entre eux : l'arabe, le français, Mélange d'arabe et de français ?

7/ Que parlent vos parents avec leurs enfants : l'arabe, le français, Mélange d'arabe et de français ?

8/ Que parlent vos parents avec leurs frères et sœurs : l'arabe ? le français ? Mélange d'arabe et de français

9/ Comment les gens de votre famille parlent-ils le français ?

- Très bien ?
- Bien ?
- Moyennement ?
- Mal ?
- Pas du tout ?

10/ Quelle(s) langue(s) utilisez-vous dans la vie courante ?

11/ Regardez-vous la télévision ?

- Souvent ?
- Pas beaucoup ?
- Pas du tout ?

12/ Quelle chaîne regardez-vous le plus souvent et Pourquoi ?

13/ Ecoutez-vous la radio ?

14/ Quelles stations de préférence ?

15/ Lisez-vous la presse ? Si OUI, laquelle et pourquoi

16/ Lisez-vous régulièrement des revues (hebdomadaire ou mensuel) ? Si OUI dans quelle langue et pourquoi ?

17/ Lisez-vous régulièrement des livres ? Si OUI dans quelle langue et pourquoi ?

18/ Utilisez-vous le français à l'écrit ?

- Oui
- Non

Si oui, dans quelles circonstances ?

- a. la correspondance
- b. les papiers relatifs à mon travail
- c. les devoirs scolaires
- d. autres (précisez)

19/ Utilisez-vous votre première langue à l'écrit ?

- Oui
- Non

Si oui, dans quelles circonstances ?

- 1. Pour les correspondances _
- 2. Pour le travail _
- 3. Pour des écrits littéraires _
- 4. Autres _

20/ Classez par ordre de préférence les langues que vous parlez

- 1 3
- 2 4

21/ Classez par ordre de préférence les langues que vous aimeriez parler

- 1 5
- 2 6
- 3 7
- 4 8

22/ Pensez-vous, qu'en plus du l'arabe, on peut introduire d'autres langues à l'école ?

- Oui
- Non

Si oui, laquelle / lesquelles et pourquoi ?

Si oui, à quel niveau ?

Au Primaire 1e A _ 2e A _ 3e A _ 4e A _ 5e A _ 6e A

Au Collège 7e A _ 8e A _ 9e A _ 10e A

Au Lycée 11e A _ 12e A

A Université le A _ 2e A _ 3e A _ 4e A _ 5e A _ 6e A _ 7e A

23/ Faut-il la (les) introduire comme matière (s) ou uniquement pour apprendre à lire et à écrire ?

- Oui
- Non

Si oui, à quel niveau ?

Au Primaire 1e A _ 2e A _ 3e A _ 4e A _ 5e A _ 6e A

Au Collège 7e A _ 8e A _ 9e A _ 10e A

Au Lycée 11e A _ 12e A

A Université le A _ 2e A _ 3e A _ 4e A _ 5e A _ 6e A _ 7e A

24/ Faut-il la (les) introduire comme véhicule (s) d'enseignement ?

- Oui
- Non

Si oui, à quel niveau ?

Au Primaire 1e A _ 2e A _ 3e A _ 4e A _ 5e A _ 6e A

Au Collège 7e A _ 8e A _ 9e A _ 10e A

Au Lycée 11e A _ 12e A

A Université le A _ 2e A _ 3e A _ 4e A _ 5e A _ 6e A _ 7e A

25/ Comment estimez-vous parler le français ?

- Très bien ?
- Bien ?
- Couramment ?
- Moyennement ?
- Mal ?

26/ Vous croyez-vous capable de tout dire en français sans recourir à aucune autre langue ?

- a. Oui, tout à fait
- b. Oui, à peu près

- c. Oui, mais difficilement
- d. Non, pas du tout

27/ Parlez-vous français :

- a. au moins une fois par jour
- b. une à 3 fois par semaine
- c. une à 3 fois par mois
- d. jamais

28/ Croyez vous que le français est indispensable pour les études ?

- Oui
- Non