
Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou Sabir ?

Mohamed MILIANI*

Langue étrangère ou pas langue étrangère, là semble être embourbée la problématique du français en Algérie et celle de son rôle dans les sphères de l'éducation, de l'administration et de la culture. Tout au moins voilà comment le politique s'évertue à poser le problème de cette langue dont le statut est flou (par les incessantes interventions et manipulations du politique dans la gestion de ce domaine), mais dont la présence dans le secteur socio-éducatif voire économique est réelle et prégnante.

Si la question posée sur la langue française reste lancinante au point d'interpeller encore linguistes, didacticiens et éducateurs, notre tentative de réponse procédera de manière pragmatique en partant des pratiques langagières d'un certain type d'apprenants : les lycéens, par le biais d'un corpus fait de productions écrites en situation de classe, et supposées être des réponses idiosyncrasiques à une norme, pas toujours identifiée ni évidente.

Un constat largement partagé atteste que les lycéens semblent être de moins en moins à mêmes de respecter une norme qui soit la plus commune (en tant que langue étrangère, voire langue seconde). Pour notre part, ce que nous avons relevé c'est la 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, calque).

Nous sommes donc partis tout d'abord d'un corpus composé de phrases courtes (prises à partir de fiches de renseignements), où les items lexicaux ont une importance particulière, et où les compétences discursives sont relativement réduites. Ce corpus présente un minimum de maîtrise syntaxique. Dans l'autre partie du corpus notre attention s'est focalisée plus sur la maîtrise discursive des élèves supposée apparaître en ce qui concerne une série de phrases prises dans le cadre d'un exercice d'expression écrite, et où l'accent est mis sur la justesse des

* Docteur d'Etat en langue anglaise. Professeur à l'I.L.E.

structures syntaxiques et de leur adéquation avec l'intention signifiante des élèves.

Pour développer un système de triangulation plus fiable, et de proposer une approche plus objective des énoncés étudiés, il a été mis sur pied un questionnaire réduit (de 5 questions seulement) distribué à **285** élèves dans un lycée d'Oran, ce qui nous a permis de mieux identifier et de comprendre les représentations développées par les apprenants lors de leur rencontre avec la langue étrangère à l'écrit. L'analyse du corpus et la quantification des réponses au questionnaire ont aussi permis de mieux mesurer le gap entre la norme scolaire et les pratiques scripturales des lycéens de Terminale.

L'approche que nous avons adoptée dans notre analyse est à la fois ethnographique (la population de Terminale constitue un groupe intéressant pour l'étude de leur supposée maîtrise du français ainsi que leurs représentations de leur apprentissage de la langue) et synchronique car ne pouvant traiter le problème sur une longue période de temps. Par ailleurs, nous avons de même adopté l'approche piagétienne dans notre analyse des connaissances développées par ces apprenants vu leur rôle en tant que sujets dans l'activité organisatrice de leur apprentissage, rôle qui leur est contesté de manière implicite par les pédagogies pratiquées, et indirectement leurs représentations mentales présentes dans l'activité d'écriture. Nous avons ainsi privilégié une double approche linguistique et psychologique des productions écrites des élèves de Terminale d'un lycée d'Oran pris au hasard.

Langue étrangère et contexte scolaire

La situation des langues (nationales et étrangères) est plus que jamais inextricable en Algérie car souvent prisonnière d'enjeux de nature différente qui bloquent la résolution des problèmes que connaît le pays sur le plan culturel et éducatif. Ainsi :

*The overall linguistic substratum has been dealt with up to now, does not allow any kind of optimism because linguistic planning is still patterned along the lines of communalism. This is why the political and educational authorities are still clinging to the old paradigm of convergence*¹.

Bien que le contexte linguistique ne soit pas une situation d'emploi à parité de l'arabe et du français, la mixoglossie régnante semble se détériorer de manière accélérée (phénomène de bilinguisme : français et arabe classique ou arabe dialectal ou berbère, que complique la situation diglossique arabe classique - arabe dialectal). Cependant, il semble que le mélange actuel des langues est en train de progresser vers une schizoglossie (Brann. pathologie linguistique individuelle qui se généralise) de plus en plus problématique, alors que les

¹- Miliani, M. : National Language vs. Foreign Languages : between political alibis and cultural blindness.- In Confluences Algérie, Oran, Editions CMM et Paris, Editions l'Harmattan, 1997.- p. 59.

problèmes identitaires restent encore d'actualité (cf. l'écriture de l'histoire officielle du pays non encore achevée !).

Plus que jamais les 'décideurs' semblent ne pas se résoudre à lâcher la planification linguistique du pays, domaine sensible s'il en est car étroitement lié au pouvoir. Voilà pourquoi l'équilibre linguistique en Algérie reste instable où le politique domine les débats, dénaturant complètement la vraie nature du problème, en dépit d'une réalité prégnante.

*La confusion entre le politique et le cognitif en Algérie, ... a pour effet majeur de dresser de multiples écrans entre le réel et les modes d'appréhension de celui-ci*².

Prisonniers d'une réalité souvent maquillée ou occultée et témoins de pratiques multilingues sous-tendues par un système de représentations qui montrent des discours extérieurs dont les motifs ou motivations voire les intérêts sont contradictoires, les lycéens perçoivent l'utilisation d'une langue étrangère (surtout le français) de manière différente voire antinomique de celle de leurs aînés.

Pour ce qui concerne le français qui est dans une position dite 'privilegié' (en quoi ?), la première difficulté de son apprentissage en situation de classe, c'est parfois la différence de vue entre les deux environnements extérieur (langue de communication dans la société) et intérieur à l'institution éducative (en tant qu'objet d'étude à l'école). Les attitudes d'un même individu par rapport à cette langue étrangère peuvent différencier avec le contexte dans lequel celui-ci se trouve créant ainsi une certaine schizophrénie (deux visions du monde, deux personnalités) chez un même individu.

