

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
Faculté des lettres et langues
Ecole doctorale de français

Mémoire de magistère
Spécialité / sciences du langage

Thème :

Étude linguistique des erreurs diverses dans des productions écrites d'apprenants algériens de français.

Par :

Melle BOUTHIBA Fatima –Zahra

Devant le jury composé de :

.....	<i>Président</i>
.....	<i>Examineur</i>
.....	<i>Examineur</i>
<i>J-F- Sablayrolles</i>	<i>Professeur à l'université Paris 13.</i>	<i>Rapporteur</i>

Chlef / décembre 2009

L'introduction générale

Savoir écrire en langue étrangère, consiste à intérioriser un code ou un système composé d'un nombre de procédures langagières liées à des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques propres à cette langue, mais l'appropriation de ces connaissances langagières, n'est pas toujours suffisante pour maîtriser cette langue.

Il est évident que toute langue s'actualise et se pratique par l'intermédiaire d'une pluralité de formes linguistiques variées et dynamiques qui répondent aux différents contextes de communication ; (à l'oral/ à l'écrit, à la maison / à l'école...).

Cette diversité à l'intérieur d'une même langue homogène peut gêner l'intercompréhension et risque d'affecter la norme de la langue standard institutionnalisée (établie par l'Etat et utilisée dans ses institutions : l'école par exemple). Cette difficulté s'aggrave d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une langue seconde ou étrangère.

En effet, face à la multiplicité de ces variétés linguistiques, le scripteur doit être conscient de cette pluralité linguistique et des contextes de communication dans lesquels il doit utiliser chaque variété. L'objet d'apprentissage sera donc, la combinatoire de savoirs linguistiques et de savoirs qui relèvent de la manière de se servir de ces savoirs linguistiques, c'est la capacité à utiliser et à organiser de façon complémentaire l'ensemble des savoirs linguistiques conformes à chaque situation de communication.

L'Algérie, en tant que pays marqué par ses variations langagières et les phénomènes de contact de langues qui en résultent, présente un exemple intéressant à ce sujet. En effet, différentes langues se cohabitent au sein de son territoire : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazight avec ses différentes formes régionales et le français fortement présent dans le paysage linguistique et première langue étrangère apprise à l'école dès la troisième année d'apprentissage. Au sein de cette diversité linguistique, l'appropriation d'une langue étrangère conduit, généralement, à *"des cas de dysfonctionnements langagiers aussi bien à l'oral qu'à l'écrit"* comme le signale BAHLOUL, Nouredine¹.

¹ BAHLOUL, Nouredine, "les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophone en FLE". In Synergies Algérie, N°1, 2007, page 64.

Cette influence est très marquée dans les productions écrites des élèves, car ce qui est produit par l'apprenant, n'est que le témoignage d'une pensée insérée dans un milieu langagier riche par ses multiples formes langagières qui posent problème dans l'apprentissage de la variété standard et admise à l'école.

La finalité de ce travail réside dans une tentative d'identification de ces "dysfonctionnements langagiers" chez les apprenants algériens, de définir les écarts par rapport à la norme admise, de traiter le déficit linguistique par le biais de la production écrite et de différencier ces erreurs, ces contraintes selon leurs natures et en fonction des différentes tranches d'âges d'apprenants arabophones de FLE.

En établissant une étude comparative entre la nature des erreurs chez les élèves de troisième année secondaire (lycée) et celle des erreurs chez les élèves du collège, le travail va porter sur les différents facteurs suscitant ce type d'erreur chez les apprenants algériens de différents niveaux.

S'il est demandé de justifier ce choix, on peut dire tout d'abord, que l'activité de l'écrit constitue le point fondamental sur lequel se basent les différentes tâches scolaires en Algérie. Elle présente l'étape finale du processus d'enseignement/ apprentissage et c'est le seul moyen officiel et admis pour juger les compétences des élèves en langue étrangère. L'intention de mener une telle recherche est donc, le désir de révéler ces difficultés linguistiques chez les scripteurs de FLS en vue de résoudre un problème aussi délicat que celui de comprendre les sources des difficultés de chaque tranche d'âge à travers la production écrite qui représente l'activité essentielle et primordiale dans l'apprentissage de cette langue dans les établissements scolaires algériens.

La lettre amicale est choisie comme support pour le corpus de cette recherche, car c'est un type de l'écrit appris qui peut devenir une réalité en dehors de l'école; un apprenant algérien, qui se trouve hors de la situation d'apprentissage, est rarement amené à écrire en langue étrangère à l'exception d'une correspondance : écrire une lettre à un ami étranger ou une lettre administrative.

En parallèle, Le choix de l'aspect « âge » se justifie tout d'abord, par le fait que ce dernier occupe une position centrale dans les recherches linguistiques récentes. En fait, la plupart d'entre eux attribuent la faculté d'apprendre les langues étrangères à l'âge des apprenants. Il est souvent admis que la faculté d'apprendre une langue maternelle n'est

disponible que dans les premières années de la vie ; donc un enfant est plus apte à apprendre une langue seconde qu'un adulte. Selon N. Chomsky ; tout enfant possède un dispositif inné à acquérir le langage (langue maternelle / langue étrangère). Mais, ces dispositifs disparaissent à partir de l'âge de 10ans pour des raisons biologiques. Des élèves de collège ou de lycée ont éventuellement perdu cette faculté innée et ce n'est pas donc étonnant qu'ils aient des difficultés au cours de leur apprentissage des langues « crée » ou « imposé » par les conditions institutionnelles de l'établissement scolaire. L'étude de ce point est particulièrement intéressante dans la mesure où elle permet de rendre compte de la variabilité typologique des erreurs en langue étrangère et son rapport avec l'âge des élèves afin de vérifier l'occurrence de l'erreur au facteur de l'âge. Elle permet également, d'évaluer la progression des savoirs rédactionnels (linguistiques) au cours des différents niveaux d'apprentissage (lycée / collège) et les difficultés qui persistent à chaque niveau.

La problématique générale porte sur les difficultés majeures que rencontrent les élèves algériens de différents niveaux durant le travail de la production écrite en langue française. En effet, il est clair que tous les apprenants au cours de leur apprentissage commettent des erreurs mais, ces dernières ne sont pas similaires ; il existe des erreurs d'orthographe, des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et stylistiques ...etc. Plusieurs raisons sont possibles pour expliquer ces erreurs :

Outre l'insuffisance du savoir linguistique, l'inattention et la non concentration, certaines erreurs peuvent être dues à la langue maternelle de l'apprenant, d'autres peuvent être attribuées à la différence entre le système de l'oral et de l'écrit de la langue elle-même. Dans d'autres cas, l'apprenant peut appliquer des règles de langue ciblée dans des contextes où elles ne s'appliquent pas, par effet de simplification ou de sur généralisation.

À cet égard, on pose les questions suivantes :

1. Quelles sont les types de difficultés que rencontre chaque tranche d'âge lors de la production écrite en langue étrangère ? Sont-elles les mêmes chez les deux niveaux ?
2. À quoi sont-elles dues ? Quelles sont les causes effectives qui provoquent ces types d'erreurs ? S'agit-il des mêmes phénomènes interférentiels dus au contact de

langues ? Y a-t-il d'autres facteurs qui agissent sur le système cognitif de chaque tranche d'âge d'apprenants ?

3. Existe-t-il un rapport effectif entre la fréquence des erreurs et l'âge des apprenants de français ?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, on émet l'hypothèse que l'origine des difficultés éprouvées chez ces élèves relève essentiellement de différentes causes qui s'entremêlent et provoquent ces erreurs en rendant l'activité de l'écrit une tâche lourde pour le scripteur en langue étrangère.

Lors de sa communication intitulée : quel français de spécialité par rapport à quelle langue maternelle ? *Abderezzak AMARA*¹, reprend une remarque d'un enseignant de formation : *"s'il n'y avait qu'une seule grammaire, qu'un seul système phonologique, bien des difficultés tomberaient et notre profession n'aurait peut être plus lieu d'être."*

En effet, le problème interférentiel qui surgit lors du contact des langues, se pose avec plus d'acuité dans le cas de l'Algérie parce qu'on a affaire à des grammaires en contact, à des différentes formes de langues et de variétés qui coexistent au sein du même territoire. Dans cette optique qu'il s'agisse d'un élève de collège ou de lycée, ces deux scripteurs sont porteurs d'une langue maternelle différente par rapport à la norme de la langue imposée dans le cadre scolaire. Les erreurs des productions écrites peuvent être dues dans ce cas, aux interférences qui s'émergent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère où les deux systèmes phonologiques de la langue cible et de la langue source s'interfèrent et provoquent des cas d'analogie, d'interférences...etc.

Le problème se pose avec plus d'intensité pour un scripteur de troisième année secondaire (lycée), ayant, plus longtemps, intériorisé la langue maternelle, que pour un jeune apprenant de primaire ou de collège. C'est effectivement ce qui a été démontré dans les différents travaux de recherches axés sur ce sujet (N. Bensalah). Mais, la distance au niveau structurel entre les deux langues en question (l'arabe et le français) n'est pas la seule raison de la production erronée des élèves bilingues. Il existe d'autres facteurs qui peuvent véhiculer ces dysfonctionnements.

¹ **AMARA, abderrezak**, "quel français de spécialité par rapport à quelle langue maternelle ?", *in cahiers de langue et de littérature*, N°2, Mostaganem, juin 2004, p142.

D'abord, les élèves en tant qu'individus sociaux, sont issus d'un statut social particulier et peuvent rencontrer des modalités différentes de la langue cible. Par la suite, leurs productions seront influencées par ces modèles périphériques (sociaux, personnels, affectifs ou situationnels...) Dans ce cas, l'environnement social et familial reste un support essentiel à côté de l'école ; lieu d'apprentissage de cette langue. Prenons comme exemple, les outils de communication (télévision, Internet...) qui pourraient renforcer l'apprentissage de la langue étrangère et compenser le vide que l'enseignement des langues étrangères ne peut pas remplir, comme ils pourront aussi, altérer cet apprentissage par la diffusion des modèles non canoniques ou erronés. C'est pour cette raison que le passage par les centres d'intérêts de chaque groupe paraît nécessaire, car cela permet d'élucider l'influence de ces outils sur le comportement langagier de chaque tranche d'âge d'apprenants.

L'ensemble de ces facteurs sont des causes hypothétiques dont on s'attache à tester la crédibilité par le biais de cette étude mais, il est évident que les constats qu'on va dégager ne peuvent en aucun cas, être généralisés. Il s'agit davantage, d'une étude de cas pouvant apporter des pistes de réflexion à approfondir. Et afin de vérifier ces hypothèses, on adopte une méthode expérimentale et analytique qui consiste à analyser les erreurs des élèves et qui s'inscrit dans un cadre local afin de mettre en évidence la particularité linguistique de la région visée par cette étude (Chlef).

Dans cette perspective, l'erreur est conçue comme un moyen d'accès au fonctionnement cognitif de différents élèves. Elle permet de porter un regard analytique sur les niveaux de contraintes au niveau des langues et variétés linguistiques en contact, chez deux tranches d'âges différentes.

L'approche adoptée dans cette étude, a une visée essentiellement typologique. En effet, elle s'attache à comprendre les causes des erreurs en comparant les erreurs des différents niveaux en langue étrangère, afin de vérifier s'il y a un rapport effectif entre la fréquence et la nature des erreurs " dysfonctionnements " et l'âge des apprenants de français.

Ce travail discerne entre deux modèles typologiques d'apprenants et se fonde sur la typologie de l'erreur relative aux centres d'intérêts de chaque tranche d'âge à l'aide du questionnaire qui permet d'élucider les occupations de ces différents apprenants en

langue française. L'enjeu d'une telle approche typologique, est de dégager les différences et les similarités entre les difficultés des apprenants de différents niveaux de manière à situer l'objet étudié dans une perspective plus large, permettant ainsi d'améliorer la compréhension des faits typologiques et du fonctionnement du langage en général.

Afin de mener cette recherche, le corpus sera fondé sur deux types de recueils de données :

1. Le premier est un questionnaire destiné aux élèves de deux niveaux (collège et lycée) afin de connaître les différentes sources d'acquisition de la langue cible. Ce questionnaire permettra de connaître les centres d'intérêts, les sources des modèles non canoniques chez chaque segment de scripteurs. Il s'agit donc, de rassembler un maximum d'informations possibles relatives aux circonstances sociales, familiales et situationnels de ces élèves et qui conditionnent l'apprentissage de cette langue.

2. Une production écrite qu'on appelle "devoir"; où les élèves sont appelés à rédiger une lettre. L'analyse de l'échantillon de leurs écrits, permettra par la suite, de dresser une typologie des erreurs afin de découvrir leurs origines. On procède par la suite, à l'analyse d'un échantillon de copies d'élèves (60 copies), dont trente (30) sont des copies de lycéens de troisième année secondaire et les (30) autres, sont des productions des élèves de 2ème et 3ème année moyenne (collège). Il est à noter, que les lycéens sont âgés de 17 à 21 ans à la différence des élèves de collège âgés entre 12 et 16 ans. L'expérience est effectuée dans deux établissements scolaires dans la wilaya de Chlef: Lycée et collège d' "OUM DROU" pendant une année scolaire (2007-2008).

On a choisi les classes d'examens (3ème année secondaire et 4ème année moyenne) parce que ce sont des classes qui fournissent le plus d'effort pour apprendre à écrire en langue française puisqu'ils ont affaire à un examen écrit décisif dans leurs vies scolaires à la fin de cette année.

Trois chapitres sont consacrés à la rédaction de ce mémoire, on s'intéressera tout d'abord, aux différents concepts et notions opératoires dans ce travail de recherche. La première partie du premier chapitre, est consacrée à la définition de la pratique langagière écrite elle-même, en distinguant entre les particularités de l'oral par rapport à l'écrit et des rapports existant entre les deux systèmes qui se reflètent clairement dans les productions écrites des élèves enquêtés. La deuxième partie de ce chapitre met en

évidence les notions clés de la linguistique contrastive, qui relèvent du sujet de cette recherche tels que : norme, variation et écart à l'appui des exemples tirés du corpus.

Dans le deuxième chapitre, le questionnaire établi permet de cibler les facteurs d'influence sur un comportement langagier pareil à l'écrit afin de répondre à la question principale de cette recherche : quelles sont les causes des erreurs dans les productions écrites des élèves de chaque niveau (collège et lycée). C'est à partir de cette étape qu'on peut délimiter et définir les particularités du corpus choisi et la spécificité de chaque groupe d'apprenants pour arriver à déterminer l'impact du statut social (social, familial et scolaire) sur la production écrite de chaque tranche d'âge.

Le troisième chapitre est consacré à l'étude du corpus de productions écrites produites par les deux niveaux. L'objectif est de cerner les difficultés rencontrées par chaque tranche d'âge lors de la production écrite et d'expliquer les sources de ces difficultés à l'aide des résultats du questionnaire établi précédemment.

1. Chapitre 01 :
La langue et son système écrit :

Parmi les caractéristiques essentielles de la langue, est le fait de posséder deux systèmes différents ; l'oral et l'écrit dont chacun a des propriétés différentes et assume des fonctions différentes à l'intérieur de la même langue. Travailler sur les difficultés des apprenants à l'écrit, exige la mise en évidence du mécanisme de cette activité et la distinction entre les procédures sur lesquelles se fonde ce système. On présentera également dans ce chapitre, quelques pistes de réflexion sur la particularité que pose la situation des langues en Algérie, ainsi que quelques conceptions de la norme et des variations à l'intersection desquelles, se situe l'objet de ce mémoire. Sans entrer dans les détails relevant des différentes études, on se penchera sur la particularité des variétés existantes en Algérie et des phénomènes qui en résultent et on développera par la suite, quelques aspects qui semblent importants pour ancrer cette étude sur le plan théorique.

Avant d'aborder ces points, il est nécessaire de présenter d'abord, l'objet de cette étude qui est la langue. Cette dernière a pour premier et ultime but d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs : émetteur et récepteur. Entre eux il y a un message ou un contenu de sens à transmettre pour informer ou agir...etc.

La transmission de ce message est assurée par un système de signes acoustiques (à l'oral) ou visuels (à l'écrit) qui fonctionne selon un code convenu, appelé : « la langue ». L'oral et l'écrit présentent donc, les deux facettes de chaque énoncé langagier et afin de les mieux cerner, il est judicieux de procéder à une distinction entre les particularités de chaque système et ce, à la lumière de certains travaux précédents.

1.1. L'oral et l'écrit :

Dans cette partie, on s'attache à s'interroger sur le couple oral/écrit et les contraintes qu'imposent ces différentes situations de communication en langue seconde par l'observation de quelques exemples tirés des copies des élèves ciblés par cette étude.

À la différence de l'écrit, l'oral se caractérise par ses moyens de régulation et de communication non linguistique qui font appel à l'action et à l'expression des émotions par les gestes et les mimiques. Ces moyens assurent une certaine interactivité directe entre les deux locuteurs, l'émetteur véhicule son message selon les informations immédiates relatives à la réception du message.

Par contre, l'écrit exige plus de concentration et de réflexion sur le thème de la production. Le scripteur dans ce cas, ne peut se servir des gestes et des mimiques, il est obligé de donner une transposition verbale écrite de ses émotions. D'un autre côté, le récepteur ne peut pas partager avec le scripteur la situation d'énonciation, ce qui oblige ce dernier, d'explicitier les éléments de référence de son message et d'anticiper sur les attitudes et les réactions de son interlocuteur parce que tout simplement, il ne peut pas assister à la réception de son message par la suite. Il est également, obligé de développer un message monologue et plus construit car ce message écrit ne peut pas être interrompu par le lecteur.

Autrement dit, l'écrit implique l'utilisation d'une norme coercitive, d'une planification plus contrôlée qui assure la compréhension du message. C'est cela en effet, qui lui accorde un caractère plus compliqué que celui de l'oral, dans son apprentissage.

Au cas du français langue seconde, ces particularités de l'écrit engendrent plus de difficultés chez les élèves. Les exemples ne manquent pas dans les productions écrites des élèves enquêtés dans cette étude. Généralement, c'est la dimension graphique de l'écrit qui pose plus de problèmes chez ces apprenants scripteurs. La plupart des problèmes d'orthographe des élèves résident dans l'écart entre la prononciation et la graphie de l'énoncé, on prend comme exemple, l'oubli des marques de féminin et de pluriel qui n'apparaissent pas à l'oral.

Un autre problème se pose également à ce niveau ; c'est celui de la multiplicité des formes graphiques d'un seul phonème comme c'est le cas du « s » qui peut avoir cinq ou six représentations graphiques (s, ss, c, sc...). Ex : A03 : "chonsse" pour chance. C'est

ainsi pour les problèmes de confusion entre « c'est », « ces » et « ses » ou « a » et « à ». Il y a également, l'exemple de « Comon talivous » dans les copies des collégiens A02 et A03. Si on analyse cette erreur sous cet angle, on ne pourra plus juger cette procédure comme une erreur, mais c'est juste une démarche intellectuelle cohérente qui s'adapte à l'oral.

De plus, la situation de l'écrit qui exige le respect de la forme de la langue française académique, ne permet plus au scripteur de combler le manque dans l'énoncé par des emprunts tirés des autres langues comme c'est le cas à l'oral. Le scripteur est donc, en face à un autre problème : celui du choix de l'orthographe des mots. Plus précisément, un individu habitué à utiliser des procédures d'emprunts et d'alternance codique à l'oral, trouve plus de difficulté à écrire un énoncé régulier à l'écrit. Plusieurs formes d'interaction surgissent : Entre un bagage lexical médiocre appris plus ou moins à l'école et la tension des différentes sources langagières orales présentes dans son milieu (pas forcément normées), la situation de la production de la langue normée « régulière » devient plus difficile à réaliser. EX1 : Copie A02 : « Je sewat 3am said » cette expression désigne : « bonne année » ; l'expression bonne année est écrite en langue arabe en utilisant des lettres de français. Un phénomène qu'on l'observe souvent, dans le langage du SMS. C'est égal pour le deuxième et le troisième exemple Ex 2 : Copie A12 : cava « habibti » ce mot arabe désigne « ma chère », Ex03 : Copie A 08, A12, A20/ « je t'aime comme les roses mais les roses pour un et toi pour toujours ».

En parallèle, l'arabe dialectal représente en Algérie, la langue maternelle orale et l'usage local et quotidien des algériens. Cette langue regroupe différentes formes linguistiques issues du phénomène de contact des deux langues : français et arabe et demeure ouverte aux différents phénomènes d'interaction dans une société bilingue qui accepte toute forme de variation, de dérivation et de changement. Plus exactement, la forme de la langue arabe dialectal orale, qui semble proche du français, paraît comme un facteur important de fossilisation avec ses formes linguistiques altérées et déformées qu'elle fournisse à l'apprenant algérien car ce dernier est confronté au quotidien, à ces variations langagières orales multidimensionnelles (phonologiques, syntaxiques...etc.) (Sur lesquelles on reviendra plus tard).

L'arabe dialectal oral n'est pas le seul facteur d'influence sur le comportement langagier de l'élève, ce dernier rassemble tout usage linguistique qu'il rencontre dans son

environnement (école, médias, amis...) pour le réemployer dans sa production écrite, comme c'est le cas de l'utilisation des emprunts anglais dans les productions écrites en langue française. Á titre d'exemple : les copies : A02 : 3am said, A12 : habibti, A17 : Familly = famille, Because = parce que, A 09 : I love toi = je t'aime.

En fait, chaque enfant arrive avec ses propres expériences dans le domaine langagier et ce qu'il exprime n'est que le reflet de son vécu, actualisé dans le processus de l'écrit avec ses différentes formes (variées) et (erronées) qui diffèrent d'un groupe à l'autre et même d'un individu à l'autre. C'est la raison pour laquelle, les erreurs se diffèrent d'un apprenant à l'autre et ne sont pas communs chez le même niveau comme exemple; le mot année ne s'écrit pas de la même façon chez tous les collégiens : A05 : anée, A 09 : lani, A10 : lanné, A14 : lané, A 18 : on née...etc.

Á partir de ces constats, l'écrit ne peut être envisagé sans rendre compte de l'oral puisque ce dernier pose dans la plupart des cas, un problème lors de la production écrite en langue française car le système de cette langue implique des représentations graphiques plus complexes par rapport à l'oral. Mais la différence entre les deux systèmes (oral et écrit) ne constitue pas la seule raison de ces difficultés puisqu'il existe d'autres erreurs dans les productions écrites des élèves qui ne relèvent pas de ce point et qu'on tente de découvrir leurs raisons au fur et à mesure qu'on avance dans l'étude des autres facteurs suscitant ces difficultés. Mais avant de les détecter, il serait fondamental de savoir d'abord, en quoi consiste l'activité de l'écriture elle-même, qui représente le lieu de ces dysfonctionnements.

1.1.1. Les raisons du choix de l'écrit :

Il est évident, que chaque apprenant de langue étrangère est amené à exprimer ses performances en utilisant des canaux différents : l'oral et l'écrit. Mais, la production écrite en langue seconde est une activité bilingue qui a attiré l'attention de nombreux chercheurs et qui a suscité beaucoup de débats. Elle demeure le témoin direct des différentes activités cognitives et des rapports sociaux du scripteur. Travailler sur l'écrit des élèves, permettra une mise en lumière de ces relations, des règles qui l'organisent afin de découvrir les origines des difficultés qui entravent le processus d'écrire correctement en langue étrangère.

D'un autre côté et à l'ère de la communication, du SMS et de l'Internet, le besoin de l'écriture se fait de plus en plus surgir. Aujourd'hui, l'écrit représente le moyen incontournable dans la réalisation des différentes tâches quotidiennes et l'école reste le meilleur endroit pour l'apprendre. Mais, la non maîtrise de l'écriture chez les élèves, demeure l'une des problématiques majeures qui entravent le processus d'apprentissage de cette langue dans les différents paliers de l'enseignement en Algérie pour la seule raison que la version écrite représente le seul moyen admis et officiel pour juger les compétences des élèves en langue seconde et même en langue étrangère dans le système scolaire algérien. (Toute épreuve ou examen officiel en langue française, se fasse par voie écrite).

C'est pour l'ensemble de ces raisons, qu'on a choisi de travailler sur l'écrit des apprenants algériens en langue française. Ce qui est demandé à ces apprenants scripteurs dans le cadre scolaire, c'est de respecter la structure de la langue française dans sa forme standard comme étant langue étrangère (F.L.E) et d'éviter tout ce qui représente un écart par rapport à la norme de cette langue. Mais dans un contexte plurilingue comme c'est le cas de l'Algérie, la réalisation de cette tâche pose un problème délicat, dans la mesure où ce parler algérien est caractérisé par son rapport mutuel avec des formes linguistiques de français propres aux algériens et complètement différentes de la forme (variété) imposée à l'école.

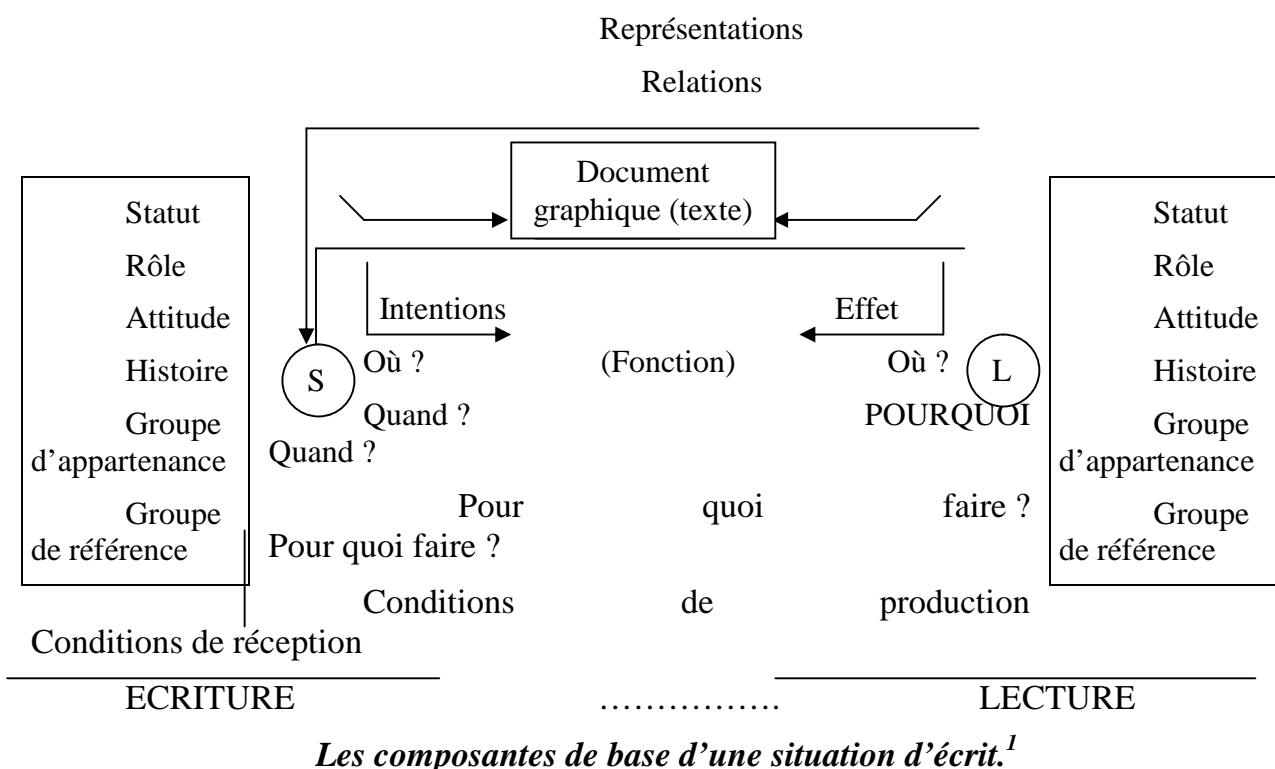
L'identification de ces variations ne sera utile qu'après avoir défini la pratique d'écriture qui véhicule ces variations.

1.1.2. Qu'est ce que « écrire » ?

Pour répondre à cette question, on va passer d'abord, par la consultation du dictionnaire de J.P.Cuq : « *L'écriture est une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »¹.

On peut dire que l'écriture est le type de caractère qui représente la parole et la pensée par les signes graphiques. Autrement dit c'est la production d'une réalité langagière qui délivre du sens, c'est la rédaction qui suppose la mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle exploite les compétences sémantiques, syntaxiques, théoriques et stylistiques pour assurer la cohérence du texte rédigé.

Quant au sens linguistique du terme, Sophie **Moirand**, résume les composantes de la situation d'écrit dans le schéma suivant :



¹ Jean Pierre CUQ, Dictionnaire de didactique du français. Cle international. Paris 2003. P.78.79.

¹ **MOIRAND Sophie** (1979), *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. CLE international. Paris.

À partir de ce modèle, on distingue deux situations réciproques d'énonciation ; celle de la production et une autre de réception. Pour ce qui est de la situation de production ou d'écriture, cette dernière exige la présence du scripteur qui appartient à un groupe social au sein duquel il joue un rôle qui change selon la situation d'énonciation. Il possède également un passé socioculturel qui influe sa production.

Le deuxième angle traité par S. Moirand, est celui de la relation scripteur / lecteur. La nature de cette relation (amicale, professionnelle ou familiale...) véhicule son discours à partir de l'image qu'il fait de ce dernier ou ce qu'on appelle aussi, représentations.

Le scripteur entretient également une relation avec le document graphique, c'est celle de l'intention de communication. En effet, chaque scripteur écrit pour un objectif qui apparaît à travers le document écrit.

Le dernier rapport regroupe l'ensemble des points suivants : le référent (de quoi parle le texte), le lieu où l'on écrit et le temps d'écriture qui ont une influence sur la forme linguistique de l'énoncé produit. De sa part, Gérard, VIGNER a noté que le scripteur dans sa communication écrite est conduit à :

«Recourir exclusivement au code verbal dans sa forme graphique.

Expliciter la totalité des éléments de référence de son message

Développer un message monologue, homogène.

*Anticiper sur les attitudes et les réactions de son interlocuteur ».*¹

La tâche est d'autant plus complexe lorsque le scripteur est appelé à écrire en langue étrangère. Cela suppose une maîtrise de l'ensemble des situations d'écriture qu'on rencontre en langue maternelle.

D'un autre côté, cette activité est avant tout, une compétence dont l'acquisition suppose une pratique fréquente et régulière; c'est d'abord, en écrivant que l'on apprend à écrire. C'est pour cette raison que l'activité d'écriture peut sembler naturelle aux scripteurs expérimentés, mais elle constitue une activité complexe pour la plupart des élèves en langue étrangère puisqu'elle fait appel à plusieurs domaines : le domaine linguistique qui implique la lecture et l'apprentissage de la langue (grammaire, lexique et

¹ Gérard. VIGNER, *LIRE : du texte au sens*. Didactique des langues étrangères Cle international. Paris. P11.

orthographe), ainsi qu'à d'autres domaines extralinguistiques (situation de communication).

L'ensemble de ces particularités est fortement exigé à un apprenant qui trouve l'écrit en langue étrangère comme un outil moins prioritaire dans ses situations sociales et quotidiennes. Plus précisément, il est rare qu'un apprenant possède un besoin réel et virtuel dans sa vie quotidienne et hors du contexte d'apprentissage, pour écrire en langue étrangère. En parallèle, apprendre à écrire requière certaines compétences véhiculées par d'autres opérations cognitives et psychologiques, appelées aussi les étapes d'écriture, il est donc important de comprendre le mécanisme de ces étapes.

1.1.3. Les étapes de la production écrite :

Hayes et Flower ont été les premiers à proposer un modèle de production écrite qui comporte trois étapes de cette activité ¹:

Etape 1 : est appelée *la planification* : au cours de cette étape, les sujets planifient ce qu'ils veulent dire. Ils rassemblent leurs idées et les organisent, ils se donnent aussi des buts. C'est pour cette raison qu'il est conseillé aux élèves d'utiliser les brouillons. Cette étape exige un effort cognitif de réflexion qui met souvent l'élève en difficulté pour structurer sa pensée, rechercher les idées et les organiser puisqu'elles ne sont pas encore formulées avec des mots.

La deuxième étape qui est la *Mise en texte* où les sujets produisent véritablement de l'écrit. Ils choisissent les mots et les structures syntaxiques qu'ils veulent utiliser en fonction des buts établis à l'étape précédente. Cette étape est appelée aussi « formulation » ; Formuler des énoncés adaptés à la formulation des idées ou plus précisément, transcrire les idées qu'il a envisagé dans la phase précédente, dans le code langagier : transformer les idées en phrases.

La révision, constitue la troisième étape où les sujets se relisent et apportent des changements qui concernent les différents niveaux de langue, comme l'orthographe, le

¹ CORNAIRE. C et RAYMOND. P.M (2000), *La production écrite*. Didactique des langues étrangères, CLE international, Paris. P27

choix des mots, la structure des phrases, des paragraphes, l'ordre des paragraphes ...etc. Ils évaluent leurs productions.

Chacune de ces étapes fait appel à différentes stratégies coûteuses sur le plan cognitif. Ce modèle permet de dissocier les moments de l'activité de l'écriture. Ce qui est remarqué à ce niveau, c'est que les élèves éprouvent plus de difficultés à se décentrer, à voir leurs erreurs d'orthographe, de grammaire ou encore d'inattention. Ils voient beaucoup plus facilement les erreurs commises par leurs camarades.

Face à la complexité de la tâche d'écriture et la pluralité de ses étapes, la difficulté d'écrire peut être envisagée à plusieurs niveaux.

Au plan cognitif, il arrive que l'inspiration ne vienne pas ou le scripteur n'arrive pas à organiser sa pensée et ses idées ou même, il peut rencontrer un problème de surcharge cognitive en tentant de résoudre tous les étapes à la fois (trouver des idées, les formuler, ne pas faire des erreurs), mais il ne peut en résoudre aucune et bute sur le phénomène de la page blanche.

En effet, cela reste limité puisque le plan cognitif n'est pas le seul niveau à atteindre pour pouvoir maîtriser l'écrit en langue seconde. Ce niveau ne peut pas fournir une réponse précise à la question de départ qui reste ouverte : À quel niveau réside la source des dysfonctionnements langagiers chez les apprenants algériens de FLS ? Pour pouvoir répondre à cette question, il est nécessaire de passer par les autres niveaux qu'exige la pratique d'écriture et de comprendre ses composantes linguistiques internes qui semblent véhiculer également, ces dysfonctionnements langagiers.

1.1.4. Les composantes linguistiques de l'énoncé écrit :

Si on tente de définir la langue, on pourra dire qu'elle est composée d'un système phonétique et phonologique qui assure la réalisation des phonèmes véhiculant la parole. Le langage est la deuxième composante qui relève de l'écrit et renvoie aux systèmes : sémantique (qui implique le codage et la mémorisation d'un vocabulaire riche et précis) et syntaxique (qui nécessite la maîtrise de la combinatoire extrêmement complexe qui régit les rapports entre les éléments du discours). Autant de systèmes que le scripteur doit manipuler pour pouvoir produire un énoncé.

Dans le cas de l'écrit, Fayol. M, affirme que : *"lorsque nous rédigeons un texte, nous mettons en œuvre trois composantes majeures de traitement qui interviennent sur des niveaux de représentations différents ; à un niveau sémantique, une première composante dite de préparation conceptuelle, construit un message préverbal qui correspond aux idées que l'individu veut communiquer. Une seconde composante dite de formulation intervient au niveau linguistique pour transformer le message verbal, enfin une troisième composante qui intervient au niveau moteur permet l'exécution graphique du message ".1*

Ces trois niveaux ; sémantique, linguistique et graphique, véhiculent l'activité de l'écriture et assurent son fonctionnement et sa cohérence mais lorsqu'il y a des dysfonctionnements, à quel niveau résident-ils ? Est ce qu'il existe un rapport entre le niveau des élèves et la nature de ces difficultés ?

En fait, et pour répondre à ces questions , on fait référence à **Sylvie Plane** qui a décrit cette tâche ainsi : *« Chaque écrit est à considérer comme un objet singulier issu de la mise en œuvre de composantes multiples, sémantiques, pragmatiques ou morpho-syntaxiques et non comme un instrument de classement. Même chez les élèves dont on dirait à première vue qu'ils cumulent les mêmes difficultés, les écrits diffèrent ; de fait, les causes et l'origine de ces difficultés (psychoaffectives, socio langagières, en rapport ou non avec le passé scolaire...) et l'imbrication de ces difficultés entre elles constituent des paramètres propres à chaque individu ».*²

¹ **FAYOL. M**, *Production du langage*, ch. 06, rédigé par Olive. Th. Lavoisier, 2002, p131.

² **PLANE Sylvie**, (1994). *Écrire au collège*, didactique et pratique d'écriture. Perspectives didactiques. NATHAN pédagogie. Paris. P 26.

L'énoncé produit par l'apprenant doit obéir à l'ensemble de ces niveaux de la langue pour qu'il soit considéré comme juste. C'est pourquoi F. DJEBAILI considère l'activité d'écriture comme : « *une activité complexe ; le rédacteur doit disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots* ». ¹ Si on applique ce modèle aux apprenants enquêtés dans le cadre de cette étude, on peut structurer ces niveaux selon les productions écrites des élèves ainsi :

D'abord, au niveau sémantique : que se soit des lycéens ou des collégiens : le vocabulaire acquis en langue française est limité. Ceci pourra être expliqué par le fait que le contact avec cette langue n'existe que dans des moments très restreints; en classe. Cet apprenant qui ne lit pas, puise son bagage lexical de ce que présente son entourage ; on parle des élèves qui se trouvent bloqués devant la production écrite en langue étrangère. Et même si les élèves produisent, leur lexique resterait très médiocre même au niveau avancé (lycée); le lexique des deux niveaux est quasi-identique ; il n'y a donc pas assez développement langagier qui s'adapte à la progression du niveau de l'apprentissage scolaire.

Au niveau linguistique, les séances axées sur des objectifs purement linguistiques présentent pour l'élève des connaissances structurales sur la langue française puisqu'elles sont détachées du contexte authentique, par conséquent, au niveau moteur, l'apprenant se trouve incapable d'associer ces composantes pour former un énoncé cohérent malgré qu'il connaisse les règles du fonctionnement de la langue ciblée. Ce dysfonctionnement langagier fait appel non seulement, à la différence des structures des deux langues, mais aussi à la méthodologie appliquée dans l'enseignement de cette langue. Un algérien qui souhaite écrire en français est donc, amené à réorganiser son système de structures linguistiques établies en langue maternelle et l'adapter au système de la langue cible. Mais cette réorganisation linguistique ne peut s'effectuer sans l'incidence de la structure de sa langue maternelle orale et écartée à la norme linguistique et académique de la langue et s'aggrave d'autant plus, lorsque la langue étrangère est enseignée d'une manière fragmentée. Cela conduit à parler de la combinatoire ou ce que M. H CLAVERE appelle les ingrédients du bâtiment linguistique « *Si la grammaire est*

¹ F. DJEBAILI, « effets de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite » ; mémoire de magistère, option : didactique. Batna, 2005. 2006 p39.

reconnue comme une contrainte alors que le lexique relève du domaine des choix relativement libres, elle ne devrait pourtant pas faire l'objet de réticences de la part des apprenants. Elle est en effet, le ciment qui permet d'assurer la cohésion des diverses briques (les éléments lexicaux) afin que le bâtiment linguistique construit tienne debout. Sans grammaire, tout s'effondre et la communication, si tant est qu'elle existe, redevient une communication "sauvage". Tel est pourtant le cas : la grammaire est bien loin de recueillir tous les suffrages. ».¹

Outre les difficultés linguistiques internes de la langue (au niveau, morphosyntaxiques, au niveau lexical, et au niveau du style...), l'apprenant rencontre également, des problèmes relatifs à la pratique de cette langue dans les différents contextes. Il s'agit des différentes « variétés linguistiques » existantes dans les usages linguistiques quotidiens de son entourage qui influent sur son comportement linguistique en classe et au cours de l'apprentissage de « la norme » légitime et imposée dans le cadre scolaire.

