

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE ABOUBEKR BELKAID - TLEMCEM  
FACULTE DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES ET DES  
SCIENCES SOCIALES  
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

**THEME**

L'influence de la classe sociale à laquelle appartient un élève  
et la maîtrise du français langue étrangère : une analyse  
des fautes d'interférence arabe-français.

**Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère.  
Option : Sciences du langage.**

**Présenté par :**  
**M<sup>me</sup> BENABBED Kheira**

**Dirigé par :**  
**M<sup>r</sup> VERONIQUE Daniel Georges**  
Professeur à l'université de Provence

**Membres du jury :**

<b>Mr BEMOUSSAT Boumediene</b> Professeur, Univ. Tlemcen	: Président
<b>Mr VERONIQUE Daniel</b> Professeur, Univ. Provence	: Rapporteur
<b>Mme CORTIER Claude</b> Maître de conférences B, Univ. Lyon	: Examinatrice
<b>Mr ABOURA Abdelmadjide</b> Maître de conférences A, Univ. Tlemcen	: Examineur

**Année universitaire : 2008 - 2009**

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE ABOUBEKR BELKAID -TLEMECEN  
FACULTE DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES ET DES  
SCIENCES SOCIALES.  
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

012.08-57

Inscrit sous le N° 002.03  
Cote 1.S/01/10.12

**THEME :**

**L'influence de la classe sociale à laquelle appartient un élève et la maîtrise du français langue étrangère : une analyse des fautes d'interférence arabe-français.**

**Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère.**

**Option : Sciences du langage.**

**Présenté par :**

**Mme - BENABBED Kheira**

**Dirigé par :**

**MR - VERONIQUE Daniel Georges**  
**Professeur à l'université de Provence**

**Membres du jury :**

**MR- BEMOUSSAT Boumediene**, professeur, université. Tlemcen, président.

**MR- VERONIQUE Daniel**, professeur, université de Provence, rapporteur.

**Mme- CORTIER Claude**, maître de conférences B, U. de Lyon, examinatrice.

**MR- ABOURA Abdelmadjide**, maître de conférences A, U. Tlemcen, examinateur.

**Année universitaire : 2008-2009**

## *Remerciements*

*Tout d'abord, je remercie le bon dieu qui m'a donné l'énergie et le courage nécessaire pour mener à bien mon projet.*

*Je suis très reconnaissante envers l'ensemble des professeurs du département de la langue française.*

*Je rends un grand hommage à mon encadreur monsieur Daniel*

*Georges VERONIQUE, de m'avoir guider et conseiller tout le long de ce travail.*

*Nos chaleureux remerciements vont également à d'avoir d'examiner ce travail.*

*Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants qui ont contribué à ma formation.*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste mémoire à :*

*Mes parents les êtres les plus chers qui m'ont guidé vers un  
avenir sûr, avec une tendresse infinie.*

*Mes frères et sœurs*

*Mon mari, ma fille Lamis et toute la famille BENDAOU*

*Toutes mes amies de ma formation*

*Mes professeurs*

*Kheira.B*

# **INTRODUCTION**

Nous avons appelé « bilingues » les familles qui font une part au français dans leur usage quotidien, « monolingues » celles qui ne pratiquent pas du tout le français. Le bilinguisme est-il réellement créateur d'un handicap scolaire, et au détriment de qui ? Est- il générateur de privilèges sociaux, et au profit de qui ?

S'agissant d'analyser une situation présumée de handicap scolaire, nous avons trouvé un guide méthodologique utile dans la théorie de BERNSTEIN, qui établit une corrélation entre la classe sociale à laquelle appartient l'élève et sa maîtrise du "code sociolinguistique élaboré" qui caractérise le discours de l'école. Cependant, tandis que BERNSTEIN, analysant un monolinguisme et travaillant sur les enfants scolarisés dans leur langue maternelle, établit l'équation simple, classe inférieure = code restreint, classe supérieure = code élaboré, la situation de plurilinguisme que nous analysons est constituée par le fait que le français, sur lequel nous travaillons, était, une langue seconde, véhiculée essentiellement par l'école, nous ont amené à constater que, dans une société plurilingue, la pratique linguistique elle-même doit être prise en compte pour la détermination exacte du groupe social auquel appartient l'individu. Aussi avons- nous orienté notre recherche vers l'établissement d'une corrélation entre la maîtrise de la langue seconde manifestée par les élèves et leur appartenance à une catégorie sociale définie selon des critères culturelles et linguistiques, et que nous avons appelée « classe socio-linguistique ».