Partant de la problématique d'apprentissage d'une aptitude en langue étrangère : ex. l'écrit en français, une de nos hypothèses de travail concerne le lien jugé être intime entre le statut de la langue française dans l'institution éducative et la réussite scolaire, mais aussi la part des représentations des individus au-delà des discours ou attitudes sociétales. La question de l'attitude vis-à-vis du français reste parfois du domaine du subconscient, en dépit d'attitudes stéréotypées, favorables ou non, adoptées de l'environnement mais qui parfois ne reflètent en rien les représentations individuelles :

*Oscillant constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée, entre le déni, 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*³.

²- Sebaa, R. : L'Arabisation dans les Sciences Sociales : le cas algérien.- Paris, l'Harmattan, 1996.- p.p. 132-133.

³- Taleb Ibrahim, K. : Les Algériens et leur(s) langue(s).- Alger, les éditions El Hikma, 1995.- p. 50.

Confortée d'un côté par un processus de lamination culturelle de toutes les idiosyncrasies et traits distinctifs qui font la personnalité algérienne⁴, et un système éducatif qui est en fait un **non-système** atteint d'une instabilité chronique, la politique des langues (nationales et étrangères) a accru le malaise social et développé ce qui s'apparente souvent à une schizophrénie langagière chez beaucoup d'apprenants. Cependant, le débat langue(s) nationale(s)-langues étrangères est plus que jamais fermé, en dépit d'une réalité sociolinguistique qui aurait dû s'imposer à tout un chacun, mais qui reste un terrain miné et complexe car :

*... nous avons depuis longtemps déjà une situation à trois termes : l'arabe, le français et l'anglophonie envahissante omniprésente-certaines formes d'arabisation n'apparaissent plus que comme des préludes ou des prétextes à l'établissement de l'anglais*⁵.

L'absence d'une politique réaliste a exacerbé les incohérences d'un contexte sociolinguistique déjà problématique rendant inconfortable la situation des apprenants piégés entre leur(s) langue(s) de communication (*langue(s) usagie(s) fautive(s) et dévalorisée(s)*)⁶ et la langue scolaire, déstructurant au passage leur personnalité.

En dépit d'un apprentissage de l'arabe classique sur des périodes de plus d'une dizaine d'années, Le lycéen de Terminale est en fait forcé à utiliser une langue pour laquelle il n'a pas toujours la résonance personnelle escomptée. Par ailleurs, plus colorée, mais sûrement moins riche, le dialecte algérien a été déclaré persona non-grata dans la classe par des 'pédagogues' trop peu au fait des choses psychologiques et cognitives pour comprendre l'impact sur le long-terme d'une telle politique.

Ainsi, ne serait-il pas faux de penser que le lycéen d'aujourd'hui, plus que jamais, est en situation d'échec puisque les normes linguistiques et culturelles de son groupe social sont portées par la langue, alors qu'il entretient des rapports pas toujours intimes peut-être même conflictuels avec cette dernière. Le déséquilibre chez l'apprenant est plus instable à cause d'une part une situation diglossique complexe qu'il ne maîtrise pas et par ailleurs, la présence d'une langue (le français) souvent critiquée par le politique ou l'intelligentsia arabophone avec laquelle il a un rapport d'attraction-rejet. Les compétences dans les langues sont des plus réduites, avec les garçons dans le rôle des utilisateurs les moins performants. Les différents corpus analysés ont montré la différence d'aptitude entre les deux sexes.

⁴ - Miliani, M. : Pre-School Education : A new deal ?- In Sultana R.G. (ed.), Challenges and Change in the Euro-Mediterranean Region : case studies in educational innovation.- New York , Peter Lang, 2001.- pp. 177-93

⁵ - Pich, E. : Le français au Maghreb.- In Actes du Colloque 'Acquisition et enseignement/apprentissage des langues.- Grenoble III, Lidilem , 1992.- p.p. 309-16, p. 81

⁶ - Le pluriel est notre fait. Sebaa, R. : Op. cité.- p. 63.

Le corpus : essais de construction du sens ?

Afin d'analyser la compétence scripturale des élèves de Terminale, nous avons déterminé deux sous-corpus : l'un où l'écrit est semi-contrôlé (fiche de renseignements à remplir, mais dont les items ont été dictés par l'enseignant), l'autre est constitué d'un ensemble de phrases prises d'exercice en expression écrite. Par ailleurs, dans notre tentative de démonstration nous souhaitons nous inscrire en porte à faux par rapport à l'idée d'interlangue chez Selinker⁷ telle que reprise par Corder⁸. Si l'on concède à ce dernier l'idée que l'interlangue ou dialecte idiosyncrasique (*idiolect*) peut être "une langue à part entière" tout au moins pour certains élèves, nous souhaitons à partir des 'systèmes approximatifs'⁹ d'élèves de Terminale montrer combien cette assertion ne s'applique pas à tous les apprenants de français dès le moment où l'intercompréhension qui reste le critère de base pour évaluer les énoncés, n'est pas réussie. Au lieu de discours élaborés de la part des élèves, nous avons de plus en plus souvent des fragments de textes (de langue) que seul un locuteur avisé peut déchiffrer en comblant trop de vides, afin de compenser les déficits linguistiques et sémantiques identifiés ici et là dans les écrits des élèves.

Par ailleurs, nous éviterons les interférences interlinguales en procédant à une analyse contrastive. A partir de notre corpus de phrases déviantes, il s'agit moins de catégoriser et de labelliser les erreurs, que d'évaluer la quasi-mutilation¹⁰ des énoncés produits pour montrer l'état de déliquescence de plus en plus avancé des compétences des apprenants, d'où notre désaccord avec la généralisation du concept d'interlangue à tous les apprenants dans le sens cordien du terme:

Language attrition is such that the linguistic competencies rarely go beyond the embryonic stage, hence the extreme poverty of the learners' personal lexis, and the high level of grammatical inaccuracies characterising their interlanguage¹¹.

