

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE APPROCHE COMPARATIVE ENTRE ETUDIANTS FRANCOPHONES ET ETUDIANTS ARABOPHONES EN DEUXIEME ANNEE DE MASTER

Souheila NINI

Université Constantine1 –Mentouri

INTRODUCTION

Lorsque nous apprenons une langue étrangère, deux situations sont envisageables : une situation d'apprentissage dans un cadre naturel et une situation d'apprentissage dans un cadre institutionnel. La différence réside alors dans le fait, comme l'écrit Moirand, (1982 : 42-43), qu'« ... en situation scolaire l'apprenant est en contact avec des données linguistiques sélectionnées, ordonnées et massées, plutôt issues d'un modèle homogène, et comportant des aspects métalinguistiques, en situation naturelle, ces données sont hétérogènes et dépendent seulement des situations des interlocuteurs, des actes de paroles auxquels participe l'apprenant. En situation scolaire, il produit des phrases objets linguistiques, en situation naturelle, il réalise des actes de parole ».

De ce fait, il faut savoir distinguer l'acquisition qui relève d'un apprentissage non formel, de l'apprentissage qui se déroule dans un cadre formel. Cependant, dans la réalité des faits et spécifiquement dans notre contexte linguistique, cette distinction n'est pas du tout aisée à faire car, comme le souligne Moirand (1982), dans tout apprentissage il y a « ... une part d'acquisition (connaissances implicites) et une part d'apprentissage (connaissances explicites conscientes) ».

Cherrad (1990 : 200-201) constate après avoir examiné divers types de discours tels que « les discours politiques, les conversations sur un sujet officiel ou scientifique, les pièces de théâtre, les lettres personnelles d'individu à individu, les cours donnés à l'université, au lycée et à l'école et enfin les discussions au sein de la

famille, dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe algérien, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français ».

C'est ainsi que pour cet auteur, « ce n'est pas une parfaite maîtrise de l'arabe moderne, c'est-à-dire d'une maîtrise de l'entité homogène que l'on risque d'être considérée comme faisant partie de la communauté algérienne, mais c'est grâce à la maîtrise de la pratique des choix hétérogènes, compétence grâce à laquelle l'étudiant possède la capacité dans un cours perçu comme unilingue d'intégrer des éléments hétérogènes provenant de plusieurs langues (...). Aussi, il semble superficiel de poser, en Algérie, que tel étudiant connaît mieux telle langue plutôt que telle autre, en fait, pour Cherrad, l'étudiant natif se situe et cherche à se situer entre les deux langues (arabe/français) qui sont plus dans un rapport d'intégration que dans un rapport d'exclusion. Et si malaise il y a, il provient d'avantage, de la concurrence entre l'arabe moderne et le français que de la situation diglossique elle-même » (Cherrad, 1990 : 206).

Nous sommes donc dans une situation où deux langues sont mises en présence l'une de l'autre par nécessité historique créant une situation paradoxale s'exprimant sous la forme d'une attraction/répulsion. Mais il nous semble que ce malaise dont parle Cherrad provient plutôt d'une volonté politique de défranciser au profit de l'arabisation que d'une simple concurrence entre arabe moderne et français. Enfin là n'est pas notre propos, mais il nous semble quand même important de souligner que cette démarche de réappropriation de la langue arabe ne s'est malheureusement pas faite sans heurts. Hassani (1994 : 42) écrit justement à ce propos que : « cette redécolonisation, cette "défrancisation", correspond au processus qui consiste à "purifier" le paysage algérien (économique, politique, et culturel) de la langue française, mais comme tous les processus qui se veulent violents, elle voudrait se faire à court terme, éliminer tout ce qui refléterait la France, et bien entendu, le secteur où cela se voit le mieux est le système éducatif ».

Pour ce qui est de ce système éducatif, précisons que l'école fondamentale consiste en un cursus scolaire unique de six à quinze ans. L'enseignement n'est dispensé que dans une langue unique : l'arabe. Concernant l'apprentissage des langues étrangères pour les trois cursus qui constituent ce cycle d'enseignement, il faut souligner qu'il ne concerne nullement le premier palier puisque l'enseignement de cette langue ne commence qu'en quatrième année fondamentale, c'est à dire à partir de la deuxième année du deuxième palier. L'horaire hebdomadaire pour ce second palier doit être étalé sur un minimum de trois jours non consécutifs. Par ailleurs, l'horaire ne doit pas excéder deux heures. C'est ainsi qu'on obtient vingt et une séances qui aboutissent à un horaire global hebdomadaire de six heures cinquante minutes.