La pratique langagière est vue dans cette optique, comme le lieu d'exercice et de développement de ces différentes formes sociolinguistiques.

¹ **M. H CLAVERE**, *Des influences linguistiques de la langue maternelle sur la langue étrangère*. Montpellier. 2001-2002 p17

1.2. La langue dans ses différentes formes :

Pour pouvoir rédiger un énoncé écrit, il faut d'abord, respecter les différents champs linguistiques : phonétique, lexical, sémantique et syntaxique qui relèvent de la norme standard fixée par cette langue. Mais, le fait de connaître ces règles ne signifie pas toujours, que cet apprenant maîtrise leurs emplois. Il doit également, manipuler les différents usages de ces variétés linguistiques dans le contexte qui convient. Autrement dit, la production écrite des élèves en cours d'apprentissage des langues, peut être gênée par l'insuffisance des connaissances langagières, mais aussi, par la pluralité des variétés linguistiques existantes dans leur répertoire social et environnemental. Autant de systèmes que le scripteur doit respecter pour pouvoir produire un énoncé écrit correct et légitime qui convient à la norme de la langue standard fixée comme objectif à atteindre dans le cadre scolaire. La difficulté est plus énorme au cas de la langue seconde ou étrangère, lorsque l'apprenant n'arrive pas à distinguer entre ces différentes variétés qui gênent l'apprentissage de la langue et créent des écarts linguistiques par rapport à la norme linguistique de cette langue.

En étudiant les facteurs internes de la production erronée en langue seconde et après avoir tenté d'élucider les composantes linguistiques de l'activité d'écriture qui englobent ces difficultés, il reste la deuxième probabilité, celle des variétés linguistiques qui pourraient également, engendrer ces dysfonctionnements langagiers à l'écrit face à la norme imposée dans le cadre scolaire.

« Variation linguistique » et « norme » sont donc, deux concepts opératoires par lesquels on doit passer, afin de pouvoir traiter d'autant plus, la problématique des dysfonctionnements langagiers chez ces apprenants bilingues pour la simple raison que l'acquisition de la langue dépasse la norme traditionnelle de la langue qu'offre l'école, à d'autres formes linguistiques relatives à l'environnement socioculturel et historique de cet apprenant et qui gèrent à grande échelle son apprentissage de langue. Ce dernier ne peut plus être dissocié de son environnement socioculturel, de son passé et les modèles langagiers que revêt son vécu. Et par la suite, il ne peut produire un énoncé écrit que sous l'effet de ces variations, de ces formes transférées qui constituent des modèles à suivre dans l'apprentissage de la langue à la fois récente et proche de lui.

1.2.1. Norme et variation à l'écrit :

Comme on vient de l'évoquer, la langue française en Algérie est, à la fois, une langue présente dans la vie courante des Algériens, mais loin d'être utilisée dans son bon sens. Ces derniers l'utilisent quotidiennement dans leur langue maternelle, mais d'une manière déformée et plus conforme au système de l'arabe dialectal, ce qui a donné lieu à différentes formes de dysfonctionnements ou phénomènes inter linguistiques : emprunts, code switching... etc.

Arrivés à l'école, ces élèves algériens sont appelés à l'apprendre dans sa forme « légale » ou normée, mais cette forme de langue française leur paraît étrangère car ils sont déjà habitués au français altéré de leur langue dialectale. Le problème est avant tout, celui de la norme. Comment l'élève va-t-il décider ce qui doit s'écrire, et ce qui est à refuser ? Par rapport à quel modèle de langue ?

Ecrire fait appel à des normes strictes et prescrites et que sans elles, ce qu'on produise, sera rejetée ou erronée, mais pour classer une forme linguistique comme erreur, il faut d'abord, définir la norme de cette langue et préciser de quelle norme s'agit-il ? Qui la fixe ? Et qui décide de son contenu ?

1.2.1.1. La norme de la langue :

On entend souvent parler de « beau parler », « langue pure »... derrière ces termes, se profile la notion de bon usage. *« L'idée qu'il y a des façons de bien parler la langue et d'autres qui, par comparaison, sont à condamner. On trouve chez tous les locuteurs une sorte de norme spontanée qui les fait décider que telle forme est à proscrire, telle autre à admirer : on ne dit pas comme ça, on dit cela (...) ce qui intéresse la sociolinguistique, c'est le comportement social que cette norme peut entraîner. »*¹ L. Hjelmslev (1968) pour sa part, définit la norme comme « une construction abstraite opérée à partir de l'étude des usages empiriques ».²

Dans ce cas, on ne peut plus qualifier la norme par notion mais par un concept, une abstraction qui fait appel à un système de représentations sociales véhiculées par les usages linguistiques des groupes dominants. Chacun la considère et la pratique selon la représentation de sa société.

¹ J. L. Calvet, *La sociolinguistique*, que sais-je ? .P.U.F. Paris, septembre 1995 .P44.

² P. Charaudeau et D. Maingueneau , *Dictionnaire d'analyse du discours* , Seuil, Paris, 2002, p403.

D'un autre coté, **Martinet** (1974) distingue entre la norme descriptive et la norme prescriptive. « *Le descriptif relève que différentes normes de réalisation d'une même langue coexistent nécessairement. Par ailleurs, la norme prescriptive choisit parmi tous les usages d'une langue, ceux d'entre eux réputés corrects, « le bon usage » (...)* »

Autrement dit il y a deux formes de norme : la "norme", qui correspond à ce que l'on "doit" dire, et "l'usage", qui correspond à ce que la plupart des gens disent.

La norme à laquelle on fait référence dans cette étude, est la norme prescriptive qui est définie par : « *l'ensemble de règles plus ou moins arbitraires, établies par des académiciens ou des grammairiens (...). Chaque langue possède un modèle syllabique qu'elle a construit pendant des siècles, voire des millénaires ; ce modèle qui s'est de plus en plus affirmé, s'impose par la fréquence de ces réalisations et conduit à idéaliser ces structures imparfaites mais acceptables et à écarter des structures trop éloignées des normes sur lesquelles il repose* »¹

Elle constitue comme l'a indiqué **L. Hjelmslev**, le mode d'existence et de domination d'une pratique linguistique sur les autres. Elle reflète donc, y compris par le changement, la pratique linguistique dominante. Autrement dit, c'est l'expression, la médiation et le reflet complexe de la domination idéologique d'une classe sur les autres. Cette domination s'exerce entre autres, par ce que L. ALTHUSSER a convenu d'appeler « *les Appareils Idéologiques d'Etat* » ; concept intéressant car il souligne la matérialité du mode de domination idéologique en mettant en lumière le rôle des institutions juridiques, religieuses, culturelles (Ecole, Littérature). De ce fait, et dans le cadre de cette recherche, on éloigne toutes les variations linguistiques liées à l'axe syntagmatique et même pragmatique qui touche la langue française académique et on ne garde qu'une seule forme ; c'est la norme prescriptive qui suit la norme fixée par la grammaire française du groupe de référence qui est souvent reconnue au niveau académique et enseignée au niveau des établissements scolaires .

Cela signifie que la notion de la norme dont on parle, est le mode de communication linguistique particulier que partage le groupe social dans ses interactions. Il constitue le socle des apprentissages et le modèle unique de référence qui prescrit les

¹ **Robert Omnes**, « les normes phono architecturales du Castillan ». *In normes linguistiques et sociétés*, sous la direction de José Carlos Herreras. n°12, Edition ENCORAGE. Paris, 2003, p143.

règles de fonctionnement de cette variété de la langue et exclue toutes les autres variétés existantes auxquelles l'apprenant pourra être exposé dans sa vie quotidienne.

De ce fait, lorsqu'on parle désormais de la norme linguistique, on fait référence à cet objet caractérisé par trois propriétés essentielles ; son caractère idéal, son caractère prescriptif et son caractère construit par un organisme socio institutionnel qui décide de son instance et de sa forme. C'est le modèle de référence présenté dans les manuels scolaires qui se présente selon des règles à suivre. Grevisse à montré clairement dans son ouvrage : *Le Bon usage*, la conception contemporaine de la norme linguistique qui prend pour référence les œuvres littéraires classiques.

Dans le cadre scolaire, le français tel qu'il est présenté par la grammaire scolaire constitue l'unique forme légitime. Dans ce cas, les élèves enquêtés dans le cadre scolaire sont appelés à écrire en français standard qui élimine toute variation sociale ou dialectale et ils ont comme objectif d'atteindre le français écrit et littéraire qui est préconisé comme norme de référence avec sa propre grammaire, son propre système et qui n'accepte aucune variation, le français n'est enseigné que dans sa forme académique ou ce qu'on appelle aussi nationale : le français langue étrangère (FLE) dans son registre courant ou standard. Seule cette forme est considérée comme correcte dans les productions langagières des apprenants. Les autres normes familiales, sociales et même celles des médias ne sont considérées comme justes que dans les milieux concernés, en fait chaque situation de communication implique une variété linguistique qui lui s'adapte. Et la pratique de cette variété hors de son contexte virtuel, conduit à ce qu'on appelle : « l'erreur ».

Pas mal de travaux récents sur ce sujet ont donné une nouvelle conception sur la norme que l'apprenant doit respecter pour produire un énoncé correct ou normé, il s'agit du concept d'intercompréhension de l'énoncé en mettant à part, les formes de variation qui peuvent surgir dans les énoncés d'apprenant. Ce qui compte dans la production langagière, c'est qu'elle soit compréhensible. Mais que suppose la compréhension du message ou du code ?

Pour comprendre n'importe quel message, il faut qu'il soit conforme à la norme admise ou connue par les l'énonciateur et le récepteur. En fait, la norme de référence ou

la norme commune implique la mobilisation de différents éléments qu'on les résume dans les points suivants :

- La grammaticalité : c'est-à-dire la conformité aux règles de la grammaire
- L'interprétabilité : qui désigne la possibilité de construire un sens
- L'acceptabilité : qui relève de la construction des phrases (la longueur / la complication).
- La recevabilité : désigne la cohérence des phrases et leurs enchaînements.

Les différentes recherches dans ce terrain révèlent que l'agrammaticalité d'un énoncé n'annule pas forcément son acceptabilité : ici interviennent des critères linguistiques ou situationnels, selon un ordre de préférence difficile à prédire. En un mot, acceptabilité et grammaticalité appartiennent à deux ordres distincts, que chaque jugement normatif concilie à sa façon : une réflexion sur l'émergence ou la persistance de normes endogènes gagnerait à mieux circonscrire ce champ.

Ces critères d'intercompréhension ne peuvent être jamais communs dans tous les contextes et chez tous les individus. En fait, la langue en tant que produit social ne peut plus garder une seule forme, mais elle s'habille de plusieurs variétés. C'est le cas de l'Algérie où la conception pluri-normative s'impose : comme l'évoque S. PLANE : « *les normes sont plurielles liées au types de textes et aux situations de communication* »¹.

Dans ce cas, la norme de la langue française apprise à l'école est marginalisée puisque le scripteur est inséré plus au contexte social qu'au contexte scolaire, vu que les moments de contact avec cette langue, soient très rudimentaires même à l'école. L'écriture en langue seconde se fait automatiquement par erreurs à tous les niveaux. Ceci dit que les apprenants scripteurs de FLS sont victimes d'un phénomène de fossilisation que fournit l'ensemble des milieux d'influence (qu'on va mentionner dans le deuxième chapitre).

Ce qui est observé dans le cadre de l'enquête effectuée, est une preuve de ce phénomène. En fait ; les apprenants collégiens sont moins conscients de la différence existante entre

¹ PLANE Sylvie, (1994). *Écrire au collège*, didactique et pratique d'écriture. Perspectives didactiques. NATHAN pédagogie. Paris. P 75.

la norme imposée et les variations dominantes dans leur entourage qui autorise l'utilisation des deux langues : arabe et français dans le même énoncé. Ils interfèrent des énonces de deux langues (arabe et français). Ex : A2 : **3am said** / A11 : **Bay Bay**= au revoir. / A12 : **Habibti**= chérie / A 17 : **Familly** = famille / Because = parce que / A20 : **I love toi** = je t'aime.

Au niveau du lycée, ces interférences sont moins fréquentes mais elles existent toujours chez certains élèves qui sont influencées surtout par les normes du langage SMS, Internet ... Ex : B7 : **S.L.T Bay**

B 16 : **S.V.P**= s'il vous plaît / **Ma S.L.T** = salutation.

Cela revient au fait que les pratiques langagières des élèves sont toujours, acquises d'un code commun à leur environnement qui comporte maintes variations outre la norme imposée à l'école parce que le français en Algérie est omniprésent. Cette langue existe sous forme de plusieurs variétés. Le français écrit à l'école est différent de celui qui est utilisé dans les e-mails, les SMS ...etc. Ces formes ou variétés sont considérées comme normes provisoires dans le milieu concerné puisqu'elles ont un aspect oralisé et agrammatical en fonction du contexte de leur utilisation.

Chaque milieu a sa propre variété qui la crée et la modifie selon ses besoins, elle devient une norme propre à ce milieu : la variété de la langue familiale, celle du quartier, celles hérités des nouvelles technologies (l'Internet, SMS ...).

À force d'être attaché à l'un de ces milieux, la langue étrangère de l'apprenant revêt le caractère de la variété le plus proche à lui. Elle fonctionne comme signe d'appartenance à ce milieu. Elle évolue et se transforme et s'adapte en fonction des besoins du contexte d'usage. Ce qui pose un problème au niveau scolaire, ce dernier n'admet qu'une seule forme de langue figée et maintenue en l'état ; c'est la norme écrite de français dont on a parlé précédemment et il a pour mission d'assurer la permanence de cette forme en dépit des différents usages présents.

Autrement dit, l'utilisation de ces variations langagières est conditionnelle en fonction du milieu dans lequel se trouve cet individu. L'ensemble de ces variétés sont considérés comme irrégulières et déformées s'ils sont appliqués hors du contexte réel de la communication. Par contre, en contexte scolaire, l'école a pour mission de sauvegarder la norme de référence unique et standard de la langue écrite en dépit de ces variétés

pratiquées généralement, à l'oral. Par exemple le mot « table » en français n'est accepté que dans cette forme, malgré qu'il existe d'autres formes dans le contexte algérien : « tabla » en arabe dialectale, « tawila » en arabe classique.

Sur ce point, beaucoup de travaux montrent que dans les statuts sociaux défavorisés, les normes dominantes sont celles du milieu familial et du milieu social. C'est pourquoi leur langue étrangère est considérée souvent comme erronée ou non canonique.

À titre d'exemple, Milliani a remarqué dans son étude, « une *détérioration progressive des compétences scripturales chez une grande majorité d'élèves, mais aussi une sorte de rupture avec la norme pour laisser place à une langue de plus en plus difficilement compréhensible : un sabir qui n'a plus rien de commun avec la langue cible ni avec les phénomènes et processus qui affectent toute langue en contact avec d'autres (code-switching, code-mixing, emprunt, clagues...) ».¹*

L'auteur a mis en évidence une réalité linguistique propre aux élèves algériens en général, qui peut être appliquée également aux élèves enquêtés dans le cadre de cette étude et qui se nourrit de la situation socio langagière de l'Algérie dans laquelle est imposée une langue orale et quotidienne éloignée de la norme de la langue ciblée (l'arabe dialectal). Cette dernière représente une sorte d'adaptation aux différentes situations, un mécanisme de cohabitation entre la langue française oralisée et les autres langues présentes en Algérie. Ce qui constitue le lieu de différentes controverses et d'innombrables écarts langagiers et plus spécialement, chez les élèves ignorants de ces variations. À ce titre, il faut d'abord, examiner la conception de ces variations linguistiques au sein de la société algérienne, connaître les modèles non canoniques qui affectent cette langue et qui conduit à une production langagière « erronée » ou éloignée de la norme.

¹ **MILLIANI. Mohamed**, le français dans les écrits des lycéens ; langue étrangère ou sabir ? ? INSANIAT N° 17-18, Mai- Décembre 2002 P 79- .95

1.2.1.2. La variation linguistique :

Il est évident que l'usage de chaque langue ne peut plus garder une forme unique, il existe toujours une pluralité de formes et de normes ou ce qu'on appelle : la variation linguistique qui signifie la pluralité de l'usage langagier qui correspond à plusieurs formes et qui s'adaptent à divers contextes. En fait, plusieurs auteurs sociolinguistes qui ont étudié la langue comme une réalité linguistique telle qu'elle se pratique, considèrent la langue comme un ensemble de variétés. Sur ce point, E, N, KWOFIE affirme que : "*La variation linguistique peut être phonétique et phonologique, morphosyntaxique et lexicale. La diversité linguistique, qui implique à la fois la pluralité des langues et la variation interne d'une même langue, a deux dimensions principales : temporelle et géographique, et cela parce que les hommes vivent dans le temps et l'espace. La variation s'explique par la différence des modes de vie, des cultures et des milieux sociaux*".¹

Ceci dit que ce phénomène existe dans toutes les langues et affecte toutes les composantes de la langue et si on tente de classer ces variétés, on sera amené à suivre les axes du changement de la langue qui fournissent des critères de classement de ces variétés linguistiques :

Le premier axe est fondé sur les usagers ou les utilisateurs de ces variations. Il regroupe :

- Les variations diachroniques ou historique citées auparavant : en effet, la langue change et se transforme à travers l'histoire. Soyons plus claire, l'arabe dialectal des algériens du XVIIe siècle n'est plus celui d'aujourd'hui, le changement qu'a subi la langue touche tous les niveaux (phonétique, lexical, syntaxique...)
- Les variations *diatopiques* ou synchroniques liés à la région géographique où se pratique cette langue. Plus exactement l'arabe dialectal parlé en Algérie diffère complètement de celui du Maroc ou de la Tunisie. Cette différence peut être constatée même au sein du même pays en Algérie par exemple, il existe une différence très marquée entre le parler dialectal des Algérois et celui des kabyles.

¹ Emmanuel N, KWOFIE, "la diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique", L'Harmattan-AUF, Paris. (2004), P 12.

- Le troisième type est la variation *diastratique*, appelée aussi, sociale et démographique dans laquelle on trouve des différences entre la langue des jeunes et celles des âgés ou une différence linguistique qui touche le milieu (comme exemple les milieux urbains et ruraux). Ce genre de variation existe également chez les différents milieux professionnels (un médecin ne parle pas comme un enseignant ou un policier).

Le deuxième axe de classement est l'usage lui-même qui regroupe à son tour, différents types de variations. Et comme on l'a précité la variation peut toucher différents niveaux et revêt par la suite, différentes formes ou registres. Il s'agit de la variation *diaphasique* ou situationnelle, c'est-à-dire que la même personne parle différemment, la langue selon la situation de communication, c'est le cas par exemple, des différences existantes entre le code oral et écrit cité auparavant, ou selon l'âge de l'interlocuteur et son statut ou selon le contexte de la communication (à la maison /à l'école). Plus précisément, il s'agit des différents registres de la langue.

Concernant les variétés de la langue arabe, J.P. CUQ a montré clairement la situation de l'oral et celle de l'écrit au Maghreb : « *en arabe, seules les variétés écrites de la langue coranique surtout mais aussi moderne, sont correctes par la majorité des arabophones. La langue quotidienne, dans toutes ses variétés dialectales, est réputée sans grammaire, et indigne d'être écrite.* ».¹

Si l'ensemble de ces variations paraît habituel et banal en langue maternelle puisqu'on est habitué à la pratique de ce système de variations, ce n'est plus le cas en langue seconde ou étrangère où l'apprenant ignore les lois de ces variations, apprend et capte toutes les pratiques langagières en langue seconde qu'il rencontre dans son environnement, sans avoir compris ou respecter le contexte de leur utilisation. Ce qui lui conduit à produire des énoncés hors du véritable contexte d'utilisation : (à l'école par exemple) et par la suite, il se trouve dans une situation d'erreur.

J. P. CUQ a mis l'accent sur deux types de variations et ils les expliquent ainsi :

- L'axe synchronique : « *c'est l'axe de variation géographique (...) le cas des régions où le français est langue étrangère, on peut parler de véritable*

¹. ² **Jean Pierre CUQ**, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier/Hatier, Paris, Aout 2007. P 61.

régionalisme francophone (...) Les locuteurs français se sont en quelque sorte plus ou moins, approprié cette langue comme une partie du répertoire linguistique national et ils ont donc, sur elle un droit d'aménagement. ».

- L'axe diachronique : « c'est un axe bien décrit par la grammaire historique. L'évolution linguistique est un processus à la fois social et individuel : en effet, à l'intérieur de chaque groupe humain, les variations de l'usage propre à chaque individu, dans tel ou tel contexte, font que l'individu est lui-même susceptible de générer un certain type de variété linguistique, ces variations idiolectes, dont les résultats s'imposent ou non dans l'usage du groupe social, sont les ferments de l'évolution diachronique. ²

L'auteur a insisté sur les deux axes fondamentaux à partir desquelles, la langue éprouve des changements : l'axe synchronique qui concerne les changements de la langue au niveau géographique et l'axe diachronique qui relève de la transformation de la langue sur le plan historique.

Sur le plan synchronique (géographique), on n'a qu'à observer la diversité linguistique d'une région à l'autre. Prenons l'exemple de l'Algérie ; les pratiques langagières des habitants de l'Est sont différentes de ceux des habitants de l'ouest algérien. C'est ainsi pour les habitants de la région de Kabylie qui se caractérisent par leur propre variété linguistique (amazigh). Cette diversité ne concerne pas seulement les langues dialectales, elle s'applique même à l'oral dans la pratique de la langue étrangère (le français). Les kabyles ont un accent spécial dans la prononciation du français.

En parallèle, et en ce qui concerne la langue seconde, l'environnement social de l'apprenant demeure un lieu de passage de cultures diverses par des voies différentes et par l'intermédiaire des sources variées. En outre de l'école qui fournit l'enseignement de la langue seconde, l'apprenant algérien apprend aussi cette langue par d'autres voies; la télévision qui présente aujourd'hui grâce au système numérique, une gamme de chaînes francophones caractérisées par leurs variations. En effet les chaînes magrébines francophones ne pratiquent pas le même français que les chaînes françaises, La radio captée également par les sujets en question, fournit un autre modèle de variation langagière (La chaîne Trois par exemple) et les journaux caractérisés par la particularité

du système écrit, diffère complètement de ce qu'on vient de citer. Une autre source de variation qui a contaminé dernièrement, la langue des individus algériens et spécialement, les jeunes élèves, c'est les SMS et les Forums.

Ces nouveaux outils de communication, caractérisés par leur propre langage, sont devenus par l'effet des conditions actuelles, le moyen le plus assuré et le plus rapide pour se communiquer. Mais quelle est la particularité de ces moyens ? En effet, en Algérie, le langage utilisé dans les SMS et les forums est un métissage entre l'arabe dialectal et le français. Tout est écrit en lettres françaises. C'est là où se pose le problème, en effet un apprenant qui a l'habitude d'utiliser ce langage et qui ne maîtrise pas la langue française, risque d'apprendre ce type de langage et d'imiter ce modèle dans ses productions écrites en langue française dans le cadre scolaire, puisqu'il ne sait pas ce qu'il doit apprendre de ce qu'il doit refuser devant l'ensemble de ces modèles linguistiques.

Au plan individuel, certaines familles ont un contact permanent avec leurs proches résidants en France, ces derniers qui possèdent également leurs variations langagières selon la région où ils habitent ont une influence importante sur le français des algériens et surtout, sur les enfants scolarisés car, ces apprenants considèrent les émigrés comme pratiquants idéals de la langue française, ce n'est pas loin alors qu'ils apprennent certaines pratiques langagières d'eux.

L'ensemble de ces modèles porteurs de variations reste des idées hypothétiques à confirmer ou infirmer à travers le questionnaire établi avec les élèves du corpus de ce mémoire et qu'on va aborder dans le deuxième chapitre. Après avoir défini la conception de la variation linguistique, il y a lieu de s'interroger sur les facteurs suscitant ces variations au sein du territoire algérien

En effet, la multiplicité des pratiques langagières des algériens n'est que le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs et processus sociaux, cognitifs, affectifs qui conduit à une compétence générale de moins en moins normée. Et comme le signale Mohamed Milliani dans sa thèse, la source de ces déviations se trouvent dans le phénomène de contact de langues qui s'instaure gravement dans le bain linguistique algérien : *«Les variétés hybrides ainsi concoctées à partir de la langue française réputée difficile, et les phénomènes générés par le contact des langues en présence, déboucheront sur le long terme sur un éventail de variations du français plus ou moins dé- normé.*

*L'inventaire des énoncés déviants, étant insuffisant, l'analyse des écarts pourrait fournir un semblant d'explication. Ainsi est-il admis que les déviations de la norme- cible peuvent être le résultat de processus de simplification ».*¹

De ce fait, le mélange des langues qu'a connu l'Algérie à travers l'histoire, a donné naissance à une certaine forme de métissage où se sont rencontrées des langues et leurs variétés locales d'où l'apparition des différents phénomènes linguistiques chez les locuteurs algériens. Qu'il s'agisse du bilinguisme, alternance codique, emprunt ou interférences...etc. Le contact des populations a ses incidences sur les langues car, il introduit dans la plupart des cas, un ensemble de problèmes qui concernent nos modes de penser les langues, les dynamiques de leurs constitutions, de leurs évolutions et leurs variations surtout. L'ensemble de ces phénomènes affectent le système linguistique de l'apprenant de la langue étrangère qui n'arrive pas à comprendre la complexité qui régit ces systèmes de variations.

Cette divergence des variétés linguistiques au sein de la société algérienne permet de s'interroger sur la nature des rapports qu'entretiennent les langues existantes entre elles. En fait, on rejoint **V. Castellotti** qui explique que « *Le développement des recherches d'un point de vue à la fois socio- et psycholinguistique, dans le domaine de l'acquisition du bilinguisme et plus généralement des contact de langues, a mis en évidence des phénomènes diversifiés de rencontre entre les langues qui peuvent apporter un éclairage nouveau pour mieux comprendre et expliquer le statut et les fonctions de certaines productions discursives émergeant également dans les situations institutionnelles d'enseignement / apprentissage* »². C'est pour cette raison qu'il est judicieux de se pencher sur les phénomènes de contact de langues en Algérie qui véhiculent ces variations linguistiques.

¹ **MILLIANI. Mohamed**, le français dans les écrits des lycéens ; langue étrangère ou sabir ? INSANIAT N° 17-18, Mai- Décembre 2002 P 79- .95

² **Castellotti**, pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues in d'une langue à d'autres : pratiques et représentations. DYALANG. Rouen. 2001. P17.

1.2.1.3. Les rapports qu'entretient la langue maternelle et le français comme facteurs de la variation linguistique en Algérie :

*« Face au dilemme imposé par la norme linguistique-en vue de cerner le mot juste, tout sujet apprenant est supposé mettre en rapport contrastif les langues qui lui sont familières et ce, en vue de s'en tenir aux règles grammaticales édictées auxquelles il devrait se soumettre ».*¹

De ce fait, c'est en étudiant la complexité des répertoires et des pratiques de langues de ces jeunes élèves issus du milieu algérien, qu'on pourra comprendre le fonctionnement des pratiques langagières non canoniques en langue cible.

L'ensemble de ces variétés propres au répertoire linguistique de leur univers social, constituent un capital de ressources linguistiques et des modèles que le scripteur reconfigure, et réutilise localement dans les différents contextes de communication en langue cible, à savoir l'école, sans rendre compte du véritable contexte de son utilisation.

D'un point de vue linguistique et pragmatique, évoquer les rapports aux langues permettra donc, de distinguer et dévaluer les lieux des difficultés et les différentes contraintes linguistiques au niveau des systèmes en présence :

Beaucoup de chercheurs (comme Fouzia Benzacour, Laroussi...) qui ont travaillé sur le cas des pays du Maghreb, ont lié les difficultés d'apprentissage du français à l'ambiguïté du statut du français au sein de cette société.

Préciser la nature des langues pratiquées au sein de la société algérienne, conduit à distinguer deux variétés linguistiques majeures à partir desquelles sont découlées des nouvelles formes linguistiques comme : (l'arabe dialectal) dans cette société. Il s'agit de deux langues : l'arabe et le français qui sont toujours en contact permanent. Dans ce cas, le terme de bilinguisme s'applique-t-il à cette société ? Sur ce point, différents avis se sont déclenchés.

¹ **BAHLOUL, Nouredine**, "les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophone en FLE". In Synergies Algérie, N°1, 2007, page 64.

1.2.1.3.1. Le bilinguisme et le plurilinguisme en Algérie :

Georges Ludi et **Bernard Py**, dans leur ouvrage « Etre bilingue », proposent deux perspectives fondamentales pour caractériser la compétence bilingue :

- « *La compétence bilingue se définit par rapport à la compétence unilingue. Plus précisément, un bilingue parlant L1 et L2 possède deux composantes d'une compétence qui ne saurait être caractérisée qu'à travers une étude de L1 et L2 ? (...) quels sont les phénomènes d'interférence qui s'établissent entre elles ? Ainsi la compétence bilingue reçoit-elle un statut négatif.* ».
- « *Le bilingue possède une compétence originale qui n'est pas caractérisée par une simple addition de L1 et L2. (...) cela signifie qu'il exploite les possibilités propres à un répertoire double. Ainsi par exemple face à d'autres bilingues, il peut utiliser des formes mixtes parfaitement régularisées.* ».¹

Le choix entre ces deux positions différentes, conduit à choisir entre deux perspectives totalement contradictoires. Mais, on ne peut pas risquer d'opter pour une position sans passer par l'étude de la spécificité de notre échantillon.

Martinet avance que " *il est nécessaire de redéfinir le terme de bilinguisme (emploi concurrent de deux idiomes par un individu à l'intérieur d'une même communauté ne saurait ce que pour exclure l'implication très répondue qu'il n y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause*"². Cette citation ouvre la voie à différentes conceptions de bilinguisme puisqu'elle s'interroge sur le rapport qu'entretient le degré de la maîtrise d'un code linguistique donné avec la désignation par le terme « bilinguisme », Martinet pense donc, qu'un sujet bilingue doit maîtriser parfaitement les deux codes linguistiques à la différence des autres linguistes qui pensent qu'une connaissance insuffisante de ces deux variétés suffirait pour la qualifier ainsi. À titre d'exemple Titone définit le bilinguisme par : " *la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue*"³. En ce sens les apprenants des langues étrangères seraient parfaitement des sujets bilingues peu importe leur degré de maîtrise de la langue.

¹ **Georges Ludi** et **Bernard Py**. Etre bilingue, PRTER LANG. SA, Editions scientifiques européens, Bern, 2003. P 82,83.

² **Martinet (a)** 1970- 1996) *.Eléments de linguistique générale* .4ème édition. Armand Colin/Masson, Paris, P64.

³ **Titone (R)** (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles, Dessart. P11.

Si on est amené à identifier la situation du bilinguisme en Algérie, on rejoint l'idée d'Abdelhak Abderrahmane BENSEBIA qui présente la situation de bilinguisme en Algérie en distinguant deux formes :

- « *un bilinguisme institutionnel* »: dans le système éducatif depuis 1962 où l'arabe partage les domaines qui relèvent de la légitimité et la souveraineté nationale à côté du français qui monopolise les domaines techniques et économiques.« *Ce cas de figure est dicté par la nécessité d'enseigner en français et le français dans les universités et les instituts spécialisés, et dans les domaines où le bilinguisme est présent entre le français et l'arabe dans les administrations publiques, et moins dans les entreprises privées, où le français est quasiment présent* ».
- *Un bilinguisme sociétal non institutionnel*, appelé aussi le bilinguisme de réalité communicationnelle où le français se manifeste dans le parler des locuteurs algériens et se circule dans les divers phénomènes de contact notamment le « code switching » ; où le passage arabe- français chez les locuteurs algériens se fait de manière naturelle quand le locuteur ne trouve pas le mot en langue maternelle. Cette situation de blocage linguistique facilite le glissement langue maternelle/ langue étrangère, appelée en terme linguistique « alternance codique ». BENSEBIA souligne également que : « *ce type est dicté par la nécessité de communication, et la lourdeur de l'Histoire. Or, nous remarquons que le français a laissé ses empreintes enracinées non seulement dans notre façon de parler, de penser, parfois, mais également dans nos mœurs les plus intimes. Cependant, le berbère reste de plus en plus, en cours de s'éloigner, défaut de son inutilité sur le plan sociétal, ainsi que sur le plan des représentations, qui sont devenues, de plus en plus, obscures après les événements de printemps noir* »¹.

Corollairement à tout ce qui vient d'être cité, le bilinguisme algérien est loin d'être un mode alternatif de deux codes. Mais il est plutôt restreint au système éducatif, là où le contact entre les deux langues ne tient pas seulement sur le plan de l'oral, mais aussi sur le plan de l'écrit avec l'affrontement sous jacent de deux cultures différentes.

¹ A, A, BENSEBIA étude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques, cas de l'Algérie, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, décembre 2005.

C'est un bilinguisme renforcé par le statut formel attribué à ces deux variétés (arabe /français) par l'Etat comme langues d'enseignements; c'est-à-dire que le type de rapport qu'entretient l'emploi des deux variétés linguistiques est un rapport de pouvoir, de conflit dont les effets engagent toute la société algérienne comme étant bilingue ou biculturelle.

D'une autre part et vue de l'amalgame de variétés de langues qui se coexistent en Algérie, d'autres chercheurs ont imposé une reformulation du terme bilinguisme dans la mesure où il ne s'agit plus d'un rapport entre le français et l'arabe mais plutôt des rapports entre la langue française et les langues algériennes. Dans cette optique, on est amené à parler du : "**Plurilinguisme**" :

D'ailleurs, pour Dalila Morsly, la situation est plus complexe, elle préfère qualifier l'Algérie par un pays plurilingue : « *l'Algérie illustre bien cette sorte d'escamotage. On présente souvent notre pays comme un pays unilingue ou, lorsqu'on parle de bilinguisme que ce soit pour le défendre ou pour le déplorer- c'est uniquement à propos du contact arabe (arabia fusha / français) seules, ces langues apparemment dignes d'être considérées comme des langues). Pourtant l'Algérie est bien dans l'état actuel des choses, un pays plurilingue : on y parle et on y écrit : el-arabia fusha (arabe classique), el-arabia- daridja (arabe dialectal), le berbère avec ses différents variantes et le français. Ceci est une réalité. Il ne sert à rien de la nier.* »¹.

Le fait de considérer la société algérienne comme une communauté multiculturelle, au de-là du réaménagement linguistique imposé par l'arabisation, amène à envisager son hétérogénéité linguistique et également, à animer un conflit permanent entre les langues en présence : l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français comme trois langues dominantes. Á cela s'ajoute la langue amazigh ou berbère qui est composé aussi, d'un amalgame de parlers locaux ou régionaux ; le kabyle, le Chaoui, le Mzabi, le Tergui... dont leur usage se fait par groupes minoritaires de la société. Ces langues minoritaires entretiennent des rapports avec les langues dominantes dans le territoire algérien. Sur ce point, Saadane BRAIK résume le plurilinguisme à « *la présence de plusieurs langues maternelles de la langue arabe dans des situations officielles ou*

¹ D. Morsly, « unilinguisme ou plurilinguisme », parcours maghrébins, n°3, décembre 1986. P.21.

conformistes et à la présence du français dans des situations de communication quotidienne, sous la forme d'emplois concurrentiels ou exclusifs »¹

Cependant, ce qui nous intéresse, c'est précisément le rapport entre les langues algériennes et la langue française, vu du rôle qu'elle joue au niveau des conduites langagières des algériens. La langue arabe classique ou conventionnelle demeure circonscrite dans l'espace scolaire ainsi que pour la pratique religieuse. Et malgré les tentatives de l'Algérie pour opter une démarche linguistique appelée « l'arabisation » afin d'éviter les pressions sociales de l'arabe algérien fortement conjugué au français, la tentative de remplacement n'atteint pas son objectif, puisque l'introduction d'un arabe conventionnel sans enclage avec la réalité algérienne à constructions syntaxiques éloignées de l'arabe classique en a paradoxalement accentué la situation. Ce qui a donné suite à une reconsidération du français qui peut assurer les différentes situations de communication en Algérie.

Aujourd'hui, la langue française entretient avec la société algérienne une relation qui ignore les frontières et les rigidités idiomatiques conventionnelles. Etant donné qu'au delà de l'image symbolique qu'on lui attribue ; celle d'une langue de modernité, « *elle véhicule l'officialité sans être officielle, elle reste une langue de transmission des savoirs sans être langue d'enseignement, dans la mesure où les langues algériennes de l'usage arabe ou berbère sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle* »². La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens :

Premièrement, les « francophones réels », c'est-à-dire, les personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours ; deuxièmement, les « francophones occasionnels », et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas, on relève le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe. Usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques telles que : ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision. Et enfin, ce qu'on nomme des « francophones passifs » : cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

^{1. 2.} **Braik Saadane**, in *cahiers de langues et de littérature*, numéro spécial, université de Mostaganem, Algérie2004, P14.

Dans cette perspective, **M. Sabri** estime que : « *même si la présence de la langue française a diminué dans les mass médias, elle occupe encore une place importante dans la presse écrite (quotidiens et autres périodiques), dans les médias audio-visuels tels que la chaîne III dont le programme est diffusé, principalement en français (...). Aussi, c'est dans cette langue que paraît une version du journal officiel, les diplômes... les pièces d'état civil et d'identité portant toujours la mention « écriture du nom en caractères latins »... ces données font que l'usage du français prépondérant dans plusieurs secteurs et domaines de la communication quotidienne* »¹. C'est pourquoi, la langue française occupe toujours une place fondamentale dans cette société et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Mais, comme on vient de le signaler, cette langue coexiste de toute évidence, avec d'autres langues qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique / l'arabe moderne) ou non institutionnelles, telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du berbère. Par rapport à ces langues, on a pu observer que le français garde une place non dérisoire dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique.

À ce propos, Malika Sabri dans sa communication, résume le statut de langue française en Algérie ainsi : « *Si on réfère aux textes officiels (la constitution et la charte nationale), ils ne sont pas très explicites. Ils oscillent constamment entre le statut de langue étrangère privilégiée, celui de la langue seconde, celui de « langue scientifique et technique » et celui de langue « officielle ». Une diversité de concepts qui rend compte de la difficulté à définir le statut de cette langue car « partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne* ».²

^{1, 2} **Malika Sabri**, « l'enseignement de la langue française en Algérie » in *l'éducateur* .n° 09, décembre 2007.P 13, 14.

De sa part, Calvet avance qu'« *Il faut alors distinguer d'abord, entre le bilinguisme, fait individuel qui relève de la psycholinguistique et la diglossie phénomène social* ». ^{1.} En ce sens il serait préférable de passer aussi, par la mise en évidence de la notion de diglossie souvent attribuée au contexte linguistique algérien.