Notre approche se fixe pour objectif la description des productions d'apprenants jugées comme étant des énoncés montrant plus un ralentissement qu'un développement de la systématisation de l'interlangue propre à tout apprenant. Ce qui pourrait contribuer à renforcer notre hypothèse est l'étude de l'écart tel qu'il apparaît dans les énoncés des apprenants, et de sa gravité dans la

⁷- Selinker, L. : Interlanguage.- In IRAL 10.- 1972.- p.p. 209-31.

⁸- Corder, S.P. : Error Analysis and Interlanguage.- Oxford, OUP, 1981.

⁹- Nemser, W.: Approximative Systems of Foreign Language Learners.- International Review of Applied Linguistics, 9, 1971.- p.p. 115-23.

¹⁰- Miliani, M., Dalache, D. et Bouhadiba, L. : Analyse des Erreurs : Aspects théoriques.- In Lidil, n° 1, Oran, 1992.

- Miliani, M., El Korso, K. et Bouhadiba, L. : Analyse des Erreurs : Aspects Pratiques.- In Didactica Orania, n°2, Oran, 1993.

¹¹- Miliani, M. : Teaching English in a Multilingual Context : The Algerian Case.- In Mediterranean Journal of Educational Studies, vol. 6, n° 1, Malta, 2001.- p.p. 13-29, p. 26.

reconstruction du système de la langue-cible. *L'intelligibilité* a été aussi retenue comme critère d'évaluation dans des productions écrites.

Dans le premier corpus, nous nous sommes arrêtés à un item lexical unique vu la fréquence d'erreurs dont il était la cible, en l'occurrence le terme : naissance. Même s'il est admis que *le lexique est le locus d'irrégularités*¹², nous avons relevé 13 manières différentes de l'écrire :

**¹³ *naissance ; naissons ; naissance ; naisence ; naisense ; naisince ; nésense ; néissance ; nissance ; nissance ; necence ; nisans.*

Le nombre de variations erronées du même terme montre, que l'un des éléments fondamentaux dans la stratégie d'écriture, la compétence lexicale des scripteurs est complètement inadéquate. Cependant, cette dernière est caractérisée par une instabilité chronique qui se pose au niveau individuel pour construire du sens. Par ailleurs, la démultiplication des écritures accélère le processus de **dé-normalisation**, et par-là, réduit le niveau d'intercompréhension car il fausse l'information échangée dans le cadre de l'interaction avec autrui. Par ailleurs, ce qui complique un peu plus la situation, c'est que dans beaucoup de cas cette dé-normalisation échappe à la conscience du sujet écrivant. Il ne peut donc y avoir interaction sociale sans le maniement d'une variation de la langue-cible, qui soit partagée pour la construction d'un *sens interpersonnel*¹⁴. Ce dernier objectif est rarement atteint car l'interlangue que construit un tel apprenant semble de plus en plus déstructuré. Il est vrai que le *vécu historique* de cet apprenant dans son environnement éducatif pourrait expliquer les manquements et déficits de son interlangue. Aussi, il y a lieu de relever que si le scripteur accompagnait systématiquement la production de son écrit d'un exercice de prononciation, certaines des propositions erronées pourraient être corrigées par les apprenants eux-mêmes. Même si l'on doit admettre qu'en français l'irrégularité de l'équivalence phonème-graphème (par exemple [o] pour *o*, *eau*, *haut*, *oh*, ou *au*), entraîne souvent une forte occurrence d'erreurs. De même, les erreurs dans les écrits sont légion car la capacité ou la stratégie de **médiation phonologique** ne semble pas fonctionner chez les 'Terminales'. Ces derniers n'y ont pas recours lors de l'acte d'écriture en tant qu'aide supplémentaire, surtout qu'il est entendu que l'écriture c'est *la rencontre de deux langages, un langage phonétique et un langage de trace*¹⁵. S'il est vrai que la transcription vers le code orthographique de la phonétisation d'un énoncé pourrait aider l'apprenant, elle pourrait aussi poser problème car le lien phonème-graphème en français n'est pas évident, et la correspondance entre eux pas toujours directe. Cependant, il ressort des corpus que certaines règles grammaticales ne sont pas connues, ou tout au moins, ne sont pas appliquées.

¹²- Lamiroy : Le lexique.- In Travaux de linguistique, n° 23, Bruxelles, Duculot, 1991.

¹³- Énoncé erroné.

¹⁴- Halliday, M.A.K. and Hassan, R.: Language, context and text : aspects of language in a social-semiotic perspective, Oxford, OUP, 1990.

¹⁵- Escarpit, R. : l'écrit et la Communication. Que Sais-je ?- Alger, Editions Bouchène, 1973.- p. 17.

Par ailleurs, au niveau lexical, des items tels que : ** **deblons** ou **deublant** pour doublant, **jenirale** pour générale, **longlait** pour l'anglais, **lengement** ou **logmon** pour logement, **qumerson** pour commerçant, **seaime**, **seyame** ou **seiam** pour CEM (Collège d'Enseignement Moyen), ne peuvent dans beaucoup de cas être compris, sauf pour des algériens ou des destinataires sophistiqués dont la compétence linguistique est importante, et la capacité de décodage élevée. Cependant, si ces derniers ont le même niveau que les destinataires des messages écrits, ils risquent de ne point comprendre leurs camarades, sauf s'ils ont adopté de manière inconsciente ou consciente cette **non-norme**.

