

# Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale

Hind Belkacem  
Doctorante, Université de Mostaganem



Synergies Algérie n° 4 - 2009 pp. 281-294

**Résumé :** *L'objectif de cette étude, qui s'inscrit dans le domaine didactico-pédagogique des langues étrangères, est de repérer tout particulièrement les erreurs et de les comprendre afin d'y remédier. Nous avons de ce fait, mené une étude à la fois synthétique et détaillée des interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale. Au travers de ce travail, nous pouvons dire que les erreurs commises ne sont pas fortuites. Elles peuvent être analysées, corrigées et pourraient même être prévenues, dans la mesure où ceci implique, à la base, l'acquisition d'un système phonétique totalement différent de celui de la langue première.*

**Mots-clés :** *contact de langues, interférences, langue maternelle, langue étrangère, enseignement/apprentissage.*

**Abstract:** *The objective of this study, which is related to foreign languages teaching, is to identify errors and to understand their origin with the scope of correcting them. We have therefore overtaken a synthetic and detailed study of lexical interferences of phonetic order in the writing production of high school students. Through this research, we can say that the mistakes are not accidental. They can be analyzed, corrected and could even be prevented, since it implies, at the base, the acquisition of a phonetic system totally different from the one of first language.*

**Keywords:** *contact of languages, interferences, mother tongue, foreign language, teaching/learning.*

**المخلص:** الهدف من هذه الدراسة، التي تتعلق بتدريس اللغات الأجنبية، هو تحديد الأخطاء وفهم أصلها من أجل تصحيحها. ولذلك أعدنا دراسة تفصيلية وشاملة للتداخلات اللفظية الصوتية في النماذج الكتابية لتلاميذ من السنة الثالثة ثانوية. لقد من خلال هذا البحث، ويمكن القول إن الأخطاء ليست من قبيل الصدفة. يمكن تحليلها، وحتى تصحيحها ومنعها، لأنه يعني ضمناً، في الأساس، التمكن من نظام لفظي يختلف تماماً عن اللغة الأم.

**الكلمات المفتاحية:** الاحتكاك اللغوي، اللغة الأم، واللغة الأجنبية، للتعليم والتعلم.

## Introduction

L'institution scolaire en Algérie a subi des changements et elle risque d'en subir d'autres avec la dernière réforme du système éducatif. Dans le domaine des langues étrangères, on perçoit un léger retour au bilinguisme avec l'introduction du français dans la deuxième année du primaire, le français, ainsi, a été avancé de deux ans dès septembre 2004. Les enseignants de langue française sont confrontés à des problèmes d'ordre interférentiel qui résultent de la cohabitation du français avec la langue maternelle des apprenants. Face à toute cette nouvelle situation, ces derniers éprouvent des difficultés qui semblent conduire dans la plupart des cas à un désintérêt, à une déconcentration exprimée probablement par l'accroissement des erreurs dans leurs différentes productions.

L'objet de notre recherche est de voir comment, du point de vue phonétique, linguistique, résoudre les problèmes relatifs à la formation des apprenants, et nous soulèverons, ainsi, le problème de l'écrit. Par ailleurs, il convient de noter à ce niveau que l'écriture nous place d'emblée au centre des préoccupations de l'enseignant du français langue étrangère. Les compétences à l'écrit constituent le point nodal de tous les apprentissages entrepris depuis l'école maternelle jusqu'à la fin du cursus universitaire. Les élèves écrivent naturellement, *comme ils prononcent*. A ce niveau, nous avons porté notre regard sur les erreurs lexicales d'ordre phonétique dans les productions scripturales (écrites) d'apprenants du secondaire.

## La situation sociolinguistique de l'Algérie

Pendant longtemps, l'Algérien a été au contact des étrangers. Cette proximité lui a permis d'être plus ou moins en contact avec leurs langues et plus précisément avec la langue française. D'où une liberté de choix codique pour s'exprimer, le locuteur diversifiant ses stratégies de communication en utilisant tantôt l'un, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes qu'il connaît. Ainsi, nous parlerons de diglossie avec Ferguson (1995: 53)

« Il existe une dichotomie entre une variété prestigieuse "la seule langue" arabe classique, et des dialectes perçus comme des "non langues" les idiomes ; ils sont ceux que les locuteurs utilisent le plus souvent. »<sup>1</sup>

Nous soulignons, de la sorte que, la réalité linguistique de l'Algérie est le plurilinguisme pour sa complexité et sa multiplicité linguistique. La société algérienne utilise trois langues : le français, l'arabe et le berbère. Ou bien, un mélange de deux langues (français/arabe, français/berbère ou arabe/berbère).