1.2.1.3.2. La diglossie en contexte algérien :

Le mot diglossie indique la présence de deux systèmes linguistiques co-existants sur un territoire donné, dont l'un occupe un statut sociopolitique inférieur que l'autre pour des raisons historiques ou politiques.

Fergusson dans son ouvrage « Diglossia » définit la diglossie comme « *une situation linguistique relativement stable dans la quelle , outre les formes dialectales de la langue , existe une variété superposée très divergente , hautement codifiée (grammaticalement plus complexe) , véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respecté (...), qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle , utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté* » ^{2.}

On rencontre ce phénomène lorsque les langues en contact ont des fonctions différentes. Ce qui provoque des situations linguistiques caractérisées par deux variétés ; "haute" et "basse" de la langue. Cette conception de Fergusson prend comme composante définitoire d'une situation de diglossie idéale, la présence d'une dichotomie séparant deux variétés linguistiques :

- Une variété prestigieuse (haute)
- Une variété moins prestigieuse (basse)

C'est ainsi le cas pour l'Algérie, lieu d'opposition entre une langue arabe standard (utilisé dans tout le pays) et le français qu'on rencontre ainsi dans tout le territoire. Fait observé également entre l'arabe classique et l'arabe dialectal. Le sujet algérien passe du code conventionnel dont il contraint d'utiliser dans certaines situations à un second code que ça soit de l'arabe classique à l'arabe dialectal ou de l'arabe au français.

^{1.} Calvet **J.L.** La sociolinguistique, que sais-je ? .P.U.F. Paris, septembre 1995 .P36.

^{2.} **FERGUSON, Charles A. (1959):** «Diglossia», Word. p435/ Djemal-Eddine Kouloughli (1996), « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe » in *les langues en Egypte*. N°27.28 p. 287-299.
<http://ema.revues.org/index1944.html>

Dans le cadre d'enseignement/ apprentissage, cette pluralité de langues implique une distance inter linguistique entre ces différents systèmes linguistiques éloignés au plan étymologique. Et le non respect de cette distance provoque des opérations de complications /simplification de la part de l'apprenant qui se trouve forcément dans ce cas, en situation de dysfonctionnement langagier.

Ces cas de dysfonctionnements relevant du phénomène de contact des langues, affectent le comportement langagier de l'apprenant au niveau de l'écrit aussi bien que l'oral.

L. NUSSBAUM et V. UNAMUNO, dans son article : sociolinguistique de la communication entre apprenants, parlent des situations bilingues et évoquent ce phénomène ainsi : « *De ce fait, dans leurs répertoires les deux langues apparaissent souvent mélangées, phénomène perçu par l'observateur mais aussi par les individus eux-mêmes. Ce plurilinguisme nous impose d'éviter le terme « langue source » et d'adopter celui de langues habituelles pour nous référer aux codes autres que la langue que sujets sont en train d'apprendre* »¹.

1.2.1.4. Les phénomènes de la variation linguistique chez les algériens :

Il est vrai que la richesse de la situation linguistique algérienne avec toutes les ambiguïtés qu'elle ne cesse de provoquer, font d'elle une véritable source illimitée d'interrogations et de recherches. En effet, le paysage linguistique algérien continue à subir des changements importants qui s'insèrent dans des orientations qui abordent les champs d'enseignement apprentissage des langues et se traduisent dans l'émergence de modèles potentiels qui constituent des sources de dysfonctionnements langagiers chez les apprenants dans le cadre scolaire. Pour cela, et dans un premier temps, on va essayer d'éclairer certains phénomènes résultants du contact des langues ou variétés existantes en Algérie qui se reflètent particulièrement au niveau de la production écrite des élèves en français langue seconde. D'abord, la pratique alternée de deux ou plusieurs langues ou ce qu'on appelle "l'alternance codique" est l'un des aspects linguistiques dus au phénomène de contact de langues présentes dans cet entourage.

¹ L. NUSSBAUM et V. UNAMUNO, sociolinguistique de la communication entre apprenants, langues in d'une langue à d'autres : pratiques et représentations. DYALANG. Rouen. 2001. P17. p62

1.2.1.4.1. L'alternance codique :

Appelé souvent, alternance de codes ou de langues, ce phénomène implique l'utilisation de deux langues dans un même énoncé. Les syntagmes demeurent intacts alors que le mélange de codes implique un mélange à l'intérieur même des syntagmes.

Les parlars métissés imposés par le vécu ou les langues en présence : arabe dialectal, arabe classique, français et même berbère représentent des modes de communication de référence pour les algériens. Ils constituent une référence linguistique pour les apprenants de la langue seconde ou étrangère. Le recours à l'arabe dialectal est une stratégie alternative des apprenants algériens débutants de FLS en vue d'éviter les difficultés d'intercompréhension en contexte scolaire et d'assurer la communication comme c'est le cas de : A02 : bonne année. moi je me sewat « 3am said » tout la famille et de A/ 17 : « bonne année toi et ton family because moi heureu »

Dans le premier cas, l'utilisation de l'expression arabe « 3am said » ne signifie pas un manque car cette expression est déjà exprimée en français, mais elle est utilisée pour assurer le passage du message au contraire du deuxième cas où l'utilisation des mots anglais affiche l'intérêt de cet élève à cette langue et le manque de bagage lexical en français. Ce qui lui mène à utiliser la langue anglaise pour saturer le manque en langue française.

On peut dire qu'en Algérie, l'arabe dialectal constitue donc, pour les apprenants un outil de médiation et de réception dans l'apprentissage du français.

À la différence du bilinguisme qu'on ne peut le constater d'une manière évidente et concrète, l'alternance codique est plus apparente à travers les activités langagières de ses usagers. La définition de sa situation dans le cadre de la recherche présente, demeure intéressante dans la mesure où elle permettra une mise en évidence des pratiques langagières et des métissages linguistiques qui en relèvent.

1.2.1.4.2. L'emprunt :

De façon générale, l'emprunt c'est le mot tiré d'une autre langue. Il s'agit des variétés de français cassées ou altérées par l'usage des couches populaires et qui sont introduites même dans les conversations les plus érudites. Selon, F.BAIDER, « *Le mot emprunt fait référence à un mot intégré au système langagier emprunteur et /ou désigne une notion adoptée par la culture emprunteuse. Un véritable emprunt remplit soit un vide dans le système linguistique (aucun autre mot n'existe), soit un besoin immédiat dans la culture emprunteuse* » .1

Au cas de l'Algérie, l'emprunt constitue le patrimoine propre à nos locuteurs algériens d'où l'appellation attribuée à notre dialecte " l'algérien". En effet, il s'agit rappelons-le, d'un langage familier non formel. Ces phénomènes de contact des langues entretiennent un rapport direct avec la formation reçue et l'environnement. Quand un apprenant se trouve incapable de fournir une unité lexicale désirée dans la langue cible et qu'il cherche du matériel linguistique convenable à une tentative de construction, il tend à puiser dans une de ses autres langues étrangères au lieu d'avoir recours à sa première langue. Il s'agit d'un effet automatique plutôt que d'une stratégie consciente de communication.

Sur ce point, L. Daifallah et M. Kaoula parlent du sentiment d'insécurité linguistique d'après son enquête effectuée à Annaba, ville algérienne : « *Il semble qu'il y ait, chez nos informateurs, un sentiment d'insécurité linguistique au sens où Labov définit cette expression à propos des locuteurs de la petite bourgeoisie new-yorkaise. Ils manifestent à l'égard de leur parler un sentiment de rejet et stigmatisent l'alternance codique et les emprunts : (parler seulement en arabe c'est lourd), (on introduit trop de mots français).*² Par ailleurs, Abdelmouneim MANSOURI note clairement dans son étude sur le statut de la langue française : « *langue de prestige incontestable, elle est à la fois recherchée, dans la mesure où son appropriation rassure, et honnie par l'actant social qui n'a pas les moyens de se l'approprier* »³.

¹ F.BAIDER, « Emprunts à la langue turque en français : la difficulté de la marque étymologique » in emprunts linguistiques, emprunts culturelles. L'Harmattan, 2007 Paris. p37

² L. Daifallah et M. Kaoula, « Les représentations linguistiques de jeunes locuteurs algériens » In plurilinguisme et identités au Maghreb. PUR. N°223. Rouen, 1997, P98.

³ Abdelmouneim MANSOURI, « code switching et représentations des langues en contact au Maroc » In plurilinguisme et identités au Maghreb. PUR. N°223. Rouen, 1997, P91

À partir des différents avis qui se sont précédés, les représentations concernant l'ensemble de ces phénomènes oscillent entre un handicap linguistique et un luxe.

Dans le contexte algérien, différents travaux ont été menés sur ce point, on cite à titre d'exemple ; Dr Ali Kherbache, Belkacem Boumedini, Brahim Khetiri et d'autres. Ce fait mérite qu'on s'y réfléchisse puisqu'il relève d'un processus de comportement langagier et même d'une réalité culturelle de la société dans le cas où la société accepte la notion avec le nom intrus qui l'accompagne puisqu'il devient une nécessité pour combler le manque de la langue ciblée, il se procure à la suite d'un manque, d'un besoin. À la lumière de son étude, Brahim Khetiri a tenté de définir la forme de l'emprunt en contexte algérien ainsi : « *L'emploi de mots provenant des langues locales (à forme non française) n'est guère ornemental mais reste bien profond. Deux raisons peuvent à notre sens expliquer ce procédé linguistique :*

- 1. Le contact des langues a favorisé les échanges entre les langues qui véhiculent les différentes cultures du pays,*
- 2. Les domaines pourvoyeurs de termes tels la religion, la culture..., spécifiques à l'algérien véhiculent des réalités qu'on ne peut transmettre sans recourir à ces termes issus des langues locales pour les insérer dans le français. Ce français à coloration algérienne dans la plus grande partie de sa composante humaine accélère l'intercompréhension entre les francophones de ce pays. »¹*

Il explique par la suite, que : « *Depuis l'indépendance de l'Algérie, le français, langue principalement transmise par l'école, s'enrichit continuellement au contact des réalités algériennes et des langues sollicitées par les locuteurs francophones tels l'arabe classique, l'arabe dialectal et subsidiairement le berbère. Ainsi, les emprunts lexicaux servent à désigner des réalités sociales, politiques ou culturelles étrangères à la civilisation de l'ancienne colonie qui font que l'usage de cet idiome introduit une lexie empruntée à une des langues locales comme si c'était un mot français.* »²

L'emprunt est conçu donc, comme un phénomène habituel et indispensable qui reflète le fonctionnement normal de la langue de communication dans la société algérienne.

¹ **Brahim Khetiri**, « du français en Algérie au français d'Algérie » in *Synergies Algérie* n° 4 - 2009 p. 57-68.

Certains emprunts sont vus comme nécessaires pour véhiculer des réalités culturelles absentes dans la langue ciblée *"Emprunt justifié, d'autres sont considérés comme facultatifs ou de luxe, emprunts lexicaux inutiles parce qu'une « désignation existe ou est possible dans la langue emprunteuse.»*¹

Plus pragmatique, D. Gaadi, qui a travaillé sur le français en usage au Maroc explique ce comportement par une économie dans la communication :

*« Lorsque l'équivalent français est composé de 2 mots et plus, le sujet emprunte alors le signifiant composé d'un mot simple comme Sni au lieu de « plateau en cuivre » ou Haïk au lieu de « longue pièce d'étoffe rectangulaire » dans laquelle se drapent les femmes musulmanes. Ou bien par une nuance de sens, le mot en langue française n'ayant pas exactement le même sens que celui en langue arabe. A titre indicatif les lexèmes tels que Hogra: iniquité, humiliation ou Ouma : ensemble de la communauté musulmane »*².

La question de l'emploi des emprunts reste ouverte puisqu'il revêt différentes formes dans la société algérienne. Un individu algérien de par son emploi d'un mot d'unes des langues locales que ce soit l'arabe dialectal, idiome commun aux algériens qui assure la communication à grande échelle et qui recouvre spécialement le domaine socio culturel de la société algérienne, ou l'arabe classique qui sert à transposer des réalités surtout religieuses puisque c'est la langue du Coran, l'emprunt dans ce cas, demeure un outil « d'algérianiser » la langue française afin d'exprimer ce que tout un chacun ressent, pense, voit...etc.

¹. **DEROY, Louis** (1956) : *« L'emprunt linguistique »*. Paris : Les Belles Lettres. Edition revue et augmentée, 1980. p 137.

². **D. Gaadi**. *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot-AUPELF, 358 p. (Compte-rendu de M. C. Timelli, *Ponts* (Milan), 2001, 2, pp. 182-183).

1.2.1.4.3. L'interférence :

C'est l'utilisation dans une langue, d'un trait linguistique (phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique) caractéristique d'une autre langue.

L'interférence est le phénomène spécifique sur lequel on penche dans cette partie d'étude. Il est défini généralement par le mélange non souhaité des langues parlées par un locuteur. Bien évidemment, on reconnaît l'importance du transfert positif dans l'apprentissage plurilingue. Un locuteur qui connaît déjà le mode subjonctif en français, par exemple, aura probablement moins de difficultés à maîtriser l'usage du subjonctif en espagnol qu'un locuteur qui n'a jamais rencontré cette structure grammaticale dans son expérience linguistique. Le transfert des connaissances d'une langue à une autre, peut donc faciliter l'apprentissage. Toutefois, Lorsque le transfert de connaissances ne facilite pas la tâche d'apprentissage, on parle de transfert négatif ou d'interférence.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les deux systèmes phonologiques de la langue cible et de la langue source s'interfèrent. Un apprenant va avoir tendance à rapprocher les sons de la langue cible (langue étrangère) du système phonologique de sa langue source (langue maternelle). Par conséquent, un son qui est méconnu par un apprenant, celui-ci aura tendance à avoir une prononciation déviante et à le remplacer par un phonème de sa langue qui aura un son proche.

Selon L.J.Calvet, On peut distinguer trois types d'interférences : les interférences phoniques, syntaxiques et lexicales : *« Les interférences syntaxiques consistent à organiser la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de la première langue A (...). Dans le domaine lexical, l'interférence lexicale est surtout fréquente lorsque les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue. Poussée au bout de sa logique, l'interférence peut produire l'emprunt : plutôt que de chercher dans sa langue un équivalent difficile à trouver d'un mot de l'autre langue. On utilise directement ce mot en l'adaptant à sa propre prononciation. »*¹

Par effet de la redondance des pratiques langagières, par effet de leur présence quotidienne au sein de la société algérienne. Ces hybridations, ces formes erronées deviennent habituelles, courantes et par la suite, elles deviennent des modèles qui envahissent les composantes écrites des élèves en classe de langue. Á titre d'exemple,

¹ Calvet .J.L. La sociolinguistique, que sais-je ? .P.U.F. Paris, septembre 1995 .P19.

l'élève commet des erreurs relevant de l'interférence entre l'arabe et le français comme on le constate dans :

1. (Copie A1) : Comment bien ? La santé bien ?
2. (Copie A9) : Pour entrer l'année nouvelle écris une carte postale pour mon amie.

Au lycée, les mêmes cas d'interférences reviennent :

1. (Copie B5) : Bonne année et toute année et tu est bien à ta santé
2. Je dis en premièrement bonne année.

Ces énoncés déviants trouvent leur origine dans le corps social qui accepte toute forme de déviation, d'hybridation. Ce sont des traductions intégrales de la langue arabe au français. Malgré qu'elles soient pratiquées et admises dans la société algérienne, ces formes linguistiques sont classées comme étant des erreurs au plan académique et dans le milieu scolaire qui impose une norme légitime et standard. Si l'enseignant est encore plus tolérant à ces déviations, à ces interférences qui altèrent le sens et la cohérence de l'énoncé produit, l'apprenant adopte ces formes qui gênent la communication et s'écarte de la norme légitime qui regroupe les différentes règles linguistiques propres à la langue française.

L'usage ou la pratique langagière des Algériens en langue française est qualifiée donc, par une sorte de *dé-normalisation*, d'un *Sabir* qui naissait dans l'environnement social algérien (TV, radio, Internet ...) car son système mental construit un comportement linguistique qui lui est propre ou ce que les linguistes appellent « l'interlangue » qui est soumis à une tension contradictoire découlant de la différence de ces processus affectifs et sociaux. Ces facteurs fournissent des modèles, des normes linguistiques à suivre loin de toute oppression de règle académique. Ils constituent les nouveaux maîtres de la langue pour l'élève actuel qui n'a aucun contact avec la langue française académique que par le biais de ces outils (moyens de communications).

La télévision en tant que moyen audio visuel présente pour l'élève algérien avec ces différentes chaînes francophones variées, une langue oralisée, variée qui intègre toutes les formes de variations géographiques et diachroniques. Il en est de même pour la radio francophone ; la chaîne 3 par exemple est captée par la plupart des algériens, elle

est proche d'eux par ses émissions culturelles algériens qu'elle diffuse, par sa langue également qui s'adapte plus à ce qu'on désigne le français des algériens.

L'Internet, cet outil qui sévit de plus en plus, dans les familles algériennes, vient d'influencer les nouvelles générations par son langage spécifique : les e-mails, les forums, les messages électroniques et les SMS, constitue aujourd'hui une langue moderne, simplifiée et plus astucieuse qui s'actualise et qui vit dans l'usage langagier quotidien des algériens et surtout chez les jeunes élèves adolescents. Cette langue se caractérise par sa brièveté. Elle procure à son utilisateur un espace libre où il peut s'exprimer librement sans se sentir ligoter par les mille et une règles de la langue utilisée en classe. Une seule chose compte : la compréhension du message sans aucune norme fixe.

Ces moyens de communication ne sont pas les seules sources d'influence sur le comportement langagier de l'élève algérien, il existe bien d'autres facteurs qui ont un grand impact sur le dysfonctionnement langagier de l'apprenant en langue française. Mais à l'âge d'adolescence, ces outils sont les seuls moyens qui favorisent le contact des élèves avec la langue française malgré que cet usage dans ces espaces réfère généralement à la forme orale et fait souvent appel à des déviations, des emprunts, des mélanges et même des inventions langagières éloignées à la norme admise. Ces écarts deviennent par l'habitude, des normes admises au plan social. L'apprenant inséré dans ce milieu, ne trouve aucun autre modèle à suivre dans les activités scolaires écrites que ces formes erronées.

En somme, et pour en finir, le comportement langagier des algériens revêt plusieurs variations qui véhiculent une norme sociale maghrébine qui s'est né dans l'usage quotidien. Comme l'a évoqué Milliani, il s'agit ici d'une forme de Sabir qui s'est né du besoin de la communication entre deux générations distinctes : l'ancienne génération francophone issue de la période du colonialisme français et la génération arabophone après l'indépendance. Cette forme de contact continue d'exister chez les nouvelles générations qui l'ont hérité de leurs ancêtres et continuent de l'adapter à leurs nouveaux besoins surgissant dans leur vie quotidienne où la nécessité d'utiliser la langue française apparaît de plus en plus. Comme exemple : les messages électroniques, les forums, SMS... Mais cette forme de Sabir n'est plus stable parce qu'elle ne possède aucun système propre ou des règles qui la gèrent. C'est une forme locale qui se

développe par le biais de l'usage quotidien et qui complique d'autant plus la production langagière de la langue française chez ces apprenants

Entre autres, l'école algérienne dans cet environnement hostile se situe en rupture avec le vécu de l'enfant dès la première année de sa scolarité : bien qu'entièrement arabisé, l'enseignement dispensé pendant les premières années de scolarité ne laisse pas moins d'être coupé du vécu de l'enfant, tant par les difficultés que suppose l'usage de l'arabe littéraire que par l'étrangeté du fond que révèle le contenu des programmes.

Ensuite, supposons que cet enfant arrive au bout de ces premières années à s'adapter tant bien que mal à ce type d'enseignement, cette adaptation toute précaire ne risque-t-elle pas d'être plus gravement compromise lorsque débute l'enseignement du français ?

Les raisons de ces difficultés peuvent être dues au bilinguisme subi. Les élèves algériens, en dehors de l'école, n'utilisent pas l'arabe littéraire, de moins en moins le français sauf dans les classes aisées. Les différences des systèmes linguistiques de l'arabe et du français entraînent naturellement une variété d'interférences dont l'existence ne peut être ignorée.

L'apprenant algérien aborde à la fois l'arabe littéraire et le français ; les difficultés issues de la diglossie vont donc, s'ajouter aux erreurs phonétiques dues à l'apprentissage des deux langues (combinatoire des phonèmes, structure de la syllabe et des mots différents ...)

À cela s'ajoute l'énorme handicap que constitue pour ces élèves leur moins grande familiarité avec la langue française; les difficultés de langue s'atténuent dans un milieu ouvert à la langue et la culture française. Et également l'opposition qui existe entre la langue française qui renvoie au développement, au modernisme et la langue arabe qui renvoie à l'Islam, à l'identité ; Comment conserver une, sans prendre l'autre ?

Les productions écrites des élèves issus de cet environnement linguistique spécifique et situées dans une dimension particulière (exposition à d'autres variétés de la langue française extérieures à celles de l'école, le non emploi de la langue à l'école, alternances codiques, etc.) pourraient présenter des résultats différents selon le cas étudié. Cependant, la découverte des sources de ces dysfonctionnements langagiers ne peut être effectuée sans avoir défini ce dysfonctionnement et illustrer sa nature et ses formes à l'écrit.

1.2.2. Le dysfonctionnement langagier à l'écrit :

« Tout apprentissage est source potentielle d'erreur et la connaissance ne s'acquiert que par la confrontation d'hypothèses internes avec la réalité externe qui en assure le contrôle et les valide. En cas d'invalidation, l'erreur est la marque d'une étape intermédiaire dans la stratégie d'apprentissage »¹.

Autrement dit, tout apprenant d'une langue étrangère commet des erreurs lors de son apprentissage. L'erreur est conçue comme signe d'apprentissage. Mais, si certaines erreurs sont constructives et permettent une progression par leur compréhension et leur correction, il y a d'autres erreurs qui peuvent néanmoins être handicapantes pour une communication aisée.

C'est le cas de multiples comportements linguistiques interférentiels qui se manifestent dans les productions écrites des apprenants et se développent dans leurs systèmes linguistiques jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage. À partir de cela, on propose d'évoquer dans les lignes qui suivent le problème d'erreurs lié à la production de la langue française par les apprenants algériens de différents niveaux. Mais, avant de passer aux difficultés des élèves, il est nécessaire de distinguer clairement entre deux appellations qui s'interfèrent et peuvent poser des contraintes au niveau de la conception de l'écart linguistique. Il s'agit de l'erreur et la faute.

1.2.2.1. La faute / L'erreur :

Faute ou erreur; deux termes souvent disputés. Quelle est la différence entre ces deux termes ? Si on retrace les conditions d'apparition de ces deux notions, on remarque qu'au commencement de l'enseignement des langues étrangères, tout écart commis par l'élève par rapport à la norme de référence propre à la langue (établie par la politique linguistique du pays de cette langue), était considéré comme une faute. Ce qui donne lieu à une sanction sans chercher les raisons ou l'origine de cet écart. Donc, Qui dit faute, dit punition, sanction. La faute est synonyme de mauvaise action, on doit en avoir honte. Elle n'est pas envisagée comme quelque chose de positif et constructif. C'est alors la conséquence d'une mauvaise concentration de l'élève ou encore d'un manque d'intérêt

¹ J.P.CUQ, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier/Hatier, Paris, Aout 2007. P 47.

de celui-ci pour le travail à réaliser. Elle appelle un jugement de valeur négatif, plutôt une sanction.

Ce n'est qu'au cours des années 70, qu'il y avait une substitution du terme « faute » par la conception d' « erreur » (à connotation positive); une étape qui a permis à l'apprenant et à l'enseignant de connaître le degré d'appropriation des règles du système et de procéder aux ajustements nécessaires. L'erreur est donc, cette expérience d'invalidation des hypothèses ou des représentations mentales de départ. Il y a erreur parce qu'il y a un processus cognitif à l'œuvre. Plus précisément, dans ce processus, l'erreur marque la phase de déstabilisation de la construction mentale initiale, préalable à celle de reconstruction. La définition de ces deux termes implique le passage par deux autres conceptions à partir desquelles se fondent la faute et l'erreur : on ne peut parler de faute que par rapport à une norme prescriptive qui juge tout écart comme faute. Sur l'autre côté, l'erreur exige la présence de multiples variétés langagières qui provoquent cette erreur.

1.2.2.2. La faute par rapport à la norme :

Outre sa connotation dépréciative, la faute est toujours fixée par rapport à une norme déjà établie par un groupe social monopolisateur, il y a une faute lorsqu'il y a un écart, un non respect de la norme linguistique établie par le groupe de référence.

Plus précisément, toute société éprouve la nécessité d'une communication standard et dominante dans laquelle tous les membres de cette communauté acceptent de se reconnaître. Ce qu'ils ont en commun c'est de pouvoir se reporter à un même modèle de langue conçu comme idéal et en dépit des variétés qu'ils pratiquent quotidiennement. Ce statut, comme on l'avait expliqué précédemment, est renforcé par son institutionnalisation dans les appareils qui déterminent les règles sociales de l'échange linguistique du pays ciblé. Parmi ces institutions ; l'école qui a pour mission, de transmettre ces modèles linguistiques. Qu'il s'agit de la langue officielle du pays ou des autres langues secondes ou étrangères, l'essentiel c'est de suivre le modèle fournis par la politique linguistique du pays ciblé et de respecter la norme prescriptive propre à cette langue. Le non respect de ce modèle perspectif conduit à ce qu'on appelle « la faute ».

1.2.2.3. L'erreur par rapport à l'usage :

En parallèle, il est clair que chaque langue est un organisme vivant. Il n'y a pas une entité homogène qui corresponde à la langue (arabe, française ou autre). En fait, comme première approximation, la langue est un ensemble de variétés linguistiques. Elle constitue le sujet d'innombrables changements qui procurent des variations diachroniques et synchroniques... Par l'effet de la pluralité de ces variétés, de leur redondance et de leur présence quotidienne dans l'environnement social de l'apprenant. Ces pratiques langagières, ces formes erronées par rapport à la norme standard, deviennent habituelles, courantes et par la suite, elles deviennent des modèles qui envahissent les pratiques langagières de l'apprenant même au niveau de l'école caractérisé par sa norme prescriptive. Face à cette réalité linguistique plurielle, l'erreur est considérée comme une étape inévitable et peut être même, utile à l'apprentissage parce que l'élève n'est pas un réceptacle vide où s'accumulerait le savoir donné par l'enseignant. « *Pour comprendre et maîtriser le monde, chacun a besoin de s'en faire une théorie* ».

Tous les spécialistes sont d'accord pour dire que les erreurs des apprenants constituent des indices du système linguistique qu'ils utilisent à un moment donné. L'erreur s'explique généralement en termes d'induction ou d'inférence logique. Le fondement d'une telle démarche cognitive réside bien sûr dans le pouvoir prédictif des règles existant dans une langue particulière. Toute erreur est donc en principe révélatrice d'une stratégie perceptivo- cognitive quelconque. La preuve en est qu'un grand nombre d'erreurs est lié au système de la langue maternelle. Pour un chercheur, elles lui donnent des indications sur la façon dont on apprend une langue, sur les stratégies, sur les processus utilisés par les apprenants.

De leur part, les psychologues considèrent les erreurs de productions comme des informations précieuses sur le mécanisme cognitif du sujet. L'observation de la nature de ces erreurs aide à savoir à quel niveau se situe le dysfonctionnement de son système et permet également d'associer chaque type d'erreur à une étape cognitive.

Ceci dit que tous les apprenants des langues maternelles ou étrangères font des fautes. Mais, lorsque l'apprenant est face au système de sa langue maternelle, la situation diffère de celui qui apprend une langue étrangère.

Dans le premier cas, l'apprenant prend conscience de sa faute lorsqu'il révisé, il possède un sens qui lui permet de distinguer ce qui est juste de ce qui est mal dit ou incorrect parce qu'il est proche ou habitué à ce système dès sa naissance. Ce qui rend la complexité du système de sa langue comme naturelle et habituelle.

Dans le deuxième cas, cet apprenant non natif n'arrive pas à distinguer la faute et le juste surtout lorsqu'il s'agit des normes des cas exceptionnelles propres à la langue apprise car il a déjà acquis une langue maternelle. Lors de l'apprentissage d'une autre langue, il est en train d'intérioriser des règles à partir de ses données accessibles et ses compétences linguistiques en langue 1, de reformuler le modèle du 1^{er} système (celui de sa langue maternelle) pour intégrer un autre système qui diffère complètement du premier. Dans ce cas, l'erreur langagière est, en principe, le résultat de l'application juste de ces règles dans des cas où elles ne s'appliquent pas ou elle peut être dû à l'imitation du système de sa langue maternelle. Il commet des fautes sans avoir conscience lors de la révision même s'il a déjà appris la règle (la norme) auparavant, il ne peut plus faire attention à ces exceptions. Cette langue demeure étrangère et inhabituelle dans la mesure où il la pratique rarement.

La citation de FREI nous intéresse particulièrement dans ce cas, lorsqu'il avance « *qu'il existe en chacun de nous un phénomène d'assimilation mémorielle qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors du discours, dans la conscience linguistique* ». Il appelle cette forme d'assimilation par « *instinct analogique* ».1 Ce processus est très observé dans les situations de langue étrangère où l'élève imite les modèles du système de sa langue maternelle dans la production de la langue étrangère. Voilà un exemple sur ce processus analogique :

➤ Je lève mon stylo et écrire quelques lignes.

Essayer de comprendre les fautes des élèves, permet de constater que la faute constitue un passage obligé et que même si on ne veut/peut pas les tolérer, on peut prendre appui sur elles pour juger l'évolution de l'apprentissage chez l'élève. Cela permettra de l'accompagner dans la structuration progressive de la langue étrangère parce que tout apprentissage normatif suppose que les apprenants qui essaient de s'approcher

¹ J.P.CUQ, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Didier/Hatier, Paris, Aout 2007. P 48.

de la norme enseignée sans y parvenir, commettent des fautes au début pour arriver à une acquisition parfaite de la langue étrangère.

Mais si l'erreur s'aggrave et continue à exister en dépit de la progression de l'apprentissage, la situation devient plus complexe et les raisons diffèrent. La question qui se pose est : quelle est l'origine de ces erreurs ?

Selon Pit. Corder (1967), du point de vue méthodologique on peut distinguer deux écoles de pensée sur les causes des erreurs :

1. S'il y avait une méthodologie parfaite il n'y aurait jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates.

2. Comme il n'y a rien de parfait dans ce bas monde, il est normal, voire inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Et puisqu'elles se produisent il faut concentrer les efforts sur des techniques de traitement d'erreurs.

Selon le même auteur on peut distinguer *des erreurs systématiques et des erreurs non systématiques*. Systématique ici renvoie au système de l'apprenant.

Les erreurs de performance (dues au hasard des circonstances comme une défaillance de mémoire, ou la fatigue, ou une émotion forte) sont des fautes car l'apprenant arrive à s'auto corriger parfois. De la même manière, les erreurs de compétence sont des erreurs systématiques dues à l'inadéquation des méthodes utilisées dans l'enseignement de ces langues. De ce fait, il est logique que l'apprenant, qui ne possède assez de savoirs linguistiques sur cette langue, fasse des erreurs.

De nombreuses études ont permis de voir que la réussite scolaire n'est pas seulement due aux méthodes pédagogiques, même si ces méthodes sont sophistiquées. Elle est due, avant tout, à l'environnement et à la personnalité de l'apprenant, c'est-à-dire au support social et psychologique, cela exige une recherche plus étendue sur ces supports pour mieux cerner le problème et savoir s'il est possible pour un adolescent algérien au lycée de maîtriser une langue seconde (le français) aussi bien qu'un collégien. Dans quelle mesure les facteurs sociaux, psychologiques et cognitifs ont-ils des incidences sur la production langagière de chacun d'eux ? La réponse à ces questions demeure conditionnelle aux résultats de l'analyse du corpus mais pour pouvoir analyser les erreurs de ces apprenants et savoir leurs origines, il faut d'abord, les classer.

1.2.2.4. Une typologie d'erreurs :

Les erreurs sont différentes. Celles-ci, peuvent être en effet, relatives à la construction syntaxique, lexicale ou phonologique de la langue. C'est une opération mentale qui se traduit sous différentes formes. Plusieurs méthodes de classement des erreurs ont été proposées par les chercheurs. On en expose un modèle ; il s'agit de Grille de Séguy et Tameron, in Repères, n° 4, 1991. Cette grille comporte quatre plans, que l'on peut ordonner de la façon suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique, et trois niveaux : niveau phrastique (la phrase), niveau interphrastique (les relations entre les phrases) et niveau textuel (le texte dans son ensemble).

1. Plan matériel (disposition, organisation du texte sur l'espace de la feuille) :

« - niveau phrastique : calligraphie, ponctuation, majuscules ;

- niveau interphrastique : séparation des paragraphes, délimitation des phrases ;

- niveau textuel : marges, aération du texte, titres et intertitres ».

À partir de l'observation du corpus collecté, on peut dire que ce plan ou niveau n'est pas vraiment respecté, par exemple : c'est rare où on trouve des élèves qui ponctuent leurs textes.

2. Plan morphosyntaxique (respect des formes linguistiques) :

- niveau phrastique : structures syntaxiques, morphologie verbale, orthographe ;

- niveau interphrastique : articles indéfinis / définis, pronoms de reprise, concordance des temps ;

- niveau textuel : adéquation organisation/type de texte, système et valeurs des temps.

Au niveau phrastique, il est clair que l'orthographe erronée pose le problème le plus délicat chez les deux niveaux de l'échantillon.

Au niveau interphrastique, certains élèves appliquent les mêmes règles de leur langue maternelle (arabe) dans la langue française : Les mots qui sont féminins masculins d'après l'élève Ex : le mot arbre en arabe c'est un mot féminin mais en français c'est un mot masculin alors l'élève va appliquer la règle de sa langue maternelle et il va dire « une arbre » au lieu de un arbre.

À l'écrit, l'élève a tendance de fonder entre le pluriel des mots et des verbes. Ex: il écrit « les élèves parles » au lieu d'écrire les élèves parlent.

3. Plan sémantique (cohérence du texte) :

- niveau phrastique : adéquation du lexique utilisé, phrases sémantiquement acceptables ; - niveau interphrastique : absence de contradiction d'une phrase à l'autre, articulations logiques correctes, substituts explicites, absence de ruptures thématiques ; - niveau textuel : information pertinente et cohérente, type de texte approprié, vocabulaire et registre homogènes et adéquats ;

Sur le plan sémantique, les élèves pensent en arabe et écrivent en français sans intérêt au sens exact des mots, c'est la substitution des mots Ex: « je coupe la route » au lieu de dire je traverse la route. À partir du corpus, on peut citer les exemples suivants : Certains apprenants ont substitué des mots et des expressions par d'autres qui n'assurent pas du sens à l'énoncé c'est le cas des collégiens surtout :

A05 : J'écris cette félicitation pour la nouvelle année.

A 14 : Je demande par le Dieu les jours et les mois marche bien et terminer par bonne année / Et je suis lire pour passer par la 4^{ème} année.

On trouve des cas pareils au lycée mais ils sont moins fréquents par rapport aux élèves du collège

B 01 : Je demande en mon Dieu pour protéger

4. Plan pragmatique (effet produit sur le lecteur) :

- niveau phrastique : constructions de phrases variées et adaptées, marques de l'énonciation correctes ; - niveau inter phrastique : fonction de guidage du lecteur, cohérence thématique ; - niveau textuel : prise en compte de la situation, choix correct du type d'écrit, atteinte de l'effet recherché.

À partir de l'observation du corpus, on remarque pas mal d'exemples concernant ce plan, il s'agit de la non maîtrise des marques d'énonciation, c'est le cas de A11 : moi anvite aske ta invite on moi / moi très conto pour toi s'très jonté . Je suis attende toi qui n'assure aucune cohérence thématique. Qu'il s'agisse d'erreurs d'interprétations des consignes, de raisonnement, de construction, de mauvaise utilisation, de connaissance ou d'inattention sans parler de l'orthographe, l'erreur n'est jamais un élément isolé. Elle

s'intègre dans un système de connaissance, de stratégies et de représentations dont elle n'est qu'un indice.

Les travaux de recherche menés sur ce point dans le contexte algérien (ZENAGA Lynda...¹), ont attribué ces difficultés à plusieurs causes qu'on les résume ainsi :

- L'élève apprend la langue française en empruntant de l'arabe dialectal de son milieu familial ou social; On a l'habitude de dire « vista », « lampa » au lieu de dire veste, lampe.
- Beaucoup d'élèves n'ont de relation avec cette langue qu'en classe, alors qu'on trouve une insuffisance de l'apprentissage dans ce milieu.
- L'élève n'a pas de volonté à apprendre cette langue à cause de la routine dans le programme scolaire.

Ce sont les causes majeures classées par les différents travaux dans ce contexte, mais ce qui reste ambigu, c'est qu'il existe d'autres difficultés qui diffèrent d'un apprenant à l'autre et surtout d'un niveau à l'autre et qui ne relèvent point de ces sources. Par exemple, le problème de l'orthographe se pose avec plus d'acuité chez les collégiens enquêtés par rapport aux lycéens. Ces derniers ont effectivement des difficultés d'orthographe mais qui sont distinctes de celles des premiers. La même difficulté se pose différemment chez les deux groupes car il y a d'autres sources qui la véhiculent. C'est pour cela, qu'il est difficile d'élucider les causes de ces difficultés chez ces scripteurs apprenants sans mettre en évidence leurs réalités sociales et psychologiques et même scolaires qui contribuent à fonder ces répertoires linguistiques particuliers. Et ce, par le biais du questionnaire établi.

¹ ZENAGA Lynda, difficultés d'ordre cognitif à l'écrit ; étude productions réalisées par un groupe d'étudiants de l'université de Batna. Mémoire de magistère, option didactique. Université de Batna. 2006

2. Chapitre 02 :
Résultats de l'enquête :
La particularité des élèves enquêtés

« On distingue généralement entre la variation linguistique due aux facteurs internes (labov1994) et la variation linguistique corrélée à des facteurs sociaux (V. Les 6 paramètres retenus par Labov (1972)). La première s'appuie sur des faits exclusivement linguistiques. La seconde retient les phénomènes linguistiques dégagés au cours de l'étude interne et, en les reliant à des variables indépendantes (telles que le sexe, l'origine géographique, le statut social, la catégorie socioprofessionnelle, le niveau d'instruction, etc.), tente de construire les variables sociolinguistiques ».¹

Ces difficultés, comme il a été signalé, trouvent leurs origines dans les différents mécanismes mentales des élèves et elles sont véhiculées par l'ensemble des variables ou des facteurs. L'identification du répertoire linguistique des élèves de Chlef est nécessaire, dans la mesure où celui-ci est associé à des paramètres régionaux, culturels, sociaux...plus particuliers par rapport aux autres régions de l'Algérie. Ces variables particulières suscitent un comportement linguistique intime et propre à ces élèves en langue française. Il s'agit d'une étude de cas qui porte sur les facteurs suscitant les erreurs chez deux tranches d'âges différentes et l'analyse du questionnaire établi permettra une mise en évidence de ces facteurs (sociaux, familiaux et scolaires) relatifs aux formes linguistiques non canonique de ces élèves afin de connaître les différentes sources de leurs acquisitions.