Le deuxième volet du corpus consiste en des chapelets de 'phrases' qui ne constituent pas des ensembles cohérents (sémantiquement) ou cohésifs (linguistiquement). La déconstruction des phrases ajoutée à des items lexicaux mal-rendus font que l'intention signifiante des lycéens aboutit à des **non-phrases**. Les structures de ces dernières sont totalement inexistantes, et seuls les items lexicaux proposent des semblants de repères pas toujours fiables, ce qui fait que la phase de décodage devient un casse-tête chinois, et la compréhension un exercice de devinettes.

Pour les besoins de compréhension du niveau de l'interlangue des lycéens tel qu'il est construit par chacun d'entre-eux, aucune correction n'a été apportée aux phrases choisies. Il est vrai que parfois le déchiffrement des mots a posé problème vu l'état de l'écrit et la gravité des écarts identifiés. Les groupes de phrases ont été pris à partir des productions des lycéens dans l'activité expression écrite exigée dans les compositions de fin de terme. Deux classes de Terminale ont été sélectionnées. Chacune d'elles a eu à traiter un sujet différent. L'un sur l'importance de la lecture et du livre, l'autre sur les journaux et les journalistes.

La première production de l'élève **A** (une fille) est une longue séquence d'items totalement déconnectés les uns des autres :

*** Ils [le livre et la lecture]ont l'aide on vie normale est faire vivré sapeus humaine est lui ouvrir Les portes de monde pour change sés moyen études est lui aprondre Tous les matirre issancielle est la chosse Tres improtant si le livre et la lecture il ne trouvé pas danx un monde l'home il va pas parlé est change est progèses ses etude est sa penée humaine.*

Cette parataxe montre qu'il n'y a aucune régulation ou contrôle du discours. De même, il n'existe ni structuration (la phrase fait 4 lignes sans ponctuation), ni stratégie de compensation en l'absence d'une compétence linguistique plus élaborée, ce qui en ferait, il est vrai, un scripteur sophistiqué. Des embryons de sens relevés ici et là se perdent en l'absence d'une mise en séquence des éléments constitutifs de la 'phrase'. L'on pourrait expliquer ce phénomène en se référant à la dichotomie bakhtienne de **proposition** (non construite) et d'**énoncé** (construit et peaufiné à partir des représentations des apprenants). Ainsi pourrait-on qualifier la production de cette élève de proposition non travaillée car la capacité d'ajustement langagier de **A** est inefficace face à la richesse et à la

complexité de la langue, et à la multiplicité des situations de communication, dont elle ne doit pas être consciente.

La deuxième proposition de l'élève **B** (un garçon) donne :

*** Le livre est le tresimportant pour tous les peuple du monde et lui qui fait homme lire et Comprendre parce que il y a pas le livre il y a pas les grand architecture...sca veut dire que si le lison le livre bien on peut escrit les cjoses qu'il nous voulons faire.*

Même si elle pose des problèmes de lisibilité, cette proposition semble être l'expression d'un **langage intérieur**¹⁶ car moins déstructuré. L'expression par l'écrit, cristallise l'extériorisation d'une pensée même si celle-ci ne semble pas être totalement cohérente. Toute lecture reste incomplète si un certain nombre de vides sémantiques et linguistiques ne sont pas comblés, ce qui ne peut être souvent le rôle de l'interlocuteur. Ainsi, la structuration de l'objet-texte ne semble pas avoir retenu l'attention de l'élève plus préoccupé par le déroulement du processus rédactionnel qui prend souvent la forme d'un pensum (nombre de lignes exigé à écrire) que d'une activité pédagogique. Dans sa tentative de signifier, l'élève B procède à la construction de ses représentations à partir d'items lexicaux pour leur signification (à ses yeux et selon son entendement). Il n'y a aucune tentative de construction de sens en ce qui concerne les phrases. De même, la compréhension des messages se fait par les éléments de sens que le lecteur va devoir trouver dans les significations des mots. Le sens global est construit (par l'apprenant) et déconstruit (par l'enseignant) à partir d'éléments signifiants individuels.

*** Le journal exprime un accident est les événement. et comme bien des blecé et more et Il triche les nimiro. Il ajoute des vois ensuit. Il peut le people des Question mais le journal il pose autre chose.*

Cet énoncé de l'élève **C** (une fille) s'il ne présente pas trop d'erreurs lexicales, pose néanmoins des difficultés en ce qui concerne la compréhension du message. La ponctuation, par contre, est utilisée à tort et à travers. L'utilisation de cette dernière rend le texte plus haché, et le sens moins accessible. La segmentation d'un énoncé reste toute aussi importante que les éléments qui le constituent.

L'élève **D** (un garçon) fait la proposition suivante :

*** Les journalistes Algerien Abattre le mort pour qui soit sans travaille le mieu mai ou il travaille il est tres dessus et fait tous pour le male pour lui. Si normal il n'e pas seuriesement a son travaille et la presse Algerien tousjour en retarde de l'évenement.*

¹⁶- Vygotsky, L.S. : Thought and Language.- Cambridge, MIT Press, 1962.

La tentative originelle de signification de l'élève **D** se heurte à sa conduite intentionnelle pour produire des idées. Mais il apparaît comme un hiatus entre l'énoncé et sa représentation propositionnelle¹⁷ chez l'élève **D**. Une lecture entre les lignes pourrait peut-être amener l'interlocuteur à comprendre les bribes de sens que le scripteur a essayé de produire, ce dont n'est pas toujours capable le lecteur.