Dans le cas d'un enfant berbère, ce dernier apprend le français et l'arabe classique à l'école, l'arabe dialectal dans la rue et le berbère chez lui. Nous pourrions donc le qualifier de quadrilingue. Ces divers idiomes peuvent entraîner, subséquentement, des interactions linguistiques générées par un malaise linguistique vécu par l'individu. Calvet (2001 : 62) schématise bien cette situation : « *Il s'agit d'une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langues de tradition orale et de langue de tradition écrite.* »<sup>2</sup>

## Bilinguisme et apprentissage du français langue étrangère

On entend par bilinguisme, l'emploi simultané de deux langues. Lorsque nous l'évoquons, soulignons qu'il s'agit uniquement ici de l'arabe classique et du français, donc d'un bilinguisme franco-arabe ou contact permanent entre une langue indo-européenne et une langue sémitique. Selon Martinet (1995 :60):

*« Il est nécessaire de définir le terme de bilinguisme : l'emploi concurrent même de deux idiomes par un même individu, ou à l'intérieur d'une même communauté ne serait-ce que pour exclure l'implication très répandue qu'il n'y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause. »<sup>3</sup>*

Le français est un héritage colonial, il fait partie et continue de faire partie de la composante linguistique algérienne, et ce dès l'école. L'école fondamentale algérienne a opté pour un enseignement précoce des langues étrangères, notamment du français qui apparaît dès la 4<sup>ème</sup> année. L'école devient, d'une part, le lieu idéal pour la pratique du bilinguisme, et l'apprenant, dans ce cas là, est en situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, à partir de la quatrième année fondamentale. A ce stade, l'apprenant, de cette langue n'est pas une feuille blanche sur laquelle on peut tout écrire. Il possède déjà une culture et une langue qui lui proviennent de son milieu maternel. Sa première langue le dote immédiatement d'un certain nombre de représentations.

Dans cette optique, nous pourrions parler de *bilinguisme scolaire* car il s'agit d'associer à l'enseignement monolingue, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère comme l'affirment D. Groux et L. Porcher (1994:105) : *« L'enseignement bilingue est présent un peu partout dans le monde. Il est parfois implanté depuis longtemps dans le système éducatif national. »<sup>4</sup>*

L'école algérienne a opté pour un enseignement précoce des langues étrangères avec l'introduction du français comme première langue étrangère dans le système éducatif. M. Najjar (1978 :37) écrit à ce propos :

*« C'est ainsi que sur le plan de la phonologie, l'expérience a montré que les enfants ont beaucoup plus d'aptitudes que les adultes à acquérir de nouveaux réflexes articulatoires. »<sup>5</sup>*

Les élèves, dans ce cas là, tirent bénéfice d'un enseignement /apprentissage précoce des langues étrangères. Ils sont initiés au français dès l'école primaire et ce dès la quatrième année. Autrement dit, ils ont un cursus bilingue. L'anglais viendra s'ajouter comme troisième langue à partir de la huitième année. Mais à l'inverse du français, l'anglais n'a qu'un seul statut réel et officiel : celui d'être une langue étrangère.

En dépit de tout ce que nous venons de dire, le français est et reste une langue véhiculaire, servant au fonctionnement des institutions. Ceci nous renvoie directement aux objectifs assignés à l'enseignement d'une manière générale, et à l'enseignement du français en particulier. L'élève va être initié dans un premier temps, à la pratique communicative de l'oral et de l'écrit.

La langue orale s'apprend par l'usage quotidien, elle est la langue de tous car elle sert aux besoins ordinaires de la vie. Elle est apte surtout à exprimer des faits et des émotions simples. La langue écrite s'apprend à l'école comme le dit si bien Chérifa Ghetas (1998 :53): « *L'école est l'espace où on apprend à lire et à écrire.* »<sup>6</sup> par une étude prolongée de la grammaire, de l'orthographe et une lecture attentive des textes.

L'apprenant se trouve plongé dans une situation où la tâche devient plus complexe, puisqu'il s'agit de développer chez lui une compétence de communication, dans une langue autre que sa langue maternelle, mais aussi, d'intégrer et comprendre une langue dont il ignore les règles linguistiques. Comme le signale J. L. Chabanne (2003 :39): « *Comprendre c'est construire ses propres représentations du réel et en faire sa réalité sous forme de connaissances.* »<sup>7</sup>

En effet, en situation de classe, la tâche de l'enseignant consiste à guider les élèves dans le but de les instruire, c'est à dire :

*« Proposer aux élèves des notions à acquérir. Seulement le fonctionnement du processus d'acquisition fait que chaque élève apprend non ce que le maître lui donne, mais ce qu'il peut assimiler en fonction de son mode d'appréhension des données, c'est l'élève qui trie, élimine, réajuste, organise, réorganise, coordonne et transforme les données qu'il est susceptible d'assimiler. »*<sup>8</sup>

Ce parcours linguistique qu'effectue l'élève algérien, se poursuit jusqu'à la terminale (année du baccalauréat) et même au-delà, puisqu'il se retrouve même au niveau de l'enseignement supérieur. Selon R. Lafon (2001 : 37): « *Les langues étrangères sont ajoutées au programme, en vue de déboucher soit sur la vie professionnelle, soit sur l'enseignement supérieur.* »<sup>9</sup>