Au vu de tout cela, on peut émettre, selon Temim (1993 : 19), la supposition « que les élèves ayant suivi ce cursus normalement ont atteint un niveau supérieur au niveau un et deux confondus pour ce qui est de la maîtrise de l'expression écrite avec tout ce que cela implique quant à l'utilisation des outils syntaxiques et lexicaux et cela en référence à Debyser (1972) qui considère le niveau un comme un tout devant assurer à l'élève des bases d'une compétence ouverte qui lui permettent ensuite soit d'utiliser et d'entretenir cette compétence minimale, soit de continuer des études relevant de la pédagogie du niveau deux, niveau qui concerne la libéralisation de l'expression qui doit être la finalité première et doit viser à la créativité et non au réemploi combinatoire ».

Ce but assigné à l'enseignement du F.L.E. au niveau des programmes de l'école fondamentale a-t-il été atteint ? Quel constat peut-on faire aujourd'hui quant au niveau d'acquisition de cette langue par les élèves qui ont suivi ce parcours assigné par l'école fondamentale ? C'est ce que nous nous proposons de voir dans le cadre de cette recherche avec des étudiants de l'université Constantine1-Mentouri, étudiants qui, non seulement ont eu à "subir" les programmes de l'école fondamentale, mais qui ont, en plus, baigné dans une ambiance d'affrontement entre deux langues, dont l'une

est quasi sacralisée alors que la seconde est vécue, ainsi que l'écrit Temim (1993 : 29), « comme adversaire, une langue qui a des relents de néocolonialisme. Une langue pour laquelle ceux qui la parlent ne sont que des colonisés qui ont renié leur culture ».

Précisons cependant que malgré l'opposition réelle qui existe entre ces deux langues et malgré le statut de langue étrangère attribué à la langue française, il reste que cela n'empêche pas cette dernière d'occuper une place importante dans la vie sociale. En effet, il est indéniable que la langue française n'a pas été complètement mise à l'écart. Son utilisation continue d'être largement prise en charge par un environnement, notamment médiatique, qui ne fait que renforcer son impact comme la presse, les émissions télévisuelles et radiophoniques alors que l'arabe littéraire, bien qu'ayant bénéficié d'une large propagation par le biais de l'enseignement, reste d'usage limité.

Ainsi, de tous les bouleversements qu'a connus l'Algérie depuis l'indépendance à nos jours, un fait majeur est à retenir : c'est que malgré tous les efforts consentis par la politique de défrancisation il reste que la langue française est encore bien présente. Cet aspect de la situation algérienne nous amène plus à envisager la problématique posée sous l'angle d'une hétérogénéité des pratiques linguistiques se traduisant par la coexistence d'une langue nationale et officielle : l'arabe littéraire, et de nombreux idiomes arabes dont les formes et les usages peuvent être différents d'une région à l'autre. A ces différentes langues vient s'opposer le français considéré comme première langue étrangère. De ce fait on peut postuler que trois langues sont effectivement en usage en Algérie : la langue arabe et la langue française, langues de culture et toutes deux de statut écrit ; auxquelles s'ajoute la langue maternelle réellement parlée dans la vie quotidienne, langue que l'on qualifie de dialecte et qui n'a pas de statut écrit. En outre, il y a lieu de préciser qu'avant même d'être scolarisés, nos locuteurs sont imprégnés d'un bain linguistique qui est le dialecte algérien. L'arabe scolaire, dit « arabe

littéraire ou classique » ainsi que la langue seconde n'interviennent que lors de la scolarité et à des moments différents.

Cette hétérogénéité linguistique a abouti à une situation particulière dont la caractéristique principale est une dualité entre deux cultures fortement représentées par deux langues à statuts différents. Si bien que la situation linguistique en Algérie est d'une complexité telle que le conflit dépasse la simple confrontation entre deux langues, une situation où trois langues au moins sont en présence, situation qui doit être prise en considération si on veut comprendre comment ces langues interfèrent, dans quelle mesure elles interfèrent et dans quelle mesure ces interférences peuvent être expliquées.