¹ Leila MESSAOUDI, Etude de la variation dans le parler de Djabla (Maroc).
http://www.ieiop.com/pub/31messaoudi_163169b2.pdf

2.1. Les facteurs d'influence sur le comportement langagier des élèves algériens :

Selon D. Crutzen et A. Manço « pour apprendre, il faut être quelqu'un et être quelque part ».²¹ François Lentz a montré également, que : « *Trois milieux de vie constituent les sources de socialisation langagière chez les enfants d'âge scolaire : le milieu familial, le milieu scolaire, et le milieu socio institutionnel* ». ³²

Fishman quant a lui (1989), a résumé les paramètres qui gèrent le comportement langagier du bilingue dans les situations de contact de langues telles que le statut de la langue, son domaine d'utilisation, le statut des groupes...etc. Selon lui, le comportement langagier du bilingue varie en fonction du milieu dans lequel ce dernier se trouve, soit dans une communauté unilingue, bilingue ou multilingue.

Partant de ces citations et bien qu'ils soient tous, concernés par l'apprentissage de la langue française dans le cadre scolaire, les élèves de cet échantillon présenteront probablement des antécédents très différents lors de la rédaction en langue française. Chaque élève inséré dans un contexte linguistique complexe qui réuni différentes variétés linguistiques, viendra avec ses expériences, ses sentiments et ses attitudes personnelles et produira un comportement langagier spécifique dû au contact permanent avec ces différentes langues ou variétés linguistiques existantes dans son entourage. En fonction des trois milieux précités, il y a autant de données qu'il faut prendre en considération pour comprendre le comportement langagier du scripteur dans l'analyse de notre corpus

Dans son étude intitulée : « Etude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques : Cas de l'Algérie », A. A. **BENSEBIA**, souligne que : « *Le domaine d'usage d'une langue est motivé par la nature de la structure sociale, demeurant, cependant dominée par les forces économiques, politiques et idéologiques comme d'autres. Par conséquent, ces forces agissent sur le comportement langagier de l'individu, soit dans la bonne direction (influence qui permet à l'individu d'agir en répondant favorablement à une politique ou à une idéologie régnante) soit dans une direction contraire (problèmes d'inacceptation d'un ordre dicté, un malaise social ou*

¹ **D. CRUTZEN et A. MANÇO**, *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*, Paris, Turin, Budapest, L'Harmattan, coll. «*Compétences interculturelles*», 2003, p126.

² **François Lentz**, « apprendre le / en français en milieu minoritaire », Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF Québec, 26 au 28 août 2004. p 03 <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>

par acte de vengeance). Ipso facto, ce comportement langagier ne sera maintenu ou rejeté que si les individus prennent conscience de ce qu'ils manifestent. D'autre part, dépend de leur indépendance psychologique et de leur intercommunication. »¹

C'est à ce niveau où s'actualise la majorité des expériences personnelles de l'individu. Il regroupe toutes les occasions où les individus peuvent utiliser la langue : dans les interactions avec les membres de leur famille, les amis, les voisins et les camarades de l'école. Donc, il serait nécessaire d'examiner ces variables qui gèrent le processus langagier et d'analyser par la suite, l'utilisation de la langue seconde en fonction de ces trois paramètres ou milieux auxquels l'apprenant, en particulier est souvent confronté et ce, par le biais du questionnaire effectué. En inspirant des réponses obtenues du questionnaire, la délimitation des contours et des particularités des élèves ciblés par cette étude sera plus facile. Ce qui permet de mieux saisir les sources de leurs dysfonctionnements langagiers. La préparation de ce questionnaire est passée par les étapes suivantes :

L'élaboration des questions se base principalement sur :

- Des questions fermées duales : oui/ non.
- Des questions fermées en check-list proposant des réponses désordonnées.

Par souci d'éviter toutes réponses subjectives, on a opté pour des formes de questions, les plus claires possibles, précises, simples et courtes pour qu'elles soient compréhensibles par tous).

Ce questionnaire débute par des questions d'informations simples fermées afin d'instaurer un climat de confiance chez les élèves testés et de collecter les informations concernant la situation socioéconomique des familles des élèves. Il continue par des informations sur la volonté d'apprendre la langue étrangère, sur la langue maternelle des sujets apprenants, ces questions ayant pour but de s'assurer de l'homogénéité ou l'hétérogénéité de l'échantillon interrogé. Il se poursuit par des questions plus profondes qui sont au centre du problème. Il s'agit de connaître les situations dans lesquelles les élèves parlent français, de connaître aussi les langues utilisées généralement dans les

¹ A. A. BENSEBIA, Etude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques. Cas de l'Algérie, p11 , <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/bensedia.pdf>.

différents situations de leur vie et si le français est concurrencé par une autre langue étrangère et il se termine par des questions faisant écho aux questions centrales afin d'avoir des renseignements complémentaires.

Les étudiants ciblés par ce questionnaire sont âgés en moyenne entre 14 et 20 ans. Mais dans l'ensemble ils appartiennent pour la plupart, à une couche sociale moyenne. L'ensemble des résultats du questionnaire présentés porte bien sûr, sur l'effectif de la population enquêtée soit un total de 60 élèves de deux niveaux : collège et lycée qui apprennent le français langue étrangère en tant que matière scolaire. Ce sont deux groupes hétérogènes ; l'un est formé par des élèves collégiens âgés de dix à quinze ans; le deuxième est formé des élèves de lycée OUMDROU situé dans la wilaya de CHLEF, ils sont âgés de dix-sept ans à vingt et un ans. On a opté pour un affichage direct des pourcentages permettent de mieux représenter les tendances de chaque facteur au cours de l'analyse de ces trois milieux. Chaque tableau a fait l'objet d'un commentaire qui valide ou infirme les hypothèses émises au début. Il est à signaler seulement qu'on a divisé l'échantillon des apprenants en deux catégories :

1. La catégorie « A » désigne les collégiens
2. La catégorie « B » désigne les lycéens.

2.1.1. Les facteurs sociaux :

L'espace social représente la trajectoire globale des différentes périodes de vie de l'apprenant. Son comportement langagier demeure instable devant les bouleversements permanents que subit la société, il suit le cheminement de l'environnement social qui se modifie sans cesse et se réalise à travers cette relation avec l'environnement. En effet, l'individu en tant qu'un élément de la société, au cours de sa socialisation, acquiert des habitudes et des attitudes langagières qui s'élaborent grâce à un mécanisme social collectif et adopte un comportement linguistique propre à sa communauté. Par exemple un algérien résidant à Paris n'a pas le même parler qu'un algérien qui habite l'Algérie même s'ils sont des frères. Ce parisien va adopter spontanément le comportement langagier de son environnement même s'il est né en Algérie. Son comportement langagier change en fonction du milieu auquel il appartient. Ces apprenants, insérés dans la société algérienne, sont tous concernés par les multiples divergences sociolinguistiques

de ce pays. C'est pour cette raison qu'il est inévitable de parler de la particularité linguistique de l'Algérie.

Abderrahmane BENSEBIA, dans son étude intitulée : "Etude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques", le note clairement : « *la langue n'est qu'un système de pensée où se concrétisent le symbolique et le vécu. Et l'apprentissage d'une langue ne détermine pas seulement le recours à de simples structures syntaxiques mais, suppose le recours à tous les éléments présents (culturels, psychologiques...) dans la langue, susceptibles d'influencer le comportement de l'individu qui, influencé par ces éléments d'appartenance, se voit appelé à se comporter au même titre qu'un locuteur de cette langue. Le comportement langagier dans de telles circonstances est mesuré par le degré d'assimilation et d'accommodation de ces facteurs, propres à chaque langue, et le degré d'utilisation de chacune des langues présente dans la communauté* ». ^{1.2.}

À partir de ce qui précède, on retient que le milieu social qui recouvre tout l'entourage de l'individu (pays, région, communauté, quartier, amis, collègues et même famille et école...) reste un espace où se manifestent toutes les prédispositions affectives et motivationnelles nécessaires à l'acquisition de la langue seconde.

Tout d'abord, parce que cet espace social nourrit toutes les croyances, les images et les attitudes qui sont souvent associées au comportement langagier de l'individu. À titre d'exemple, prenons un constat très remarqué dans notre société : c'est difficile de s'exprimer en arabe classique ou en arabe algérien certains sujets (comme exemple : l'amour, le sexe...) simplement pour la simple raison : c'est que le comportement individuel est couvert par le comportement social arabe qui les considère comme des sujets tabous.

Concernant le même point, Bensebia, a montré dans son étude que : « *les individus issus d'un milieu urbain plus aisé souvent appelés à adopter un comportement langagier assez favorable envers les langues présentes, par opposition aux individus de milieux semi urbains ou ruraux qui adoptent un comportement assez sincère mais pessimiste* ». ² Encore une fois, il faut le dire ; le comportement langagier relève

^{1.2.} A. A. BENSEBIA, Etude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques. Cas de l'Algérie, p 20, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/bensedia.pdf>.

d'un comportement social et reflète en même temps, les différentes structures de la société.

Il est en fait, le témoin d'une pratique linguistique qui relève du passé et du présent d'une personne, d'une culture, globalement d'une société. C'est un processus d'intégration, d'acceptation ou de refus. Á ce titre, mener des travaux de prospection linguistique en contexte algérien, suppose donc, une connaissance approfondie de la situation sociolinguistique de l'Algérie et des phénomènes qui y prévalent. Ceci pourra en particulier, affiner la compréhension des conditions sociales qui pourraient provoquer *les dysfonctionnements langagiers* chez ces apprenants.

2.1.1.1. La pluralité des variétés linguistiques en Algérie :

L'étude de la situation sociolinguistique de l'Algérie est particulièrement, intéressante dans la mesure où « *la diversité langagière est étroitement liée à la nature des groupes et des catégories qui existent dans une société donnée.* »¹. Raison pour laquelle, il est obligatoire de mieux comprendre les caractéristiques des trajectoires sociolinguistiques algériens qui ont un impact visible sur le comportement langagier des élèves de notre échantillon puisqu'ils sont des élèves algériens et par la suite, ils font partie de la société algérienne. Ce qu'on peut déduire des travaux effectués dans ce domaine ; c'est que la situation linguistique en Algérie est d'autant plus compliquée que les langues sont d'origines différentes.

D'abord, parce que La situation sociolinguistique de l'Algérie abrite une grande diversité linguistique :

L'arabe dialectal parlé par la majorité de la population, la langue arabe « classique », qualifiée aussi par « littéraire » : « *langue décrétée, promue, au rang de langue officielle au lendemain de l'Indépendance. Décision consignée explicitement dans les différentes Chartes que l'Algérie s'est donnée ainsi que dans les différentes constitutions (...) elle est considérée comme l'attribut majeur de la nation algérienne* ». ².

Le français, patrimoine colonial toujours, présent dans le paysage sociolinguistique algérien et première langue apprise à l'école dès la deuxième année primaire. Abderrezak DOURARI le note d'une manière très nette : « *le français donc est de facto une seconde*

¹. **Baylon. Christian**, sociolinguistique ; société, langue et discours, Nathan. Université 2^{ème} édition. 1996. p75.

². **Morsly. Dalila**, Tamazight langue nationale ? *In plurilinguisme et identités au Maghreb*. PUR ? N°223. Rouen, 1997, P38.

langue officielle de l'Algérie. Les documents officiels sont traduits en langue française ou portent des mentions dans cette langue »¹.

Ajoutons à cela, le tamazight avec ses différentes formes régionales ou locales; le Chaoui, le M'zabi, le Tergui et le kabyle. Cela conduit à enfoncer une porte ouverte car, le statut de ces variétés berbères reste problématique. D'après son étude : *Pluralisme linguistique et unité nationale*, **Abderrezak DOURARI** affirme que « *les variétés berbères et l'arabe algérien sont classés implicitement parmi les dialectes populaires autochtones régionaux. C'est la solution diglossique qui a été retenue en Algérie à ce jour. Cette solution a son correspondant dans la réalité sociolinguistique d'aujourd'hui. En termes socio psychologiques et institutionnels, les locuteurs lettrés recourent spontanément au français ou à l'arabe scolaire pour les rapports formels et aux variétés berbères et arabe algérien pour les rapports intimes* ». ² Ceci a permis de générer aussi bien des échanges et des complémentarités que des contradictions et des conflits. De ce fait et devant la revendication berbère qui dispose d'une force organisée en kabyle surtout, le débat autour de la question des langues présentes en Algérie, s'enflamme de plus en plus ; L'Algérie est une société où apparaît une forme linguistique plurielle au plan social : l'arabe conventionnel ou classique / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies.

À ce niveau-là, ce qui mérite d'être souligné c'est que la réalité plurilingue en Algérie rend le problème de classement des langues, plus crucial ; un même sujet peut employer diverses variantes dans une même production. C'est ainsi que le parler algérien est souvent qualifié d'un amalgame de codes et un usage linguistique diversifié. « *Pour certains spécialistes, les langues dites dialectales seraient au Maghreb les véritables langues nationales : la variété qui est baptisée « langue » n'est pas la langue nationale (parlée réellement par le peuple), mais une sorte de forme supranationale qui n'est parlée qu'occasionnellement et dans des situations restreints* » ³.

La situation de coexistence et de la pluralité des langues en Algérie s'instaure

^{1. 2.} **DOURARI, Abderrezak**, Pluralisme linguistique et unité nationale, *In plurilinguisme et identités au Maghreb*. PUR, N°223. Rouen, 1997, P49.

^{3.} **G. GRANDGUILLAUME**, « le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », *in plurilinguisme et identités au Maghreb*, Foued LAROUCI, P.U. Rouen, 1997.P17.

comme un patrimoine national fortement symbolique de rencontre de civilisations multiples ; différents peuples s'y sont succédés et ont laissé des traces linguistiques permanentes qui se réunissent et se reflètent clairement dans les pratiques langagières des algériens et plus précisément les apprenants dans le cadre scolaire qui ne peuvent dépasser la complexité de ces systèmes totalement différents.

De plus, la langue maternelle, utilisée par ces apprenants dans la plupart des situations de vie courante, n'a pas de forme écrite, on est devant une variété de français dans une société décrite par B. Khetiri¹, comme communauté qui partage avec les communautés magrébines la norme référentielle de français standard et d'autre part, une norme linguistique locale à considérations idéologiques liés à la langue et à la culture française, mais dominée par l'arabe dialectal, langue véhiculaire et oralisée. De ce fait, lors de la rédaction en cadre scolaire, l'élève ne peut que baser sur une graphie oralisée qui ne répond pas souvent aux exigences du système de la norme prescrite en langue française (de référence) ou même celui de sa langue nationale (l'arabe classique). Raison pour laquelle, l'élève algérien commet des erreurs à l'écrit même dans sa langue nationale.

Entre autre, la langue française entretient avec la société algérienne une relation qui ne saurait se réduire à un état de généralité, vu de l'image symbolique qu'on lui attribue : celle d'une langue de « modernité » de « savoir » et de « communication scientifique ». Mais afin de mieux comprendre la particularité de cette langue en Algérie, il serait nécessaire de passer par une mise en évidence de son statut réel à travers les différents domaines de son utilisation dans ce pays.

2.1.1.2. La particularité du français dans la société algérienne :

La présence du français en Algérie remonte à l'ère coloniale et après une longue histoire, l'héritage est toujours là. Après l'indépendance, on ne peut empêcher le plurilinguisme. La langue française circule tout, comme les autres parlers qui existent dans le quotidien des algériens, malgré les tentations de l'Etat algérien à imposer l'unification linguistique par le procès d'arabisation. La réalité sociale telle quelle est perçue à l'époque ne correspondait pas aux décisions dictées par le gouvernement. Les

¹. **Brahim Khetiri**, Du français en Algérie au français d'Algérie, in Synergies Algérie n°04, Gerflint, France, 2009. P67

algériens n'ont pas cessé de communiquer en français. Même si elle est considérée à ce moment, comme étant étrangère, elle passe avant les autres langues et après l'arabe. Elle est même, privilégiée dans le milieu administratif. Ce qui lui attribue un statut particulier.

La langue française est une langue romane d'origine indo-européenne, parlée principalement en France, au Canada, en Belgique, en Suisse, en Afrique et en Asie.

La situation du français parlé hors de la France constitue une réalité très compliquée et des cas divers, on parle donc, des pays francophones. L'Algérie présente l'un de ces pays francophones. En fait, le français est omniprésent en ce pays, quoique de manière inégale en fonction des différentes couches sociales. On n'a qu'à observer les discours émis par les locuteurs algériens pour constater une complexité singulière d'alternance codique qui influe sur les discours écrits ou oraux et se traduit en phénomènes d'interférences chez les apprenants du français issus de ce milieu puisqu'ils font appel toujours à la langue maternelle pour produire un énoncé oral ou écrit.

Sur ce point, la situation du français dans la société algérienne a fait l'objet de plusieurs études qui ont montré qu'en raison des facteurs historiques, sociolinguistiques, ...etc., le français en usage dans ce pays diffère de celui des autres pays francophones. La description de la particularité de cette langue en Algérie nécessite une mise en évidence de l'usage du français dans les divers champs par ces apprenants insérés dans un milieu social, familial et scolaire. Et ce à la lumière du questionnaire établi avec les élèves ciblés.

2.1.1.2.1. L'officialité :

En Algérie, la langue française n'est pas seulement l'apanage des journalistes et des écrivains. Le français fait certes, l'objet d'une réelle appropriation par ces usagers et occupe l'en-tête des langues enseignées à l'école algérienne. Ce qui a lui donné un statut particulier dans les différents domaines de l'autorité publique qu'on le résume ainsi :

2.1.1.2.1.1. Usage institutionnel : (administrations, religion ...) :

La langue française s'est vue doter donc, à chaque fois, d'un statut évolutif, par l'institution en place. Celle-ci a pris et continue d'ailleurs, à prendre en charge, officiellement, les langues d'une manière où l'aspect politique, voire idéologique, joue un rôle prépondérant.

Conformément au processus d'arabisation, l'arabe est devenu, depuis l'indépendance, la seule langue des textes juridiques. Auparavant, bien que rédigés initialement en arabe, une grande partie des textes administratifs étaient ensuite traduits en français, ce qui offrait les textes dans les deux langues. L'armée et la justice sont arabisées également. Le reste de l'administration fonctionnait il y a peu encore largement en français mais, là aussi, un réel effort d'arabisation a été accompli, bien que les rapports plutôt techniques continuent à se faire en français.

De même, l'utilisation du français dans les discours politiques généralement bilingues affiche son maintien dans une société véhiculée par les tentatives d'arabisation. Mais, dans les usages religieux, l'arabe, langue de l'Islam, a toujours été la seule langue utilisée à l'écrit et à l'oral.

2.1.1.2.1.2. Exposition langagière :

L'arabe est obligatoire pour les enseignes de la voie publique. Toutefois, les enseignes bilingues (arabe/français) sont autorisées. Pour ce qui est des noms de rues, la langue arabe est imposée. On peut cependant trouver des noms de rues dans les deux langues. L'affichage public et la publicité sont rédigés pour leur part largement en langue française ou dans les deux langues.

2.1.1.2.2. Les moyens de communication :

Il est bien évident que la langue est définie comme un moyen de communication propre à une société distincte. Ainsi sa première dimension est fondamentalement sociale. Cette dimension s'actualise d'abord, à travers les moyens de communication qui permettent à l'individu d'exprimer ses idées, d'interagir et de prendre contact avec les autres membres de la société, mais ces moyens deviennent de plus en plus variés et multiples. Á cet égard et à partir du questionnaire établi dans le cadre de cette étude, on a pu relever quelques particularités propres aux élèves enquêtés afin de tester l'impact de ces outils sur leurs comportements langagiers.

2.1.1.2.2.1. L'édition :

Sciences et savoir, le petit lecteur, classe Gaie, Daliman et la septième couleur...etc. ; sont les nouvelles maisons d'édition consacrées à l'édition d'enfance francophone, qui viennent d'enfoncer dernièrement, la porte de la littérature enfantine

francophone en Algérie. La production du livre culturel est en progrès constants en Algérie. Cette augmentation est principalement due à la reconversion de livres d'études et de recherches en ouvrages destinés à la consommation de masse ainsi qu'à l'accent mis sur la valorisation du livre et de la culture qui répond à la dynamique sociale et politique d'un pays qui se veut moderne.

En réalité, la place de l'édition française en Algérie demeure minime malgré le dynamisme considérable qu'a connu ce pays récemment. Pour ce qui est de la consommation, l'édition en français rencontre plus de problèmes d'écoulement des stocks que l'édition en arabe, mais on observe que le développement de ce secteur touche aussi bien l'arabe que le français. Ces difficultés sont en corrélation avec le prix du livre qui, au dire du public, reste excessivement cher. Aussi au nombre décroissant des individus lecteurs comme l'a indiqué certains chercheurs en Algérie (une mentalité d'un peuple non habitué à la lecture). Á cet égard, on a organisé une question qui relève de ce domaine pour voir si les élèves choisis sont habitués à lire et dans quelle langue ?

➤ **Lis-tu des livres en français ?**

Question / Réponses proposées	Lycéens		Collégiens	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Régulièrement	01/30	03%	00/30	00%
Episodiquement	04/30	14%	04/30	14%
Jamais	25/30	83%	26/30	86%

Commentaire :

Le lire écrire apparaît bien comme l'une des conditions de base de la construction par l'élève des savoirs scolaires.

Prés de 86% des élèves interrogés au collège. Egalement pour les lycéens (83%) ne lisent pas en français. Le résultat est clair ! On pourrait traduire cela par une préférence de l'oral sur l'écrit, car lire c'est comprendre le langage écrit et parler c'est comprendre le langage oral. Cette préférence à l'oral peut être justifiée ainsi ; l'oral est plus facile, il repose sur une compétence de communication. L'écrit, par contre constitue

un handicap pour la plupart des élèves apprenants le français, il repose sur une compétence de communication mais aussi une compétence linguistique.

On pourrait donner une autre interprétation au phénomène de la lecture. Le livre constitue un produit non assumé par le jeune algérien. L'adolescent trouve consolation et refuge dans les programmes télévisés, l'Internet....

2.1.1.2.2.2. La presse algérienne :

La presse écrite demeure très hétérogène en Algérie entre francophone et arabophone. Actuellement, les principaux journaux de langue française sont les quotidiens : Le Quotidien d'Oran, La Liberté, El-Wattan...etc. D'un autre coté, le nombre des journaux et des quotidiens arabophones s'est multiplié dernièrement mais les quotidiens les plus lus sont : EL- Khabar et E-Cherrouk. Différents linguistes ont souligné la particularité de la presse francophone en Algérie.

En fait, le choix des termes et des expressions courantes et dialectales a pris une place importante dans la presse algérienne, ce qui a donné naissance à des cas de néologisme (mots déformés ou dérivés du français ayant un rapport avec les influences des dialectes, de l'arabe et du berbère). On donne comme exemple sur ce sujet, la rubrique de « Raina raikom » dans le Quotidien d'Oran où apparaît une coexistence frappante des deux langues : l'arabe et le français. Ce qui a créé une réalité socioculturelle et linguistique particulière.

C'est parce que la lecture est un élément déterminant, elle est conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit.

Selon le questionnaire des élèves, les quotidiens arabophones demeurent les plus lus pour un taux de 83 % de lycéens et de 66% de collégiens.

➤ Dans quelle langue lis-tu les journaux ?

		Arabe	Français
Lycéens	Nombre	25/30	05/30
	pourcentage	83%	17%
Collégiens	Nombre	20/30	10/30
	pourcentage	66%	33%

Commentaire :

Le journal en arabe l'emporte également sur le journal en français. La langue arabe est dominante par la lecture.

Le journal en français est lu surtout par les collégiens malgré le peu d'intérêt que portent les élèves à la rédaction en français, parce qu'il est plus exposé et imposé à la maison par les parents.

L'acte de lecture est très distant à la société algérienne. D'un point de vue général, les journaux, les revues littéraires et les publications scientifiques qui sont dans la plupart des cas, bilingues ne sont pas admirés par la plupart des élèves des deux niveaux puisque ni les parents, ni l'entourage incitent à cette activité. Le livre est devenu pour l'élève algérien un ancien objet qui ne répond plus à son imagination, ni à ses besoins et ses aspirations.

Or, il est bien évident que lecture et écriture sont intimement liées. Dans notre cas le manque de la lecture en langue française constitue un handicap d'expression. L'élève peut avoir compris mais il n'a pas les moyens pour le dire.

2.1.1.2.2.3. La télévision et la radio :

Selon le questionnaire effectué ; 100% des élèves possèdent une télévision, l'Algérie compte quatre chaînes nationales. Les trois premières chaînes sont totalement arabophones ; une seule chaîne est francophone : Le canal Algérie. Sans oublier les antennes paraboliques par lesquelles les algériens captent outre les chaînes du Moyen-Orient arabophones, les chaînes européennes françaises. Le nombre de foyers "parabolisés" s'est excessivement élevé dans les dernières années.

Canal Algérie a été créée en 1994. Cette chaîne se veut "un lien culturel avec la communauté algérienne résidant à l'étranger, plus précisément en Europe, et s'associe au dialogue et à l'échange entre les cultures et les civilisations. " c'est une chaîne internationale d'expression francophone.

En parallèle, les diverses chaînes de radio, qu'elles aient une vocation nationale ou régionale, sont toutes arabophones, à l'exception de Radio Algérie Chaîne trois qui émet en français. Tout comme les autres chaînes, la chaîne trois est très écoutée, en particulier par les jeunes citadins.

Il est aussi possible de capter les chaînes de radio internationales comme Radio France Internationale (RFI), Radio Monte Carlo (RMC) et Europe 1 qui émettent en français.

La chaîne 1 est arabophone (arabe classique et dialectal), la chaîne 2 est d'expression berbère, à majorité kabyle, bien que les 13 dialectes du berbère soient représentés, et la chaîne 3 est en français avec une heure d'anglais et une heure d'espagnol. Ce sont des chaînes généralistes.

À Chlef, outre ces trois chaînes généralistes, il y a deux chaînes locales : Radio Chlef et Radio Ghilizane qui émettent en arabe (classique et dialectal) et même en français (certaines émissions destinées aux émigrés). Les programmes de ces chaînes sont axés sur divers domaines ; culture, sport, actualité, musique...etc.

La radio reste un média moins important devant la prolifération des paraboles qui a un impact très important sur la population algérienne et plus particulièrement elle agit sur la langue de cette population.

En général, pour ce qui est de l'audiovisuel, le français utilisé dans ce cadre ne manque pas de formes d'erreurs, de déformations qui fournissent à l'individu et spécialement à l'apprenant inséré dans ce contexte, un modèle linguistique déformé de la langue française. Mais, la question qui s'impose, dans une telle réalité socioculturelle déformée, comment un enfant algérien puisse apprendre la langue française précise ?

Le questionnaire montre que 57% de lycéens suivent les programmes des chaînes anglophones traduites en arabe, c'est égal pour les collégiens dont le taux dépasse le 43%. Les chaînes francophones ne sont regardées que par 13% de lycéens et 17% de collégiens.

➤ **Quelles chaînes regardes-tu à la télévision ?**

Question / Réponses proposées	Lycéens		Collégiens	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Des chaînes francophones	04/30	13%	05/30	17%
Des chaînes arabophones	09/30	30%	12/30	40%
Anglophones traduites en arabes	17/30	57%	13/30	43%

Commentaire :

La télévision comme moyen de communication a envahi tous les foyers, en Algérie comme ailleurs. Actuellement, on assiste à une prolifération des antennes paraboliques et du numérique.

Nul doute que les chaînes françaises ont joué et jouent encore un rôle considérable dans l'apprentissage du français aussi bien chez les jeunes enfants que chez les adultes. Mais aujourd'hui un grand concurrent s'instaure dans les foyers algériens, il s'agit des chaînes anglophones traduites en arabe qui apportent aux jeunes téléspectateurs (adolescents) un plat appétissant des programmes variés. Elles commencent à dominer les foyers algériens (57%) chez les lycéens. Á la recherche d'une explication à ce phénomène, on retient que les élèves de classes terminales optent pour ces chaînes puisqu'ils trouvent plus de facilité à suivre un film traduit que de le regarder sur une chaîne francophone. De plus, ces adolescents ont plus de liberté à choisir leurs programmes télévisés. Leurs parents préfèrent les laisser libres afin d'éviter tous genre de pression sur ces élèves qui ont un examen décisif à la fin de cette année.

De même, le jeune téléspectateur se concentre avec la traduction et oublie la langue diffusée. La traduction a éloigné ce bain linguistique favorisant l'apprentissage de la langue étrangère. Un grand pourcentage d'élèves collégiens suit les chaînes arabophones, il s'agit de ceux qui sont provenus des milieux conservateurs où la parabole est interdite ou jugée comme nocive et immorale ce qui défavorise l'apprentissage du français.

2.1.1.2.2.4. L'Internet et les SMS :

« Le langage SMS » fait d'abréviations, de phonétisations, de sigles et de rébus, commence à être un des sujets de débats dans le territoire des linguistes qui le craignent parce qu'ils le voient comme un moyen de détourner les jeunes de la langue classique.

En fait, beaucoup de travaux récents ont montré que la nouvelle langue médiatisée des SMS et des courriels électroniques est marquée par son économie de temps et d'effort qui permet à ses utilisateurs de dépasser les contraintes de la langue classique et les règles qui y relèvent et de ne s'intéresser qu'au contenu du message. Toutes les formes d'écrits sont acceptables et l'orthographe se trouve exclue. Dans ce sens, le réflexe SMS une fois acquis, devient difficile à éliminer quand l'individu se trouve habitué à ce genre d'écrit dans sa vie quotidienne. Ce qui risque de contaminer la langue écrite des apprenants dans le cadre scolaire.

➤ Dans quelle langue rédiges-tu tes lettres ? Tes e-mails ?

		Arabe	Français	Arabe / Français
Lycéens	Nombre	21/30	02/30	07/30
	pourcentage	70%	07%	23%
Collégiens	Nombre	24/30	00/30	06/30
	pourcentage	80%	00%	20%

Commentaire :

À cette question directe, les élèves apportent une réponse presque tranchée. L'arabe classique l'emporte largement sur le français pour les raisons suivantes :

- ❖ L'arabe est la langue littéraire écrite mais non parlée.
- ❖ Le français est une langue d'usage, parlée mais non écrite.
- ❖ La mise en œuvre de la politique d'arabisation et la montée de jeunes générations « arabophones ».

Un très faible pourcentage d'élèves de lycée rédige en français 7%, cette réticence à l'écrit peut être expliquée par le fait que la communication écrite est plus exigeante que l'oral tant en ce qui concerne la syntaxe que le lexique. Elle appelle un effort de rigueur, on dit facilement n'importe quoi, on écrit difficilement n'importe quoi.

➤ Dans quelle langue rédiges-tu tes SMS ?

		Arabe dialectal	Français	Arabe / Français
Lycéens	Nombre	15/30	04/30	11/30
	pourcentage	50%	13%	37%
Collégiens	Nombre	22/30	02/30	06/30
	pourcentage	73%	07%	20%

Commentaire :

Le SMS comme nouvelle forme de communication écrite, constitue un nouveau outil de correspondre plus sophistiquée, les échanges quotidiens de mini message d'un téléphone portable à un autre, témoigne d'un nouveau type d'échange écrit librement structuré au niveau orthographique et phrastique, ayant un aspect plutôt oral ou ce qu'on qualifie par l'écrit oralisé sans rendre compte des écarts et des erreurs de langue.

La moitié des lycéens questionnés font appel à la langue maternelle pour faire passer leurs messages à leurs destinataires, mais il faut prendre en compte que l'arabe dans ce cas, est transcrit en français. Les élèves ont tendance généralement, à écrire en langue arabe en utilisant des lettres françaises. Ce n'est que les plus initiés et compétents (7% au collège et 13% au lycée) qui usent parfois correctement la langue française.

L'alternance codique est un autre phénomène présent dans le langage SMS des élèves lycéens en particulier (37%). Selon les linguistes, Étant donné qu'il fait partie du langage oral quotidien des algériens, ce aller- retour entre les langues témoigne d'une incompetence linguistique chez le peuple algérien. D'autres le voient comme richesse du répertoire linguistique algérien. Mais l'habitude qu'elles prendront à rédiger sous cette forme pourra les influencer dans les rédactions scolaires car les utilisateurs de SMS sont à l'écart de la norme de la langue. Faisant appel à des caractères spécifiques, des réductions graphiques ou des abréviations, de phonétisations, des sigles ...etc. Ils jouent avec les mots, inventent et innovent mais pour un apprenant débutant en langue française cela pourra constituer un modèle, une forme écrite à imiter dans sa rédaction dans le cadre scolaire et un frein à l'apprentissage réel et correct de la langue française.

2.1.1.2.3. La vie courante :

Quand on parle de la langue, il est essentiel d'évoquer les différents champs de son utilisation dans la vie quotidienne. Le questionnaire établi permet de mesurer l'usage de cette langue d'une manière plus globale, dans les autres contextes que l'apprenant pourrait affronter dans son environnement social.

➤ **Dans quelle situation parles-tu français ?**

Question / Réponses proposées	Lycéens		Collégiens	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Dés l'enfance avec la maman	04/30	13%	03/30	10%
Tu ne le parles qu'en classe	10/30	34%	23/30	77%
Tu le parles avec une autre langue	16/30	53%	04/30	13%

Commentaire :

Une petite minorité parle français dès l'enfance (13%) pour les lycéens et (10%) pour les collégiens, le français n'est pas la langue vernaculaire de l'enfant algérien.

Par ailleurs, un grand effectif de lycéens a opté pour la langue française parlée avec d'autres langues (l'arabe et le français), l'une majeure et l'autre mineure, c'est une situation de diglossie. Ces élèves sont conscients que la langue française fait partie d'une réalité quotidienne de ces élèves, elle est une langue d'usage. Mais cet emploi alterné avec la langue maternelle en contexte extra scolaire favorise la circulation de certaines formes erronées de cette langue chez les élèves. Que se soit par indulgence ou par aspect ludique, cette façon d'appropriation de la langue par voie orale se reflète généralement dans les écrits scolaires de ces élèves

Un pourcentage important de lycéens (34%) notamment en milieu rural, ne parlent français que durant le cours de français, il en est de même pour la majorité des collégiens (77%) le français pour eux, n'est qu'une langue étrangère parmi d'autres langues étrangères. Ces élèves ne se rendent pas compte qu'ils emploient quelques mots français dans leur langue maternelle (l'arabe littéral)

Ce taux est caractérisé par une variation de la fréquence selon la situation géographique, comme le montre, le taux des utilisateurs du français dans les trois situations et qui concerne encore une fois les élèves résidant le centre ville.

En tant qu'enfants et adolescents, les élèves de cette catégorie passent plus de temps, avec leurs amis hors de l'école ou des collègues au sein de l'établissement

scolaire. Dans cette étape, la plupart des adolescents sont plus proches à leurs amis que leurs familles. Ceci a un grand impact sur le comportement langagier de l'élève qui ne peut qu'apprendre la variété courante chez ses similaires.

➤ **Quelle langue parles-tu avec tes amis ?**

		Arabe dialectal	Français
Lycéens	Nombre	17/30	13/30
	pourcentage	57%	43%
Collégiens	Nombre	26/30	04/30
	pourcentage	87%	13%

Commentaire :

La quasi-totalité des collégiens affirment utiliser l'arabe (dialectal), mais cela en faisant généralement appel au français dans leurs conversations quotidiennes. Ces élèves ne maîtrisent pas la langue française. Et comme, ils n'ont pas la capacité de dialoguer et d'échanger des informations, des idées et des points de vue en français, ils le font en langue maternelle.

Au lycée on constate qu'il y a un fort pourcentage qui prétend utiliser le français (43%), c'est en particulier les filles qui se servent de cette langue comme outil de prestige et de luxe, on sait que ces élèves adolescents en voie de puberté passent par une période sensible où ils essaient par tous les moyens d'attirer l'attention. Et la langue française constitue un outil utile dans ce cas. Puisque la plupart des autres élèves ne maîtrisent pas cette langue. Ce qui les conduit à chercher des mots français répétés souvent dans leur entourage sans savoir la structure juste ou le sens exact de ces mots.

L'utilisation de la langue française dans les discussions entre amis est caractérisée par une variation de la fréquence selon la situation géographique, comme le montre le taux d'utilisateurs de français qui ne concerne que les élèves résidant le centre ville.

2.1.2. Les facteurs familiaux :

On veut dire par facteur familial, le milieu de la famille de l'apprenant qui regroupe l'ensemble des systèmes sociaux, affectifs, symboliques des représentations sociales et d'attitudes. Selon une étude récente, C'est le milieu qui relate sa position sociale et qui influe également sur ses compétences langagières tant à l'écrit qu'à l'oral. Et si on cite ce point, c'est pour souligner l'importance du modèle linguistique parental, adopté par l'enfant, et qui est fondé sur l'ensemble des représentations construites à partir du système langagier parental. Cependant, ce système se modifie également en fonctions de d'autres modèles linguistiques qui viennent s'ajouter par l'effet de l'entourage social général.

D'autre part, le comportement langagier de l'individu est influencé également par la situation sociale de la famille. Les expériences ont montré que les parents ayant un niveau d'instruction moins que les scolarisés, ont tendance à dévaloriser les langues étrangères. Par contre, on a remarqué que certains élèves enquêtés dont les parents sont instruits, sont plus motivés à apprendre le français et font moins d'erreurs par rapport aux autres élèves, même si les exceptions sont souvent présentes.

2.1.2.1. Le facteur socio économique des familles d'élèves :

Situation familiale des parents d'élèves : (lycéens et collégiens)	Nombre	Pourcentage
Couple travailleurs	06/60	10%
Parents instruits	12/60	20%
Revenues stables	33/60	56%
élèves résidant au centre ville	15/60	25%

- ❖ Une minorité d'élèves (10%), en particulier ceux qui résident au centre ville
- ❖ Chlef, ont les deux parents qui travaillent.
- ❖ (20%) des parents travailleurs ont un niveau d'instruction supérieur au baccalauréat.
- ❖ Plus de (56%) des familles ont des revenus stables.
- ❖ 25% d'élèves habitent le centre ville. Le reste des élèves réside dans des zones périphériques ou rurales.

D'un point de vue socioéconomique, une certaine stabilité au niveau de l'environnement immédiat de l'apprenant c'est-à-dire la cellule familiale peut garantir. D'une part, une certaine assurance matérielle permettant une réussite scolaire à l'enfant ; tout comme d'autre part et au niveau tant affectif que cognitif, plus le niveau intellectuel d'un parent (ou encore mieux des deux) est élevé, plus cela constitue un atout psychologique et souvent affectif qui permet de renforcer le degré de motivation chez l'apprenant, étant donné que les parents sont conscients de l'importance de la maîtrise des langues étrangères. Ce n'est malheureusement pas le cas pour la majorité des apprenants qui constituent notre échantillon habitant en zones rurales. Ces données chiffrées montrent bien que le niveau d'instruction des parents est très limité et ne peut constituer un soutien à l'apprentissage de langue française.

2.1.2.2. Le comportement langagier de la famille :

La transmission de la langue par les parents à leurs enfants est la condition essentielle de sa persistance et qui est dans la plupart des cas, assimilée à un ensemble d'images et d'attitudes. Or, ces attitudes et représentations acquises grâce à ce milieu, se diversifient en fonction du degré de socialisation de l'individu dans le milieu dans lequel il s'est élevé. C'est pour cette raison qu'on voit souvent que l'enfant dont les parents (ou l'un de ses parents) sont francophones, maîtrise plus cette langue. Il se trouve toujours motivé à étudier la matière de français.