La langue française est ainsi devenue un médium d'enseignement dans certaines filières scientifiques et techniques du supérieur. Le constat que fait à ce propos M. Achouche (1981 :46) reste d'actualité :

*« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système d'éducation. »*<sup>10</sup>

Le français en Algérie est en train de revenir, si nous suivons l'actualité : Participation de l'Algérie au Forum de la francophonie à Beyrouth (octobre 2002) ; réouverture du lycée français à Alger (octobre 2002) ; une année de l'Algérie en France (2003). Cela ressemble donc à une adhésion implicite et officieuse à la francophonie. Le paysage linguistique algérien continue ainsi à subir des changements importants. Aujourd'hui, l'usage du français est omniprésent, il permet à l'élève et aux locuteurs entre autres, de mettre en œuvre un certain nombre de stratégies communicatives. Parmi ces stratégies, on peut citer le *code switching*<sup>11</sup> : un moyen de communication où le locuteur bilingue passera d'une langue A à une langue B, en alternant dans le discours deux ou plusieurs codes linguistiques. Il utilise aussi le *code mixing*<sup>12</sup> : un moyen de communication dans lequel le locuteur de langue maternelle transfère des éléments de la

langue étrangère. Ce transfert peut être d'ordre phonologique, syntaxique ou lexical. De ce fait, une autre variété va apparaître : le « *francarabe* »<sup>13</sup>. Cette appellation désigne un mélange d'arabe dialectal et de français, beaucoup plus complexe, d'autant plus qu'elle dépasse les interférences lexicales pour englober les interférences syntaxiques.

Le bilinguisme s'articule doublement en tant qu'apprentissage positif comme celui de s'ouvrir au monde extérieur occidental comme le disent bien D. Groux et L. Porcher (1997: 96) : « Quand l'école favorise et encourage l'apprentissage de langues et de cultures étrangères, elle manifeste son désir d'ouverture sur l'autre. »<sup>14</sup>

Mais cet apprentissage peut aussi être vécu de façon négative, comme l'inconvénient du *bicéphalisme*<sup>15</sup> qui peut engendrer un déséquilibre par dédoublement de personnalité.

### Les interférences

Tout apprenant d'une langue étrangère, est confronté à un blocage que F. Debyser (1970 :34) désigne comme un *décalage*<sup>16</sup> entre la langue maternelle et la langue étrangère, à un moment ou un autre, lorsqu'on parle l'une des deux langues avec quelques transformations empruntées à l'autre. Ce blocage se produit lorsque le locuteur ne trouve pas le mot immédiatement dans la langue dans laquelle il est en train de communiquer.

Le passage d'une langue à une autre se fait de manière spontanée. Les interactants emploient les deux langues en même temps et glissent parfois d'une langue à l'autre, ce qui engendre des interférences linguistiques. Ces interférences viennent du fait que l'apprenant arabophone a des contacts très réduits avec la langue étrangère en milieu scolaire ou familial.

Ce type d'erreur, nous l'observons chez l'apprenant algérien chaque fois qu'il ne trouve pas le mot adéquat dans la langue dans laquelle il communique. De ce fait, il essaiera, pour échapper à cette situation embarrassante, d'introduire un élément de la langue maternelle. Les études sur les interférences ont pris comme point de départ le travail de Uriel Weinrich paru en 1953, qui avait observé que « les interférences observées chez les élèves étaient attribuées à l'influence de la langue maternelle. »<sup>17</sup>

Cet agencement de deux variétés complètement différentes, entraîne automatiquement la production d'interférences. A. Hassan (1974 :171) affirme à ce propos : « L'interférence est la violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue. »<sup>18</sup>

Parler de contact de langues, revient à mettre l'accent, d'une part, sur la présence de l'erreur dans le processus d'apprentissage (elle permet de montrer la manière dont se fait le contact entre deux langues), et, d'autre part, sur l'enseignement bilingue qui met en parallèle la comparaison quotidienne de deux codes. Chaque locuteur dispose d'un répertoire premier, correspondant à sa langue maternelle et d'un répertoire second, correspondant à la langue étrangère. Cette dernière est apprise, ou bien, à l'école, ou bien dans l'entourage familial et médiatique.

Dans ce sens, nous allons mettre l'accent sur le problème des interférences dans l'apprentissage de l'écrit. Les interférences seraient un écart négatif par rapport à une norme. « Rater » la norme est la crainte de tout « apprenant bilingue », ce qui nous pousse à nous demander ce qu'est une norme.