Aussi, il convient pour ce qui concerne le travail que nous allons présenter de bien savoir de quoi l'on parle et quel est l'objet de notre étude ? Nous aurons donc à revenir sur cette notion d'interférence entre ces trois langues en situation pour savoir si nous sommes en Algérie dans une situation de bilinguisme, de diglossie ou encore si nous sommes dans une situation d'interlangue. Nous verrons donc, concernant notre recherche, qu'il est important de bien définir notre objet pour une meilleure compréhension des interférences qui vont inévitablement naître de cette situation de confrontation linguistique, et de là, de mieux cerner la problématique des erreurs..

Objectif de ce travail

Le travail que nous proposons va consister en une étude comparative entre étudiants arabophones et étudiants francophones par rapport à la maîtrise et à l'utilisation de la deixis et du système verbal du français. Nous entendons par étudiants arabophones, les étudiants dont la langue d'étude est l'arabe et qui n'utilisent la langue française que comme seconde langue, notamment les étudiants de lettres arabes, et nous entendons par étudiants francophones, les étudiants qui utilisent la langue française comme support pédagogique et non plus comme une langue étrangère. Il en est ainsi des étudiants en médecine par exemple. Par ailleurs, puisque

ce travail se veut le prolongement naturel de notre recherche antérieure (Nini, 2005) et de la même manière nous avons procédé sur le plan méthodologique à une analyse globale à la fois linguistique et sociolinguistique.

Le premier niveau d'analyse va consister en l'analyse de l'utilisation de langue française à travers les éléments déictiques. Dans l'approche que nous nous proposons de faire, approche qui s'inspire de l'approche énonciative, il importe comme le fait Kerbrat-Orecchioni (1980 : 32) « de distinguer rigoureusement ce qui est dit – *l'énoncé* – et la présence du locuteur à l'intérieur de son discours – *l'énonciateur* ». Par ailleurs, et comme le souligne cet auteur (1980 : 55) « parler c'est signifier, mais c'est en même temps référer : c'est fournir des informations spécifiques à propos d'objets spécifiques du monde extralinguistique, lesquels ne peuvent être identifiés que par rapport à certains point de repérage. Or il se trouve, selon cet auteur, « que le système de repérage déictique est sans doute le plus important, et sûrement le plus original, car ce repérage a la particularité de s'effectuer non par rapport à d'autres unités internes au discours, mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication ».

Ce qui revient à dire que ces éléments linguistiques servent de repérage et permettent de ce fait de pouvoir situer un énoncé dans un contexte précis. Autrement dit, l'absence de ces éléments linguistique pourrait faire que l'énoncé perde toute sa cohérence. Ainsi, une mauvaise utilisation de ces outils peut fausser la structure d'un énoncé, Aussi, un enseignement phrastique et donc contextuellement réduit, portant sur un apprentissage mécanique des déclinaisons verbales dans un cadre restreint ne tenant aucunement compte de la situation de communication, situation qui implique notamment le recours à ces outils linguistique que sont les déictiques qui réfèrent l'énoncé, au même titre que les déclinaisons verbales, à une situation énonciative précise par les repères qu'ils introduisent, ne peut donner lieu à une maîtrise correcte de l'emploi du système verbal du français et cela que ce soit dans le cadre du discours ou dans celui de la narration.

De ce fait, le recours à l'analyse de la manière dont nos étudiants se servent de ce système de repérage ne peut que nous aider dans l'analyse qu'ils font du système verbal du français surtout lorsque l'on sait que les désinences verbales, au même titre que les autres outils linguistiques (pronoms personnels, démonstratifs, localisation temporelle, adverbes et locutions adverbiales) peuvent être versés au compte de la deixis, dans la mesure où, au même titre que ces outils linguistiques, elles peuvent référer l'énoncé à un contexte temporellement défini « mettant en jeu la façon toute subjective dont le locuteur envisage le procès » et de ce fait, introduisant dans l'énoncé un repérage qui relève de la déictique, repérage à propos duquel Kerbrat-Orecchioni (1980 : 55) écrit : qu'« il a la particularité de s'effectuer non par rapport à d'autres unités internes au discours mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication ».