François Lentz affirme clairement sur ce point, que « *c'est la dynamique langagière familiale qui a la tendance ou non à favoriser le développement de la langue seconde* ». ¹

➤ Quelle langue parles-tu avec la maman à la maison ?

		Arabe	Berbère	Français
Lycéens	Nombre	25/30	01/30	04/30
	pourcentage	83.3%	3.4%	13.3%
Collégiens	Nombre	26/30	00/30	04/30
	pourcentage	86.7%	00%	13.3%

¹ **François Lentz**, « apprendre le / en français en milieu minoritaire », Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF Québec, 26 au 28 août 2004. p 04. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>.

Commentaire :

Que ce soit des collégiens ou lycéens, l'arabe dialectal constitue la langue maternelle de la plupart des élèves, le français n'est présent que chez les familles dont les parents sont instruits. Le fait de parler en français à la maison surcroît lorsqu'il s'agit d'une mère francophone qui est plus proche de l'enfant sur le plan affectif et peut être une source importante de motivation et favorise, dans une large mesure la prédisposition de l'enfant à l'apprentissage de cette langue et par la suite, elle constitue un adjuvant à s'adapter avec les cours de FLE en milieu scolaire.

De ce fait, l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère suppose la présence de deux conditions, qui soient à la fois indispensable et en même temps indissociables : pratiques quotidiennes liées aux conditions sociales de chaque classe sociale, et les pratiques linguistiques liées à des représentations construites grâce à l'école et à la famille. Si l'enfant peut avoir des contacts avec la langue 2 dans le milieu socio institutionnel et scolaire, l'apprentissage de cette langue sera favorisé.

Dans le cas de cette étude, le comportement langagier de ces deux groupes d'élèves risque d'être différent puisque les usages langagiers dans le milieu social et dans le milieu familial se déroulent à forte prédominance dans leur langue maternelle (l'arabe dialectal). Ceci invite davantage, à examiner le troisième milieu d'influence, qui est d'origine scolaire.

L'ensemble de ces questions a permis de décrypter le milieu socioprofessionnel des parents et de recenser par la suite, les points suivants :

Les élèves issus de parents instruits sont plus exposés à la langue étrangère, à l'école comme ailleurs, élément qui facilite l'apprentissage de la langue étrangère d'une manière presque spontanée. Ils fournissent le plus d'efforts et leur apprentissage est plus travaillé et plus perfectionné.

Les élèves issues de parents non instruits n'ont pas la même possibilité d'être exposés à la langue étrangère, donc ils ont plus de difficultés dans l'apprentissage de cette langue par rapport à leurs camarades ; ce qui crée un décalage ou un écart entre les deux cas et par la suite une démotivation à apprendre la langue étrangère.

2.1.3. Les facteurs scolaires :

Arrivés à l'école, les enfants rencontrent un milieu différent qui regroupe d'autres images, d'autres représentations véhiculées par d'autres élèves. Dans ce cas, le degré de socialisation de l'individu augmente puisqu'il s'ouvre aux modes de vie de d'autres individus, il aura une image plus volumineuse, plus vaste que celle de ses parents sur l'apprentissage des langues. Il rencontre également des variétés linguistiques plus nombreuses et plus diversifiées.

Par ailleurs, le rôle de l'école algérienne est de plus en plus, pour les langues et les cultures comme pour d'autres domaines. Il a pour objectif de doter les apprenants des moyens linguistiques, de tirer le meilleur parti des ressources d'apprentissage qui se multiplient et de développer chez eux les capacités de gérer ces ressources, de s'adapter à d'autres environnements. Dans ce contexte, l'école doit fournir aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères y comprennent le français pour les préparer à vivre et à travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par le contact avec d'autres langues et d'autres cultures.

En effet, le contact vécu sur le mode scolaire avec la langue étrangère joue un rôle prépondérant dans la modification de la hiérarchie des langues chez l'apprenant et les pratiques langagiers qui ont été mises en place dans le premier milieu (familial). Bien sûr l'apport de ce dernier ne cesse pas, mais il peut être modifié ou même consolidé par l'intermédiaire du milieu scolaire porteur de différents variétés linguistiques, de différentes images et attitudes sociales qui ont des séquelles évidentes sur le comportement langagier de l'individu algérien en langue française.

Au regard de ces pratiques langagières socialement situées et construites, l'enseignant de langue qui a pour mission de fixer une norme de langue établie politiquement et qui permette une intercompréhension plus étendue (langue standard), se trouve confronté à une multitude de difficultés relatives à l'enseignement de la norme à ces élèves qui ne partagent pas cette norme dans leur vie sociale et familiale.

L'école, étant le seul lieu d'appropriation de la langue étrangère dans sa forme canonique suppose le développement des compétences langagières des apprenants en cette langue. Mais les évolutions qu'ils devraient atteindre, s'inscrivent de fait, dans une problématique qui conduit à poser deux questions centrales : la relation de l'école, dans le

temps de scolarité, avec les ressources linguistiques d'apprentissage qu'offre par ailleurs, l'environnement social extrascolaire. Ces ressources se multiplient et se diversifient, mais ne sont pas forcément canoniques (légitimes). À quel point l'école pourra contribuer à l'acquisition de la langue étrangère légitime dans un environnement linguistique bilingue qui présente par sa nature, assez de sources de fossilisation pour l'apprenant ? Ce qui a été construit à l'école suffit-il pour savoir écrire en langue étrangère ? D'orthographier correctement ? Pour pouvoir vérifier cela, il serait nécessaire de se pencher sur la réalité de l'enseignement de la langue française dans les deux niveaux concernés par cette étude (lycée et collège).

2.1.4. L'enseignement du français dans les deux paliers : (Moyen et secondaire) :

En Algérie, le secteur de l'éducation nationale comprend l'enseignement de base de neuf ans (premier et deuxième cycle) et de l'enseignement secondaire. L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. L'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions fixées par décret. En 2001, une nouvelle réforme manifeste l'intérêt de la majorité des représentants de l'Etat algérien pour l'enseignement apprentissage de la langue française. Cette réforme a instauré l'enseignement de la langue française dès la 2ème année du cycle primaire.

Selon M. Sabri : « Avec cette nouvelle réforme scolaire, les autorités comptent redonner au français une place spécifique en proposant un nouveau programme et des nouvelles instructions à savoir l'augmentation du volume horaire et sa programmation précoce au primaire d'un côté et par le changement du programme d'un autre »¹.

Toute fois, si on est amené à situer l'emploi de cette langue en matière d'enseignement / apprentissage, on rejoint l'avis de **M Stambouli** qui estime que : « L'enfant algérien ne peut tenir une conversation en arabe littéral sans faire intervenir sa langue maternelle (diglossie arabe parlé/ arabe écrit), et ne peut rédiger en français correct (difficulté linguistique, condition socioculturelle, impact du sous développement et de la sous-traitance qui engendre un sentiment de d'insécurité linguistique). Il n'arrive pas à dominer simultanément deux systèmes linguistiques complètement différents. Ainsi

¹ Malika Sabri, « l'enseignement de la langue française en Algérie » in *l'éducateur*. n° 09, décembre 2007. P 15.

l'arabe se trouve dans une position de langue première écrite et le français, se trouve dans une position de langue seconde parlée"².

Ce déséquilibre explique clairement, les difficultés d'apprentissage chez l'apprenant algérien et amène à mettre le point sur les conditions et les circonstances d'un tel comportement langagier afin de comprendre le processus de la situation d'enseignement de cette langue et ses socles et de déterminer également, les fondements des particularités langagières des apprenants algériens pour délimiter les ressources des dysfonctionnements langagiers à travers la consultation des différents travaux menés dans ce champ d'étude.

2.1.3.1.1. Au niveau du collège :

L'enseignement de la langue française commence donc, dès la deuxième année primaire. Au niveau du palier moyen qui constitue la dernière étape de l'enseignement de base, la langue française est enseignée en tant que matière scolaire par effectif de 3 à 4 heures par semaine. L'enseignement de cette langue est structuré en plusieurs projets qui manipulent également une pluralité de séquences basées sur des thèmes précis. La séquence est composée de sept ou huit séances ; à partir d'un texte qui traite le thème fixé par la séquence, la séance de la compréhension de l'écrit présente un type de texte comme modèle aux élèves suivies des séances suivantes :

Une séance de lexique relative toujours à ce thème, qui s'occupe des sens des mots et leur morphologie.

Des séances de syntaxe et de conjugaison dits : points de langue qui relèvent des procédés stylistiques et morphosyntaxiques qui relèvent du type de texte déjà étudié pour arriver à la séance de la production écrite. Ce qui est demandé des élèves dans cette séance, c'est de rédiger un texte conforme au sujet proposé par l'enseignant qui relève du même type et thème du texte déjà étudié dans la compréhension de l'écrit en respectant les différents points étudiés dans les séances précédentes de langue.

2.1.3.1.2. Au niveau de l'enseignement secondaire :

L'objectif principal assigné au FLE réside dans le fait de vouloir après trois années, doter l'apprenant d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir être et lui

². **Mériem STAMBOULI**, "Apprentissage précoce des langues, le cas de l'Algérie, une démarche vers le bilinguisme" in *cahier de langue et de littérature* N°2, juin 2004, p 181

permettre d'être un utilisateur autonome de cet outil linguistique, dans des situations d'enseignement requises par la formation supérieure. C'est ainsi que le profil de sortie de l'élève est officiellement, défini à l'issue de 3ème année secondaire. Le déroulement du programme de français est structuré de la même façon qu'au niveau précédent, c'est seulement les données linguistiques qui changent (des types de textes et les thèmes). ce sont des données linguistiques plus complexes et plus avancées puisque tout apprentissage a des objectifs à atteindre. Il est postulé par une pédagogie structurée selon une taxonomie ; comme c'est le cas de celle de Bloom¹ qui s'articule sur la hiérarchie de l'information à partir de la simple restitution des faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts sous forme de différents niveaux. A chaque niveau, il y a une progression continue et une accroissance d'informations.

Selon Keltoum DJILALI, l'objectif dans le palier secondaire est « *d'amener l'apprenant à une utilisation du français par la connaissance des règles qui régissent le code de la langue, de lui donner des possibilités de développement de ses capacités de compréhension et d'expression dans divers situations de communication, ainsi que des savoir-faire transférables dans la vie quotidienne ou dans d'autres disciplines* »².

D'un autre coté et selon le document d'accompagnement du programme de française de troisième année secondaire : « *Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.*

Le programme de 3ème AS comme ses prédécesseurs (1ère et 2ème AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation (...) cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence

¹ « [Http : // fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom](http://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom) »

² Keltoum DJILALI, Guide du professeur de français, niveau secondaire. Office National des Publications Scolaires. P2. Alger 2004.

textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

· La compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...);

· La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...);

La compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...) »¹.

La tâche est encore plus énorme pour l'enseignant de la langue face à une réalité linguistique quotidienne qui diffère complètement de la langue présentée à l'école. En fait, il ne faut pas oublier que l'apprenant possède déjà une langue maternelle, celle de l'oral, de l'intime, du cercle de l'expressivité et de l'émotion et une langue qui pourrait être seconde, celle de l'écrit, du social et de la communauté, de l'objet et du savoir. Entre les deux il y a des interactions, des interférences et des contaminations. À tous cela s'ajoute la langue étrangère ou seconde qui a également rapport avec la première langue (maternelle). Mais cette fois-ci dans un cadre restreint, le contact avec cette langue se limite dans la plupart des cas, à la séance de français qui ne dépasse pas 4 ou 5 heures par semaine. Seul le milieu scolaire permet plus ou moins, l'apprentissage de la langue seconde. Donc pour ce groupe d'élèves, toute la communication en langue seconde reste peu fréquente.

C'est ainsi que le professeur de langue est toujours en lutte contre ces contaminations langagières. Il trouve la mission de fixer la norme prescriptive comme étant difficile à réaliser dans une durée très courte et devant la présence de la langue maternelle à l'école, utilisée souvent entre les élèves et encouragée parfois dans l'apprentissage des autres matières (mathématiques, physique...etc.).

Le sujet apprenant est inséré dans une réalité linguistique qui favorise la variété sociale (conçue comme écartée à celle de l'école). Elle est connue et considérée comme "continuum" social et familial. Ce n'est pas aisé de l'arracher de cette évidence et de lui pousser à se dépendre du familier et du connu pour atteindre la norme de la langue de l'école parce que toutes ces langues ou variétés ont leurs propres normes qui se concrétisent dans un contexte spécifique. L'arabe dialectal c'est la forme orale qui se

¹ Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme de français : troisième année secondaire. septembre 2006.

pratique à la maison et avec ses amis, l'arabe classique est la forme écrite pratiquée à l'école et dans des situations formelles et le français se limite à la séance de français et dans le contact très médiocre et rarement effectué avec l'enseignant. À titre d'exemple, la production écrite dans les deux langues sera privilégiée si l'enfant algérien est fortement scolarisé en langue française puisque la langue arabe est largement favorisée dans le milieu familial et le milieu social (médias...) au contraire du français qui demeure très limité dans le cadre scolaire.

D'un autre côté, l'école joue un rôle d'un premier plan où se concrétisent des attitudes souvent associées à la variété ou la langue enseignée dans la mesure où ce dernier permet à l'apprenant de construire certaines représentations relatives aux différentes formes que peut avoir la langue enseignée, à travers les textes et les dialogues étudiés.

Il est à signaler que cette phase de transition est d'une importance grandiose, dans la mesure où l'individu se trouve dans une situation où les images associées à la langue maternelle se voient dégradées. En effet, la langue maternelle sera considérée comme une langue du quotidien, exclue de la scientificité. L'école demeure le lieu idéal où l'information pourra se diffuser, sans autant de représentations lourdes.

Après avoir jeté un coup d'œil sur le contexte d'enseignement / apprentissage de la langue française dans le cadre scolaire, on veut savoir à quel point l'apprenant accorde du temps à cette langue hors de l'école.

➤ **Combien de temps par semaine consacres-tu à tes devoirs de français ?**

Question / Réponses proposées	Lycéens		Collégiens	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Plus de 5 heures par semaine	00/30	00%	02/30	07%
De 2 à 4 heures par semaine	04/30	13%	17/30	57%
Environ 1 heure par semaine	21/30	70%	08/30	26%
Aucun temps.	05/30	17%	03/30	10%

Commentaire :

Le nombre d'heures accordé à l'apprentissage du français ne manifeste pas une motivation pour la langue étrangère et explique très bien les difficultés rencontrées lors des productions écrites en langue française

Au lycée, on constate que le nombre d'heures accordé à l'apprentissage du français par la plupart des élèves (70%) ne dépasse pas une heure par semaine. un temps très modeste par rapport au coefficient accordé à cette langue dans les classes terminales. Etant donné que la classe choisie est une classe scientifique ayant un programme chargé de matières différentes, les élèves préfèrent consacrer leurs temps à réviser les matières scientifiques (mathématiques, sciences, physique..) au détriment des langues étrangères bien qu'ils soient conscients de l'apport des langues dans leurs études secondaires et surtout universitaires. Dans la plupart des cas un décalage se provoque lors du passage au niveau supérieur où les cours des branches scientifiques sont enseignés en français.

D'un autre coté un grand pourcentage (57%) de collégiens accorde plus de temps au français sous l'influence des parents généralement. Cela conduit à dire que les moments de rencontre des élèves avec la langue française sont trop limités chez les deux niveaux.

Les attitudes, qui peuvent paraître chez l'enfant par effet de sa scolarisation, sont particulièrement importantes dans la mesure où elles jouent un rôle décisif dans l'apprentissage et l'usage des variétés linguistiques relativement, faciles à modifier.

➤ Selon toi, C'est facile d'apprendre le français ?

		Oui	Non
Lycéens	Nombre	06/30	24/30
	pourcentage	20%	80%
Collégiens	Nombre	02/30	28/30
	pourcentage	07%	93%

Commentaire :

La quasi-totalité des élèves (collégiens et lycéens) trouvent que l'apprentissage de la langue française est difficile, bien que la société algérienne soit classée parmi les sociétés bilingues. Ces élèves ne sont pas conscients de la proximité de cette langue à leurs vies, puisqu'ils l'utilisent quotidiennement dans leurs parlers sans rendre compte.

Apprendre à écrire en français paraît à l'élève une tâche difficile, voire même, énorme. Cela démotive ces élèves et les éloignent à cette langue. Le problème ici relève de l'affectif de l'élève de ses représentations sur cette langue.

➤ **Quelle façon vous apparaît la meilleure pour apprendre à rédiger en français ?**

Question / Réponses proposées	Lycéens		Collégiens	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Apprendre les mots d'un dictionnaire bilingue	19/30	63%	14/30	47%
Lire des livres, des journaux en français	03/30	10%	03/30	10%
Faire des études supplémentaires en français (cours de grammaire, conjugaison...)	08/30	27%	13/30	43%

Commentaire :

Comme on vient de le voir, la majorité des élèves de notre échantillon ont opté pour l'apprentissage par cœur des mots français traduits en arabe ou l'inverse : traduire l'arabe en français ; un phénomène souvent observé dans les classes chez les élèves lorsqu'ils sont appelés à rédiger un paragraphe en français.

La traduction directe en arabe (mot à mot) les conduit souvent à produire des formules erronées puisque les deux langues (arabe / français) ont des systèmes totalement différentes.

Une forte minorité de lycéens (27%) préfèrent les études supplémentaires en français puisqu'ils perçoivent qu'ils n'ont pas de base en français. Ils favorisent l'acquisition des règles syntaxiques et orthographiques pour consolider leur apprentissage et éviter tous genre d'erreur en production écrite.

L'apprentissage de l'écriture par la lecture est favorisé par une minorité d'élèves. Ces résultats réaffirment le résultat obtenu par la question précédente et confirment le manque de la lecture qui demeure un handicap pour la production écrite en français. La finalité ultime de la classe de français en Algérie est l'expression écrite. Tout l'effort de l'enseignement doit être tendu vers ce but. Donner aux élèves les instruments, les compétences qui leur permettent de bien écrire, c'est ne pas négliger la part de la lecture.

2.1.5. D'autres facteurs psychologiques et individuels :

Outre le milieu familial, le comportement langagier de l'élève se modifie en fonction des autres facteurs qu'on doit les prendre en considération comme la situation psychoaffective de ces sujets et leurs diverses attentes, leurs raisons motivants l'apprentissage de cette langue, leurs diverses représentations et attitudes à son égard, leurs styles d'apprentissage habituels, leurs expériences d'apprentissage des langues ainsi que d'autres facteurs individuels qui interviennent dans la production langagière comme la mémoire,...etc. Toutes ces dimensions qu'implique l'interaction entre l'élève et la langue, sont à prélever afin de comprendre le fonctionnement du processus d'écriture en langue étrangère et le mécanisme du dysfonctionnement langagier dans cette activité.

Le caractère psycholinguistique a sa part de responsabilité dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général, et il se reflète clairement dans les productions langagières écrites de ces apprenants. Dr ASSOU Mostafa l'affirme clairement : *« L'étude des pratiques linguistiques reste incomplète sans la mettre en relation avec l'attitude d'une communauté vis-à-vis de ces mêmes pratiques, et vis-à-vis des systèmes linguistiques en présence »*¹. Cela implique que la langue est un outil de communication indispensable, mais aussi elle est un lieu où l'homme repère son identité, c'est pourquoi il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou implicites qui véhiculent le rapport à cette langue sous forme d'appropriation ou de rejet, d'attachement ou de répulsion. On parle de la motivation.

La motivation est l'une des forces motrices de l'apprentissage du français en général et de la rédaction dans cette langue plus spécialement ; en choisissant des sujets

¹ ASSOU Mostafa, Attitude à l'égard des langues et compétences auto-évaluées chez des jeunes issus de l'immigration
http://www.webreview.dz/IMG/pdf/Attitudes_a_l_égard_des_langues_et_compétences_auto.pdf.

de rédaction plus motivants aux élèves, qui touchent de leur réalité et leurs besoins, l'intérêt à écrire s'accroît et la production sera plus riche, plus étendue et plus intéressante.

2.1.5.1. La motivation :

Ce concept est assez vague, il est défini par le principe de force qui pousse l'organisme à atteindre un but. La motivation implique la canalisation des besoins par l'apprentissage, elle recouvre à la fois des éléments affectifs et cognitifs qui concernent la personnalité et les facteurs extérieurs qui déclenchent une motivation instrumentale consistante en projets professionnels ou personnels à atteindre. À côté de la motivation externe ou extrinsèque, il y a lieu d'axer cette acquisition dans un processus ayant pour élément déclencheur une motivation interne ou intrinsèque, cognitive, liée à la notion de la curiosité et au plaisir d'apprendre.

La psychologie cognitive accorde une grande importance à la motivation qui constitue un aspect métacognitif qui fait référence à la personne, à ses choix, à ses intentions. Cette notion va servir de support méthodologique au corpus qui va mettre en relief la relation qu'entretient l'apprenant algérien avec la langue française à la lumière de ses représentations et ses attitudes envers cette langue. Vu de son importance dans l'activité d'écriture en langue étrangère, il est important de voir si les élèves enquêtés sont motivés à apprendre cette langue et par la suite à rédiger et à s'exprimer dans cette langue. En fait, un élève motivé à apprendre le français aura moins de difficulté à écrire car il a un intérêt, un besoin exigeant et réel de manipuler et de s'exprimer dans cette langue.

➤ Quelle langue aimes-tu apprendre le plus ?

		Arabe classique	Français	Anglais	Autres
Lycéens	Nombre	04/30	17/30	08/30	01/30
	pourcentage	13%	55%	28%	4%
Collégiens	Nombre	07/30	07/30	15/30	01/30
	pourcentage	22%	22%	52%	4%

Commentaire :

Cette question relève de la motivation à apprendre. 55 % des lycéens prétendent aimer la langue française et veulent l'apprendre. Donc, ils sont plus motivés pour apprendre la langue française, ils la considèrent comme la langue d'ouverture et d'épanouissement sur le monde extérieur. Une forte minorité d'entre eux (28%) s'orientent vers le choix de l'Anglais.

Pour les collégiens, le grand pourcentage opte pour la langue anglaise (52%). Ceci peut être expliqué par l'attachement et l'émerveillement à la langue la plus récente introduite dans leur cursus scolaire. D'autres collégiens sont attachés à la langue arabe en particulier « la langue du Coran, qui représente leur identité arabo – musulmane ». Ils prennent cela comme prétexte contre l'apprentissage des langues, ce qui n'est pas le cas pour les lycéens qui sont plus conscients de l'importance des langues dans leur vie.

Apprendre ; relève d'une conduite volontaire et durable. Une attitude positive face à la langue qui détermine le processus de motivation initiale. Un apprentissage sans motivation serait vécu comme une simple transmission qui anéantirait l'élève en même temps que le maître : le premier s'évanouirait, le second coulerait sous le poids d'une responsabilité illimitée. Pour certains psychologues sociaux, elle est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitude à propos d'un objet donné. Dans ce cas, la motivation à apprendre le français dépend de la position qu'occupe la langue chez l'adolescent ou l'enfant et de l'image (représentation) qu'il a construis à l'égard de cette langue. Parmi les représentations sociales des langues, il y a celle qu'a l'individu ou l'apprenant de ces langues, de leurs locuteurs natifs ou non et des pays dans lesquelles elles sont pratiquées. Ces images fortement ancrées peuvent donner naissance, selon le cas soit à une appropriation soit à un rejet pur et simple de l'apprentissage. Ces représentations se voient souvent renforcées par le biais de plusieurs canaux dont les plus performants sont la télévision, la publicité, l'Internet.

Par ailleurs, l'élève en tant qu'un adolescent, manifeste un certain intérêt à l'égard de certains sujets qui l'intéressent ou le touchent et par conséquence, il aura plus de savoir linguistique relatif à ce sujet parce qu'il a l'habitude de le suivre et de le pratiquer. Prenons un exemple très simple, un garçon adolescent qui aime le football aura plus de facilité à rédiger un paragraphe sur ce sujet parce qu'il a l'habitude de suivre ce thème, même en langue française, il aura donc, plus de bagage linguistique, plus de

constructions syntaxiques qu'il a acquis de son entourage (télévision, journaux, magazines...). L'ensemble de ces attitudes et de ces représentations face à la langue, constitue un élément de l'identité, car la langue représente la personnalité de tout individu, cela signifie que sa production écrite reflète ses intentions, sa culture et ses représentations.

2.1.5.2. Les problèmes neuro-langagiers :

La dyslexie dysorthographique est l'une des troubles neuro-langagiers qui se posent au niveau de l'apprentissage et de l'utilisation du langage écrit plus spécifiquement, ce problème est marqué généralement par un retard dans l'acquisition et une désorganisation du processus d'apprentissage qui se traduit sous forme des ajouts, substitutions, omissions et un lexique orthographique réduit ainsi que des ratures dues à des hésitations et des retours en arrière.

2.1.5.3. Les problèmes neuro- cognitifs :

L'attention est importante dans les activités d'apprentissage en général et dans l'écrit plus précisément. L'activité de l'écrit exige une forte concentration qui intervient dans la mémorisation des informations aussi bien que dans leur sélection et leur structuration.

La mémoire : qui permet de retenir les éléments jusqu'à ce qu'ils soient traités par le cerveau constitue également un facteur important qui intervient dans le mécanisme de l'écriture. Un individu qui a une mémoire qui fonctionne mal, aura des difficultés à accomplir la tâche d'écriture. La mémoire logique commence à dominer la mémoire mécanique lorsque les jeunes adolescents peuvent percevoir réflexivement la langue étrangère à travers les activités de synthèse d'analyse et de concentration et de comparaison. Ils comparent surtout des règles grammaticales d'une langue étrangère apprise avec celles de la langue maternelle.

La mélodie, le rythme et l'intonation de la langue cible sont également, des stratégies auditives et individuelles utilisées dans l'apprentissage de la langue qui interviennent également dans le processus d'écriture. Mais, ces fonctions diffèrent d'un individu à l'autre et ne peuvent être traité que dans une étude psychologique qui traite le mécanisme cognitif de chaque individu.

2.1.5.4. Un autre facteur politique :

Les élèves choisis dans notre échantillon sont tous des habitants de la région de Chlef qui ont été concernés par la situation politique qu'a connue l'Algérie dans la décennie précédente appelée également ; « la décennie noire ». Ces événements politiques ont touché gravement la société algérienne et ils ont engendré par conséquent, des impacts décisifs sur tous les secteurs et les domaines en Algérie, à savoir l'enseignement. En effet, cette situation du terrorisme a causé beaucoup de difficultés et des obstacles à l'enseignement dans les zones rurales à Chlef. Les habitants de ces régions ont souffert du manque terrible des enseignants de langues étrangères au sein de leurs établissements scolaires. Il y a même des élèves qui ont été privés de suivre leur enseignement de base en langue étrangère parce qu'ils n'avaient pas d'enseignants qui osent entamer ces régions connues souvent par « les régions noires » !

Passant au lycée, ces élèves se sont trouvés dans une situation de blocage en langue française puisqu'ils ont raté quatre ans d'enseignement de français. Que faire ? Leurs carences linguistiques augmentent devant le niveau progressé de l'enseignement du français. Et à côté des autres collègues venant du centre ville (qui ont accompli leur apprentissage), l'enseignant de la langue française ne pourra faire rien devant l'obligation de terminer le programme imposé et chargé. Cette situation crée un immense problème pour ces élèves qui se trouvent dans un niveau avancé mais avec un retard marqué en langue française. C'est pour cette raison qu'il faut reconnaître que la qualité de l'enseignement auquel sont exposés les apprenants varie grandement selon le lieu de l'établissement scolaire.

Comme on vient de le voir ; l'ensemble de ces facteurs n'agit pas de la même manière sur toutes les deux classes d'apprenants algériens, l'âge des apprenants joue un rôle important dans ce mécanisme d'interactions.

2.2. L'apprenant algérien : le processus d'âge :

Beaucoup de travaux affirment que l'âge est un élément important dans la variation des comportements langagiers des apprenants. Ils ont montré également que l'apprentissage d'une langue étrangère est d'autant plus difficile qu'on est plus âgé. Plus précisément ; pendant l'acquisition d'une langue maternelle, les connaissances de l'enfant se développent et s'accroissent en se structurant au fil du temps. Ainsi, un enfant de trois ans ne possède pas la même compétence linguistique que celle d'un enfant de cinq ans car, leurs discours, à travers le lexique et les ressources syntaxiques, est totalement différent. Il en est également ainsi de l'acquisition de la langue étrangère qui demande plus de structuration au fil du temps et qui se met en place à partir des pré acquis en langue maternelle de l'apprenant.

G. Markowski, souligne que : « *L'âge idéal d'apprentissage de la langue seconde se situe entre 8 et 10 ans. L'élève entre 8 et 10 ans saisit le mieux la mélodie, le rythme et l'intonation de la langue cible. Donc, les activités que l'enseignant propose à ses élèves devraient prendre en considération une telle capacité auditive des enseignés (...)* ». Par contre, « *Le travail avec les apprenants plus âgés a une autre forme. En cas des jeunes adolescents, c'est la mémoire logique qui commence à dominer sur la mémoire mécanique. La mémoire à long terme devient importante. Elle se développe. La capacité de l'abstraction commence à s'approfondir. On observe déjà une certaine tendance à la perception réflexive de la langue étrangère. Des jeunes adolescents sont capables déjà à générer, synthétiser, analyser. Evidemment les élèves à cet âge peuvent se concentrer plus longtemps que plus jeunes, et essaient de faciliter leur apprentissage d'une langue étrangère par des comparaisons. Ils comparent surtout des règles grammaticales d'une langue étrangère apprise avec celles de la langue maternelle »¹.*

Une autre fois, G. Markowski qui a travaillé sur les apprenants adolescents, a fourni dans son étude une clarification du constat psycholinguistique des adolescents. Il affirme que : « *Les jeunes adolescents ressentent un grand besoin d'être vus et traités comme des adultes. Ils commencent à changer d'attitude envers les enseignants et leurs parents. Le plus souvent, ils les critiquent et aspirent à l'indépendance en visant à obtenir l'approbation parmi leurs camarades. L'enseignant travaillant avec un tel public a un*

^{1. 2} G. Markowski, « L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère ». In *Synergies* n° 3, Pays Scandinaves - 2008 pp. 47. 48.

problème relativement difficile à résoudre. Le travail avec des apprenants de cet âge est vraiment très dur et totalement différent de celui qu'on fait avec les plus jeunes. Le professeur doit être plus exigeant mais en même temps doit coopérer avec eux en stimulant la confiance mutuelle »²

De sa part, V. Castellotti précise que : « *L'âge des élèves (adolescence, le plus souvent) ne favorise pas la prise de risque, la mise en danger que peut provoquer la prolongée dans une langue qu'on maîtrise mal. Le repli sur la L1 évite alors de s'exposer et de se retrouver sans défense »¹.*

D'autre part, un groupe de professeurs représentant l'Université de Barcelone, dans l'article intitulé : « *Importance de l'âge dans l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère* » constatent que : « *les grands enfants, les adolescents et les adultes sont plus rapides et plus performants que les jeunes enfants pendant les premières étapes de l'apprentissage, et qu'en immersion naturelle, les enfants qui commencent leur apprentissage le plus tôt ont plus de possibilités d'atteindre un degré de compétence plus élevé. (...) Chez les plus petits, la dépendance d'autres personnes et de ressources extérieures est plus grande, ce qui implique un degré moindre d'autonomie dans l'apprentissage.* »²

L'âge d'acquisition de la langue seconde constitue donc, un facteur qui a soulevé beaucoup d'intérêt et de controverse. Ce phénomène s'appelle « la période critique » ou la période sensible. Les recherches menées avant 90 affirmaient que les personnes apprenant une L2 après la puberté gardaient toujours un accent étranger. Ceci est de plus en plus réfuté par les nouvelles recherches. La polémique vient du fait que la recherche portait essentiellement sur des personnes ayant appris leur L2 en situation de salle de classe.

Par ailleurs, les résultats de ces recherches synthétisent que l'âge d'acquisition d'une L2 est sans doute important surtout dans la mesure où il y a une relation quasi-directe entre le temps d'exposition à la L2 et l'âge du début d'apprentissage. La syntaxe et la morphologie peuvent cependant s'apprendre aussi bien après qu'avant la puberté. Il faut

¹ V. Castellotti, pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues in d'une langue à d'autres : pratiques et représentations. DYALANG. Rouen. 2001. P16.

² Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M., Navés, T., Torras, R., Tragant, E., Victori, M. « Importance de l'âge dans l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère ». Rivais, Y. *Jeux de langue et d'écriture Littératurbulences*. Paris : Editions RETZ. 2003. p

par ailleurs distinguer la bilinguïté précoce simultanée de la bilinguïté précoce consécutive puisque les modes d'apprentissage liés à chacune sont habituellement différents. La bilinguïté consécutive se développe généralement dans les programmes scolaires alors que la bilinguïté simultanée se développe dans les milieux familiaux où les deux langues sont valorisées. La seconde est donc souvent liée au biculturalisme et à une pratique constante des deux langues sous plusieurs aspects (cognitifs et sociaux). La première valorise surtout le développement des habiletés cognitives et représente une portion limitée du temps de pratique langagière (les heures d'école).

À partir de ces résultats, on remarque que chaque période est gérée par ses particularités qui supposent une adaptation particulière liée à l'âge et au niveau d'apprentissage. Et afin de comprendre les écarts langagiers observés chez les élèves ciblés par notre étude (collège et lycée), il serait nécessaire de résumer et de classer les facteurs et les modèles les plus pertinents qui mènent au dysfonctionnement langagier lors de la rédaction en langue française chez les deux classes d'âge différentes en tenons compte des particularités de ces deux groupes différents d'adolescents (collège/ lycée).

2.2.1. La synthèse :

On peut déduire de ce qui précède que la langue maternelle (l'arabe dialectal dans la plupart des cas) est la première langue apprise par l'individu algérien. Elle s'actualise dans le cadre d'une acquisition spontanée. À cela s'ajoute la langue officielle (l'arabe classique) dès l'entrée à l'école. Deux ans après, le français est la deuxième langue que l'apprenant s'approprie dans le cadre d'un apprentissage institutionnel. Passant au collège il aura l'anglais comme troisième langue à apprendre. Le milieu familial constitue donc, le premier bain linguistique qui pourrait favoriser l'acquisition de la langue (seconde). La bonne base acquise dès les premières années de l'enseignement primaire est le deuxième facteur de réussite pour ces élèves. Problème qui s'est posé chez les élèves enquêtés dans les zones éloignées pendant la décennie passée. De plus, ces apprenants sont exposés à cette langue pendant un nombre très limité d'heures en classe.

En fait, dans leurs interactions au sein du statut social (à la maison, dans le quartier, Internet, SMS...), ces jeunes algériens utilisent certaines unités linguistiques « mélangées », notamment sous formes de “marques transcodiques” (alternances, mélanges, emprunts, calques et transferts, notamment des éléments phonologiques). Mais, ces usages linguistiques créent chez chaque élève, des carences linguistiques (orthographe, lexique, règles grammaticales) en langue cible. Ce qui ne leur permet pas d'assimiler les différents cours de français et de rester toujours à l'écart de la langue au long de la vie scolaire.

On essaye donc par la suite, de classer ces difficultés selon les deux groupes d'âge, car chaque période d'âge joue un rôle dans l'appropriation linguistique, dans l'adoption ou le rejet de la langue et même dans la forme de ces écarts langagiers. L'objectif n'est pas d'évaluer ces écarts, mais, d'essayer de comprendre les soubassements de leurs pratiques langagières en français langue seconde. Autrement dit l'accent est mis prioritairement sur la façon dont les enfants et les adolescents s'approprient les caractéristiques du système, en fonction de leur milieu social et scolaire sans oublier la distance typologique ou l'effet de la langue maternelle sur l'apprentissage correct du français.

2.2.2. Identification des modèles canoniques et non canoniques :

À l'évidence, ce problème dépasse largement le cadre de l'apprentissage erroné d'une langue, puisqu'il a trait à la façon dont une société ou un groupe social tolère la différence. Les résultats obtenus après cette analyse, répondent dans une large mesure aux interrogations hypothétiques de départ quant aux variétés linguistiques présentes dans le contexte sociolinguistique, familial et scolaire des élèves de notre échantillon ainsi que les formes erronées qui influencent leurs productions écrites.

Si on s'intéresse à la diversité interne de la population des élèves ciblés par ce questionnaire, on adopte deux points de vue différents qui amènent à construire différemment les résultats obtenus. La première de ces approches se concentre sur les aspects communs de la situation des deux groupes, tandis que la seconde approche s'intéresse aux points hétérogènes qui distinguent ces deux groupes de différents âges : adolescents et enfants.

2.2.2.1. Les facteurs communs aux deux groupes :

Cette perspective permet de dégager deux faits marquants :

En premier lieu : les étudiants constituent, tous autant qu'ils sont, la nouvelle génération issue du nouveau programme de la réforme du système éducatif qui a touché tous les paliers de l'enseignement en Algérie en 2002.

En second lieu : tous les individus qui constituent ce groupe social partagent, un mode de vie et des conditions d'apprentissage semblables où le milieu familial duquel est issu la plupart des apprenants ne favorise guère l'apprentissage du français, à l'inverse d'une minorité qui trouve dans la famille une source principale de motivation et une aide précieuse permettant leur progression en cours de langue française en cadre scolaire. Donc, il est significatif que les élèves collégiens ou lycéens qui demeurent en régions rurales soient constamment en contact avec leur langue maternelle dans la vie quotidienne.

Ainsi deux phénomènes tendent à homogénéiser ces deux groupes : le fait qu'ils sont sortis du même système du nouveau programme, et le fait qu'ils partagent un mode de vie comparable puisqu'ils sont de la même région. Cela signifie qu'ils pratiquent la même variété linguistique de cette région (Chlef).

À ces deux facteurs, il convient d'ajouter que tous ces élèves ont en commun, la langue française comme deuxième langue étrangère enseignée à l'école après l'arabe dé

la deuxième année primaire. L'anglais comme troisième langue étrangère enseignée au niveau du collège à partir de la 1^{ère} année moyenne. Mais le manque de base est un élément de démotivation important à l'apprentissage du français chez les deux groupes dû au milieu qui n'encourage pas l'apprentissage de cette langue en particulier, dans les zones rurales et éloignées.

À l'issu du questionnaire émis aux deux groupes, on a pu collecter les points communs suivants :

- La langue maternelle des élèves des deux niveaux est l'arabe dialectal
- Les deux groupes n'ont pas assez de contact avec la langue française. Ils l'en parlent qu'en classe et avec une autre langue. Les deux groupes n'accordent pas assez de temps aux devoirs donnés dans cette langue
- Les deux groupes écrivent leurs lettres en arabe
- Il en est de même pour les SMS rédigés par la plupart des deux groupes en arabe dialectal en se servant des lettres de français.
- Le taux le plus élevé des chaînes regardées par les deux niveaux est le taux des chaînes anglophones traduites en arabe.
- Egalement pour la lecture des journaux qui est faite en arabe par les deux groupes
- La lecture en général, n'est favorisée chez aucun groupe
- Les deux groupes trouvent que l'apprentissage du français est difficile.
- Selon les deux niveaux, la façon la plus utile pour apprendre à rédiger en français c'est le dictionnaire bilingue ensuite vient les cours supplémentaires et dans la dernière position la lecture.