Pour répondre valablement à la question que nous avons posée, il nous importait de juger de la maîtrise du français manifestée par les jeunes algériens scolarisés ; encore fallait- il le faire au niveau le plus significatif possible, comment l'entrée dans le 1<sup>er</sup> cycle dans l'enseignement moyen représente précisément le moment crucial où la maîtrise ou l'absence de maîtrise, du français joue pleinement son rôle dans la sélection scolaire et dans la reproduction des inégalités sociales. Il fallait aussi le faire de façon

mesurable, afin de rendre possible les comparaisons les plus précises entre les «classes socio - linguistiques» que nous aurions déterminées. C'est le souci de mesurer et de comparer qui nous a fait choisir les méthodes complémentaires de l'analyse des fautes.

Nous n'entendions pas nous contenter cependant de constater ce qui se passe actuellement : nous devions tenter de cerner le rôle joué par l'enseignement et l'apprentissage du français dans une perspective dynamique, c'est-à-dire que nous voulions essayer de connaître ce que nous appellerons le sort (à venir) de la langue française en Algérie.

Cette interrogation devrait nous conduire à une réflexion sur la spécificité du français pratiqué au niveau qui nous intéressait : celui des élèves et des enseignants.

Notre intuition était qu'il s'agissait d'un "français hors de France" en pleine évolution actuellement, faisant partie d'un ensemble plus vaste qu'on pourrait appeler "français algérien", lui-même fortement influencé et par son contact quotidien avec la langue arabe et par les mutations accélérées de la réalité socio - culturelle qu'il décrit . Ce "français algérien" présente de nombreuses variétés : dialectes, sociolectes et registres. C'est le sociolecte des enseignants de langue française qui devrait retenir notre attention.

C'est en effet le sociolecte des enseignants de langue comme le modèle du « parler français » a l'influence la plus directe sur la constitution de la norme scolaire et, partant, sur l'avenir de la langue française en Algérie.

La méthode de l'analyse de fautes - analyse qualitative cette fois- devait nous permettre en effet, d'établir, dans un premier temps, si, comparés à des élèves de même âge et de même niveau scolaire, les élèves algériens commettaient des "fautes" spécifiques ; dans un 2<sup>ème</sup> temps, si ces "fautes", commises également ou non corrigées par les enseignants, ne représentaient pas, plutôt que des erreurs d'apprentissage, des écarts caractéristiques du français algérien au français standard.

Notre approche, toute partielle et toute ponctuelle qu'elle soit: située dans l'espace géographique (la région de Tlemcen) et dans le temps (nos enquêtes et observations ont été faites l'année scolaire (2006-2007), nous semble cependant, étant donné le facteur invariant constitué par la situation scolaire, devoir donner des résultats suffisamment représentatifs du rôle et du sort du bilinguisme français - arabe en Algérie.

Nous la présentons comme élément d'information pour le planificateur, mais aussi comme une très modeste contribution à la réflexion sur ce phénomène : le bilinguisme.

Dans le système scolaire algérien actuel, un bon apprentissage du français constitue un facteur important de réussite. Or le français ne se laisse pas apprendre par tous les élèves avec les mêmes chances de succès.

Il n'est pas indifférent, pour qui souhaite une véritable démocratisation de l'enseignement, de savoir quels sont les élèves qui atteignent le meilleur niveau de maîtrise de la langue française, et quels facteurs les ont favorisés.

La deuxième hypothèse est que c'est l'appartenance de l'élève à une classe sociolinguistique définie d'après les composantes de son environnement familial qui détermine son niveau de maîtrise de la langue française. Nous nous proposons :

1/ de confirmer cette hypothèse par une mise en rapport de la classe sociolinguistique à laquelle appartient l'élève et de sa maîtrise du français, mesurée d'après les points (négatifs) qu'il aura obtenus aux épreuves de compétence auxquelles il a été soumis et le compte du pourcentage des fautes (n fautes pour 100 mots) qu'il aura commises à l'épreuve de performance.

2 /d'examiner une par une des composantes de la situation sociolinguistique des élèves et leur rapport avec la maîtrise du français manifestée.



Les variables indépendantes qui feront l'objet d'une observation à terme seront :

- L'origine géographique (urbaine ou rurale).
- Le sexe.
- La profession des parents. (Nous montrons que ces trois variables jouent comme facteurs socio- linguistiques).
- La pratique linguistique familiale (monolinguisme ou plurilinguisme).
- L'écoute des mass media (radio – télévision).
- La stabilité scolaire.

Les calculs concernant la compétence et ceux qui concernent la performance étant faits à part, nous chercherons à établir s'il y a - ou s'il n'y a pas – une corrélation entre ces deux aspects de la maîtrise de la langue.

Toutes les mesures seront opérées à partir du corpus de la 1ère année moyenne (début du premier cycle), et leur validité sera vérifiée d'après le corpus de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

Nous nous proposons d'établir en conclusion de cette première analyse une échelle pour la prédictibilité de la maîtrise du français langue seconde, d'intérêt pratique pour le planificateur et le pédagogue.