Le deuxième niveau d'analyse va porter sur l'utilisation du système verbal du français à travers une production écrite d'apprenants arabophones en deuxième année master de lettres arabe. Il s'agit d'une lettre relatant les dernières grandes vacances. Si nous avons opté pour la lettre c'est juste parce que cette production permet de retrouver au sein d'un même énoncé tous les niveaux de représentation textuelle à savoir : des parties qui peuvent relever du discours, des parties qui sont de l'ordre de la narration et même des parties qui ont trait à la description ou au commentaire-évaluation.

L'intérêt de l'utilisation de la lettre réside notamment dans le fait que nous retrouvons au sein d'un même énoncé tous les niveaux de représentation textuelle à savoir : des parties qui peuvent relever du discours, des parties qui sont de l'ordre de la narration et même des parties qui ont trait à la description ou au commentaire-évaluation. Par ailleurs, la lettre offre aussi la particularité de faire figurer tous les niveaux de représentation temporels que ce soient ceux relatifs au discours, comme l'utilisation du présent par exemple qui est le temps de base du discours ; ou encore ceux relatifs au récit ou à la narration, comme le passé simple, l'imparfait ou encore le

passé composé. On peut même trouver le futur, rarement utilisé certes mais souvent utilisé à la fin de la lettre.

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

Le troisième niveau d'analyse enfin consiste en une analyse sociolinguistique. La pertinence de cette analyse réside surtout dans le fait qu'apprendre une langue étrangère ne se ramène pas à la simple connaissance des règles syntaxiques et lexicales de cette langue. En effet, l'apprenant, en plus de la maîtrise de ces règles, a surtout besoin d'un bain linguistique, seul à même de lui permettre de s'imprégner de cette réalité sociolinguistique lui permettant d'acquérir une compétence linguistique se réalisant à travers un vrai bilinguisme. Aussi, et pour bien comprendre de quelle manière se fait la confrontation avec cette seconde langue, nous envisageons de recourir à un questionnaire lequel nous essayerons de cerner la réalité sociolinguistique de nos locuteurs et ce en mettant en exergue leur niveau socio-économique, le niveau d'instruction des parents, la langue d'instruction des parents, le lieu de rencontre avec la langue cible, son cadre d'utilisation, son degré d'utilisation, le type de population le plus ciblé par l'utilisation de cette langue, ainsi que les motivations qui président à l'utilisation de cette langue. Ces trois niveaux d'analyse

nous permettrons sans aucun doute de mieux cerner les lacunes, les stratégies et les motivations auxquelles recourent ces étudiants dans leur appropriation de la langue française. Ceci dit, et compte tenu de la limite assignée à cet article, nous présenterons uniquement une partie des résultats de la préenquête, en l'occurrence les résultats obtenus auprès de la population arabophone sur l'utilisation des éléments déictiques et l'utilisation des temps verbaux. En tout état de cause, à partir du moment où notre corpus relève d'une situation paradoxale dans laquelle peuvent cohabiter à la fois des situations de transfert et d'interférence entre deux langues d'une part, à partir du moment où nous sommes appelés aussi à répertorier les formes fautives d'autre part, nous avons été inévitablement amenés, en dehors du recours à une analyse qui se fonderait exclusivement sur l'interlangue, à recourir aux aspects contrastifs ainsi qu'à l'analyse d'erreurs.

PRESENTATION DES RESULTATS

Pour ce qui est de l'utilisation de la déixis, s'agissant de l'utilisation des pronoms personnels, sur 251 pronoms relevés, vingt six (26) sont carrément faux. Nous comptabilisons huit (08) omissions, trois (03) fautes d'orthographe et seize (16) confusions de personnes.

Cela peut paraître insignifiant comparativement au nombre total de pronoms utilisés (10,35 % des effectifs). Mais il se trouve que l'essentiel des erreurs commises ne réside pas dans l'omission, l'orthographe incorrecte ou la confusion de personne, le plus grand nombre d'erreurs commises relève en fait de la concordance entre le pronom personnel employé et le temps verbal. A ce niveau nous avons relevé plus de 50 % de productions incorrectes, à savoir 170 erreurs d'emploi du pronom personnel donc : 67,72 %.