En français, les capacités de rédaction étant toutes aussi importantes reflètent l'ensemble des acquis et des prés requis antérieurs, font l'objet de graves difficultés chez les enfants et adolescents. De ce fait, tout le monde est confronté aux phénomènes d'erreurs et de variations orthographiques, les erreurs d'orthographe sont nombreuses, fréquentes chez les deux groupes. De ce fait la tâche de la production écrite paraît difficile aux deux niveaux.

2.2.2.2. Les points de différence entre les deux groupes :

Parmi les aspects pris en compte pour mesurer l'hétérogénéité des élèves questionnés, on relève tout d'abord, la diversité des branches proposées au lycée.

Les lycéens sont orientés vers différentes branches (littéraire/ Scientifique) : Il y a donc bien une hétérogénéité du monde apprenant qui tient aux types d'enseignement.

Aux différences entre les systèmes d'enseignement il convient d'ajouter les différences de disciplines ou matières :

- Les scientifiques : (mathématiques, physique, chimie...).
- Les littéraires / Les langues étrangères : (langues, lettres, philosophie / histoire, géographie...).

Par ailleurs, le choix des disciplines et des types d'enseignement est très socialement déterminé, ce qui contribue à superposer à cette hétérogénéité des pratiques disciplinaires une hétérogénéité sociale. À titre d'exemple, on a vu que les élèves du centre ville optent majoritairement pour la branche des langues étrangères.

Les points de différence relevés du questionnaire sont :

- À la différence de l'âge des lycéens, l'âge des collégiens qui varie entre 11 et 14 ans favorise mieux l'assimilation et l'apprentissage de la langue. Ils sont plus attentifs au rythme et l'intonation de la langue. Psychologiquement, c'est cet âge qui favorise l'apprentissage des techniques d'écriture en langue étrangère. Entre autre, l'activité de l'écriture dans cette période est rarement effectuée en classe. L'enseignant préfère donner la production écrite sous forme de devoir de maison et là ; l'apprenant n'a qu'à copier un modèle écrit de l'Internet ou d'un collègue. Tout simplement, la rédaction écrite au collège est souvent absente en langue étrangère.
- Au lycée la différence n'est pas très frappante car on exige une seule séance pour ne pas dire une demi-heure de rédaction au cours de la séquence qui se base plus sur les activités de langue (des données purement linguistiques).
- À la différence des collégiens qui préfèrent apprendre l'anglais parce qu'elle leur apparaît plus facile et plus attirante que le français, plus de la moitié de lycéens sont plus motivés à apprendre la langue française et disent vouloir l'apprendre. ce taux représente par excellence ceux pour qui la langue française est un outil de prestige,

de modernité, de culture...où prime une certaine tendance au conversationnel (entre amis...) qui assure un statut particulier à ces utilisateurs généralement adolescents (17/30).

- Le besoin d'appropriation de la « belle » langue pour pouvoir la réinvestir dans un contexte conversationnel assurant un statut particulier à son utilisateur est un élément important chez les lycéens adolescents à la différence des collégiens enfants qui utilisent l'arabe dialectal dans leurs conversations et discussions quotidiennes avec leurs amis.
- La primauté donnée aux matières dites essentielle au détriment de la langue française est très marquée au niveau de la 3^{ème} année secondaire bien que la plupart de ces élèves sachent qu'au niveau de l'université, les filières les plus convoitées seront enseignées en français.
- Le langage SMS joue un rôle primordial dans la vie des adolescents surtout les lycéens, dont la plupart se sert de ce moyen quotidiennement pour se communiquer. Cela constitue également un facteur de fossilisation par la variété linguistique qu'il présente totalement différente de la norme fixée en cadre scolaire. L'utilisation des lettres françaises pour écrire en arabe aggrave d'autant plus la situation.
- C'est pareil pour les courriels électroniques et les e-mails qui véhiculent le même langage. Il est à noter qu'actuellement, la majorité de cette tranche d'âge passe son temps dans les discussions d'Internet chez eux et même aux "cybers café" qui sont devenus dernièrement, les foyers des adolescents. Ces derniers trouvent dans ces outils un substitut de la télévision et de la lecture.
- Certains élèves du collège sont très influencés par la langue anglaise ; ils préfèrent l'anglais, ils suivent des émissions et des films en anglais.
- Certains élèves lycéens de cet échantillon se trouvent également face à un problème linguistique à cause des conditions scolaires qu'ils ont vécu dans la décennie noire (l'implantation du terrorisme pendant la décennie passée). C'est logique qu'ils aient des difficultés dans la rédaction en langue française parce qu'ils ont raté une période très importante dans l'apprentissage de cette langue (on parle des élèves issus du milieu rural).

➤ Au niveau du collège, il est significatif que les élèves collégiens des régions rurales soient constamment en contact avec leur langue maternelle dans la vie quotidienne. Un autre paramètre important est le fait que leur apprentissage de français a lieu «à travers» l'arabe. Les explications de grammaire et de vocabulaire sont faites généralement en arabe. Pendant leurs cours de français, l'arabe est présent puisqu'il est parlé par leurs camarades de classe et souvent par leurs professeurs. Ce n'est qu'au lycée que l'enseignant exige l'utilisation du français lors de la séance de français. Dans ce cas, ces élèves se trouvent bloqués et parfois ils auront un certain complexe à parler ou écrire en français puisqu'ils se voient comme faibles en comparaison avec d'autres camarades qui maîtrisent cette langue parce qu'ils avaient des bonnes conditions d'apprentissage (à la maison, au moyen...). Un problème qui se pose avec plus d'acuité dans le cas de ces élèves adolescents qui n'acceptent pas ou refusent d'être rejetés ou minorisés devant leurs camarades et comme réaction ils préfèrent s'écarter de cette langue en disant : « je ne sais pas ».

À partir de cette comparaison, on peut dire que chaque période est gérée par ses capacités psycho cognitives qui supposent une adaptation particulière entre l'âge et le niveau de la connaissance de l'apprenant. L'ensemble de ces modèles linguistiques cause une certaine inadéquation avec les programmes enseignés au fur et à mesure qu'ils progressent dans le niveau scolaire et provoque par la suite des dysfonctionnements langagiers et des écarts à la norme qui deviennent avec le temps plus complexes et plus difficiles à traiter.

3. Chapitre 03 :
L'analyse des productions écrites

Les différents travaux linguistiques menés récemment ont montré que l'erreur a un côté positif : c'est la trace des essais que fait l'apprenant pour construire un système lui permettant de comprendre et de se faire comprendre. D'où est né l'intérêt de procéder à l'analyse de ces erreurs produites par les apprenants pour pouvoir déceler les axes d'appropriation d'une langue étrangère chez des apprenants de différents âges. Si l'erreur est considérée comme la trace d'un processus d'appropriation d'une L2, son analyse va permettre automatiquement, d'élucider ce processus, et donc d'intervenir dessus.

3.1. Description du contexte de l'enquête :

Nous avons opté, donc, pour un corpus constitué de productions écrites des élèves de deux classes qui font partie de deux niveaux : collège et lycée d'une même Wilaya : le lycée de OUM DROU (Hachmaoui A.E.K) et le collège de OUM DROU (Frères ZEMOUR) les deux sont situés à la périphérie de la wilaya de Chlef. Ces élèves ont déjà été concernés par le questionnaire du chapitre précédent.

C'est à partir du sujet laissé à l'initiative des professeurs de français, qu'il a été demandé aux élèves de rédiger une lettre personnelle :

Sujet : Faire écrire une lettre aux élèves pour leur permettre de souhaiter une bonne année à une personne de leur entourage.

Le but est de faire écrire une lettre par les élèves. Il s'agit pour eux d'écrire à une personne dont ils n'ont pas de nouvelles, pour lui souhaiter une bonne année.

Pour en arriver là, on a prévu une séance de 2 heures entre l'oral et l'écrit afin de ne pas soumettre les élèves à des séances d'expression écrite seulement et pour accorder un délai suffisant pour que chaque élève mène son texte à son terme.

Pour écrire cette lettre, on a laissé les élèves rédiger cette lettre comme ils l'entendent parce qu'ils sont familiarisés avec ce genre d'écrits, ils ont même l'habitude de le faire en français et en anglais sous forme de projets en 1ère et 2ème année moyenne et en 1ère année secondaire. Il a été préférable de faire réécrire les élèves sur une nouvelle feuille parce que les ratures et les modifications ont produit des écrits illisibles (majoritairement, les élèves ne savent pas organiser un brouillon). Le but est de laisser suffisamment de temps aux élèves, surtout à ceux qui ont des difficultés à l'écrit, pour qu'ils organisent leurs productions.

Les productions seront ramassées à la fin de la séance. Mais à l'issue de la rédaction, on a remarqué que même les productions propres contiennent des ratures.

Durant la première heure, on a demandé aux professeurs d'expliquer aux élèves et de leur faire rappeler de la manière dont devait s'organiser la lettre.

A l'issue de la rédaction, le nombre de copies collectées était de 53 copies. On en a retenu 38 copies pour les raisons suivantes :

- 6 copies dont l'écriture est illisible.
- 4 copies sont hors sujet.
- 5 copies dont les paragraphes est incomplètes (moins de deux lignes)

L'échantillon de 38 élèves restant est composé de 17 copies de lycéens et 21 copies de collégiens. L'ensemble des élèves sont répartis comme suit :

- Au lycée **OUM DROU** : 17 élèves : 12 filles et 5 garçons.
- Au collège **OUM DROU** : 18 élèves : 13 filles et 8 garçons.

Puisque la majorité des élèves avait de grandes difficultés à l'écrit, ce genre d'écrit paraît être le plus pertinent pour que chaque élève construise la notion de destinataire et son statut (se demander à qui on écrit ?) et sache, en outre, exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il vit (donner de ses nouvelles) et puisse formuler des vœux pour la nouvelle année et organiser sa lettre fond et forme. D'un autre côté ce type d'écrit lui permettra d'être autonome.

3.2. Classement des erreurs :

Selon Sophie Moirand ¹, une compétence de communication est la somme de plusieurs composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

¹ Moirand, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1982.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations.
- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et leurs institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

À partir de cette définition, on peut avancer que la possibilité d'une bonne utilisation d'une langue repose sur les éléments suivants :

- Le système formel : le lexique, la morphologie, la syntaxe, la phonologie.
- Le système sociolinguistique : les règles d'utilisation du langage (sociales et psycholinguistiques)
- Le système sémantique : les notions, les concepts, les relations logiques.

Quand on parle de compétence de communication, on fait appel aux deux canaux : l'oral et l'écrit et puisque la rédaction implique aussi la mise par écrit des idées et des intentions. Elle exploite les possibilités sémantiques, syntaxiques et aussi rhétoriques et stylistiques pour assurer la cohérence et la cohésion du texte.

Or, la question qui demeure lancinante est : est ce que les erreurs sont-elles les mêmes chez les deux niveaux (lycée / collège) ? On ne peut répondre à cette question que par une étude comparative entre les erreurs produites dans les copies des élèves des deux niveaux. L'analyse sera consolidée par les résultats obtenus du questionnaire précédent. Et pour pouvoir comparer les résultats et identifier les facteurs qui influencent les écrits des apprenants de chaque âge/ niveau, on a établi une grille d'évaluation qui prend en compte les trois grandes catégories de compétences citées par Sophie Moirand :

- Une compétence pragmatique qui rend compte de la structure générale de la production écrite (mots correctement découpés, ensemble lisible, ponctué...) et de la capacité à organiser une lettre personnelle
- Une compétence linguistique qui manifeste la maîtrise des aspects formels de la langue, lexique : (orthographe, sens) et grammaire : (morphologie, syntaxe).
- Une compétence discursive qui prend en compte les marques de cohérence de l'énoncé ainsi que de la cohésion formelle des productions écrites.

Il faut noter qu'on est devant deux niveaux différents. Si les lycéens peuvent rédiger facilement les productions écrites, ce n'est plus le cas pour les collégiens. C'est pour cette raison qu'on a choisi un type d'écrit commode au deux niveaux. L'essentiel est que les élèves arrivent à produire un texte ayant du sens.

À l'appui de la grille d'évaluation citée auparavant, on va essayer de catégoriser les erreurs commises selon les trois compétences. On rappelle seulement qu'on a divisé l'échantillon des apprenants en deux catégories :

La catégorie « A » désigne les collégiens

La catégorie « B » désigne les lycéens.

3.2.1. La compétence pragmatique :

Ce niveau englobe les points suivants :

3.2.1.1. Le respect des constituants de la lettre :

Commentaire :

Il faut noter que ces élèves (collégiens / lycéens) avaient déjà étudié la manière dont devait s'organiser la lettre. Mais dans un nombre intéressant de copies (de deux niveaux), les éléments essentiels de la lettre sont absents comme : la date, le destinataire et la signature.

C'est surtout les collégiens qui ont respecté plus la forme de la lettre (9 / 21 collégiens par rapport à 3/ 17 lycéens).

3.2.1.2. La densité des textes produits :

Commentaire :

À première vue, la différence entre les écrits des collégiens et ceux des lycéens se manifeste surtout dans l'ajout de nouvelles phrases et de nouveaux détails qui ont une grande importance et une signification pour les élèves.

Les lycéens se sont contentés d'un court message de bonne année à la différence des collégiens qui ont développé leurs écrits avec plus d'ornements de signes, et de dessins.

On remarque donc, que le souci de communication chez les collégiens est tellement fort que le message de bonne année. Celui-là est occulté au bénéfice d'un message plus personnel et donc encore plus porteur de sens.

Sur ce point, C. CORNAIRE et P. M. RAYMOND affirment que « *les énoncés produits sont en général, assez courts en langue seconde. Ces textes contiennent moins d'information et donc moins de contenu.* ».¹

3.2.1.3. La ponctuation :

Le facteur âge n'est pas significatif ici. Le respect de la ponctuation ne varie pas significativement d'un niveau à l'autre. La plupart des élèves ne respectent pas les signes typographiques et ne ponctuent pas leurs paragraphes.

La ponctuation est bien souvent malmenée, soit inexistante, soit inopportune, par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son antécédent.

La ponctuation semble poser problème pour la majorité. Habités à employer des phrases trop longues en arabe, les élèves n'accordent aucune importance à la ponctuation en français.

3.2.1.4. La pertinence des idées :

Chez les lycéens, les idées sont superficielles, rudimentaires et peu développées. Les détails à l'appui sont vagues, peu nombreux et répétitifs.

Chez les collégiens, on remarque la présence de nouvelles idées (solidarité avec le peuple de Palestine/ invitations ...). Mais, elles sont mal développées puisque le vocabulaire constitue une entrave majeure à leur rédaction.

3.2.2. La compétence linguistique :

Selon les propos de Martinet, la syntaxe et le vocabulaire sont les aspects les plus distinctifs de la langue française. « *La norme de prononciation n'est pas la seule norme de langue elle s'actualise à travers les énoncés, domaine par excellence de la syntaxe de la morphologie (la grammaire), les mots sont eux aussi de matériaux grâce auxquels on*

¹ CORNAIRE. C et RAYMOND P. M, La production écrite, CLE international. Paris. 1999.

construit les énoncés ou les phrases. Les normes de grammaire et de vocabulaire se trouvent ainsi dans les mêmes livres de grammaire et les dictionnaires »¹.

Dans cette partie on va voir dans quelle mesure l'élève s'est assuré de la qualité de son texte par le choix d'une terminologie appropriée (vocabulaire, synonymes, pronoms, expressions...) et a utilisé une syntaxe appropriée (construction des phrases, emploi d'indicateurs de relation, respect de la concordance des temps, absence d'anglicismes syntaxiques).

On fait appui sur une grille simplifiée qui permet de recenser les types d'erreurs dans les écrits des élèves et qui se base sur les pôles suivants :

3.2.2.1. Les erreurs d'orthographe :

On veut dire par l'orthographe ici, la façon dont on écrit les mots. C'est selon La grammaire d'aujourd'hui : « *la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée.* »²

Les erreurs d'orthographe sont infinies chez les deux cas, leur présence reflète clairement les compétences limitées des deux niveaux d'élèves au plan scriptural de la langue française. Elles témoignent d'un écart immense à la norme admise de cette langue.

Au collège :

- Comon (A1,2, 3,11,12) / komon (A12) ////
- Monamis (A1, 9)
- Talivo(u) (A 2,3) ta live
- Sont (é) (A 01, 3,6) santé
- A loccation(A4) l'ocazion (A3 ,10)
- Souette (A6) souéte sewat (A2, 10) je souhait (A1)

Au lycée :

¹ Emmanuel N, KWOFIE, "la diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique", L'Harmattan-AUF, Paris. (2004), P 143.

² ARRIVE, GADET, GALMICHE, *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, 1986.

- envoi ,protiger (B1)
- plain (e) (B2, 7,10)
- bonheur (4).

Comme on le constate, il y a aussi des erreurs relevant d'une mauvaise discrimination auditive entre deux consonnes. On peut citer l'exemple de la copie A2, l'élève a écrit : « Je toutté pour je te dis » De la même façon, certaines erreurs relèvent d'une mauvaise graphie c'est-à-dire que les élèves altèrent la valeur phonique des lettres : on trouve alors, « Comon t'alévo » pour comment allez-vous, « Chonsse » pour chance, « ontrie » pour entrer, « lani » pour l'année. D'autre part, la langue orale constitue une cause principale à ce genre d'erreur. L'influence de l'oral est très marquée surtout chez les collégiens :

- Bay (A08, 10,11)
- En voir (B01, B08)
- Sat ani (A09)
- Je t'oublierai jamais (B12)

3.2.2.2. Les erreurs qui relèvent du sens (lexique/ vocabulaire) :

L'emploi de constructions sémantiques incohérentes.

- Mon ami bon courage avec cette année (A9)
- Quelle est les histoires et les jours (A12)
- J'espère que cette année soit bien pour toi par rapport à l'année passée (B3)
- Si le temps passe je te oublierai jamais (B 12)
- J'espère que tu réalises tes espoirs dans cette année (B 03)
- Je souhaite l'heureux dans ta vie (B8).

3.2.2.3. Les erreurs qui relèvent de la syntaxe :

Les difficultés rencontrées dans les différents textes des élèves se manifestent dans :

L'absence de prépositions ou l'emploi de prépositions inappropriées.

a. Au collègue :

- Je passe bonne année pour toute la famille (A1)

- Je souhaite « 3aid said » (bonne fête) toute la famille (A2)
- Bonne année toi et toute de la maison (A10)

b. Au lycée

- Je dis en premièrement (...) Je souhaite longue vie (...) Je demande en mon dieu pour protéger (B1)
- La réussite a ton avis (B2)
- Je souhaite pour toi (...) Reçoit un grand bizou du ma part (B6).
- A l'occasion du la nouvelle année (B6)

Ces difficultés résident aussi au niveau de l'omission de constituants essentiels tels que les articles ou dans l'absence du sujet.

- Je passé bonne année et souhaite (A1)
- J'écris cette lettre pour nouvelle année (A6)
- Pour entrer l'année nouvelle, écris une carte postale (A9)
- Je souhaite long vie (B1)
- Je souhaite une bonne année pleine de joie et passe le bonjour à toute ta famille (B4)

De même pour l'accord des adjectifs qualificatifs, possessifs et démonstratifs

- Set / sat année (A9)
- Tout la famille (A1, 2), Mon chère Amie (A3)
- Bon fête (A5), Toute les amis (A 6)
- Tou de la maison (A10), Je suis attendre toi (A11)
- Toute les jours (A12)
- Un bonne année (B 2, 6)
- Tout la famille (B 4, 6), On aime toi (B 5); Tout les années (B 5).

Par ailleurs, les pronoms compléments constituent un problème pour la majorité des élèves parce que les pronoms personnels ne fonctionnent pas en français comme en arabe.

- On aime toi (B5)
- Je suis attendre toi (A11)
- Je souhaite pour toi (A 6)
- Je passe toutes mes félicitations à vous (B07)

3.2.2.4. Les erreurs qui relèvent de la morphologie :

La morphologie verbale et les accords sujet/verbe causent de nombreux problèmes.

Au collège :

- Je passé bonne année (A1)
- J'entendre vous répondre (A3)
- Je écrit (A6)
- J'ai prent (...) Pour dit (

Au lycée :

- J'ai souhaite (B8)
- Tu est bonne santé (B3)
- Tu accepté (B11).

Certaines erreurs relèvent de l'interférence entre l'arabe et le français comme on le constate chez :

1. Les collégiens :

- Pour entrer l'année nouvelle écris une carte postale pour mon amie. (copie A9)
- Comment bien ? La santé bien ? (Copie A1)
- J'espère que cette année c'est bien que l'année passée (copie A4)
- J'écris cette félicitation (copie A5).
- Je souhaite que la nouvelle année passe mieux que l'année dernière

2. Les lycéens :

- Je dis en premièrement bonne année
- Je lève mon stylo et écrire quelques lignes

- Pour dire qu'on aime toi. (copie B5)
- Bonne année et toute année et tu est bien à ta santé (copie B5)
- Je souhaite pour toi (copie B6)
- Pour dire à toi (B11).

Synthèse :

Au niveau du collège, on remarque d'un point de vue général, que la syntaxe est confuse et fautive. Le vocabulaire est trop simple et souvent inexact.

L'élève ne maîtrise pas du tout, les règles de la langue. La syntaxe manque de justesse et nuit souvent à la clarté du message. Les nombreuses erreurs dans le paragraphe gênent ou entravent la communication.

Au niveau du lycée, La syntaxe est simple. Des fois maladroite. Le vocabulaire est beaucoup trop général. L'élève ne maîtrise pas bien les règles de la langue. Les erreurs d'orthographe dans les textes produits sont moins récurrentes par rapport au collège.

Le style inégal et vague de l'élève lycéen crée un énoncé difficile à lire. Les mots et les expressions sont imprécis, répétitifs et ne semblent pas avoir été choisis pour exprimer leurs impressions. La syntaxe est trop simple mais aussi fautive chez beaucoup de lycéens. Le manque de style chez l'élève a créé un énoncé très faible et frustrant à lire. Les erreurs sont mêmes en nombre suffisant pour entraver la communication surtout au niveau du collège. Les textes produits démontrent une connaissance limitée des règles de la langue.

Ces erreurs ont un rapport étroit avec l'arabe ; langue maternelle de l'apprenant, les élèves ne font que traduire intégralement, leurs idées émanant du système de sa langue maternelle, transférer les formes grammaticales de l'arabe au français. Ce qui donne naissance à ce que N. BAHLOUL appelle : « *des constructions- claques* »¹. Mais leur origine reste difficile à interpréter, ce type d'énoncé rend compte d'une expression courante marquée par une double influence : une dimension socioculturelle et une autre dimension personnelle qui s'instaure dans le passé ou l'histoire de cet apprenant.

¹ **BAHLOUL, Noureddine**, "les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophone en FLE". In Synergies Algérie, N°1, 2007, page 68.

3.2.3. La compétence discursive : qui englobe les points suivants :

3.2.3.1. La pertinence des idées par rapport au sujet donné :

Au niveau du lycée : Les idées sont limitées, rudimentaires ou très générales et peu développées. Les détails à l'appui sont imprécis, rares ou absents. Mais les concepts sont riches. Le style est souvent simple et les paragraphes sont en général, incohérents.

Chez les collégiens, les idées sont plus diversifiées, plus riches. Mais sans assez de détails à l'appui ou accompagnées de détails inappropriés. Le style manque souvent de clarté ou d'à-propos.

3.2.3.2. Le respect de la cohésion formelle :

Au niveau des marques de cohésion, les élèves utilisent majoritairement la répétition et la conjonction de coordination "et". Ces erreurs ne peuvent être expliquées que par le fait que l'apprenant s'est accoutumé au système de sa langue maternelle qu'il projette sur la langue étrangère. Cette transposition de structures crée des inadéquations qui sont à l'origine des interférences à tous les niveaux du système de la langue étrangère.

Il est important de signaler que ces erreurs commises par les élèves ne relèvent pas toutes d'un mécanisme défectueux. Ils constituent le résultat d'une démarche logique de scripteurs. Certes, tous les élèves ne font pas les mêmes erreurs. Donc, les résultats ne sont pas assez suffisants pour obtenir un répertoire de dysfonctionnements langagiers propre à chaque niveau d'âge. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de comparer directement les erreurs de collégiens à celles de lycéens pour pouvoir déterminer les erreurs qui se répètent invariablement chez chaque niveau.

3.3. Étude comparative des erreurs des élèves des deux niveaux :

La sélection d'erreurs à analyser est évidemment, dictée par leur degré de récurrence. Plusieurs méthodes de classement des erreurs ont été proposées par les chercheurs. On a essayé d'élaborer et de retenir de par leur redondance, une typologie d'erreurs qui regroupe tous les types d'erreurs que font ces apprenants :

3.3.1. Les erreurs d'orthographe :

Sur ce point, il existe un modèle très marquant qui a été utilisé dans la plupart des recherches récentes dans ce domaine. On parle du modèle de classement ou la typologie de **Nina CATACH** qui a travaillé sur les erreurs d'orthographe et qui a fourni une description détaillée du système de la langue française, elle l'a décrit comme «un pluri système »

Pour Nina Catach, le système graphique est complexe, certes, mais régulier et cohérent, structuré et pluriel. La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture et il a ses graphèmes particuliers :

- *Le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral ;*
- *Le système morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales ;*
- *Le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.*

Les erreurs d'orthographe sont classées donc, à partir de quatre unités distinctives établies par Nina CATACH :

3.3.1.1. Les phonogrammes :

À l'issue de l'observation du corpus et au niveau des phonogrammes, on a recensé les défauts suivants :

3.3.1.1.1. Les erreurs graphiques dues à une langue orale erronée :

Les erreurs graphiques dues à une langue orale erronée.			
Au niveau du collègue		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Je t'ame = t'aime La novalla = la nouvelle toun ami = ton ami	B1	Envoir = au revoir
A2	Letter = lettre , la mar = la mère 3am said = Bonne année	B2	ton avie = ta vie
A3	toutté = te dit	B3	/
A4	Neouvelle = nouvelle ; j'expair = j'espère	B4	Boheure = bonheur <u>L'heureux</u> dans ta vie = le bonheur
A5	Ma moure = mon amour	B5	/
A6	/	B6	/
A7	en voir = au revoir	B7	S.L.T Bay
A8	je tame = je t'aime Bay = au revoir / Salut	B8	/
A9	<u>novale</u> = nouvelle carte <u>poustale</u> = postale oufre = ouvre je love = j'aime	B9	J'ai soyaite = je souhaite Envoir = au revoir
A10	bay = salut je ponsa toi = je pense à toi	B10	/ en voir
A11	koko = la noval= la nouvelle Bay Bay= au revoir.	A11	/
A12	La naire = la mère Habibti= chérie Merci = merci	B12	/
A13	Cran bezeau = grand bizou	B13	Poure te dire / envoir
A14	La mée = l'année Fitestine = Palestine	B14	/
A15		B15	Sava / envoir
A 16	Nevelle= nouvelle ; Brandre = prendre; Eurfaite = parfaite	B 16	S.V.P= s'il vous plait Ma S.L.T = salutation
A 17	Bonne naées= bonne année Familly = famille ; Because = parce que; Renercez = remerciez	B 17	Ton vue = ta vie

A 18	On née = année Vois heureuse = vie heureuse	/	/
A19	Mes remarcie = mes remerciements je te tendait = je t'attends	/	/
A20	Suoète = souhaite I love toi = je t'aime marce = merci	/	/
A21	Je hantie = j'ai honte.	/	/
Le nombre	20 /21	Le nombre	10 /17
Pourcentage	95 %	Pourcentage	58 %

Commentaire :

95% de copies de collégiens présentent des erreurs graphiques dues à une langue orale erronée. Le taux de ce genre d'erreur est moins fréquent chez les lycéens (58%). On constate que :

Chez les lycéens : ce genre d'erreurs est moins fréquent. il se reflète plus, dans l'emploi de certaines constructions abrégées propres au langage du SMS (S.L.T/ S.L.V / B.J.R).

Chez les collégiens : ce genre d'erreur est très fréquent chez les élèves du collège. A cela s'ajoute l'emploi des termes anglais.

Il y a des constructions qui se répètent chez les deux niveaux comme : (Bay / envoir) qui, sont très utilisées dans le parler quotidien des algériens.

D'où viennent ces erreurs :

Dans la mesure où l'apprenant est inséré dans un environnement social et familial ayant une langue maternelle qui demeure problématique (dans son discours métissé et oralisé, ses formes linguistiques bilingues, alternées et même déformées), il entend et produit dans sa tête une prononciation incorrecte d'un mot. Celle-ci étant sa seule référence, son seul modèle, il l'utilise pour écrire des mots mal formés ou inexistant. Cela amène à mettre en relation ce phénomène avec les résultats du questionnaire établi auparavant. Ce phénomène est du à la présence fréquente de certaines constructions françaises déformées et insérées dans l'entourage de ces élèves, dans leurs parlers quotidiens : l'arabe dialectal, qui constitue la langue maternelle de tous les élèves de cet

échantillon (elle est parlée à la maison, entre amis et même à l'intérieur de l'établissement scolaire). Donc, elle constitue sa langue de référence ou sa langue (modèle) qui présente son seul accès à la langue française, mais leur français représente un état de langue fossilisé puisqu'il comporte un bon nombre de structures considérés comme fautives en français normatif . Ces modèles souvent erronés ou déformés donnent naissance à ce qu'on appelle la langue orale erronée. Et comme on l'a vu au début, l'influence de la langue orale sur l'écrit s'apparaît très claire dans les productions écrites des élèves.

Exemple : Dans la copie A3 l'élève a écrit "toutté" à la place de « te dit » car il prononce au préalable et dans sa tête « t » au lieu de « d »

Il en est de même pour la copie A13 où l'élève collégien a utilisé « C » au lieu de « G » (Cran) à la place de « Grand »

Face à la version orale de la langue, la forme graphique représente donc, une véritable difficulté dans l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère.

3.3.1.1.2. Les erreurs graphiques dues aux systèmes de correspondance phonie - graphie :

C'est le système qui organise l'orthographe, détermine le rapport phonie- graphie et permet d'établir une relation entre les phonèmes et les graphèmes qui les transcrivent dans un mot donné, mais un même phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes.

Les erreurs graphiques dues aux systèmes de correspondance phonie -graphie :			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Bon soir = bonsoir Dat / Cher/ monamise / Comon/ La sont / Je te souhait / cher / boucou / une heur / heureau/ je possé	B1	Lang vie
A2	Comon talivous / sewat / Tout la famille	B2	Plain de joie
A3	Common t'alévo /Salue / J'spere/ bonne sont / prochane/ A l cocazion / examain / chonsse	B3	Chére : t'ecris / espére Je vous présent : espoires
A4	/ nouvelle Plien de joi	B4	L'honneur /Letre /boheure

A5	Felesitation / anée / indejeunes	B5	Stylent/Ta sonté /prochen / je souhet / mon amé
A6	Lttre / Plien de joi / souette / sonte/ connes /Anée / lttre / bone anée/ salu / le mande	B6	Pleine / Joi /Tes itudes
A7	Exrission	B7	Cherie J'spère ocasion annee mes veux cher
A8	bonnejoeur /quarte / je t'ame / Por joeu = pour un jour	B8	Chér / nevelle / Chér
A9	ontrie lani novalés/ Lles pourtes , icri bone coraje , travaye / avic / sat anie/ bouce/ tote li jour de lani/ An fate monamie = mon ami	B9	L'ocasion / soyaite / anné
A10	Le okazion / lanné / Je suate / balle vie / Tou de la maison / mon chire	B10	Chèrè ma cher poure passé le bonjours / Mes veux
A11	Char / komone sava / Noval : anvite / Asque/ conto / s'tres jontée / bizo.	B11	Aucasion/ mieus / lané / plaine de joie
A12	Disami / Bon jeures / Les istoires /comoun ta live cava /mon chiri. Chouse/ rouse / mes= mais	B12	Ocasion Bonne faite / médi
A13	Comon / possé / très for	B13	Bon heur / Ocasion coer
A14	Si/ ci = c'est / Le demende Les berter= liberté Deiu / mentenent Les berter	B14	chère /Tu pass / sante / mes veux
A15	Joieuse / Par exemple : exemple	B15	Sava veux
A 16	L'ocasion / L'hanneur / rédugé / savaire/ nevelle / sonté / langue vie / j'attant Brandre moun savaire égalemant	B 16	Je Préfér / dois
A 17	Coment ta livo / sava / heureu	B 17	Salu / j'espère / à location / neveux
A 18	Je sonhaite	/	/
A 19	Asque / anée / je anvite	/	/
A 20	Suète Reponce / oncore/ rouse / anné / des amnés ponse/ boucoup	/	/
A 21	Frère, opperation , dernièrement , ji dit	/	/
nombre	21/21	nombre	16 /17
Pourcentage	100 %	Pourcentage	94 %

Commentaire :

Dans la majorité des copies, que se soit celles des collégiens ou celles des lycéens, on a décelé des dysfonctionnements graphiques dues à des confusions : phonie graphie. Dans ce cas, l'élève a généralement dans sa tête une prononciation correcte, mais l'écrit est erroné. Autrement dit il y a un décalage qui se crée entre la forme sonore et la forme écrite.

Pourquoi ? : On ne peut expliquer cela que par une confusion entre deux systèmes de codes différents. En effet, l'apprenant algérien est habitué dans sa langue première (l'arabe standard), à retranscrire la langue orale dans l'écrit ; (il écrit comme ça se prononce)

De ce fait, lorsqu'il utilise la langue 2 (le français), il emploie le même système qu'il s'est forgé en langue 1 lors du passage de l'oral à l'écrit de manière à faire correspondre entre la graphie et la phonie de façon visible ou de manière univoque. Chose qui conduit l'élève à écrire par analogie comme c'est le cas de l'arabe et par conséquence de produire les erreurs d'orthographe puisque le rapport graphie / phone en français n'est plus univoque.

Donc, en français et pour des raisons étymologiques voire, arbitraires, la graphie ; ce code fabriqué par l'homme pour retranscrire l'oral, ne correspond pas à la phonie.

Dans ce cas, on peut évoquer également, le cas d'interférence linguistique où l'élève choisi dans le système de correspondance, une graphie qui correspond au son qu'il produit mentalement. Ceci entraînera par conséquent, une construction fautive puisque les systèmes de langues (arabe / français) sont complètement différents.

Cela veut dire ; au lycée ou au collège ; les élèves bilingues confondent pratiquement à tous les niveaux entre les systèmes de langues qu'ils possèdent. Autrement dit le rôle de la distance structurale entre les deux langues (arabe et français) constitue un facteur déterminant dans la production des erreurs à tous les niveaux.

3.3.1.2. Les erreurs de morphologie / les morphogrammes :

Ce type d'erreur est dû aux facteurs suivants :

3.3.1.2.1. La méconnaissance des règles des différents accords :

Le taux d'apprenants qui n'arrivent pas à utiliser correctement les différents accords est très marquant chez les deux types de classes. Ces erreurs relèvent de la morphosyntaxe : déterminant/ nom ; adjectif/ nom ; sujet/ verbe ; participe passé...):

Les accords relevant de la morphosyntaxe			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Je to souhait un année très chic / Je passé bonne année / Tout la famille / 8960 une heur heureau	B1	/
A2	J'écrit / tout la famille	B2	Meilleur amie / un bonne année plain de joie et bonheurs
A3	Mon chère amie / Tu est bonne sonte/ Bonne chance à votre examen / j'entendre vous répondre	B3	Je t'écrit cette lettre simple (pleine de confort et de réussites) tu réalise
A4	J'ai souhaite année passé	B4	Ecrire une lettre pour une nouvelle année 2009 / a tout ta famille Je souhaite l'heureux dans ta vie et réussite
A5	Tous ma amour/ ma cœur avec vous / bon fête	B5	J'ai prent men stylent et écrive quelque ligne / pour dit / on aime toi toutes les années qui passé et l'année qui prochain Vous avez mon frère et mon amé / je souhet / pour vous réussire a ta vie/ tout année est tu bien a ta sonté
A6	Mon amie Salma / Je écrit / nouveaux année / bon sonté / Toute les amis que vous connes / tous le monde	B6	A l'occasion du la nouvelle année / un année / tu auras du bonnes résultats dans tes itudes/ tout la famille / bizou du ma part
A7	Bon année	B7	
A8	Pour dis /les rose pour jour et toi pour tout jour	B8	Mon cher / un bonne année est plain de joie et bonheur
A9	Les pourte / bone coraje	B9	J'ai passe le bon jour a ta famille
A10	pour le okazion de lanné a 2009 tous les jour / tous de la maison	B10	

A11	Il y a pour la noval année/ moi invite asque ta invite on moi	B11	La nouvelle anné passe mieu que lannée dernier / ces études
A12	Bon joures/ Bon année/ les istoire et les jour/ deux chouse / toute les jours	B12	Cher mon Cœur/ bon journée / comment vas la santé / d'écris / pour dis / j'ai souhaite que tu accepté / j'ai voyez vous demain / ton sœur
A13	Cher Amina / va-tu / tout la famille	B13	Tu reste
A14	L'année passé / L'année présent / les jour / cette anné terminer par bon année et bon fete / je suis lire pour passé par 4 ^{ème} / le feu de Palestine parti et le mort terminer	B14	Ma chère ami/ mes meilleur veu /que tu pass / bon santé / plus de réussites
A15	Une très bon année / les bon nouvelles/ ton travaille écolière / ta temps soyez heureu	B15	
A 16	Pour rédigé des quelque ligne / mes nouvelle / vous éte / j'attant	B16	La nouvelle an / un bonne santé / un année / je dit a toi / mon cher sœur / envoi ma salutation a tout ma famille
A 17	Moi écrivé / toi et ton family	B17	J'espère vous êtes bien et heureux / nouveaux année / plus de réussir
A 18	/	/	/
A 19	Je te demande de arrivée demain pour ne passent une journée ensemble De fait une soirée je anvité asque tu peut arrivée / je te tendait demain tu passent mes remercie à tout la famille	/	/
A 20	Je écrive / que vous je dire bon année et que vous donne les vacance j'arrive / quelque semaine au ton maison	/	/
A 21	Mon frère et fait l'opération / je souhait/ j'inviter vous et leur famille pour occasion de année nouvelle je dit j'aimer aimer beaucoup	/	/
Le nombre	20 /21	Le nombre	13 / 17
Pourcentage	95%	Pourcentage	76 %

Commentaire :

Ce genre d'erreur est du à une méconnaissance des règles régissant les différents accords. Bien que celles-ci aient été traitées au niveau du primaire et du moyen, mais il est inquiétant de voir que beaucoup de lycéens ou plutôt, la plupart d'eux commettent des erreurs au niveau de l'accord du nom/ déterminant, sujet / verbe, adjectif/ nom. C'est à cause du système orthographique français régi par une multitude de règles plus variées qu'au système de la langue arabe et par l'ignorance et l'inattention que l'apprenant risque de commettre ce genre d'erreurs

De par leur degré de fréquence qui est respectivement augmenté chez les collégiens, les erreurs graphiques de type morpho syntaxique renvoient à une représentation typique d'erreurs inter linguales. Celles-ci ont un rapport étroit avec la langue maternelle de l'apprenant, à savoir des erreurs relevant d'un transfert de formes grammaticales de L1 à L 2. Ces énoncés ne sont en fait qu'une traduction intégrale d'idées émanant d'un système de représentations que l'apprenant arabophone s'est construite par rapport à sa propre langue et aux variétés linguistiques en usage. Cela dit, tous ces énoncés sont à considérer au même titre qu'un claque de structures de L1 transférées en L2. Ces constructions clagues posent en réalité un problème de sens faute d'une équivalence sémantique effective. Cela permet de rendre compte des stratégies développées par les apprenants par rapport à leur inter langue.