Les élèves **E** (une fille) et **F** (un garçon) ont produit les propositions suivantes :

**** Le personne qui aurai pas un amis ne sepporte jamais dans les peuple algeriene. grace à les auroupe est les american et les française. Ils sepporte surtô les amis.mais qu'elle ce geunre des amis ?*

**** La média en algerie est très faible est elle racante nèmeporte quai est que du rumere, car elle n'est pas bien organisé que se sois le journaliste, le rédigeur, tout l'ensomble.*

Il ressort de l'analyse de ces deux propositions que les élèves alignent des items sans songer à les organiser en éléments d'un tout cohérent. Même la ponctuation intervient de manière anarchique dans la segmentation de sa phrase: l'élève **E** isole par ce procédé un élément de phrase incohérent : ***grace à les auroupe est les american et les française*. Par ailleurs, la conjonction de coordination 'et' est remplacée (chez **E** et **F**) par le verbe 'est' dont la fonction est autre. L'acte locutionnaire étant mal rendu par les élèves dans les deux cas, il est entendu que l'acte perlocutionnaire va en souffrir, et donc la compréhension du contenu du message (si elle se fait) difficilement. Les deux scripteurs inventent même des mots *auroupe* (européens) et *nèmeporte* (n'importe) qui peuvent poser des problèmes supplémentaires de lecture et donc de compréhension. Les élèves ne vérifient pas si les désignations réalisées sont suffisantes pour faire parvenir l'idée à l'autre. Aussi, une compétence écrite limitée alliée à des stratégies métacognitives embryonnaires vont générer des écrits dont l'organisation est limitée et non séquentielle, et donc incompréhensible.

Il ressort des diverses propositions faites par écrit que le niveau de cohérence des premières est très bas, même si l'aspect cohésif ne présente pas de problèmes majeurs : les termes usités sont reconnus et compris en dépit d'une orthographe erronée. Cependant, l'échange entre la pensée et la mise en mots ne s'opère pas pour permettre la meilleure signification. Par ailleurs, même la mise en séquence est inexistante ce qui rend la proposition écrite moins accessible. Les processus d'écriture semblent être linéaires. Les produits finaux ne sont jamais le résultat de processus de mise au point et de révision. Les textes produits ne sont que des assemblages composites ne permettant pas de saisir le sens premier des énoncés. Les textes produits en tant que *structure de message*¹⁸ n'existent pas car ils ne présentent pas d'unité. La texture du texte y fait souvent défaut, car des phrases

¹⁷- Garman, M. : Psycholinguistics.- Cambridge, CUP, 1991.

¹⁸- Hodge, R. et Kress, G. : Social Semiotics.- Cambridge, Polity Press, 1988.

souvent elliptiques ne peuvent pas permettre la négociation de sens entre l'élève et son lecteur.

De manière globale, l'on peut dire qu'au niveau des items pris individuellement les erreurs proviennent probablement:

1. de la mauvaise prononciation des élèves : ce qui donne des **non-mots** : 60% des fautes sont dans la catégorie des déviations lexicales (*lexical bias*) :

élève A : ** *apprendre* (*apprendre* : confusion entre *on* et *en*)

élève C : ** *nimiro* (*numéro* : le 'u' reste la bête noire des élèves qui donnent le 'i' ou le 'é')

: ** *accédent* (*moins difficile à prononcer qu'accident*)

élève D : ** *si normal* (*c'est* : expression toute faite qui est souvent rendu avec *si*)

: ** *desus* (*déçu plus difficile qu'avec le son neutre*)

élève E : ** *auroupe* (*Europe* : erreur due à une stratégie d'évitement car l'élève voulait sûrement écrire *Européens* plus difficile)

: ** *sepporte* (*supporte* : encore le problème du 'u')

élève F : ** *némeporte* ('é' et 'in')

: ** *l'ensomble* (*confusion 'om' et 'em'*)

2. erreurs dues à la liaison entre les mots ou à la segmentation des items :

élève B : ** *tresemportant* (*très important*)

3. erreurs de mouvement (*shift error*)¹⁹ :

élève A : ** *très improtant*

4. erreurs de substitution de mots :

élève C : ** *people* (*emprunté de l'anglais*) pour *peuple*

élève D : ** *mai* (*pour mais*)

L'objectif de notre analyse n'étant pas un listing exhaustif des erreurs, nous avons évité de parler des erreurs pragmatiques, c'est-à-dire les formulations d'écriture contextuellement erronées, pour nous concentrer sur les erreurs grammaticales ou syntactiques, ce qui aurait compliqué un peu plus la tâche des scripteurs.

Représentations et auto-évaluation

Même si les écrits des apprenants sont parfois assez révélateurs des représentations individuelles des apprenants, des questions portant sur les visions des utilisateurs de la langue française ont été nécessaires pour révéler les incohérences et autres paradoxes chez les lycéens. Les statistiques suivantes

¹⁹- Garrett, M.F. : Processes in Language Production.- In Linguistics : the Cambridge Survey, Newmeyer F.J. (ed.)- Cambridge, CUP, 1990 ed.

montrent une situation d'apprentissage nullement maîtrisée par des lycéens en mal de repères. Les réponses de ces derniers aux 5 questions sont autant de confirmation d'un processus en totale déliquescence. Une analyse des réponses des 285 'Terminales' montre des apprenants perdus dans leurs contradictions, voire leurs visions et représentations du français et de leurs propres incompétences dans cette langue.

La première des questions (êtes-vous convaincu d'utiliser un français correct ?) montre des apprenants intransigeants vis-à-vis de leur propre compétence. 80% des informants pensent ne pas utiliser un français correct. Leur auto-évaluation révèle des apprenants réalistes peut-être même désabusés. Une grosse majorité reconnaît son incompétence. Si leurs jugements sont sans complaisance cela montre par contre une absence d'assurance et de confiance en leurs capacités qui génère une certaine incertitude voire une insécurité dans l'emploi de la langue :

Such linguistic insecurity among speakers is a strong indication that a language is in sharp decline²⁰.