Nous pouvons dire de ce fait que plus de la moitié des pronoms personnels utilisés est incorrect. Par ailleurs, si les pronoms personnels sont dotés comme le veut Kerbrat-Orecchioni (op.cit., 40) « d'un contenu référentiel précis », il est évident,

concernant notre corpus, que cela ne peut qu'altérer la cohérence de certains énoncés dans la mesure où ce contenu référentiel ne peut plus jouer.

Pour ce qui est des possessifs, nous avons relevé 155 possessifs dont 27 utilisations déviantes ce qui donne en pourcentage 17,41 %. La plupart des déviations relevées semblent être dues, dans ce cas précis, à un phénomène de transfert négatif dans la mesure où le locuteur semble avoir été influencé par son substrat linguistique initial à savoir sa langue maternelle, transférant ainsi ses acquis initiaux sur l'apprentissage de la seconde langue.

D'autres erreurs sont à mettre sur le compte de l'homophonie, problème qui ne se pose pas en langue arabe dans la mesure où dans cette langue le pronom possessif ne correspond pas comme en langue française à une particule individualisée. En langue arabe, la notion relative à la possession et qui correspond au pronom personnel de la langue française est déclinée directement avec le nom. En langue française par contre, une connaissance imparfaite de ces outils linguistiques, de leur utilisation et de leur place au sein d'une structure syntaxique peut faire que des confusions peuvent surgir comme la confusion : « ces, ses, c'est » ou la confusion « mai, mais, mes » que nous retrouvons chez certains de nos locuteurs.

Ces confusions sont donc à mettre sur le compte de l'apprentissage de la langue seconde et montrent combien il est difficile pour des apprenants de prendre conscience de cette réalité que « l'uniformité remarquable des faits sonores se trouve masquée sous la diversité des graphies » (Csecsy, 1973, p.70).

Pour ce qui est des démonstratifs, nous en avons relevé 67. Sur les 67 il y a vingt et une déviations soit 31,34 %. Parmi les erreurs relevées, de même que pour les possessifs, certaines erreurs peuvent relever du transfert comme c'est le cas du mot vacance encore une fois où la plupart du temps il est désigné au singulier et non au pluriel ; probablement parce qu'en langue arabe, comme nous l'avons déjà souligné, le mot vacance est décliné au singulier.

En dehors de ces problèmes de transfert, la plupart des erreurs commises concernant l'emploi des démonstratif relèvent, là aussi comme pour les possessifs, d'un phénomène de confusion homophonique : c'est / ces / , ce / se / , sa / ça.

Parmi les éléments déictiques relevés nous avons aussi parlé des adverbes et locutions adverbiales. Ce qu'il faut noter en première analyse c'est que leur emploi n'est pas courant. En effet, nous ne relevons que six (06) locuteurs ayant eu recours à ces outils linguistiques et ce pour l'ensemble de notre corpus. Concernant l'utilisation des adverbes, et en dehors des fautes d'orthographe, comme le fait d'écrire "maintenant" pour "maintenant", "aujourd'hui" pour "aujourd'hui", il n'y a pas d'erreurs notables quant à l'emploi de ces outils linguistiques, notamment dans la concordance avec les temps verbaux utilisés.

En fait, si nous nous référons à l'ensemble des corpus dans lequel ces éléments linguistiques sont apparus, nous allons vite nous rendre compte qu'il s'agit de corpus à peu près correctement écrits ce qui dénote du fait que leurs auteurs, comparativement aux autres productions, semblent avoir une certaine connaissance de la langue française et qu'ils ont probablement l'habitude de la pratiquer.

Concernant enfin les désinences verbales, rappelons que celles ci, au même titre que les autres outils linguistiques (pronoms personnels, démonstratifs, localisation temporelle, adverbes et locutions adverbiales) peuvent être versés au compte de la déixis, dans la mesure où, au même titre que ces outils linguistiques, elles peuvent référer l'énoncé à un contexte temporellement défini « mettant en jeu la façon toute subjective dont le locuteur envisage le procès » et de ce fait, introduisant dans l'énoncé un repérage qui relève de la déictique, repérage à propos duquel Kerbrat-Orecchioni (ibid., p.55) écrit : qu'« il a la particularité de s'effectuer non par rapport à d'autres unités internes au discours mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication ».