En général, on définit les interférences comme étant un écart par rapport à la norme. Au moment de la production écrite, l'apprenant va ainsi perturber les règles de la langue étrangère en intégrant d'autres règles qui appartiennent à la langue arabe. Ce qui entraîne à dire qu'une norme doit veiller au respect des règles graphiques, phonétiques d'une langue donnée. Dans le cas d'un apprentissage bilingue, la norme devient contrastive.

R. Galisson et D. Coste. D (1976 :337) définissent la norme comme suit :

« La norme équivaut à la normalité, c'est-à-dire l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus attendue et la plus entendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart. »<sup>19</sup>

Tout apprentissage est source potentielle d'erreurs, et c'est généralement à H. Frei que nous nous référons quand nous parlons de la pédagogie de l'erreur. Pour lui, 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 *l'instinct analogique*<sup>20</sup>. Ce que nous appelons interférences interlinguales, elles se manifestent de la langue 1 à la langue 2. Il existe aussi une autre catégorie d'interférence, dite d'erreur intralinguale. Il s'agit d'interférences dans la même langue, car l'apprenant est censé apprendre la règle, la généraliser et l'appliquer.

### Présentation du corpus

Dans une étude comme la nôtre, qui s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique des langues étrangères, il nous a semblé utile d'opter pour une évaluation des productions écrites, du fait qu'elles constituent une difficulté majeure pour la plupart des élèves apprenant le français. Cet exercice est également le seul utilisé à l'université comme moyen d'évaluation. L'oral, en général, ne vient qu'appuyer la note de l'écrit.

Nous avons été amenée à proposer aux élèves de terminale (classe d'examen, futurs universitaires) de rédiger un texte exhortatif, un appel à partir d'une affiche évoquant la protection de la forêt. Le motif essentiel du choix de cette catégorie d'apprenants est le fait qu'il s'agit de la phase charnière entre le cycle secondaire et le cursus universitaire. Ce corpus a été recueilli dans un lycée mixte. Il a été collecté dans la filière Science de la nature et de la Vie où l'enseignement de français, est à raison de trois heures par semaine durant les trois années d'apprentissage du cycle secondaire. Nous avons constitué, dans un premier temps, un corpus comprenant 100 productions écrites auxquelles nous avons appliqué une analyse contrastive. L'objectif été d'identifier

les interférences récurrentes et de concevoir à partir de là un programme d'enseignement favorisant la rémédiation et/ou la prévision.

### La linguistique contrastive

L'analyse contrastive a été définie comme étant la comparaison de deux codes linguistiques, afin de déterminer les ressemblances et les différences. Cette comparaison permet *a posteriori* de diminuer la fréquence des erreurs produites et en contrepartie, de suggérer quelques solutions en vue d'une rémédiation possible, donc d'un meilleur enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En effet, toutes les dissemblances observées sont éprouvées par les apprenants au moment de l'apprentissage de la langue étrangère. Elles s'imprègnent tellement fort qu'elles deviennent source du déficit rencontré, en permanence, par l'apprenant et, poussent par la même occasion à la production d'erreurs interférentielles à tous les niveaux. T. Slamaszac le confirme clairement : « *L'erreur montre concrètement sous une forme linguistique, un point faible de l'apprenant, donc une difficulté.* »<sup>21</sup>

Toutefois, il est utile de préciser que l'action concrète qui apparaît en vue de l'amélioration du processus d'apprentissage d'une langue, se résume à la disqualification et à l'élimination des obstacles. Suivant le niveau linguistique de l'élève, il est nécessaire, avant même de leur demander de produire une expression écrite, de mettre en place la *correspondance son / graphie*<sup>22</sup> car la langue écrite est la transcription de la langue parlée. Il s'agit dans ce cas là, d'appréhender au mieux les interférences pour que nous ayons des chances d'efficacité correctrice.

Par ailleurs, il convient de noter à ce niveau que la méthode contrastive apparaît de notre point de vue comme adéquate dans la mesure où elle permet à l'enseignant d'avoir une vue à la fois synthétique et détaillée du fonctionnement de deux systèmes linguistiques. De ce fait, elle constitue une base de réflexion préalable à l'introduction d'innovation pédagogique. Ceci nous invite à évoquer B. Kuzmider (1981 :92) qui dit que « *l'approche contrastive représente un précieux outil pour faciliter l'acquisition des langues étrangères.* »<sup>23</sup>, ce que soutiennent également H. Besse et R. Porquier (in Cuq, 1996 : 39) :

« *La linguistique contrastive pour insuffisante qu'elle soit, demeure indispensable comme un cadre de référence à l'intérieur duquel l'apprenant construit peu à peu ses systèmes représentatifs et communicatifs.* »<sup>24</sup>

Ainsi, l'analyse contrastive devrait permettre de construire un programme d'enseignement et de prévoir dans une certaine mesure les interférences qui peuvent surgir lorsque nos apprenants déjà équipés d'une langue maternelle, sont placés en situation d'apprentissage. De la sorte, elle facilite la conception d'exercices d'appropriation spécifique, et d'exercices de correction destinés à tel ou tel type d'erreur linguistique.