A la deuxième question (est-ce important que votre français soit correct ?), les apprenants en majorité (76.95%) reconnaissent que leurs énoncés doivent être corrects. Il est vrai que cette attitude par trop prescriptive reflète de manière adéquate la vision générale voire les pratiques pédagogiques des enseignants, mais aussi celle des utilisateurs concernant la correction des énoncés. Il est à relever le paradoxe des réponses obtenues entre la Question Une, où un grand nombre d'informants reconnaissent ne pas utiliser un français correct, et la deuxième question où ils reconnaissent l'importance à utiliser un français correct. Réalisme ou désespoir de cause ? Peut-être y a-t-il dissonance entre les attentes des apprenants et l'impact qu'ont (ou n'ont pas) sur eux les enseignants. Une telle réponse peut aussi exprimer un écart entre un besoin (nécessité d'utiliser un français normé) et une réalité (le français des lycéens est loin de la norme).

La troisième question a permis de vérifier que ce que les lycéens mettaient en exergue était la nécessité de fusionner fond et forme pour régler le problème de l'écrit. Il n'en reste pas moins que 18.70% (fond) et 14.38% (forme) des élèves singularisent l'un ou l'autre aspect.

La quatrième question a obtenu une surprenante réponse : 37.58% des apprenants reconnaissent ne pas contrôler leur procédure d'écriture pour éviter de commettre des erreurs. L'hypothèse que nous avons avancée pour les fautes dues à la mauvaise prononciation ou sont des *shift errors*, s'avère donc exacte puisqu'un peu plus de conscience de la part des élèves réglerait un certain nombre de fautes. Démotivation, découragement, impuissance devant les difficultés de l'écrit en français ou non confiance dans les pédagogies existantes. Cette réponse est en totale contradiction avec le nombre de OUI obtenu à la 2^{ème}

²⁰- Wardhaugh, R. : Languages in Competition : Dominance, Diversity and Decline.- Oxford, Basil Blackwell, 1987.- p. 20.

question. Est-ce à dire que les élèves n'ont pas appris à dépoussiérer leurs productions écrites ? Savent-ils détecter les énoncés erronés ? Ont-ils conscience des processus cognitifs pour l'auto-évaluation et l'autocorrection ? Nous en doutons.

La cinquième question a obtenu un score élevé concernant l'hiatus entre ce que tout apprenant d'une langue étrangère **veut dire** (dialogue intérieur), ce qu'il **sait dire** (compétence linguistique pour extérioriser le discours), et ce qu'il **dit** en fait. Aveu d'échec. Impuissance devant la tâche d'écriture. Ou absence de confiance en soi. Il est vrai que ces apprenants sont soumis à certaines pédagogies qui sont plus proches de la torture que génératrice de l'empathie nécessaire pour la réussite. La réponse peut être vue comme le reflet d'un échec (le sien en tant qu'apprenant, voire celui de l'enseignant). L'absence de stratégie d'écriture, de stratégies référentielles et l'instabilité des lectures des apprenants font que les processus d'écriture ne peuvent déboucher que sur des textes déviants. Un autre constat peut être fait à partir des corpus : *l'expression écrite* est une activité qui ne semble pas être un processus de communication, d'où l'aspect linéaire des écrits. Il ne semble pas y avoir d'étapes intermédiaires de la pré-formulation à la verbalisation via la rétroaction pour aboutir à un énoncé modulé en fonction de variables pédagogiquement intéressantes : *l'intelligibilité* et *l'acceptabilité* des propositions (ce dernier critère est non extensible au risque d'incompréhension). Par ailleurs, les écrits ne sont jamais, dans le processus de leur énonciation (l'écrit est aussi bien produit que processus), réécrits (le texte devant être pris et repris plusieurs fois avant sa finalisation). De même, il est fait abstraction du fait qu'apprendre à écrire *reste donc pour l'essentiel, apprendre à penser*²¹, une compétence métacognitive qui semble être délaissée par les pédagogies infantilisantes que subissent les élèves.

La sabirisation de la langue française

Le constat même succinct de la situation linguistique en classe de langue de français a pu montrer des pratiques langagières qui nous font penser que tous les interlangues évoluent vers le pire. Cependant, l'évolution et le changement pour certaines langues ne sont pas forcément synonyme de maintenance de la norme linguistique ou de développement de celle-ci. En faisant un peu de langue fiction, nous pourrions dire qu'il y a deux voies possibles pour le français :

L'évolution pourrait être telle, qu'avec le temps un 'français algérien' verrait le jour, mais garderait le noyau dur de la langue française. Par contre, des emprunts et des calques seraient partie intégrale d'un processus d'enrichissement de la langue. Pour donner une couleur locale au français usité, une plus grande place serait donnée à des items pris dans le langage commun : par exemple : *hittiste, wilaya, daïra, f'tour, adhan, hogra, zaouali*. Il ressortirait alors une variété régionale du français qui serait en elle-même une norme

²¹- Bucheton, D. : *Ecritures, Réécritures : récits d'adolescents*.- Bern, Peter Lang, 1995.- p. 25.

géographiquement identifiée (un peu à l'image de l'anglais nigérian, néo-zélandais, ou indien) et où les communautés linguistiques auraient plus de disposition et de liberté envers une langue qui serait la leur et qui les exprimerait mieux.