Si nous pouvons verser les désinences verbales, au même titre que les autres outils linguistiques que nous venons de voir, au compte de la deixis, c'est donc parce qu'elles peuvent référer l'énoncé à un contexte temporellement défini. Ce qui revient à dire que ces éléments linguistiques servent en fait de repérage et permettent de ce fait de pouvoir situer un énoncé dans un contexte précis.

Concernant l'emploi de ces désinences verbales, nous constatons que sur 605 verbes utilisés, il y a 200 productions incorrectes, ce qui fait 33,05 %. Pour le reste, même si certains verbes sont correctement orthographiés, la concordance des temps n'est pas du tout respectée.

Les confusions les plus remarquables relèvent pour la plupart de l'homophonie comme toutes les terminaisons en é / ez / ait / er / ai ; ou encore les terminaisons muettes comme les terminaisons en e / es / ent. Toutes ces erreurs relèvent, semble-t-il, d'une méconnaissance des règles d'accord et donc d'une absence de maîtrise des conjugaisons du système verbal du français. Ce qui peut entraîner le mauvais choix quant à l'emploi du temps grammatical par rapport au contexte et enlevant de ce fait à l'énoncé toute cohésion et tout enchaînement logique dans le déroulement du procès de communication.

Ainsi, les désinences verbales qui sont à mettre, au même titre que les autres outils linguistiques que nous avons relevés (pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, allocutions temporelles), sur le compte de la déictique puisqu'elles réfèrent l'énoncé à un contexte précis, temporellement défini, peuvent, si elles sont mal utilisées nuire à la bonne structuration de l'énoncé en question et porter ainsi atteinte non seulement à sa cohésion mais même à sa compréhension.

Maintenant et après ce rapide survol des principaux éléments de déictiques utilisés, nous nous rendons compte que si certaines erreurs sont attribuables à un problème de transfert, certaines autres comme les problèmes d'homophonie par exemple relèvent surtout d'une mauvaise maîtrise de la langue française probablement

due à un problème d'apprentissage de cette langue en relation avec l'enseignement de cette langue et la place qu'elle occupe socioculturellement parlant.

Ce problème de maîtrise de la langue française, comme nous avons pu le constater à travers les différents exemples d'utilisation des déictiques, est surtout actualisé par des confusions homophoniques et cela à tous les niveaux (pronoms personnels, pronoms possessifs, désinences verbales). Ce problème a d'ailleurs attiré l'attention des linguistes français, ce qui a fait dire à Benveniste C.B. (1997 : 13) « que la tradition française a attiré l'attention sur la supériorité de l'écrit pour distinguer les homonymes par une orthographe désambiguïsante ». Si bien que selon cet auteur, le savoir écrire nécessite un degré très complexe de réussite, ce qui n'est pas du tout le cas de nos locuteurs très peu confrontés à la langue française.

Selon toute apparence, l'essentiel de ces erreurs relèvent des stratégies d'enseignement utilisées, enseignement que nous pouvons qualifier de phrastique et donc contextuellement réduit, portant essentiellement sur la déclinaison des verbes dans le cadre d'un enseignement séparé des différentes formes verbales, mais qu'il est surtout mécanique se basant plus sur « le par cœur » que sur des constructions originales faisant appel à la réflexion.

Dans un enseignement de ce genre, un aspect important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est totalement occulté, à savoir le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère vise non seulement à ce que l'apprenant sache lire et écrire cette langue, mais aussi et surtout qu'il sache communiquer dans cette langue. Or un enseignement de ce type ne tient nullement compte de cet aspect qui est surtout un aspect contextuel qui tient compte des circonstances de l'énonciation. Ce qui n'est pas enseigné donc en fin de compte, c'est les données concrètes de la situation de communication. Or, il se trouve que cette situation de communication se trouve compliquée en Algérie par le retour en force de la langue française non seulement dans le système éducatif mais surtout grâce aux médias. Ces circonstances

ont accentué le contact entre les langues en présence en Algérie créant de fait une situation d'hétérogénéité linguistique aboutissant à la constitution d'une interlangue ou d'un dialecte idiosyncrasique qui pourrait être interprété comme une tentative de dépassement de la situation de diglossie qui enfermait les langues en présence dans un rapport conflictuel. Si bien que nous passons d'un discours sur le bilinguisme et la diglossie à un discours sur le phénomène de l'interlangue.