Poursuivant notre réflexion sur la nature du bilinguisme des élèves de l'école algérienne, nous demanderons maintenant non plus combien mais comment dans quel sens, la situation socio- linguistique familiale influence leur apprentissage du français. Outre son intérêt proprement linguistique, la réponse à cette question présente un intérêt pédagogique important.

On a longtemps considéré en effet (et la psychologie béhavioriste de l'apprentissage a fortement contribué à développer cette idée) que la plupart des difficultés en langue seconde- manifestées par les erreurs commises étaient dues à des interférences avec la langue maternelle. Ces interférences, ou transferts négatifs, seraient d' autant plus fréquentes que la langue maternelle est dominante.

Les fautes interlinguales qu'elles provoquent seraient des fautes tout à fait négatives, qu'il faudrait éviter à tout prix (sinon, elles risquent de se fixer) en isolant très soigneusement la langue seconde de la langue maternelle.

Par contre, toute une série de recherches récentes (Lakoff, Valdman, Roulet<sup>1</sup>) que le rôle de la langue maternelle n'est pas néfaste :

- parce que la compétence linguistique formée par l'élève en langue maternelle l'aide à développer une compétence linguistique parallèle en langue seconde<sup>2</sup>.

Cette remarque conduit à préconiser une pédagogie d'un nouveau genre, qui tiendrait compte de la langue maternelle et de la stratégie d'apprentissage des enseignés.

Les fautes (interlinguales ou intra linguales) seraient des signes révélateurs de cette stratégie d'apprentissage ; leur analyse permettrait de voir par quels paliers successifs passe l'élève apprenant le français langue seconde sur un fond de langue maternelle arabe.

Notre hypothèse est que la nature des fautes commises par les enseignés est liée non pas au caractère dominant ou dominé de leur langue maternelle mais à la situation du palier d'apprentissage auquel ils se trouvent, lui-même déterminé par le statut socio-linguistique de leur environnement familial.

Cette hypothèse, sera confirmée si nous vérifions la sous-hypothèse suivante :

-La nature des fautes change quand on compare entre eux les élèves du milieu urbain ayant un niveau supérieur et les élèves du milieu rural ayant un niveau inférieur, c'est-à-dire quand on compare entre eux deux paliers d'apprentissage<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>- R. ROULET, *Théorie grammaticale, description et enseignement des langues*, Paris Nathan 72

<sup>2</sup>-Nous pourrions ajouter ici, en suivant BERNSTEIN, qu'un élève disposant d'un « code élaboré » en langue maternelle sera prêt à apprendre un « code élaboré » en langue seconde plus facilement qu'un élève dont la langue maternelle est un « code restreint ».

<sup>3</sup>-Nous avons montré lors de l'analyse quantitative que ces niveaux sont déterminés par le statut socio-linguistique de l'environnement familial ; les fautes dont le taux varie ici sont des fautes intra linguales.

# CHAPITRE I

## 1-L'ENQUETE EN MILIEU SCOLAIRE.

### 1.1. Le point de départ théorique : langue familiale et handicap scolaire d'après BERNSTEIN :

Dans son livre Class, codes and control<sup>1</sup>, B- BERNSTEIN présente une "théorie sociologique de l'apprentissage" qui est une théorie sociolinguistique, aux termes de laquelle il voit, dans les formes de langage différentes en usage dans les différentes classes sociales, la source des différences de réussite scolaire entre les enfants de ces mêmes classes.

Pour BERNSTEIN, il ne s'agit pas simplement de dire - comme le font par exemple BOURDIEU et PASSERON - que le langage de l'école est plus proche du langage de telle classe ou de telle autre, et que la réussite dépend du rapport au langage scolaire - rapport de distance ou au contraire de familiarité - de l'enseignant. Mais il établit un lien entre la forme d'usage du langage et la forme du développement intellectuel et du mode de relation à la réalité sociale dans telle ou telle classe.

Etudiant en particulier le handicap scolaire dont semblent souffrir les enfants de la classe ouvrière, B, BERNSTEIN pose comme hypothèse que

«Les différences linguistiques entre des couches inférieures de la classe ouvrière et les classe supérieures.....ne sont pas le reflet direct de différences d'aptitudes, mais qu'elles résultent des types de discours dominants caractéristiques de chacune de ces catégories ».<sup>2</sup>

Deux formes différentes d'utilisation du langage se constituent parce que l'organisation sociale de ces deux catégories conduit à conférer une importance différente aux différentes potentialités du langage.

---

1-B. BERNSTEIN : Class, Codes and control, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971. Traduit par J.C. CHAMBORDON et publié aux Editions de Minuit en 1975 sous le titre Langage et Classes Sociales, p.29

<sup>2</sup>-BERNSTEIN.B, 1971, Langage et Classe Sociale, p.25.