En dépit du fait qu'il existe un plus grand nombre d'utilisateurs de la langue française aujourd'hui en Algérie, la compétence générale dans cette langue est de moins en moins normée. Les risques d'une hybridation poussée à l'extrême amèneront inévitablement à une sorte de dégénérescence de la langue-cible. Cette dernière sera suivie de "*an unbroken chain of intermediate varieties*"²² qui déboucheront sur une langue de plus en plus loin de la langue standard, entre **norme** et **non-norme**. Ainsi peut-on remarquer qu'une norme endogène est en train de se développer en dépit de la présence de la Norme dans l'environnement social (journaux et TV tout au moins). Il est cependant admis que cette dégénérescence se fait la complicité passive ou inconsciente de ceux qui devraient être les gardiens de la Norme : les enseignants. Cette **dé-normalisation** en cascade peut amener la langue à un haut niveau d'inintelligibilité. Cette situation n'est en aucun cas hypothétique puisque de nombreux pays ont comme langue nationale ou officielle des langues qui ont subi les phénomènes de créolisation (le *Sranan* au Surinam ; le *Caviteño* à Manille) ou de pidginisation (le *Krio* au Sierra Léone ; le *Bislama* au Vanuatu et Fiji).

Le débat sur la présence et le(s) statut(s) du français dans les institutions algériennes ne devrait pas être inscrit dans une bipolarité réductrice (langue étrangère ou pas). Par contre, il y a lieu de reformuler la problématique en termes de **langue normée établie** ou **langue sous-normée en devenir**. Dans le second cas, il y a lieu de freiner l'invasion de ce Sabir qui génère des propositions écrites comme celles faites par les élèves de Terminale. Ce processus semble se développer par l'effet conjugué de plusieurs phénomènes : 'relexification', mutilation des mots originels (relaxation des normes sociolinguistiques), rareté de l'emploi de certains items, absence ou immobilité du corps responsable (problème du feedback des enseignants) de la correction, monostylisme et choix du style le moins soutenu, réduction de l'intégrité grammaticale.

L'environnement social est lui-même contaminé par cette absence ou occultation de la norme. Cela donne des enseignes de magasins qui vous proposent : ** vulganisation, blancheserie, gosmétique, et autre sallon. L'accroissement de l'inintelligibilité des propositions écrites des lycéens, ajouté à une attitude plutôt négative de ceux-ci envers la langue française (surtout chez les garçons questionnés) ne peut déboucher que sur un sens textuel de plus en plus étranger à l'intention signifiante de l'élève. Par ailleurs, le français reste encore la *langue du colonisateur* (un rappel constant des non partisans de l'essor de la langue française) pour les générations d'avant l'indépendance. Ce discours qui touche encore l'affect des utilisateurs du français a encore prise sur ceux qui

²²- Bickerton, D. : Can English and Pidgin be kept apart ?- In Kennedy, C. (ed) Language Planning and Language Education.- London, George Allen and Unwin, 1984.- p. 115.

n'ont pas connu ce contexte. Ceci ne peut améliorer les attitudes des nouveaux utilisateurs devant une langue doublement étrangère car associée à une période difficile qu'ait connu le pays.

En outre, les problèmes intralinguaux sont aussi importants que les influences avec L1 (nous ne dirons pas langue maternelle pour des raisons évidentes). 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 dénormés.

L'inventaire des énoncés déviants, étant insuffisant, l'analyse des écarts pourraient fournir un semblant d'explication. Ainsi est-il admis que les déviations de la norme-cible peuvent être le résultat de *processus de simplification*²³ dans la panoplie des stratégies d'apprentissage. De même, l'apprenant privilégiera l'utilisation des mots-contenu (*content words*) et éliminera ou évitera d'utiliser les mots-fonction (*function words* : Ex. auxiliaires, articles adverbess, prépositions, adjectifs possessifs). Une autre hypothèse peut être avancée pour expliquer la dé-normalisation des énoncés des élèves : le processus de '*relexification*'²⁴. L'élève de Terminale utilisera en remplacement d'un item du vocabulaire de la langue-cible l'équivalent d'une autre langue : par exemple, *zaouali* pour jeune pauvre, sans que cela ne soit un cas d'emprunt.

La théorie de Scotton²⁵ sur ce qu'il nomme *stratégie de neutralité* ou création d'une nouvelle langue comme lingua franca peut expliquer la stratégie d'évitement des utilisateurs de la langue en face de situation complexe ou contraignante ou stressante. Il est vrai que la situation linguistique dans laquelle baigne l'apprenant ne peut toujours permettre à ce dernier de faire les choix nécessaires entre les langues que lui propose son environnement. Par ailleurs, c'est toujours par la coercition qu'il subit plus qu'il ne choisit la langue à utiliser dans le contexte d'emploi des langues et autres vernaculaires qu'il maîtrise. Cette nouvelle langue va l'aider à mieux s'exprimer et à ne pas opter pour des choix douloureux qui vont accroître le degré de schizophrénie langagière dont il peut souffrir. Une langue alors qui lui dise plus, qui l'exprime mieux, mais qui l'aide aussi à briser le carcan du dire normé dans lequel il est enfermé et dans lequel il se sent étranger, car :

L'apprenant puise dans son vécu les éléments et les relations qu'ils entretiennent entre eux, et c'est à partir de toute cette expérience qu'il va construire son système de référence... la vie courante lui ordonne de s'approprier les habitudes sociolinguistiques et culturelles qui lui sont

²³- Schumann, J. : The Pidginisation Process : A Model for Second Language Acquisition.- Mass, Rowley, 1978.

²⁴- Hill, J. et Hill, K. : Language Death and Relexification in Tlaxcalan Nahuatl.- In Linguistics, 191, 1977.- p.p. 55-68

²⁵- Scotton, C.M. : Strategy of Neutrality : language choice in uncertain situations.- In Language, 52, 1972.- p.p. 919-41.

*propres et qui sont pour le français déterminées par cette norme endogène qu'est le FPA [français parlé en Algérie]*²⁶.

Une position extrême (mais plausible) explique l'apparition de cette nouvelle langue en tant que '*antilangue*²⁷ inventée par ses utilisateurs pour rejeter les significations et les valeurs de la société qui les domine. Cette création linguistique est due au besoin d'exister, de se dire car les jeunes se sentant marginalisés par l'état, par le système éducatif ou par leur environnement familial, se crée un monde à part.