Ce phénomène de l'interlangue s'exprime le plus souvent, comme nous venons de le voir par une forme linguistique particulière qui est le "code switching", caractérisé par un mélange des langues à l'intérieur d'un même énoncé, notamment un mélange entre l'arabe dialectal et le français utilisé comme moyen de communication habituel par la plupart de nos locuteurs, en l'occurrence 28 locuteurs sur 46, soit 60,86 %, locuteurs qui, bien qu'ils soient arabophones ne recourent pas moins à la langue française dans leur mode de communication habituel et cela que ce soit avec les camarades ou dans le cadre familial. Tout cela nous a amené à conclure que la langue française, bien que reléguée au rang de langue étrangère, continue à occuper une place importante dans le comportement de communication et n'a en définitif jamais disparu du paysage sociolinguistique algérien puisqu'elle fait partie du comportement linguistique habituel de nos locuteurs.

CONCLUSION

L'analyse à laquelle nous venons de procéder, analyse dans laquelle nous avons voulu, autant que faire se peut, essayer de tenir compte de l'ensemble des productions écrites de nos locuteurs, notamment l'utilisation de la deixis met en évidence les difficultés réelles auxquelles sont confrontés les apprenants lors de l'apprentissage de la langue étrangère.

Ces difficultés relèvent surtout, selon toute apparence, de l'enseignement de cette langue. Dans un enseignement de ce genre, un aspect important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est totalement occulté, à savoir

le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère vise non seulement à ce que l'apprenant sache lire et écrire cette langue, mais aussi et surtout qu'il sache communiquer dans cette langue. Or un enseignement de ce type ne tient nullement compte de cet aspect qui est surtout un aspect contextuel qui tient compte des circonstances de l'énonciation. Ce qui n'est pas enseigné donc en fin de compte, c'est les données concrètes de la situation de communication. Nous avons déjà dit par ailleurs, qu'un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases.

Par ailleurs, il semble évident que ces apprenants ne pratiquent que très peu cette langue pour ne pas dire qu'ils ne la pratiquent pas du tout. Aussi et pour suppléer à leurs lacunes, ils font référence, quand ils le peuvent, à leur langue maternelle, ce qui s'explique parfois par des phénomènes de transfert massifs. Cependant, toutes les erreurs observées ne relèvent pas du transfert. Beaucoup de ces erreurs sont des productions originales qui ne peuvent s'expliquer qu'en référence à l'interlangue. C'est comme si l'apprenant combinait entre un système linguistique (celui de sa langue maternelle) et un nouveau système qu'il n'arrive pas encore à maîtriser pour produire un système intermédiaire obéissant à sa propre logique.

BIBLIOGRAPHIE

- BALIBAR R. (1985) : *L'institution du français, essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*, P.U.F., Paris.
- BENVENISTE, E. (1970) : L'appareil formel de l'énonciation, *Langages N°17*, Larousse, Paris.
- BENVENISTE, C.B. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- CHERRAD, Y. Contact de langues et enseignement du français en Algérie. *Thèse de doctorat d'état*. Université Constantine1-Mentouri.

- CSECSY, M. (1973). *De la linguistique à la pédagogie : le verbe français*, Hachette, Larousse, Coll. Le français dans le monde, B.E.L.C., Evreux.
- DELOFFRE, F. et HELLEGOUARC, H. (1988). *Elément de linguistique française*. Paris : SEDES,
- DEBYSER, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, *Langue Française* N°8. Paris : Larousse.
- HASSANI, R. (1994), Les phénomènes de résistance au français langue étrangère dans l'enseignement du second degré en Algérie, *Thèse de doctorat nouveau régime*, Université Paris III, Paris.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner et communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- NINI, S. (2005). *Mémoire de Magister*. Université Constantine I Mentouri.
- ORECCHIONI, K. (1980). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- TEMIM, D. (1993). Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère par des élèves de l'école fondamentale et du lycée, *Thèse de Doctorat nouveau régime*, Toulouse.