## Analyse du corpus

Dans l'analyse qui va suivre, nous mettrons en opposition deux langues dont l'une peut expliquer l'autre par le biais des dissemblances et des ressemblances. Nous nous sommes inspirée dans cette analyse, de l'étude de J.L. Maume qui a effectué une analyse comparative des interférences phonétiques du français parlé par les cadres tunisiens. Au terme de son étude, il renvoie toutes les erreurs produites à l'omniprésence de la langue arabe, il a noté qu'elle exerce une influence totale sur le comportement langagier. Par conséquent, elle se présente comme l'élément fondamental pouvant expliquer les erreurs des locuteurs.

### A- Les interférences de type consonantique

Dans un premier temps, nous avons tenté d'identifier quelques-unes puis nous les avons classées en vue d'une explication possible. Voici donc des exemples :

Phonèmes	Erreurs en API	Correction en API
f-----> g	Vechétal [ve ʃ etal]	Végétal [ve ʒetal]
f-----> v	Saufgarde [soʃgard]	sauvegarde [sovøgard]
p-----> b	mopilisé [mopilize]	mobilisé [mobilize]

### B- Les interférences de type vocalique

Dans cette deuxième partie, nous avons identifié et taxé les erreurs de type vocalique. Prenons quelques exemples :

Les phonèmes	Erreurs en API	Correction en API
é-----> i	enréchir [ã ré ʃ ir]	enrichir [ã ri ʃ ir]
o-----> u	oubligé [ublizɛ]	obligé [oblizé]
ã-----> ã	fronchir [frɔ̃ ʃ ir]	franchir [frã ʃ ir]
i-----> y	pollition [polijɔ̃]	pollution [polyjɔ̃]



## Commentaire synthétique

Après l'analyse des difficultés éprouvées par l'apprenant lors de l'expression écrite. Il nous est permis de dire, *grosso modo*, que l'origine des graphies erronées, est renvoyée directement au phénomène d'interférences phonétiques et que nombreuses sont les défaillances qui portent sur l'assimilation des sons vocaliques par rapport aux sons consonantiques. Ces résultats sont dus aux neuf voyelles françaises qui n'existent pas dans le système vocalique arabe. Dans ce cas là, nous rejoignons l'idée de J.L. Maume qui renvoie, à plus forte raison, la plupart des erreurs à l'omniprésence et à l'influence de la langue arabe dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

L'analyse de ce corpus, nous a conduit à distinguer deux types d'apprenants : Ceux qui éprouvent des difficultés au moment de la rédaction ; comme nous l'avons vu bel et bien dans notre analyse détaillée entre les consonnes sourdes et sonores / p / - / b / , / v / - / f / et entre les voyelles / o / - / y / , / i / - / u / ....

Mais, nous avons constaté aussi que certains apprenants réussissent la production de ces graphèmes (consonnes-voyelles) parce que, tout simplement, ils sont confrontés quotidiennement à cette langue dans leur milieu familial. Il faut souligner ici que ces apprenants sont élevés dans un bain linguistique favorable qui leur permet d'accueillir facilement le système phonétique et phonologique du français. Il est évident, en effet, que tout ce qui entoure l'apprenant, le milieu familial, la télévision, la radio, les journaux en français, jouent un rôle très important dans l'acquisition d'une langue ainsi que dans sa maîtrise.

Par contre, si l'apprenant ne parle pas le français dans son milieu familial, ne regarde pas la télévision française, ne lit pas les journaux en français, il se sentira écarté à l'école parce qu'il n'arrivera pas à comprendre ni à s'exprimer en cette langue. Mais, plus l'apprenant est plongé dans un milieu parlant français, plus il est prédisposé à acquérir rapidement et facilement la maîtrise de la langue française.

## Causes et Conséquences des déviances

### Les Causes

Notre recherche nous permet de dire que les causes de ces erreurs sont d'ordre linguistique. Nous nous sommes référée à la situation sociolinguistique de nos informateurs. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire écrit qui nous a permis, sans doute, de nous éclairer à propos du « *bain linguistique* »<sup>25</sup> (Besse, 1985: 31) dans lequel se trouvent nos informateurs.

Les résultats obtenus après analyse du questionnaire sont édifiants :

Nous avons pu constater, suite à l'étude du test, que la situation sociolinguistique de nos apprenants est caractérisée par le multilinguisme. Autrement dit, nos informateurs utilisent plusieurs variétés linguistiques dont l'arabe dialectal, l'arabe classique, le berbère et le français, ceci avec leurs parents, leurs

amis, à l'école ou avec leurs voisins. L'apprenant, dans ce cas, est en situation de contact régulier avec plusieurs langues, donc, il est nécessaire pour nous de préciser que le multilinguisme est étroitement fonction de l'univers de communication dans lequel baignent nos informateurs.