L'état-des-lieux n'étant pas forcément réjouissant, il y a lieu de relever à la décharge des apprenants leur vulnérabilité face à la **surcharge cognitive** qu'ils subissent, à cause du nombre et de la complexité des opérations mentales qu'ils doivent réaliser mais qu'ils n'ont pas pu apprendre à l'école, d'où le désormais récurrent slogan : 'apprendre à apprendre'. Ainsi doit-il lors de l'écriture résoudre les problèmes de contraintes procédurales (comment réaliser le produit écrit), satisfaire aux exigences de la situation de communication jamais vécue en tant que tel, mettre en branle les processus de traduction (L1-L2) encore inébranlables. Très souvent, les apprenants ne sont pas pris en charge pédagogiquement pour faire face à cette surcharge dans toutes les matières. Ainsi, ces apprenants souffrent-ils de l'absence du *Système Logonomique*²⁸ qui leur sert de mécanisme de contrôle pour poser les conditions de production et de réception du sens.

Conclusion

Toute conclusion au problème des langues en Algérie, par la complexité des processus et phénomènes en présence, ne pourrait être que partielle voire partielle. Le problème de langues en Algérie restera pour des décades, une blessure ouverte car dans beaucoup de cas, l'artificiel, le conjoncturel et la manipulation ont pris le pas sur le naturel, l'intime et le bon sens. Quelle que soit la décision qui pourrait être prise, cela exacerberait le niveau de sensibilité du problème.

Langue étrangère ou Sabir, là n'est pas seulement la problématique du français en Algérie. En fait, plusieurs difficultés parallèles à ce problème, et non des moindres, ont complexifié la situation sociolinguistique du pays. Ainsi, le processus d'enculturation initiale du jeune lycéen, dans et par la société, semble être toujours inachevé entravant ainsi le développement de la personnalité de ce dernier, et occasionnant par la même une perte de repères dans sa propre culture.

Sur le plan sociolinguistique, des forces contraires font et défont des décisions qui exacerbent le niveau d'instabilité des gens face aux langues. Face à

²⁶- Cherrad-Benchefra Y. : Les Particularités linguistiques du français du parlé en Algérie.- In Actes du Colloque 'Acquisition et enseignement/apprentissage des langues.- Grenoble III, Lidilem, 1992.- p.p. 309-16, p. 314.

²⁷- Halliday, M.A.K. : Language as social semiotic.- London, Edward Arnold, 1978.

²⁸- Hodge, R. et Kress, G. : Op. cité.

une demande sociale qui exige une gestion réaliste des langues vernaculaires, voire un colinguisme bilinguiste arabe-berbère (acceptation de deux ou plusieurs langues nationales et régionales), ce qui donnerait au bout du compte un *quadri-linguisme*²⁹ objectif et réaliste (arabe dialectal, arabe classique, berbère, français), un *monolinguisme* étatique est imposé par les éradicateurs des langues. Une telle politique commence à donner des résultats : voir le **demi-linguisme** dont sont atteintes aujourd'hui les jeunes générations, de manière moins prosaïque 'l'analphabétisme bi(tri)lingue' dont tout le monde constate les dégâts.

Deux scénarii de gestion des langues et vernaculaires s'offrent donc aux 'décideurs' : soit une prise en charge réelle par un aménagement linguistique harmonieux qui se baserait sur un bilinguisme actif pour ne pas avoir à subir les affres d'une unilingualisation destructurante, ni aux gens qui maîtrisent une langue quelle qu'elle soit, de devoir toujours s'excuser avant de l'employer : "*qu'une langue quelle qu'elle soit, n'en réprime pas une autre*" (Barthes). L'hétérogénéité langagière doit être la règle, le monolinguisme l'exception.

L'autre possibilité résiderait dans le fait qu'en tant que communauté linguistique particulière, les Algériens développent l'autre norme qu'ils sont en train de créer et d'enrichir de manière progressive et quotidienne. Cependant, la singularité des comportements linguistiques notés à l'écrit fait que le charabia développé ainsi peut mettre un terme à l'émergence d'une variété dite régionale (le français algérien). Par contre, il faudrait permettre à ce français de devenir plus dynamique en prenant à son compte les calques, emprunts et autres changements à partir des parlés ou de l'arabe classique. Cette langue pourrait mieux correspondre aux représentations des apprenants, et permettrait à ces derniers d'être en harmonie avec eux-mêmes et leur culture tout en développant une vision du monde plus riche, plus ouverte. En allant à la rencontre de l'autre et de sa culture, c'est vers lui-même que le jeune lycéen se tournera pour mieux se comprendre, en paix avec lui-même et avec une personnalité retrouvée. Il aura ainsi compris que :

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen
(Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne sait rien de sa propre langue)

Goethe (Maximes et Réflexions)

Toute autre considération ne serait que logorrhée ou délire.

Bibliographie

En plus des autres, les ouvrages cités en note, cf :

Appel, R. et Muysken, P. : Language Contact and Bilingualism.- London, Edward Arnold, 1987.

²⁹- Brann, C.M.B. : Pour une Métalangue du Multilinguisme.- In La Linguistique, vol 6, Paris, PUF, 1990-1.- p.p. 43-51.

Questionnaire

1. Etes-vous convaincu d'utiliser un français correct ?

Oui
Non

2. Est-ce important que votre français soit correct ?

Oui
Non

3. Est-ce le fond ou la forme qui importe le plus quand on écrit?

Fond
Forme

4. Faites-vous attention à ne pas commettre de fautes à l'écrit ?

Oui
Non

5. Arrivez-vous à dire tout ce que vous voulez par écrit en français ?

Oui
Non