3.3.1.3. Les logogrammes :

Toujours au niveau de l'orthographe, il existe des erreurs lexicales dues à l'homonymie lexicale.

3.3.1.3.1. L'homonymie lexicale :

homophones lexicaux :			
Au niveau du collègue		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	/ Bon soir / la sont bien ? / je te souhait / année très chic / cher/ une heur heureux	B1	
A2		B2	Le grand bon jour / année plain / La réussite a ton avie
A3	Salue / J'spere que tu est bonne sont / J'entendre vous répondre	B3	/ tu réalise tes espoirs

A4	A location	B4	Chez ma chère / Je souhaite l'heureux dans ta vie et réussite
A5	Avec tous ma mourre /	B5	/ vous avez mon frère et mon ami
A6	Vous connes / tous le mande	B6	/
A7	J'écris ce message pour l'expresssion en ma heureusement par la fête	B7	/
A8	/	B8	un bonne année est plain de joie
A9	/ Je me love	B9	Chez ma chère Je souhaite l'heureux dans ta vie / Et je souhaite plein de joie
A10	une balle vie tous les jour	B10	/
A11	Ta anvite ou no	B11	Je souhaite aussi plaine de joie est plaine de bonheur est de bonne santé.
A12	Quelles et les istoires et les jours / Comoun ta live cava /La maire / mes= mais	B12	D'écris a toi /cette faite /
A13	Cher Amina / très for / belle fleur/	B13	/
A14	La né qui passé si la née 2008 La né qui présent ci la née 2009 Mai je parle	B14	Mes meilleur veux /
A15	Une très bon année est plein de sourir Par exemple la réussisse dans ton travaille écolière	B15	
A 16	une lange vie / en donne santé		Quand a la nouvelle an 2009 / année pleine / dans la main il y a 5 doits
A 17	Cher Wafa		A location / a ton vue
A 18	Cette car te jour la nouvelle on née 2009 Et ton vois heureuse	/	/
A 19	Je te demande d'arrivé demain Est-ce que tu peux arriver Tu pass mes remarcie à toute la famille	/	/
A 20	donne les vacances j'arrive est je reste / I love toi / des amés /	/	/

A 21	Je souhait	/	/
Le nombre	16 /18	Le nombre	15 /17
Pourcentage	88 %	Pourcentage	88 %

Commentaire :

Dans la plupart des copies, il existe des erreurs lexicales et celles appelées d'usage (revenant souvent malgré une correction répétée). L'homonymie lexicale se fait lorsque l'apprenant prononce bien le mot à écrire. Mais au moment de le transcrire, il le substitue par un autre ayant la même prononciation. 5/ 17 de lycéens face à 8/ 18 de collégiens ne transcrivent pas les lettres muettes

Certaines erreurs lexicales sont dues, d'une part à une confusion phonique de laquelle peut découler un non sens malgré une graphie correcte : c'est le cas de paronymie. D'autre part, souvent, les apprenants n'achoppent pas seulement sur des mots difficiles mais également sur des mots usuels. Exemple : en voir

Ce type d'erreur est marqué aussi bien chez les collégiens que chez les lycéens. D'après le questionnaire, on peut dire que l'effet des médias de l'entourage. L'effet de la langue oralisée est bien clair dans ce cas. Le français est donc, une langue d'usage, parlée mais non écrite chez ces apprenants.

3.3.1.3.2. L'homonymie grammaticale et verbale :

La plupart des copies des deux niveaux renferment des erreurs graphiques dont la nature est l'homonymie grammaticale ou verbale :

l'homonymie grammaticale et verbale :			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Je to souhait / je passé	B1	Je dis en premièrement / La réussite en ta vie / je demande en mon Dieu
A2	J'écrit / souhait (sewat)	B2	A ton avie
A3	J'espère que tu est / je t'entendre vous répondre	B3	Tu réalise
A4	J'ai souhaite une belle année J'ai espèr (expair) que cette année	B4	Passé le bonjour a tout
A5	/	B5	J'ai prend mon stylo et écrive / pour dit / tout les années qui passé

			Vous avez mon frère et mon ami Tout année est tu bien a ta santé
A6	je écrit / vous connes	B6	/
A7	/	B7	
A8	Pour dis	B8	Je vous souhaite une bonne année est pleine de joie/ a l'occasion
A9	Pour entrie / sat année	B9	J'ai souhaite / j'ai passe le bonjour a ta famille
A10	L'année a 2009	B10	
A11	Je suis attende toi	B11	Je souhaite aussi pleine de joie est de bonheur
A12	Quelle et l'histoire / a mon chiri J'aime deux choses ; Fatima et la rose mes la rose pour un jour ...	B12	A cette occasion / d'écrits / pour dit / d'invité / j'ai souhaite que tu accepté J'ai voyez vous demain
A13	Va-tu / je passé	B13	Tu reste
A14	L'année qui passé si l'année L'année qui présent ci l'année Je suis lire / pour passé / le feu parti / le mort terminer mai je parle ...	B14	Que tu pass
A15	A propos du nouvelle.../ joueuse année est un plein de sourire	B15	
A16	Pour rédigé / j'attant	B 16	Quand a la nouvelle an / je préfèr / a toi Je dit a toi
A17	Moi écrivé	B 17	Plus de réussir a ton vue
A 18	/	/	/
A 19	Je te demande de arrivée pour ne passent une journée ensemble est de fait une soirée / est je invite /tu peut arrivé Tu passent mes remercie a tout la famille		
A 20	Je écrive / j'arrive est je reste / je pense a toi		
A 21	Je souhait / Mon frère et fait l'opération / j'inviter / j'aimer aimer / je dit		
Le nombre	15 /18	Le nombre	16 /17

Pourcentage	83 %	Pourcentage	94 %
-------------	-------------	-------------	-------------

Commentaire :

Les erreurs grammaticales dues à l'homonymie grammaticale qui se manifeste dans l'emploi erroné du possessif par rapport la personne grammaticale (est /et, a/ à, sont /son...) et l'homonymie verbale sur le phonème final /e/ sont particulièrement récurrentes chez les lycéens. Elles relèvent toutes les deux d'une même confusion dans l'esprit des apprenants : dans les deux cas, ceux-ci commettent des erreurs d'analyse entre deux formes qu'ils entendent de manière identique mais qu'ils n'arrivent pas à distinguer lors de la production écrite puisque, grammaticalement, elles n'ont pas la même identité ou la même nature.

Le non respect de la concordance des temps, le mélange des temps du passé, l'inadéquation entre les connecteurs et les temps employés sont les principales difficultés dans les copies des élèves. Le problème des temps de verbes dans les productions écrites réside dans la complexité du système de conjugaison français : en plus de la méconnaissance de ses valeurs modales et temporelles de la part de la majorité, ce système comprend 4 modes et 16 temps différents : ce qui fait que la conjugaison d'un verbe est donc constituée de 191 formes.

Les erreurs sur les temps verbaux sont dues donc, aux difficultés d'ordre linguistique. Ils ont pour origine les différences entre les deux systèmes verbaux : celui de l'arabe et celui du français.

Il est important de signaler que les erreurs commises par les élèves ne relèvent pas toutes d'un mécanisme défectueux. Certaines erreurs relèvent de l'interférence entre l'arabe et le français comme on le constate chez/

- A01 : Comment bien ? La santé bien ?
- A 04 : J'ai expair que cette année c'est Bien que l'année passé.
- A 05 : J'écris cette félicitation
- A09 : Pour entrer l'année nouvelle écris une carte postale / Bon courage avec cette année ouvre les portes de travail pour toutes les jours de l'année /
- B01 : Je dis en premièrement / Je demande en mon dieu pour protéger

- B03 : J'espère que cette année soit bien pour toi par rapport à l'année passée
- B05 : J'ai prend mon stylo et écrire quelques lignes

Ces difficultés résident aussi au niveau de l'omission de constituants essentiels tels que les articles ou dans l'absence du sujet. Par ailleurs, les pronoms compléments constituent un problème pour la majorité des élèves parce que les pronoms personnels ne fonctionnent pas en français comme en arabe.

- j'espère à toi / je dis à toi ...

3.3.1.4. Les idéogrammes :

Même si certains élèves prononcent bien, la majorité d'entre eux produisent une graphie erronée, en matière d'idiogrammes, due à une maîtrise imparfaite des accents, des signes de ponctuation et des majuscules

La plupart des copies des deux niveaux sont dépourvues de la moindre ponctuation. Cela semble poser problème pour la majorité. Habités à employer des phrases trop longues en arabe, les élèves n'accordent aucune importance à la ponctuation en français.

On remarque en général, que même si l'élite des élèves qui maîtrisent bien l'oral en français, produit des graphies erronées au niveau d'accents, ils sont employés de manière confuse. C'est surtout les collégiens qui emploient de manière aléatoire les majuscules.

3.3.2. Les erreurs lexico sémantiques :

Ce type d'erreur constitue le deuxième niveau de dysfonctionnement : on parle ici des difficultés d'ordre sémantique :

Les erreurs lexico sémantiques			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Comon bien ? la sont bien ? Je to souhait un anné très chic / et souhait 8690 une heur heureau	B1	Je dis en premièrement / La réussite en ta vie / je demande en mon Dieu pour protiger
A2	J'écrit cette lettre pour dire bonne année / moi je me sewat 3am said tout la famille	B2	Je souhaite la réussite a ton avie

A3	je toutté une bonne année/ J'spère que tu est bonne sont et bonne chonsse à votre examain prochane / j'entendre vous répondre	B3	J'espère que cette année soit bien pour toi / je souhaite que tu réalise tes espoires.
A4	J'ai expair que cette année c'est bien que l'anné passé	B4	Et passe le bonjour a tout ta famille , je souhaite l'heureux dans ta vie et réussite
A5	J'écris cette félesitation pour la nouvelle année avec tous ma moure et je vous l'offre pour les indejeunes de Gaza et ma cœur avec vous	B5	J'ai prent men styent et écrive / pour dit qu'on aime toi / tout les années qui passé et l'anné qui prochen/ Vous avez mon frère et mon ami et je souhet mon Dieu pour vous réussire a ta vie Tout année est tu bien a ta santé
A6	je écrit cette lettre pour nouveau année / je souette une bonne anné avec bonne sonté et belle vie/ les amis que vous connes.	B6	reçoit un grand bizou du ma part
A7	J'écris ce message pour l'expression en ma heureusement par la fête et ne peux pas l'expression seft en l'écriture ce message	B7	J'spère que tu va bien
A8	Pour la nouvelle année j'ecris cette quarte pour dis, je t'ame les rose pour jour et toi pour tout jour.	B8	Je vous souhaite une bonne année est pleine de joie/ je vous remercé pour ton message
A9	Pour entrie lani novale icrui une carte pour mon amis Bon coraje avic sat anies oufre les pourte de travaye pour tout li jour de lani , je me love bouce	B9	J'ai soyaite l'heureux dans ta vie/ et j'ai soyaite plein de joie et j'ai passe le bonjour a ta famille
A10	Pour le okazion de l'anné a 2009 je sueate hajira une balle vie tous les jour/ bonne anné toi et tou de la maison / je pensa toi	B10	Je t'envoi un bizou pls sucre que le miel poure te dire bonne anné. Passé le bonjours a tout la famille
A11	il ya pour la nouval année moi anvite aske ta invite on moi / moi très conto pour toi s'très jonté . Je suis attende toi	B11	Je souhaite dans cette auccasion ma sœur que la nouvelle anné passe mieurs que l'anné dernier je souhaite aussi pleine de joie est de bonheur
A12	Quelle et l'histoire et les jours / comon ta live cava J'aime deux choses ; Fatima et la rose mes la rose pour un jour ...	B12	A cette occasion / d'écris a toi / pour dit à toi bonne année / et je n'oublie pas d'invité / j'ai souhaite que tu accepté J'ai voyez vous demain
A13	passé bonne année pour toi et pour tout la famille	B13	Tu reste/ si le temps passe je t'oublierai jamais
A14	L'année qui passé si l'année L'année qui présent ci l'année / Le demande par le Dieu les jours et	B14	Je te présente mes meilleur veux que tu pass cette année en bonne santé et pour ta famille.

	les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza Je suis lire / pour passé / le feu parti / le mort terminer mai je parle ...		Je te souhaite plus de réussite dans ta vie
A15	A propos du nouvelle.../ joueuse année est un plein de sourire	B15	Sa va tu va bien Chaque anneé est toi bien
A16	Pour rédigné de quelque ligne pour savaire de mes nouvelle/ j'attant	B 16	Je prefèr un bonne sonté a toi et un année qui pleine de joie et je dit a toi dans l'année il ya 12 mois ...
A17	Coment ta livo / Moi écrivé/ moi écrivé / because moi heuru enfin remercez de lettre	B 17	J'espère vous etes bien et heureux je souhaite pour vous bonne année et plus de réussir a ton vue
A 18	J'écris cette carte jour la nouvelle on née 2009 et je dis bonne année et ton vois heureuse et je souhaite la réussite en votre études.	/	/
A 19	Je te demande de arrivée pour ne passent une journée ensemble est de fait une soirée / est je invite /tu peut arrivé Tu passent mes remercie a tout la famille		
A 20	Je écrive / j'arrive est je reste / je pense a toi		
A 21	Je souhait /je hantie Mon frère et fait l'opération / j'inviter / j'aimer aimer / je dit		
Le nombre	21/21	Le nombre	17/17
Pourcentage	100%	Pourcentage	100 %

Commentaire :

La difficulté n'est pas due au manque d'imagination ou d'idées à développer. C'est le manque de vocabulaire et le bagage linguistique à disposition faible qui limite fortement l'expression des idées et constitue un frein à l'expression écrite.

Différents exemples témoignent de cette pauvreté lexicale qui mène l'élève à utiliser la langue maternelle pour combler ce vide ; on parle du phénomène d'interférence lexicale qui relève de la langue maternelle des élèves :

- A 02 : je sewat **3am said** tout la famille. A 01 : la sont bien ? C'est une traduction d'une structure d'arabe dialectal en français.

- A05 : J'écris « félicitation **pour** la nouvelle année » cette expression correspond en langue arabe mais son emploi ne convient pas au sens de cette phrase.
- A 12 : Quelle est l'histoire et les jours. Il ya des mots en arabes qui passent partout ; Le mot « histoire » peut être utilisé en arabe dialectal dans ce contexte mais en français c'est difficile de le comprendre dans cette phrase.
- A 14 : L'année qui passé si l'année L'année qui présent ci l'année / Le demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza

B 11 : Je souhaite dans cette auccasion ma sœur que la nouvelle anné passe mieus que l'anné dernier. / B 15 : Chaque anneé est toi bien. / A 19 : Je te demande de **arrivée**

Ces erreurs démontrent l'influence des structures de la langue arabe dialectale sur les productions des élèves. Ce sont des traductions directes de l'arabe en français et La confusion du sens ne se limite pas aux mots elle s'étend également aux tournures ; comme exemple : **pour** la nouvelle année... Elle représente des claques et des transpositions.

Le vocabulaire est très limité au niveau du collège ; les mêmeS constructions se répètent « à l'occasion de la nouvelle année, je souhaite une bonne année » à la différence des lycéens qui utilisent d'autres structures :

- B 10 : Je t'envoi un bizou (pls) sucre que le miel pour te dire bonne année.
- B 07 : (S.l.t). j'spère que tu va bien
- B 15 : Jour après jour l'année fait le tour et voilà le retour du plus beau jour
- B 16 :(SVP) envoi ma (S.L.T) a tout ma famille

Ces constructions sont des modèles qui circulent dans les SMS des jeunes. Le mot pls qui signifie plus, :(SVP) = s'il vous plait, (S.L.T)= salutations ... ce sont des abréviations utilisées souvent dans ce type de langage.

C'est le transfert des formes grammaticales de la langue maternelle à la langue cible (français) qui engendre les problèmes de sens en utilisant des mots inexistants ou mal formés, des emprunts, des interférences...etc. Le scripteur puise dans le répertoire verbal de sa propre langue, le mot qu'il transpose en langue française sous la forme qui renvoie

beaucoup plus à une notion qui lui paraît équivalente. Le contenu de l'énoncé est transcrit dans ce cas, dans une métalangue spécifique au parler courant de l'arabophone, ce qui provoque un désordre distributionnel perceptible au niveau de la syntaxe et du sens de l'énoncé.

« Toute forme erroné possède des indices diverses (système/ norme/ usage). Tout s'imbrique dans une langue, grammaire, lexique sont dépendants ».

3.3.3. Les erreurs morphosyntaxiques :

Ce niveau traite les difficultés d'ordre morphosyntaxique relatif aux constituants de la phrase.

Les erreurs morphosyntaxiques			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Je to souhait / je passé bonne année pour tout la famille et souhait ... je t'ame...	B1	Je dis en premièrement / La réussite en ta vie / je demande en mon Dieu pour protiger
A2	Common ta livous /J'écrit / je sewat 3am said tout la famille	B2	Je souhaite la réussite a ton avie
A3	Comon t'alévo / je toutté une bonne année/ J'spère que tu est bonne sont / j'entendre vous répondre	B3	J'espère que cette année soit bien pour toi / je souhaite que tu réalise tes espoires.
A4	J'ai souhaite une belle année J'ai expair que cette année c'est bien que l'anné passé	B4	Et passe le bonjour a tout ta famille , je souhaite l'heureux dans ta vie et réussite
A5	J'écris cette félesitation pour la nouvelle année avec tous ma moure et je vous l'offre pour les indejeunes de Gaza et ma cœur avec vous	B5	J'ai prent men stylient et écrive / pour dit qu'on aime toi / tout les années qui passé et l'anné qui prochen / Vous avez mon frère et mon ami et je souhet mon Dieu pour vous réussire a ta vie Tout année est tu bien a ta santé
A6	je écrit / je souette une bonne anné avec bonne sonté et belle vie/ les amis que vous connes.	B6	reçoit un grand bizou du ma part
A7	J'écris ce message pour l'expression en ma heureusement par la fête et ne peux pas l'expression seft en l'écriture ce message	B7	J'spère que tu va bien
A8	Pour dis, je t'ame les rose pour jour et toi pour tout jour.	B8	Je vous souhaite une bonne année est pleine de joie/ je vous remercé pour ton

			message
A9	Pour entrie <u>lani novale</u> icrui une carte pour mon amis Bon coraje avic sat anies oufre les pourte de travaye pour tout li jour de lani , je me love bouce	B9	J'ai soyaite l'heureux dans ta vie/ et j'ai soyaite plein de joie et j'ai passe le bonjour a ta famille
A10	Pour le okazion de l'anné a 2009 je sueate hajira une balle vie / bonne anné toi et tou de la maison / je pensa toi	B10	Je t'envoi un bizou pls sucre que le miel poure te dire bonne anné. Passé le bonjours a tout la famille
A11	Komone sava moi anvite aske ta invite on moi / moi très conto pour toi s'très jonté . Je suis attende toi	B11	Je souhaite dans cette auccasion ma sœur que la nouvelle anné passe mieus que l'anné dernier je souhaite aussi pleine de joie est de bonheur
A12	Quelle et l'histoire et les jours / comon ta live cava a mon chiri J'aime deux choses ; Fatima et la rose mes la rose pour un jour ...	B12	A cette occasion / d' écris a toi / pour dit à toi bonne année / et je n'oublie pas d'invité / j'ai souhaite que tu accepté J'ai voyez vous demain
A13	Common Va-tu / passé bonne année pour toi et pour tout la famille	B13	Tu reste/ si le temps passe je t'oubliurai jamais
A14	L'année qui passé si l'année L'année qui présent ci l'année / Le demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza Je suis lire / pour passé / le feu parti / le mort terminer mai je parle ...	B14	Je te présente mes meilleur veux que tu pass cette année en bonne santé et pour ta famille. Je te souhaite plus de réussite dans ta vie
A15	A propos du nouvelle.../ joueuse année est un plein de sourir	B15	Sa va tu va bien Chaque anneé est toi bien
A16	Pour rédigé de quelque ligne pour savaire de mes nouvelle/ j'attant	B 16	Je préfèr un bonne sonté a toi et un année qui pleine de joie et je dit a toi dans l'année il ya 12 mois ...
A17	Coment ta livo / Moi écrivé/ moi écrivé / because moi heureu enfin remercez de lettre	B 17	J'espère vous etes bien et heureux je souhaite pour vous bonne année et plus de réussir a ton vue
A 18	J'écris cette carte jour la nouvelle on née 2009 et je dis bonne année et ton vois heureuse et je souhaite la réussite en votre études.	/	/
A 19	Je te demande de arrivée pour ne passent une journée ensemble est de fait une soirée / est je invite /tu peut arrivé		

	Tu passent mes remercie a tout la famille		
A 20	Je écrive / j'arrive est je reste / je pense a toi		
A 21	Je souhait /je hantie Mon frère et fait l'opération / j'inviter / j'aimer aimer / je dit		
Le nombre	21/21	Le nombre	17/17
Pourcentage	100%	Pourcentage	100 %

Commentaire :

Au niveau morphosyntaxique, ces énoncés présentes des structures syntaxiquement incorrectes soumises à des contraintes morphologiques. Toutes les productions écrites des deux groupes contiennent ce type de erreurs, cela affiche leur manque au niveau de la connaissance des mécanismes grammaticaux :

L'emploi de l'article indéfini pose problème à ces élèves qui ne sont pas habitué à l'utiliser ou l'exprimer en arabe dialectal. Comme exemple on prend les copies A 01 : je passé bonne année, A 02 : je sewat 3am said tout la famille A06 : avec bonne sonté et belle vie. Au niveau du lycée les élèves sont plus conscients de ce point mais l'emploi des articles reste erroné.

L'adjectif qualificatif est mal placé également dans certaines copies : A09 : l'année nouvelle. B 04/ je souhaite l'heureux dans ta vie

En arabe, l'adjectif possessif est un affixe placé toujours après le nom et accolé directement ou après une particule il dépend toujours de la personne qui possède et non pas de l'objet possédé comme c'est le cas en français ; ce qui rend la tâche plus cruciale chez les élèves qui ne maitrisent pas son emploi : A 05 : avec tous ma moure (amour) et ma cœur avec vous / je me love bouce / en votre études.

Comme on l'a montré dans le tableau, les prépositions sont peu nombreuses en arabe et dans la majorité des cas, le mot peu être accolé à un autre sans l'intervention de la préposition, ce qui pose problème dans leur utilisation en langue française. Les prépositions sur, à, de, avec, pour ...etc. causent des problèmes dans leurs emplois lors du passage de l'arabe à la langue française caractérisée par la complexité de son système verbal

Les pronoms personnels constituent également une difficulté apparente chez ces scripteurs, en fait il est invariable, sa place est suffixée au verbe : A 11 : **moi** anvite aske **ta** invite on **moi / moi** très conto pour **toi** s'très jonté. Je suis attente **toi**, A 17 : **Moi** écrivé/ et je souhaite la réussite **en** votre études. B12 : **A** cette occasion / **d'**écri**s a** toi / pour dit **à toi** bonne année j'ai voyez **vous** demain.

Pour ce qui est du système verbal au niveau de l'écrit, les élèves ne font pas la distinction entre les personnes. C'est parce que le système linguistique arabe ne fait pas la distinction entre le complément d'objet direct pronominalisé en « le » et le complément d'objet indirect pronominalisé en « lui ».

Au lycée, les énoncés sont agrammaticaux, mais interprétables, acceptables et plus ou moins recevables. Par contre au collège, les énoncés ne répondent à aucune de ces exigences. Ce qui provoque un écart entre l'intention du scripteur (acte d'énonciation) et le produit fini (l'énoncé). C'est cet écart qui influe sur la lisibilité de l'énoncé et sur sa cohérence.

Toujours au niveau morphosyntaxique, ces phrases erronées contiennent différents types d'erreurs : il y a des erreurs sur les verbes ; leurs utilisations (les temps et les modes verbaux), l'application des structures verbales pour en faire des phrases correctes

Les verbes			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Je to souhait / je passé bonne année pout tout la famille et souhait ... je t'ame...	B1	Je dis en premièrement / La réussite en ta vie / je demande en mon Dieu pour protiger
A2	Common ta livous /J'écrit / je sewat 3am said tout la famille	B2	Je souhaite la réussite a ton avie
A3	Comon t'alévo / je toutté une bonne année/ J'spère que tu est bonne sont / j'entendre vous répondre	B3	J'espère que cette année soit bien pour toi / je souhaite que tu réalise tes espoires.
A4	J'ai souhaite une belle année J'ai expair que cette année c'est bien que l'anné passé	B4	Et passe le bonjour a tout ta famille , je souhaite l'heureux dans ta vie et réussite
A5	/	B5	J'ai prent men stylent et écrive / pour dit qu'on aime toi / tout les années qui passé et l'anné qui prochen/ Vous avez mon frère et mon ami et je souhet

			mon Dieu pour vous réussire a ta vie Tout année est tu bien a ta santé
A6	je écrit / je souette une bonne anné avec bonne sonté et belle vie/ les amis que vous connes .	B6	reçoit un grand bizou du ma part
A7		B7	J'spère que tu va bien
A8	Pour dis, je t'ame les rose pour jour et toi pour tout jour.	B8	Je vous souhaite une bonne année est pleine de joie/ je vous remercé pour ton message
A9	Pour entrie lani novale icrui une carte pour mon amis Bon coraje avic sat anies oufre les pourte de travaye pour tout li jour de lani , je me love bouce	B9	J'ai soyaite l'heureux dans ta vie/ et j'ai soyaite plein de joie et j'ai passe le bonjour a ta famille
A10	Pour le okazion de l'anné a 2009 je sueate hajira une balle vie / bonne anné toi et tou de la maison / je pensa toi	B10	Je t' envoi un bizou pls sucre que le miel poure te dire bonne anné. Passé le bonjours a tout la famille
A11	Komone sava moi anvite aske ta invite on moi / moi très conto pour toi s'très jonté . Je suis attende toi	B11	Je souhaite dans cette auccasion ma sœur que la nouvelle anné passe mieus que l'anné dernier je souhaite aussi pleine de joie est de bonheur
A12	Quelle et l'histoire et les jours / comon ta live cava a mon chiri J'aime deux choses ; Fatima et la rose mes la rose pour un jour ...	B12	A cette occasion / d'écris a toi / pour dit à toi bonne année / et je n'oublie pas d'invité / j'ai souhaite que tu accepté J'ai voyez vous demain
A13	Common Va-tu / passé bonne année pour toi et pour tout la famille	B13	Tu reste/ si le temps passe je t'oublieurai jamais
A14	L'année qui passé si l'année L'année qui présent ci l'année / Le demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza Je suis lire / pour passé / le feu parti / le mort terminer mai je parle ...	B14	Je te présente mes meilleur veux que tu pass cette année en bonne santé et pour ta famille. Je te souhaite plus de réussite dans ta vie
A15	A propos du nouvelle.../ joueuse année est un plein de sourir	B15	Sa va tu va bien Chaque année est toi bien
A16	Pour rédigé de quelque ligne pour savaire de mes nouvelle/ j'attant	B 16	Je prefèr un bonne sonté a toi et un année qui pleine de joie et je dit a toi dans l'année il ya 12 mois ...
A17	Coment ta livo / Moi écrivé/ / because moi heureu enfin remercez de lettre	B 17	J'espère vous etes bien et heureux je souhaite pour vous bonne année et plus de réussir a ton vue

A 18	/	/	/
A 19	Je te demande de arrivée pour ne passent une journée ensemble est de fait une soirée / est je invite / tu peut arrivé Tu passent mes remercie a tout la famille		
A 20	Je écrive / j'arrive est je reste / je pense a toi		
A 21	Je souhait / je hantie Mon frère et fait l'opération / j'inviter / j'aimer aimer / je dit		
Le nombre	15 /18	Le nombre	16 /17
Pourcentage	83 %	Pourcentage	94 %

Commentaire :

En arabe, il n'existe pas les mêmes modes et les mêmes temps qu'en français ; l'arabe possède un système de temps simple qui ne réfère pas aux modes ou aux temps composés. De plus, le verbe s'écrit des fois, en un mot avec le pronom personnel d'où l'apparition de certaines confusions et même au niveau de la forme négative et interrogative la phrase ne subit pas une grande modification : il n y a ni inversion du sujet verbe ni constructions spéciales concernant l'ordre des mots.

En observant les copies, on remarque que les élèves ont employé différemment les temps de conjugaison. Il y a un certain barbarisme dans l'utilisation des modes et des temps. Mais le problème de la maîtrise des temps se pose plus au niveau du collège, ces élèves ont donné aux temps utilisés des formes non attestées en français c'est parce qu'en arabe, la morphologie du verbe, ses modes et ses temps sont beaucoup plus simples qu'en français. La modification du temps se passe en accolant des affixes au verbe pour avoir une construction verbale au passé ou au présent, mais le verbe garde sa forme originale. C'est pour cette raison que les élèves ont tendance à employer les verbes en les gardant dans leur forme originale (infinitif)

Et puis, si l'élève emploie certains temps composés de la langue française, il n'arrive pas à respecter la forme de conjugaison appropriée. Il utilise aléatoirement le passé composé car c'est la forme la plus proche de la parole, ce qui conduit à dire une autre fois que les apprenants de la langue française sont plus influencés par les modèles orales de français.

Le non respect des temps, le mélange des temps, la confusion des plans sont les problèmes majeurs de la conjugaison qui sont dus aux raisons suivantes :

L'interférence de la langue arabe (langue maternelle) à cause de la différence entre les deux systèmes morphosyntaxiques des deux langues (arabe et français).

La familiarisation insuffisante avec les temps et les modes de conjugaison de français et le non respect des conditions d'utilisation des différents modes et temps à cause de l'enseignement fragmentaire de ces temps et le cloisonnement entre les activités morphosyntaxiques (grammaire / conjugaison) et l'activité de la production écrite.

La conjugaison demeure un défi devant les deux groupes mais, avec la progression de l'enseignement de français, ce problème devient moins inquiétant chez la plupart des lycéens.

Les erreurs à dominante syntaxique se relèvent des erreurs interlinguales. Ce sont des constructions claquées qui ont relation avec la langue maternelle à cause de la traduction intégrale des idées et la différence des systèmes de deux langues (arabe et français). Prenons comme exemple la différence des distributions des pronoms personnels entre les deux langues. Ces irrégularités systémiques provoquent également, des problèmes au niveau sémantique (équivalence sémantique entre les deux langues). L'ensemble de ces dysfonctionnements est appelé : erreurs de cohésion.

3.3.4. Les erreurs de cohérence :

Ces erreurs constituent un aspect de la maîtrise de la langue :

La discordance entre les éléments syntaxiques altère le sens de l'énoncé. En fait, L'analyse du corpus a montré que les élèves ont l'habitude de traduire de l'arabe en français pour produire une phrase en français. C'est une traduction implicite et littéraire qui est l'origine principale des erreurs commises dans l'écrit. Pour avoir le lexique ils se réfèrent à la traduction en langue maternelle au lieu de saisir le mot ou plutôt la chaîne sonore de la langue cible. Ceci entraîne l'erreur qui consiste à croire qu'il suffit d'enchaîner les mots isolés pour obtenir des phrases, à considérer la connaissance d'une langue comme la connaissance d'un certain nombre des mots et à négliger d'enregistrer ou d'assimiler les mots dans un contexte. Ce qui permet d'employer en même temps une structure donnée et qui évite le danger de retenir une fausse signification. En fin de

compte, pour écrire en français les élèves passent leurs idées de l'arabe en français, sans avoir la peine de savoir que la syntaxe ainsi que les règles grammaticales des deux langues sont parfaitement distinctes. C'est la raison pour laquelle les erreurs sont en grande partie dues au fait qu'ils traduisent de l'arabe en français ou pire encore qu'ils associent les mots en arabe pour faire une phrase avec ces mots traduits en français.

On retient de ce qui précède que l'ambiguïté syntaxique marquée chez les élèves enquêtés s'explique par l'inadaptation de constructions courantes stéréotypés spécifiques au parler des arabophones avec les exigences normatives qui lui sont imposées en français.

Les erreurs de cohésion			
Au niveau du collège		Au niveau du lycée :	
Les copies	Les erreurs	Les copies	Les erreurs
A1	Comon bien ? la sont bien ? pour la nouvelle année, je to souhait un anné très chic / et je passé bonne année pour tout la famille /souhait 8690 une heur heureau	B1	Je dis en premièrement / La réussite en ta vie / je demande en mon Dieu pour protiger
A2	J'écrit cette lettre pour dire bonne année / moi je me sewat 3am said tout la famille	B2	Je souhaite la réussite a ton avie
A3	je toutté une bonne année/ J'spère que tu est bonne sont et bonne chonsse à votre examain prochane / j'entendre vous répondre	B3	Je t'écris cette lettre simple avec grand espoir de l'accepter. J'espère que cette année soit bien pour toi / je souhaite que tu réalise tes espoires.
A4	J'ai expair que cette année c'est bien que l'anné passé	B4	J'ai l'honneur d'écrire une lettre pour une nouvelle année. Et passe le bonjour a tout ta famille , je souhaite l'heureux dans ta vie et réussite
A5	J'écris cette félesitation pour la nouvelle année avec tous ma moure et je vous l'offre pour les indejeunes de Gaza et ma cœur avec vous	B5	J'ai prent men stylent et écrive pour dit qu'on aime toi / tout les années qui passé et l'anné qui prochen/ Vous avez mon frère et mon ami et je souhet mon Dieu pour vous réussire a ta vie Tout année est tu bien a ta santé
A6	je écrit cette lettre pour nouveau année / je souette une bonne anné avec bonne sonté et belle vie/ les amis que vous connes.	B6	Que tu auras du bonnes résultats dans tes itudes reçoit un grand bizou du ma part
A7	J'écris ce message pour l'expression en ma heureusement par la fête et ne peux pas	B7	Je passe tout mes flécitations à vous et a tout la famille ainsi que mes meilleurs veux

	l'expression seft en l'écriture ce message		
A8	Pour la nouvelle année j'ecris cette quarte pour dis, je t'ame les rose pour jour et toi pour tout jour.	B8	Je vous souhaite une bonne année est pleine de joie/ je vous remercé pour ton message
A9	Pour entrie lani novale icrui une carte pour mon amis Bon coraje avic sat anies oufre les pourte de travaye pour tout li jour de lani , je me love bouce	B9	J'ai soyaite l'heureux dans ta vie/ et j'ai soyaite plein de joie et j'ai passe le bonjour a ta famille
A10	Pour le okazion de l'anné a 2009 je sueate hajira une balle vie tous les jour/ bonne anné toi et tou de la maison / je pensa toi	B10	Je t'envoi un bizou pls sucre que le miel poure te dire bonne anné. Passé le bonjours a tout la famille « Kol 3am w nti bkhir » Passé le bonjours à tout la famille
A11	il ya pour la nouval année moi anvite aske ta invite on moi / moi très conto pour toi s'très jonté . Je suis attende toi	B11	Je souhaite dans cette auccasion ma sœur que la nouvelle anné passe mieus que l'anné dernier je souhaite aussi pleine de joie est de bonheur
A12	Quelle et l'histoire et les jours / comon ta live cava J'aime deux choses ; Fatima et la rose mes la rose pour un jour ...	B12	A cette occasion ouverte j'ai l'honneur d'écris a toi cette lettre pour dit à toi bonne année / et je n'oublie pas d'invité / j'ai souhaite que tu accepté J'ai voyez vous demain
A13	passé bonne année pour toi et pour tout la famille	B13	Tu reste toujours dans mon cœur l'amie de ma vie. si le temps passe je t'oublieraï jamais
A14	L'année qui passé si l'année L'année qui présent ci l'année / Le demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza Je suis lire / pour passé / le feu parti / le mort terminer mai je parle ...	B14	Je te présente mes meilleur veux que tu pass cette année en bonne santé et pour ta famille. Je te souhaite plus de réussite dans ta vie
A15	A propos du nouvelle.../ joueuse année est un plein de sourir	B15	Sa va tu va bien ? Jour après jour l'année fait le tour et voilà le retour du plus beaux jour et Chaque anneé est toi bien
A16	Pour rédigé de quelque ligne pour savaire de mes nouvelle/ j'attant	B 16	Quand a la nouvelle an je prefèr un bonne sonté a toi et un année qui pleine de joie et je dit a toi dans l'année il ya 12 mois et dans la main il ya cinq doigts et dans mon cœur que toi mon cher sœur et SVP envoi ma SLT a tout ma famille.

A17	Coment ta livo / Moi écrivé/ moi écrivé / because moi heureu enfin remercez de lettre	B 17	J'espère vous etes bien et heureux je souhaite pour vous bonne année et plus de réussir a ton vue
A 18	J'écris cette carte jour la nouvelle on née 2009 et je dis bonne année et ton vois heureuse et je souhaite la réussite en votre études.	/	/
A 19	Je te demande de arrivée pour ne passent une journée ensemble est de fait une soirée / est je invite /tu peut arrivé Tu passent mes remercie a tout la famille		
A 20	Je écrive / j'arrive est je reste / je pense a toi		
A 21	Je souhait /je hantie Mon frère et fait l'opération / j'inviter / j'aimer aimer / je dit		
Le nombre	21/21	Le nombre	17/17
Pourcentage	100%	Pourcentage	100 %

À partir de l'observation des copies des élèves des deux niveaux, nous retenons les points suivants :

Dans les cas, surtout des collégiens, la traduction aveugle de l'arabe en français gêne la cohérence du message : voici des exemples

- Copie A09 / pour ontrie lani novale icrui une carte poustale(...) bon coraje avic sat anies oufre les porte de travaye pour tote les jours de lani .
- Copie A11 : moi invite asque ta invite on moi.
- Copie A 12 : Quelle et les histoires et les jours.
- Copie A 14 : je demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bonne année

Dans ces cas, outre l'orthographe erronée, les énoncés sont mal dits, mal placés. Ce sont des clagues qui témoignent du manque de réflexion sur la structure de la phrase en français de la part de l'élève. Il se dégage une impression générale d'imprécision dans les connaissances lexicales qui demeurent très souvent approximatives, aussi bien en ce qui concerne la morphologie que l'emploi des mots. Cela peut être justifié par le fait que ce scripteur est face à un système de langue maternelle orale « l'arabe dialectal » qui ne

correspond à aucune forme écrite, puis il apprend l'arabe classique avec son système qui adapte toute forme orale à sa représentation graphique, la situation sera plus compliquée lorsque cet apprenant apprend une langue étrangère comme le français caractérisée par la complexité de son système graphique complètement distinct de sa forme orale. L'assimilation des deux systèmes va créer nécessairement un problème délicat chez cet apprenant, car il est devant deux systèmes complètement différents et autonomes dans la même langue : l'écrit qui ne correspond pas à l'oral.

On remarque également qu'il y a une méconnaissance de catégories lexicales appropriées qui mène ces élèves à une interprétation erronée car ils ignorent la connotation de la plupart des mots. Ils utilisent des expressions inadéquates.