Concernant l'arabe dialectal, il est le moyen de communication sociale le plus répandu. En effet, les réponses données par nos informateurs nous apprennent qu'ils utilisent l'arabe dialectal quotidiennement avec leurs parents, leurs camarades et avec leurs voisins. Mais pour certains, il leur arrive souvent de mélanger deux langues le français et l'arabe dialectal avec leurs parents. Pour d'autres, le français et le berbère avec leurs parents, frères et sœurs.

Pour examiner le cas du mélange des langues, nous avons posé la question suivante : *Pensez-vous que ceux qui mélangent les langues sont : incompétents, compétents, veulent se montrer, s'expriment plus clairement ou sont complexés.* Après analyse, nous avons constaté que la majorité des informateurs pensent que ceux qui mélangent les langues, sont incompétents. Pour le reste, ils pensent qu'ils s'expriment plus clairement en mélangeant les langues.

Dans les rapports avec leurs camarades, leurs voisins et même avec des gens qu'ils ne connaissent pas, c'est toujours l'arabe dialectal qui domine, mais il y a constamment ce phénomène de rapprochement avec la langue française.

En ce qui concerne la lecture des journaux et des magazines, la majorité de nos informateurs lisent souvent en arabe mais rarement en français. Par contre concernant les programmes télévisés, ils s'intéressent beaucoup aux émissions diffusées en arabe et en français.

En revanche, il ressort que la majorité de nos informateurs écrivent leurs lettres personnelles en arabe, mais pour le reste, utilisent le français. En dernier, nous leur avons demandé de préciser quelle est la langue qu'ils trouvent la plus facile à lire, à écrire et à comprendre. Comme nous l'avons vu dans leurs réponses, la langue la plus facile à lire et à écrire était l'arabe classique, par contre la langue la plus facile à comprendre était bien l'arabe dialectal.

En résumé, on peut dire, suite à la série de questions proposées à nos informateurs que :

- L'arabe classique ne fait l'objet d'aucun emploi laborieux. Nos informateurs l'utilisent seulement en cas d'écriture d'une lettre ou de lecture de journaux ou de magazines.
- La manipulation du français, chez nos informateurs, provient d'une connaissance passive dans la mesure où ils ont des contacts permanents avec la télévision, la radio et les journaux.
- Il n'y a aucune différenciation à faire entre le milieu scolaire et le milieu extrascolaire, vu que ces apprenants communiquent, en permanence pour certains d'entre eux, en arabe dialectal, mais pour d'autres en berbère en milieu familial.

Pour conclure, il ressort de ce questionnaire qu'aucun locuteur algérien n'a pour langue première la langue officielle. En Algérie, trois langues sont utilisées :

l'arabe, le français, le berbère. Les deux premières sont des langues de culture et de civilisation, elles ont un statut écrit. Mais la langue maternelle, celle parlée dans la vie quotidienne du sujet algérien, est toujours l'arabe dialectal ou bien le berbère. Il faut signaler ici, que cette langue maternelle intervient dès l'enfance alors que les deux autres, le français et l'arabe classique interviennent lors de la scolarité et à des moments différents. Donc, il est impératif pour nous de préciser, que la situation sociolinguistique de nos informateurs est bien celle du multilinguisme.

En définitive, nous pouvons dire que les apprenants ont tendance à calquer leur français sur les tournures de l'arabe. Il nous paraît impossible de mettre à l'écart la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère car l'apprenant en phase d'apprentissage, subit une forte influence du système linguistique de sa langue maternelle. Ceci apparaît clairement dans sa production écrite. Très souvent, comme le dit si bien J.L. Maume (1973 : 91) :

*« Les déficiences orthographiques, la confusion de mots entraînent contresens ou, non-sens non pour raison d'ignorance de la règle, elles proviennent simplement des carences phonétiques de l'arabe par rapport au système du français. »<sup>26</sup>*

Mais la question que nous devons nous poser est la suivante : Au-delà de ces constats sur les productions écrites, existe-il des remèdes pouvant aider concrètement les apprenants à progresser à l'écrit ?

### Correction et propositions

Pour pouvoir accéder à une bonne production écrite dans une langue étrangère, il est nécessaire de parler de prononciation. Celle-ci représente le mécanisme individuel nécessaire au fonctionnement de la langue comme instrument de communication. Car elle est présente dans deux aspects : on la trouve dans l'émission par la phonation et dans la réception par l'audition. En effet, la prononciation est impliquée dans l'expression écrite, que ce soit dans l'acte d'émission ou de réception. Elle est présente sous la forme d'un parler intérieur qui accompagne toute manifestation linguistique. Autrement dit, on ne peut produire que ce que l'on a d'abord entendu, contrairement à ce qu'affirme E. Arcani (1972 : 2005): *« Chaque représentation de la langue est indépendante de la forme phonique. »<sup>27</sup>*

En l'occurrence, *« la méthode phonétique »<sup>28</sup>* serait le meilleur exercice pour obtenir de bonnes productions écrites. Pour cela, il faut élaborer une méthode qui consiste en la conception et l'exécution d'exercices de phonétique systématique. Car c'est en parlant bien que l'apprenant apprendra à bien écrire. Cela dit, il est impossible de passer au code écrit si le code oral n'a pas été bien assimilé. Cette méthode nous amène *a fortiori* à formuler non seulement les rapports concrets et durables existant entre les langues, mais aussi à réduire les interférences entre les systèmes phoniques et graphiques des deux langues en contact.

## Conclusion

De par l'immensité des difficultés qui empêchent l'élève de construire son savoir ; enseigner le français, aujourd'hui, demeure une tâche ardue qui demande beaucoup d'efforts, d'exigences, voire de sacrifices. Le passage d'un mode à un autre devient un processus qui provoque chez lui un sentiment de crainte de rater la norme au moment de la rédaction. Par conséquent, sa production écrite s'imprègne d'interférences linguistiques. Il serait, de ce fait, plus approprié que l'enseignement du français langue étrangère puisse avoir pour tâche de former non de simples connaisseurs d'une autre civilisation, mais des locuteurs, c'est-à-dire des personnes possédant la maîtrise d'un code de représentation lui permettant d'atteindre plus d'objectifs à l'avenir. Ainsi, à l'issue de cette recherche, nous suggérons d'insérer l'enseignement de la phonétique dans le programme scolaire et surtout de lui consacrer une place importante afin de pallier les problèmes interférentiels relatifs à la formation des apprenants. Toutefois, des interrogations persistent, et beaucoup de points du système éducatif sont à remettre en question. Le professeur devrait réviser ses enseignements tout en s'interrogeant sur l'objectif primordial de la didactique du français langue étrangère.

Rappelons, en guise de conclusion, que le système éducatif algérien est en plein bouleversement. Nous assistons, entre autres, à un changement dans l'enseignement du français dans le primaire puisqu'il été avancé en septembre 2004 de la quatrième année à la deuxième pour retourner à la troisième année fondamentale à la rentrée 2006. Pour finir, nous dirons qu'il serait très approprié et tout aussi intéressant de reposer cette problématique et d'élaborer une recherche comparable à celle-ci en 2016. Celle-ci pourrait, éventuellement, apporter d'autres réponses qui viendraient s'additionner aux nôtres puisque les élèves de deuxième année fondamentale de septembre 2004 seront en terminale cette année-là et constitueront, de la sorte, le public ciblé adéquat pour une approche didactico-pédagogique visant une meilleure acquisition de la compétence communicative à l'oral et à l'écrit.

## Notes

<sup>1</sup> Kh. Taleb Ibrahim. 1995. Les algériens et leur(s) langue(s). Alger, El Hikma, p. 53.

<sup>2</sup> J.L. Calvet. 2001. L'Algérie à la croisée des langues et des cultures. In Travaux de didactique du français langue étrangère. n°45 Université Paul Valéry -Montpellier, p. 62.

<sup>3</sup> Kh. Taleb Ibrahim. 1994, op. cit., p. 60.

<sup>4</sup> Dictionnaire Encyclopédique V2. Paris, Larousse, 1994, p. 105.

<sup>5</sup> M. Najar. 1978. *Essai d'analyse d'un phénomène de contact des langues*. INSE. p. 37.

<sup>6</sup> Ch. Ghattas, 1998. « L'analyse de l'écrit chez les écoliers de la 3<sup>ème</sup> année fondamentale à travers l'emploi des connecteurs ». In *Insaniyat* n° 6. p 53.

<sup>7</sup> J.L. Chabane. 2003. *Les difficultés scolaires d'apprentissage*. Paris, Nathan, p. 39.

<sup>8</sup> J.P. Astolfi. 1995. *L'école pour apprendre*. Paris, ESF, p. 93.

<sup>9</sup> R. Lafon. 2001. *Vocabulaire de la psychopédagogie et de psychiatrie*. Quadrige/PUF, p. 37.

<sup>10</sup> M. Achouche. 1981. « La situation sociolinguistique en Algérie : langues et migration », Centre de didactique des langues et des lettres de Grenoble, p. 46.

<sup>11</sup> Kh. Taleb Ibrahim. 1994. op. cit., p. 57.