- A 05 : J'écris cette félesitation pour la nouvelle année avec tous ma moure/ je vous l'offre pour les indejeunes de Gaza
- A 07 : J'écris ce message pour l'expression en ma heureusement par la fête et ne peux pas l'expression seft en l'écriture ce message
- A 09 : oufre les pourte de travaye pour tout li jour de lani
- A 14 / Le demande par le Dieu les jours et les mois de cette année **marche** bien et **terminer** par bon année et bon fete et les berté de Raza
- A 19 : Je te demande de arrivée pour ne passent une journée ensemble
- B 16 : Quand a la nouvelle an je prefèr un bonne sonté a toi et un année qui pleine de joie
- B 17 : plus de réussir a ton vue.

Pas mal d'élèves adoptent des formules courantes en langue maternelle par effet d'assimilation ou de simplification)

- A 02 : moi je me sewat 3am said tout la famille A 17 : Coment ta livo /
- B 15 : Sa va tu va bien ?/ B 10 : Passé le bonjours a tout la famille
- « Kol 3am w nti bkhir ».

Une sur généralisation due à des emplois aléatoires des notions syntaxiques ; Le mot « bonjours » est écrit avec « s » comme ils écrivent le mot : « toujours ».

Au plan de la cohérence textuelle, on met l'accent sur les points suivants :

Le texte est pris dans son ensemble ; il concerne la progression du sens et la cohérence de l'énonciation.

3.3.4.1. La répétition :

Les apprenants en tendance à répéter le même terme à plusieurs reprises, sans l'utilisation d'aucune substitution entraînant une certaine lourdeur de style. Ceci dénote une pauvreté lexicale, dans la mesure où le plus souvent, ils n'arrivent pas à trouver le substitut et encore le synonyme adéquat. Le manque d'idée et le manque de savoir à développer semblent les causes principales qui mènent les élèves à répéter les mêmes constructions.

Soulignons que cette insuffisance au niveau lexical existe chez les deux niveaux. Mais elle est marquée notamment chez les lycéens malgré les séances de lexique thématique et relationnel et celles de lecture. Ces compétences ont l'air de disparaître par l'effet qui socioculturel de l'apprenant. Rappelons que ce dernier vit dans un milieu social, voire familial qui ne favorise guère le développement et l'enrichissement de son bagage lexical.

Seuls les élèves dont les parents sont instruits qui ont réussi à rédiger un paragraphe affichant un lexique maîtrisé. Comme c'est le cas des copies : A15 et B 03, 13.

3.3.4.2. La substitution :

Les résultats montrent que le taux de lycéens et celui de collégiens n'utilisent pas à bon escient les anaphores bien qu'ils soient abordés dans le cadre de l'apprentissage. L'emploi des pronoms relatifs, des personnels, des possessifs et des démonstratifs demeure incorrect et confus dans les copies des collégiens notamment malgré que l'apprenant sache le rôle des substituts dans l'évitement de la répétition. C'est le cas de : A02 moi je me souhaite. / A 05 : je vous l'offre pour les indejeunes/ A 11 : moi anvite aske ta invite on moi / moi très conto pour toi. Je suis attende toi / B 05 : pour dit qu'on aime toi B 16 : je prefèr un bonne sonté a toi ... et je dit a toi.

3.3.4.3. L'emploi des connecteurs logiques :

Parmi les marques de cohésion, les connecteurs logiques sont importants pour révéler l'évolution de la planification textuelle. Ils constituent des indicateurs pour la constitution du texte comme unité.

Leur emploi se diffère nettement chez les deux niveaux. Il augmente chez les lycéens mais il est très limité voire, inexistant chez les collégiens.

3.4. Les causes des dysfonctionnements langagiers à l'écrit :

À partir des grilles d'évaluation utilisées pour comparer les erreurs des deux groupes (lycéens, collégiens), on a pu relevé différentes difficultés d'orthographe, de lexique, de morphosyntaxe et de cohérence des deux groupes. Si on tente d'associer les résultats obtenus de l'enquête avec celles du questionnaire des élèves, on aura les remarques suivantes :

Plusieurs facteurs peuvent susciter ces erreurs chez les apprenants de la langue seconde :

D'abord, vu que l'arabe dialectal constitue le seul support linguistique pour ces élèves, c'est la traduction des idées de l'arabe en français sans rendre compte de la différence entre les règles grammaticales et syntaxiques des deux langues, qui engendrent ce genre d'erreurs. La traduction mot à mot est une activité consciente et volontaire de l'apprenant. Il produit un énoncé en traduisant mot à mot l'énoncé, mais la structure utilisée n'existe pas dans la langue cible, c'est le cas de :

A 04 : J'ai expair que cette année c'est bien que l'anné passé

A 05 : J'écris cette félesitation pour la nouvelle année avec tous ma moure

A 14 : Le demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza.

B 01 : Je dis en premièrement

B 05 : J'ai prent men stylent et écrive

B 12 : pour dit à toi bonne année.

C'est ce transfert appelé également interférence, qui crée les difficultés et les erreurs chez ces scripteurs, mais il est à signaler que l'interférence n'est pas une stratégie

consciente comme c'est le cas de la traduction mot à mot. Toutefois, les problèmes d'interférences différent d'un niveau scolaire à l'autre et suivant le nombre d'années d'étude du français.

Par exemple : A 14 : "L'année qui passé si l'année, l'année qui présent ci l'année je demande par le Dieu les jours et les mois de cette année marche bien et terminer par bon année et bon fete et les berté de Raza / B 15 : Chaque année est toi bien"

Les deux énoncés sont des traductions directes de l'arabe en français.

L'apprenant emploie la structure de la langue source dans la langue cible; c'est le cas des élèves qui emploient les verbes à l'infinitif au lieu de les conjuguer :

- A 03 : **j'entendre** vous répondre
- A 04 ; **J'ai souhaite** une belle année / **J'ai expair**
- B 05 : **J'ai prent**
- B 09 : **j'ai soyaite** plein de joie et **j'ai passe** le bonjour a ta famille
- B 12 : J'ai voyez vous demain.

Un autre exemple sur l'analogie ou l'imitation des constructions grammaticale de la langue maternelle, c'est le cas de A 01 : **je passé** bonne année pout tout la famille **et souhait**L'apprenant croit vraisemblablement qu'une seule forme de sujet est suffisante et que le sujet n'a pas besoin d'être répété dans la phrase suivante.

L'apprentissage des stratégies morphosyntaxique propres à la langue française se présente comme difficile non seulement à cause des facteurs extrinsèques émanant de la lagune déjà apprise mais, aussi à cause des facteurs intrinsèques de la langue cible elle-même :

Tout d'abord, la généralisation des règles de la langue cible se fait quand l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible qui ont certains caractéristiques communes avec la bonne règle.

- A 03 : J'spère que tu est (...) bonne sont, dans ce cas, l'apprenant croit que c'est ne pas utile d'utiliser (en)
- A 05 : ma cœur avec vous
- B 013 : si le temps passe je t'oublieurai jamais

Le non-respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas, c'est un autre facteur qui engendre des erreurs comme :

- A 13 : Je suis attende toi
- A 16 : Pour rédigé **de** quelque ligne pour savaire **de** mes nouvelle/
- A 21 : je hantie Mon frère **et** fait l'opération / j'inviter / j'aimer aimer /
- B 12 : **A** cette occasion / **d'**écri**s a** toi / pour dit **à toi** bonne année

L'analogie est un facteur qui peut susciter ce genre d'erreur c'est le cas de certaines structures qui se ressemblent :

Exemple : Je te demande de....l'apprenant peut commettre une erreur par imitation de cette structure comme c'est le cas de:

A 16 : Pour rédigé **de** quelque ligne/ pour savaire **de** mes nouvelle . Les deux verbes (rédiger et savoir) n'ont pas besoin de la préposition « de ».

L'apprenant scripteur peut appliquer également des règles apprises précédemment mais qui ne conviennent pas au contexte de l'énoncé. Il les applique en la simplifiant sans consulter un dictionnaire ou un manuel de grammaire. C'est ce qu'on appelle « la simplification des règles » par l'effet de la méconnaissance de toutes les règles de la langue cible. A 02. 03 : Common ta livous ce sont des constructions acquis par l'élève au niveau de l'oral et par effet de simplification il écrit le mot comme il l'entend sans consulter un dictionnaire ou manuel de grammaire.

Par ailleurs certains élèves se basent sur le contenu du message (le sens), ils produisent des énoncés non grammaticaux en ignorant les erreurs. Par conséquence, ils ne s'intéressent qu'à faire passer le message sans avoir la peine d'enrichir leurs connaissances. C'est le cas de certains lycéens qui n'ont pas acquis les éléments fondamentaux de la grammaire française dans le palier fondamental. Si on compare leurs performances à celles de certains collégiens qui ont réussi à maîtriser plus ou moins ces points, la différence est frappante :

Collège : A 19 : Je te demande

Lycée : B 16 : et je dit **a** toi.

Il arrive aussi, que l'élève apprenne de son entourage (de ses amis, ses parents) une fausse prononciation ou de fausses structures par cœur, c'est le cas du transfert erroné d'apprentissage ou des modèles de fossilisation pour l'apprenant : A 01 : je t'ame... J'ai expair

A 03 : je toutté une bonne année

A 09 : oufre les pourte

L'impact de ces modèles non canoniques qui circulent dans les usages linguistiques quotidiens des élèves (langage du SMS, des e-mails ...) est très marqué dans leurs productions écrites. Ces formes utilisées souvent dans la vie quotidienne des élèves, deviennent par l'habitude des modèles à suivre dans l'utilisation de cette langue. Ce qui pose un véritable problème dans le cadre scolaire. La distinction entre ces modèles (non canoniques) et les modèles de la norme standard de la langue devient difficile à réaliser pour ces élèves qui ne sont pas encore conscients de la diversité des registres en langue seconde ou étrangère. Ce phénomène est observé surtout, chez les lycéens adolescents qui sont plus habitués à utiliser ces moyens de communication.

➤ **B 15 : Sa va**

➤ A 12 : J'aime deux choses ; Fatima et la rose mes la rose pour un jour ...

➤ B 16 : S.V.P= s'il vous plait / Ma S.L.T = salutation.

L'analyse des copies a permis d'identifier un certain nombre de types d'erreurs récurrentes chez chaque segment de scripteurs. Comme on vient de le remarquer, les résultats viennent de confirmer les hypothèses émises au début de ce travail qui disent qu'il y a une forte incidence relative à l'âge de l'apprenant et à son niveau qui se manifeste dans les écrits de ces derniers et qui se traduit en formes d'erreurs ou écarts par rapport à la norme de la langue cible. Ces défaillances témoignent d'un processus de développement cognitif, acquisitionnel propre à chaque tranche d'âge. Le degré de difficulté est variable en fonction des deux niveaux :

3.4.1. Les apprenants collégiens :

Âgés entre 10ans et 13 ans, ces élèves sont plus aptes à produire, à imaginer et à créer. Ils ont plus d'idées c'est parce que cette période le permet. Ils viennent juste, de

sortir du stade de l'enfance, donc ils sont plus porteurs d'imagination, mais ils ont automatiquement, plus de difficultés linguistiques :

Ces élèves trouvent plus de difficultés à dépasser les interférences de la langue arabe (leur langue maternelle). Un autre système en cours d'apprentissage (anglais) intervient également dans l'appropriation des structures morphosyntaxique de français.

Le deuxième problème réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas encore à distinguer entre l'oral et l'écrit et les propriétés des deux systèmes en langue française. Une grande partie d'erreurs est liée aux modèles périphériques oraux présents dans le contexte social de l'élève qui agissent sur son comportement langagier ; en fait et comme le démontre le premier tableau, les erreurs dues à la langue orale erronée pose un grand problème chez les collégiens et constituent la source principale de la majorité des erreurs d'orthographe ; erreurs de syntaxe, de conjugaison et même de style. Ces difficultés témoignant des compétences non acquises ou en cours d'acquisition lors du passage au niveau supérieur. Les difficultés d'ordre morphosyntaxiques chez les collégiens résident dans les formes de déterminants (simples et composés), leurs valeurs sémantiques et leurs places. La valence verbale, le choix des prépositions et le choix des complétives

L'enseignement fragmenté des savoirs linguistiques dans le cadre scolaire prend également une grande partie de responsabilité dans la présence de ces erreurs. En fait, la production écrite est enseignée comme une activité cloisonnée et isolée des autres séances de points de langue. D'un autre coté le nombre accordé en classe à cette activité est très médiocre au collège.

La production écrite est décrite souvent comme activité complexe qui suppose la mise en jeu des trois processus : l'élaboration conceptuelle, la traduction et la révision. Selon **Monik FAVART**¹, « *la difficulté de l'écrit consiste à pouvoir assurer cette gestion interactive entre les idées et la façon de les transmettre, donc à procéder par interaction entre deux espaces mentaux ; l'espace de contenus (les connaissances à produire) et l'espace rhétorique (destinataire, but de la production, structure textuelle...)*. Il est bien

*évident que le scripteur débutant ne pourra adopter d'emblée une telle stratégie, il devra donc, trouver des arrangements. ».*¹

De par ses composantes, la tâche de la production écrite est vue au plan cognitif comme pesante pour un apprenant au début de son apprentissage. Pour y arriver, il opère pas à pas. Sur ce point et à partir de l'étude des écrits de cet échantillon, on rejoint l'idée de M. FAVART² dans sa réflexion sur le développement de la production écrite qui dit que "*dans un premier temps, l'apprenant va adapter à l'écrit le système oral et adopter une stratégie alternative prenant en compte le seul espace de contenus, sa seule préoccupation est quoi dire ensuite ? Et non pas comment dire ? Le résultat obtenu est une suite d'énoncés juxtaposés sans lien* ». Comme c'est le cas des erreurs relevées du corpus étudiés (tableau 01), la majorité des collégiens se sont confrontés à ce phénomène : "oraliser l'écrit". Cela ne peut être expliqué que par une stratégie adaptatrice et préparatoire à la deuxième étape qui implique la réorganisation de ces connaissances en fonction de contraintes de l'espace rhétorique.

De plus, la situation de l'apprenant algérien est plus complexe. Au début de son apprentissage du français, l'apprenant est plus adhérent à sa première langue, à son système, à ses formes. Il n'a qu'un seul modèle de langue « sa langue maternelle : l'arabe dialectal » qui est très proche au français mais d'une façon non -conforme à la norme. La présence de ce français « déformée » dans le parler algérien dialectal revêt un caractère oralisé spécifique et écarté à la norme du français courant, et représente un support direct et facile à utiliser pour un apprenant qui a rarement contact avec le français dans sa forme légale. (Ce contact ne dépasse pas les 4 heures par semaine en classe et ne se fait pas automatiquement en français (pas mal d'enseignants au collège explique les leçons de français en arabe parce les élèves n'arrivent pas à assimiler ou comprendre en français)).

L'ensemble de ces caractères crée un univers linguistique spécifique et même unique pour un élève qui n'entrecroise la langue française qu'en classe et qui ne possède ni la base, ni la motivation, ni les conditions favorables pour apprendre à écrire correctement en français.

^{1. 2.} Monik FAVART, la production écrite et son développement, in enseigner à des adolescents. Manuel de psychologie, coordonné par C. GOLDER et D. GAONAC'H. p148, 149.

3.4.2. Les apprenants lycéens :

On note à l'issue de l'analyse, que ces adolescents possèdent plus d'outils ou de bagage linguistique, plus de motivation à apprendre le français vu que leur âge joue un rôle déterminant ici :(besoin de se manifester, de se révéler). Le sujet de correspondance est plus touchant, plus commode et même plus proche à cette tranche d'âge, mais sous une nouvelle forme : le SMS et e- mails. C'est ce qui se reflète dans leurs écrits et qui confirme les résultats du questionnaire établi.

Le langage du SMS est très évident dans les écrits d'apprenants lycéens. Les belles constructions qui circulent entre ami (e) (s) se présentes comme des modèles faciles pour exprimer leurs sentiments sans être obligé à suivre la norme standard. Considérés comme justes par les apprenants, ils les utilisent dans leurs écrits scolaires.

D'un autre, une autre difficulté surgisse à ce niveau; celle de la généralisation des règles de la langue française ; en fait le lycéen qui n'a pas appris proprement les règles de cette langue, trouve une certaine difficulté dans l'application de ces règle dans son énoncé avec l'habitude qu'il a pris à traduire l'arabe en français, la difficulté devient plus cruciale.

La non concordance des temps et le non respect de la ponctuation, L'incohérence textuelle, le lexique limité et la syntaxe qui englobe plus de phrases complexes incohérentes; sont les conséquences de cette habitude de traduction et de la tolérance attribuée aux erreurs en langue étrangère pour la raison qu'elle est étrangère à l'élève. Raison pour laquelle l'élève se base sur la communication et le contenu et s'éloigne de la norme légitime de la langue standard et finit par accepter toute forme de variations (langage du SMS) dans sa production écrite. Par ailleurs, FAVART explique que le développement de processus rédactionnel au cours de l'apprentissage d'une langue implique chez un apprenant plus avancé de quoi dire à comment le dire. Point qui nécessite l'attention dans ce cas, puisque cet élève qui devra dépasser le stade de quoi dire, rencontre même à ce niveau, ce genre d'erreur puisqu'il na pas développé suffisamment son apprentissage comme c'est le cas de nombreux élèves qui se trouvaient souvent, confrontés à des modèles erronés. Cela conduit à dire que cet élève n'est pas assez familiarisé avec les structures textuelles à utiliser. Donc il ne peu aller au-delà d'une simple transmission des contenus.

La conclusion générale

En somme et à l'appui des remarques obtenues lors de l'analyse du corpus, les résultats viennent de montrer que l'ensemble de ces erreurs apparaît pratiquement, chez les deux niveaux d'apprenants (les deux groupes commettent des erreurs orthographiques, syntaxiques, lexicales et également des erreurs de cohérence). C'est le degré de difficulté et son étiologie qui est variable en fonction des deux niveaux :

Les erreurs de collégiens en langue française sont plus liées à la langue maternelle de ces apprenants, à son système oral et à ses formes métissées. Ce sont des erreurs interlinguales qui se manifestent sous forme d'interférences, d'analogies et des imitations des modèles linguistiques de l'arabe dialectal. Ce genre d'erreur est dû à la méconnaissance des propriétés des deux langues car cet apprenant n'arrive pas encore à distinguer entre les propriétés de la langue arabe et celles du français. Ce sont deux langues tout à fait différentes l'une de l'autre morphologiquement et syntaxiquement. Cette divergence linguistique engendre des multiples difficultés au niveau des structures phonologiques, phonémiques, lexicales et syntaxiques de la langue ciblée parce qu'elles sont moins bien définies chez ces élèves qui interfèrent ces structures avec celles de leur langue maternelle.

D'un autre côté, le système de la langue française implique des représentations graphiques plus complexes par rapport à l'oral. Écrire, c'est surtout maîtriser cet acte et savoir le faire en respectant ses différentes exigences. Cette activité est avant tout, une compétence dont l'acquisition suppose une pratique fréquente et régulière; c'est d'abord, en écrivant que l'on apprend à écrire. Améliorer l'expression écrite, ne veut pas dire la préparer en donnant les moyens linguistiques. Mais c'est la pratique régulière qui aide les élèves à l'apprendre.

La traduction mot à mot est la stratégie adoptée par cet apprenant qui n'arrive pas à dépasser ces problèmes interlinguaux face à un système d'enseignement qui adopte l'activité d'écriture comme une activité cloisonnée et isolée des autres séances de savoirs linguistiques. D'un autre côté le nombre d'heures accordé en classe à cette activité est très médiocre au collège.

Les divergences entre le français et l'arabe dialectal, l'écart entre l'oral et l'écrit de la langue française et l'environnement sociolinguistique des apprenants obtiennent les pourcentages des difficultés les plus marquants chez les collégiens scripteurs. De plus, la confiance en soi, l'attention et la concentration, la motivation et la pratique de l'écrit en classe sont d'autres facteurs qui provoquent ces irrégularités à ce niveau.

Au niveau du lycée, il est évident que l'attachement à la langue maternelle diminue, mais une autre difficulté surgit ; celle de la sur généralisation des règles de la langue française. En fait, avec le temps, le système de la langue cible que se construisent les élèves du lycée, est de plus en plus, proche de celui de la langue cible mais, il reste aussi lié aux modèles non canoniques de la langue cible qui circulent dans leur environnement (langage SMS, e-mails) ; et c'est précisément à ce stade, qu'apparaissent les erreurs intra linguales avec leurs problèmes de fixation et de sur généralisation, de simplification et d'analogie.

Ces erreurs s'aggravent d'autant plus au niveau de la progression de l'apprentissage puisque pas mal de lycéens ne s'intéressent qu'à faire passer le message sans avoir la peine d'enrichir leurs connaissances. C'est le cas de ceux qui n'ont pas acquis les éléments fondamentaux de la langue française dans le palier fondamental

Les connaissances linguistiques insuffisantes ou incomplètes constituent donc, une autre source de difficultés à l'écrit chez ces élèves. Dans leurs premières années d'apprentissage du français et vu de l'impossibilité de leur fournir des enseignants de langue française dans certaines régions isolées à cause du terrorisme, ces élèves ont raté plusieurs années d'enseignement des connaissances structurales de cette langue et aucune prise en charge n'a été effectuée à leur égard. Ce qui a entraîné un blocage au niveau du lycée et par la suite une indifférence envers une langue souvent négligée.

En s'appuyant sur les résultats obtenus de cette étude de cas, on peut résumer les causes éventuelles des difficultés de l'écrit en français chez les deux niveaux des élèves ainsi :

D'abord, les formes dues aux variations linguistiques sociales, liées à des modèles non canoniques ou erronés de la langue française constituent un facteur important de fossilisation.

Le second facteur qui a engendré ces difficultés à l'écrit, réside dans le fait que la majorité des apprenants des deux niveaux n'ont pas l'habitude de lire et d'écrire en

français. La lecture comme étant une activité qui déclenche le processus d'écriture et assure le contact avec la langue écrite constitue un véritable handicap chez ces élèves qui ne lisent pas. L'apprenant ne pourra pas visualiser les structures syntaxiques et le vocabulaire judicieux dans les différents contextes de communication en langue étrangère ou seconde; les résultats montrent que ces élèves sont rarement amenés à lire ou à écrire en français en dehors de la classe, et même s'ils sont amenés à le faire ; c'est en écrivant des SMS et des e-mails à caractère oral (le nouveau langage SMS). Dans ce cas, la langue oralisée tolère les erreurs plus que l'expression écrite qui est un processus concret et fini.

Et parce qu'il est très difficile, voire impossible, de gérer le contexte sociolinguistique de l'élève afin d'éviter les formes erronées qui écartent les productions des élèves de la norme standard, l'école pourra les préparer –au moins- à saisir et à percevoir les variations que comporte leur entourage. Cela permettra à connaître ces différences et à les corriger à l'aide des textes plus concrets et plus proches à leur vie réelle (documents authentiques) en éveillant le goût et l'intérêt pour les activités de lecture et d'écriture même, en dehors de la classe .

L'expression écrite constitue donc, l'activité la plus difficile pour les apprenants de langue étrangère parce qu'elle exige le respect de la norme d'une « variété légitime» ou d'une «langue standard ». Cette langue standard se définit par un certain nombre de prescriptions en matière de phonologie, de lexique, de syntaxe et de style associées au code écrit. Ce qui exige la maîtrise de l'ensemble de ces composantes. Cela ne peut être effectué que par l'acte de lire écrire dans un cadre scolaire qui respecte la norme linguistique de la langue ciblée comme l'a indiqué C. Oriol Boyer dans sa stratégie didactique de lire –écrire.

Le glossaire :

1. **Alternance** : l'usage dans un même énoncé, de deux langues différentes que ce soit par compétence (alternance de compétence) ou par erreur (alternance d'incompétence).
2. **Cohérence** : C'est la liaison, le rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, c'est l'absence de contradiction. Elle correspond au niveau sémantique et informationnel qui permet d'interpréter le texte.
3. **Cohésion** : Elle correspond au niveau grammatical et textuel et tient au fait que les éléments grammaticaux aillent ensemble. ce qui permet d'assurer le suivi d'une phrase à l'autre et l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte. Elle implique la linéarité du texte et l'ensemble des moyens formels pour assurer cet enchaînement.
4. **Compétence** : C'est l'ensemble de savoirs, de savoir être et de savoir-faire organisé en vue d'accomplir de façon adaptée une activité généralement complexe comme celle de l'écriture.
5. **Compétence linguistique** : C'est la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
6. **Compétence discursive** : C'est la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle, ils sont produits et interprétés.
7. **Compétence pragmatique** : C'est la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et de la structure générale de la production écrite.
8. **Dysfonctionnement langagier à l'écrit** : Toute forme graphique erronée, c'est-à-dire non conforme au système graphique de la langue cible.
9. **Emprunt** : L'intégration d'un élément linguistique d'une langue à un autre système linguistique. L'emprunt est lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle.
10. **Erreur** : Elle est définie par rapport à l'exposition qui a été faite aux apprenants et par rapport au système intermédiaire des apprenants. L'erreur est considérée comme

une étape inévitable et utile à l'apprentissage. C'est un moyen efficace pour l'apprenant d'infirmier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible.

- 11. Faute :** Elle est définie par rapport au système de la langue cible véhiculée par une norme de référence. C'est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs.
- 12. Idiogramme :** implique la maîtrise des signes de ponctuation, des majuscules et des accents.
- 13. Interférence :** C'est l'utilisation dans une langue d'un trait linguistique (phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique) caractéristique d'une autre langue.
- 14. Logogramme :** C'est l'indice qui sert à traduire la relation établie entre une graphie particulière et un mot. Sa principale fonction est de distinguer les homophones.
- 15. Modèle canonique :** Variété linguistique ou énoncé conforme à la norme linguistique établie par la politique du groupe de référence et considéré comme vrai.
- 16. Modèle non canonique :** Tout énoncé issu des différentes variétés linguistiques présentes dans la société ou l'entourage de l'individu, mais qui est considéré comme non-conforme ou écarté à la norme établie par la politique linguistique du groupe de référence.
- 17. Morphogramme :** C'est l'indice qui véhicule dans le mot, des informations morphologiques
- 18. Norme linguistique :** La conformité à un usage donné comme commun et standard dans une communauté linguistique.
- 19. Phonogramme :** C'est l'unité graphique chargée de transcrire les sons dits phonèmes de la langue orale.
- 20. Variation:** phénomène par lequel une langue déterminée, n'est jamais à une époque donnée dans un lieu et dans un groupe social donné, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social. Elle recouvre les différentes unités linguistiques interchangeables dans tous les contextes.
- 21. Variété :** forme d'usage langagier stabilisée d'un groupe donné, reflétant plus ou moins un usage commun aux membres de ce groupe.

Les références bibliographiques :

Les dictionnaires :

- Encyclopédie Universalis. (2005) : V10 (CD-ROM).
- Charaudeau, P et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- CUQ, J.P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle international, Paris.
- ROBERT, J.P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'essentiel français*, ophrys, Paris.

Les ouvrages :

- ARRIVE, GADET, GALMICHE, (1986) *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion. Paris.
- BAIDER. Fabienne H, (2007). *Emprunts linguistiques, emprunts culturelles*, Actes de la rencontre internationale de Nicosie, 4 décembre 2004, l'Harmattan. Paris.
- BAYLON. Christian, (1996). *sociolinguistique ; société, langue et discours*, Nathan. Université 2^{ème} édition.
- BLANCHET Philippe. (2000): *La linguistique de terrain. Méthodes et théories. Une approche ethno sociolinguistique*, les P.U.R; Rennes.
- CLAVERE, M. H (2002). *Des influences linguistiques de la langue maternelle sur la langue étrangère*. Montpellier.
- CALVET .J.L. (1995).*La sociolinguistique, que sais-je ?* .P.U.F. Paris.
- CASTELLOTTI, Véronique. (2001) : *D'une langue à d'autres / pratiques et représentations*, Dyalang, Rouen.
- CORNAIRE. C et RAYMOND. P.M (2000), dirigé par Robert GALISSON. *La production écrite*. Didactique des langues étrangères, CLE international, Paris.
- CRUTZEN. D et MANÇO A. A, (2003) *compétences linguistiques et sociocognitives des enfants migrants Turcs et Marocains en Belgique*. compétences interculturelles, HARMONIQUES, compétences interculturelles. l'harmattan.

- CUQ. J.P. (2007) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier / HATIER. Paris.
- DABENE.L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DEROY, Louis (1956) : *L'emprunt linguistique* : Les Belles Lettres. Edition revue et augmentée. Paris.
- DJILALI, Keltoum (2004). *Guide du professeur de français, niveau secondaire*. Office National des Publications Scolaires. Alger.
- FAYOL. M, (2002). *Production du langage*, traité de sciences cognitives, Hermès /Lavoisier, Paris.
- FABRE- COLS Claudine, (2002), *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Didactique du français dirigée par Yves Reuter. ESF éditeur. France.
- Gaadi. D. (2001). *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*, Louvain-la-Neuve, De Boeck- Duculot- AUPELF. (Compte-rendu de M. C. Timelli, *Ponts* (Milan).
- GOLDER. C et D. GAONAC'H. (2001), *Enseigner à des adolescents – manuel de psychologie*. Ed Hachette, Paris.
- LAROUSSE. F, (1997) *Plurilinguisme et identités au MAGHREB*, S. A. Bertout. Université de ROUEN. N° 233
- LUDI. Georges et PY. Bernard, (2003). *être bilingue*. PETER LANG, 3^{ème} édition. exploration. Recherches en sciences de l'éducation. Allemagne
- Martinet. A (1974). *Eléments de linguistique générale*. Armand Colin/Masson, Paris.
- MOIRAND Sophie. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension / production en français langue étrangère*, CLE international, DLE. Paris. 157p
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.188p
- ORIOL-BOYER Claudette. (2002) : *Lire - écrire avec des enfants*, didactiques, Toulouse.

- PLANE Sylvie, (1994). *écrire au collège, didactique et pratique d'écriture*. Perspectives didactiques. NATHAN pédagogie. Paris.
- KWOFIE, Emmanuel N, (2004), *La diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique.*, L'Harmattan- AUF, Paris.
- SALINS, Geneviève - Dominique (2004), *Grammaire pour l'enseignement /apprentissage du FLE*, E. Didier. Paris
- SCHOTT-BOURGET Véronique. (1994): *Approches de la linguistique*, Nathan, Paris.
- TITONE (R) (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles, Dessart. .
- VIGNER, Gérard. (1979). *Lire du texte au sens. éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE international, Paris.

Les mémoires consultés :

- DJEBAILI, F, S/D de MANAA. Gaouaou, (2006) *Effets de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite* » ; mémoire de magistère, option : didactique. Université de Batna. Algérie. (En ligne). (Consulté le 20/01/2008).

<http://français.creteil.iufm.fr/memoires/coicaud.html>.
- _ZENAGA Lynda, S/D de MANAA. Gaouaou, (2006). « Difficultés d'ordre cognitif à l'écrit ; étude des productions réalisées par un groupe d'étudiants de l'université de Batna ». Mémoire de magistère, option didactique. Université de Batna. (En ligne) (Consulté le 20/01/2008)

<http://français.creteil.iufm.fr/memoires/coicaud.html>

Les Revues et les articles :

- AMARA, Abderrezak, (2004). "Quel français de spécialité par rapport à quelle langue maternelle?", *in cahiers de langue et de littérature*, N°2, Mostaganem, p 142.
- BAHLOUL, Noureddine. (2007). "Les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophone en FLE". *In Synergies Algérie*, N°1, page 63 à 72.

- BAIDER, F. (2007) « Emprunts à la langue turque en français : la difficulté de la marque étymologique » *in Emprunts linguistiques, emprunts culturelles.* L'Harmattan, Paris.
- Castellotti, V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » *in d'une langue à d'autres : pratiques et représentations.* DYALANG. Rouen.
- Daifallah, L. et Kaoula, M. (1997) « Les représentations linguistiques de jeunes locuteurs algériens » *In plurilinguisme et identités au Maghreb.* PUR. N°223. Rouen.
- GRAINE, Yassemine; (juin 2008). "l'éducation en bref". *In : L'éducateur n° 10 : revue algérienne de l'éducation, p 05 à 09.*
- GRANDGUILLAUME, G. (1997) « le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », *in plurilinguisme et identités au Maghreb, Foued LAROUCI, P.U. Rouen,*
- GUBERINA, (1987). "fonctionnement universel du cerveau. facilités et difficultés de l'apprentissage d'une langue seconde ", Actes de du 7^{ème} colloque international SGAV, *revue de phonétique appliquée, Didier.*
- Khetiri, Brahim (2009). «Du français en Algérie au français d'Algérie » *in Synergies Algérie n° 4.*
- LAISSAOUI, Abdel Nasser;(juin 1998). "Apprentissage de la compréhension écrite en français dans une classe de 2^oAS sciences en Algérie" *in Didacstyles N°2,* Université de Blida, pages 47 à 59.
- MANSOURI, Abdelmouneim. (1997) « code switching et représentations des langues en contact au Maroc » *In plurilinguisme et identités au Maghreb.* PUR. N°223. Rouen.
- Markowski, G. (2008) « L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère ». *In Synergies n° 3, Pays Scandinaves.*
- MILLIANI. Mohamed, Mai- Décembre 2002 « le français dans les écrits des lycéens ; langue étrangère ou sabir ? » *in INSANIAT N° 17-18,*

- Morsly, D. 1986. « Unilinguisme ou plurilinguisme », *in parcours maghrébins*, n°3, décembre
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M., Navés, T., Torras, R., Tragant, E., Victori, M. (2003) « Importance de l'âge dans l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère ». Rivais, Y. *Jeux de langage et d'écriture Littératurbulences* : Editions RETZ. Paris.
- NUSSBAUM. L. et UNAMUNO, V. (2001) « Sociolinguistique de la communication entre apprenants de langues » *in d'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. DYALANG. Rouen.
- Omnes, Robert (2003). « Les normes phono architecturales du Castillan ». *In normes linguistiques et sociétés*, sous la direction de José Charlos Herreras. n°12, Edition ENCORAGE. Paris.
- Sabri, Malika décembre 2007 « L'enseignement de la langue française en Algérie » *in l'éducateur .n° 09*.
- SEDDIKI Aoussine, (décembre 2007). " L'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs algériens" *In : L'éducateur N° 09 revue algérienne de l'éducation, p12*.
- STAMBOULI, Mériem. (juin 2004). "Apprentissage précoce des langues : le cas de l'Algérie, une démarche vers le bilinguisme". *in Cahier de langue et de littérature, N°2, Mostaganem, page172 à 184*.

Les programmes scolaires consultés :

- Commission Nationale des Programmes, (2006). *Document d'accompagnement du programme de français : troisième année secondaire*. Direction de l'enseignement secondaire général. Alger.
- Commission Nationale des Programmes, 2007. *Curriculum de français : troisième année secondaire, toutes les filières*. Direction de l'enseignement secondaire général. Alger.

Les sites web consultés :

1. A. A. BENSEBIA, Etude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques. Cas de l'Algérie, p11, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/bensedia.pdf>.
2. ASSOU Mostafa, Attitude à l'égard des langues et compétences auto évaluées chez des jeunes issus de l'immigration
http://www.webreview.dz/IMG/pdf/Attitudes_a_l_egard_des_langues_et_compences_auto.pdf.
3. FERGUSON, Charles A. (1959) : «Diglossia», Word. p435/ **Djamal-eddine** Kouloughli (1996), « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe » *in les langues en Egypte*. N°27.28 p. 287-299.
<http://ema.revues.org/index1944.html> .
4. François Lentz, « apprendre le / en français en milieu minoritaire », Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF Québec, 26 au 28 août 2004. p 03
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>.
5. GRAND GUILLAUME. Gilbert, " l'Algérie langue l'éducation ",
<http://grandguillaume.free.fr/index/htm.2005>.
6. MESSAOUDI. Leila, Etude de la variation dans le parler de Djabla (Maroc).
http://www.ieiop.com/pub/31messaoudi_163169b2.pdf .

Articles en ligne :

7. <http://fr.answers.com/dictionnaire> .
8. http://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom .

Annexes :

Annexe 01 :

Questionnaire des élèves :

- **Sexe :**
 - Féminin
 - masculin
- **Quelle est la profession de ton père ?.....**
- **Quelle est la profession de ta mère ?.....**
- **Lieu de résidence :.....**

1- Quelle langue aimes-tu apprendre le plus ?

- Arabe
- Français
- Anglais
- Autres, précisez

2 Quelle langue parles-tu avec la maman à la maison ?

- Arabe dialectal
- Berbère
- Français

3 Quelle langue parles-tu avec tes amis ?

- Arabe dialectal
- Français
- Arabe / Français

4-Dans quelle situation parles-tu français ?

- Dès l'enfance avec la maman
- Tu ne le parles qu'au lycée
- Tu le parles avec une autre langue.

5-Combien de temps par semaine consacres-tu à tes devoirs de français ?

- Plus de 5 heures par semaine
- De 2à 4 heures par semaine
- Environ 1heure par semaine
- Aucun temps.

6- Dans quelle langue rédiges-tu tes lettres ?

- L'arabe classique
- Le français
- Autres, précisez

7 Dans quelle langue lis-tu les journaux ?

- L'arabe classique
- Le français
- Autres, précisez

8 Lis-tu des livres en français ?

- Régulièrement
- Episodiquement
- Jamais

9 Quelles chaînes regardes-tu à la télévision ?

- Des chaînes francophones
- Des chaînes arabophones
- D'autres précisez

10- Selon toi, C'est facile de rédiger en français ?

- Oui
- Non

11-Quelle façon vous apparaît la meilleure pour apprendre à rédiger en français ?

- Apprendre les mots d'un dictionnaire bilingue
- Lire des livres, des journaux en français
- Faire des études supplémentaires en français (cours de grammaire, conjugaison...)

Merci.

Annexe 02 :

Grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach

Grille simplifiée

0 Calligraphie	Oubli /ajout de jambage, lettres ambiguës parce que mal formées
1 Ponctuation et majuscules	Majuscules de noms propres ou de début de phrases, tirets, apostrophes...
2 Segmentation	Sur/sous segmentation
3 Phonogrammes 3.1 oubli (erreur extra graphique) 3.2 erreurs relevant de problèmes de discrimination auditive 3.3 erreurs relevant d'une mauvaise maîtrise du système graphique (altération de la valeur phonique des lettres)	Oubli d'une lettre, d'une syllabe Ex : confusion cons sourde/sonore ajeter (acheter) ex : gerre (guerre), ceuillir (cueillir), carrose (carrosse)
4 Erreurs lexicales (usage) lettres historiques lettres dérivatives (« morphogrammes ») logogrammes lexicaux (homonymes)	rytme (rythme) canart (canard) il mange du pin (pain)
5 Morphologie 5.1 logogrammes grammaticaux 5.2 marques d'accord dans le GN 5.3 confusion entre des marques du pluriel 5.4 accords sujet/verbe 5.5 morphologie verbale (erreurs de désinence) 5.6 distinction infinitif/participe	On/ont, et/est, son/sont Omission, adjonction (les petit garçons) Des chevaus (x) Les oiseaux chantait (ent) ce matin Si j'osais, je vous demanderai (s) ... Il a apporter (é) des fleurs