- <sup>12</sup> Kh. Taleb ibrahimi. 1994. op. cit., p. 58.
- <sup>13</sup> *Le Français au Maghreb* in colloque d'Aix en Provence, Sept 1994, p. 107.
- <sup>14</sup> D. Groux, D. et Porcher, L. 1997. *L'éducation comparée*, Paris : Nathan, Coll. Repères pédagogiques, p. 96.
- <sup>15</sup> M. Kassim. 1986. « Les langues en contact. » In *Revue Parcours maghrébin* n°3 décembre, p. 31.
- <sup>16</sup> F. Debyser. 1970. « La linguistique contrastive et les interférences » In *Revue langue française* n°08, p. 34.
- <sup>17</sup> Deprez, Ch. 1994. *Les enfants bilingues, langues et familles*. Paris : Credif, p. 152.
- <sup>18</sup> A. Hassan. 1974. « Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes ». In *La pédagogie des langues vivantes* n°5, p. 171.
- <sup>19</sup> R. Galisson et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, p. 337
- <sup>20</sup> J.P. Cuq. 1996. *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier Nathan, p. 35.
- <sup>21</sup> T. Slama Cazacu. 1981. *Psycholinguistique appliquée, problèmes de l'enseignement des langues*. Paris, Bruxelles, p.192
- <sup>22</sup> M. Kaneman Pougatch. 1986. « Les phonèmes, j'aime ». In *Le français dans le monde*. n°198. Larousse 1086.
- <sup>23</sup> Kusmider, B. 2000. « Approche contrastive et didactique des langues ». In *Les langues modernes* n°4. Nathan. p 69
- <sup>24</sup> J.P. Cuq, J.P. op. cit p 39
- <sup>25</sup> H. Besse. 1985. *Méthode et pratiques des manuels de langues*. Paris : Didier, p. 31.
- <sup>26</sup> J.L. Maume. 1973. « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins: Diglossie et plurilinguistique en Tunisie ». *Langue française* N° 19, pp. 90-107, p. 91.
- <sup>27</sup> A. Aracani. 1973. *Principes de linguistique appliquée*. Paris : Payot, p. 205.
- <sup>28</sup> H. Huot. 1989. *Enseignement du français et linguistique*. Paris : Armand Colin, p. 22.

## Bibliographie

- Achouche, M. 1981. *La situation sociolinguistique en Algérie : langues et migration*. In Centre de didactique des langues et des lettres de Grenoble.
- Arcani, E. 1972. *Principes de linguistique appliquée*. Paris : Payot.
- Astolfi, J. P. 1995. *L'école pour apprendre*. ESF Paris.
- Besse, H. 1985. *Méthode et pratiques des manuels de langues*. Didier: Paris.
- Calvet, L. J. 2001. « L'Algérie à la croisée des langues et des cultures ». In *Travaux de didactique du français langue étrangère*. n°45 Université Paul Valéry-Montpellier, pp. 25-45.
- Chabanne, J. L. 2003. *Les difficultés scolaires d'apprentissage*. Nathan.
- Cuq, J.P. 1996. *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier Nathan.
- Dabène, L. 1973. *Acquisition des langues en milieu multilingue*. In *Langue française* n°19, pp. 86-102.
- Debov, V. 1995. « Les éléments arabes du français écrit en Tunisie ». In Quéfflec, Benzakour, Cherrad-Bencherfa, *Le français au Maghreb*, Aix en Provence : P.U.F, p. 107-119
- Debyser, F. 1970. *La linguistique contrastive et les interférences*. In *Langue Française* n°08. pp. 31-61.
- Deprez, CH. 1994. *Les enfants bilingues langues et familles*. Credif. Paris.
- Dictionnaire Encyclopédique* V2. Larousse 1994, p. 105.

- Galisson, R., Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Ghettas, C. 1998. « L'analyse de l'écrit chez les écoliers de la 3<sup>ème</sup> année fondamentale à travers l'emploi des connecteurs. » In *Insaniyat* n°6, pp. 53-69.
- Groux, D. Porcher L. 1997. *L'éducation comparée*, Nathan, Coll. Repères pédagogiques.
- Hassan, A. 1974. « *Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes* ». In *La pédagogie des langues vivantes* n°5. pp. 168-173.
- Huot, H. 1998. *Enseignement du français et linguistique*. Paris: Armand Colin.
- Kaneman Pougatch, M. 1986. *Les phonèmes, j'aime*. In *Le français dans le monde* n°198. Larousse. pp. 51-56.
- Kassim, M. 1986. « Les langues en contact. » In *Parcours maghrébin* n°3 décembre. pp. 29-42.
- Kuzmider, B. 2000. « Approche contrastive et didactique des langues. » *Les langues modernes* n°4. Nathan. pp. 61-73.
- Lafon, R. 2001. *Vocabulaire de la psychopédagogie et de psychiatrie*. Quadrige/PUF.
- Maume, J.L. 1973. « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins. » In *Langue française*. pp. 90-107
- Najar, M. 1978. *Essai d'analyse d'un phénomène de contact des langues ou lapsologie confrontative appliquée à l'enseignement de l'allemand en Tunisie*. Tunis : Institut National des Sciences de l'Education (INSE).
- Slama Cazacu, T. 1981. *Psycholinguistique appliquée, problèmes de l'enseignement des langues*. Paris, Bruxelles.
- Taleb Ibrahim, Kh. 1995. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : El Hikma.