Cette insistance ou cette accentuation conduit à des formes de discours différentes qui, à leur tour, orientent progressivement le locuteur vers des types différents de relations avec les personnes. Comparant des enfants de la "classe ouvrière inférieure" à ceux des "classes moyennes et supérieures", BERNSTEIN montre que les premiers sont socialisés selon un "code restreint" (aux caractéristiques stylistiques, lexicales et syntaxiques particulières)<sup>1</sup>, et les seconds selon un "code élaboré" (qui a pour particularité essentielle de "faire du discours l'objet d'une attention spéciale et de développer une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase").<sup>2</sup>

Les travaux qui ont amené BERNSTEIN à cette théorie, portaient sur la langue maternelle des sujets observés, et sur la société anglaise (industrialisée). Nous pensons cependant pouvoir nous appuyer sur cette théorie pour faire un premier pas vers l'élucidation du problème que nous avons posé. Nous nous demandons en effet si un rapport peut être établi entre l'origine sociale des élèves et leur niveau de maîtrise du français.

Avec BERNSTEIN, nous poserons comme hypothèse qu'un tel rapport existe mais qu'il s'agit d'un rapport passant par le code sociolinguistique de l'environnement de l'élève considéré. C'est-à-dire que la pratique linguistique familiale, selon qu'elle est monolingue dialectale (pratique qui pourrait être assimilée au "code restreint") ou bilingue (assimilable au "code élaboré") devra faire partie des facteurs indicatifs de la catégorie à laquelle appartient la famille. Nous montrerons par ailleurs comment le fait du bilinguisme et l'appartenance à une catégorie socio - économique sont étroitement liés, sans qu'il s'agisse pour autant d'un rapport simple<sup>3</sup> ni constant<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>- B, BERNSTEIN, 1971 : Langage et Classe Sociale, p.29.

<sup>2</sup>- ibidem, P.30

<sup>3</sup>- Celui qui, selon le préjugé populaire, fait assimiler « parlant français » et « bourgeois ».

<sup>4</sup>- La géographie du bilinguisme suit en grande partie la géographie des rapports de force pendant la période coloniale ; on trouvera une illustration intéressante de cette remarque chez les fellahs en milieu rural, restés plus francophone que les autres dans la mesure où la langue française ne leur a pas été imposée de la même façon.

## 1.2- le choix de la population: Raisons sociologiques :

Le problème du français qu'elles qu'on soient les implications sociales et politiques ; se pose avant tout sur le plan scolaire. C'est surtout chez les élèves comme chez les dirigeants. Or « le point chaud » de cet apprentissage se situe au niveau de 1<sup>ère</sup> et de 4<sup>ème</sup> année du cursus français. Et l'examen, qui le couronne renforce cette sélection en éliminant ceux qui ne sont pas jugés aptes à entrer dans l'enseignement secondaire. C'est aussi le moment où le mode d'enseignement fait appel quasi exclusivement à l'intelligence conceptuelle et aux facultés de formalisation de l'abstraction.

Les professeurs sont les premiers à affirmer que l'aptitude des élèves à comprendre et à s'exprimer en langue française est un facteur fondamental de leur réussite au cours de ce cycle.

En commençant notre étude, nous avions l'intention d'examiner si, chez des élèves en principe sélectionnés pour leurs qualités intellectuelles, les progrès dans l'acquisition des possibilités d'expression de l'abstraction étaient les mêmes quelles que soient les origines sociales.

Pour cela, il nous fallait tenter de mesurer les niveaux de maîtrise de la langue française des élèves à l'entrée et à la sortie du premier cycle (Moyen) et les comparer pour chacune des catégories socio -linguistiques que nous aurions définies. Nous comptons en tirer argument pour des recommandations pédagogiques, en particulier dans le sens d'un renforcement du français au cours du premier cycle pour les élèves culturellement défavorisés (internes d'origine rurale et collégiens des petites villes).

Nous avons donc décidé de tester des élèves de 1<sup>ère</sup> et de 4<sup>ème</sup> année moyenne, d'une région - dans le cas présent, Tlemcen. Nous avons distingué dans cette région deux zones représentatives :

- 1/ la zone de la ville de Tlemcen, où les établissements reçoivent des élèves, externes pour la plupart, issus d'une population urbaine, modernisée.
- 2/ La zone d'un petit village loin de la ville de 20 Km, où la population est rurale et prolétarisée; c'est la région des domaines auto - gérés, les élèves sont

fils d'ouvriers agricoles, où les établissements drainent une population composée de petits ou moyens propriétaires terriens, de fonctionnaires ou de commerçants vivant essentiellement de l'agriculture.

D'autre part, pour respecter la distribution générale entre filles et garçons (on trouve à peu près un garçon pour deux filles dans le premier cycle de l'enseignement moyen). Nous avons testé les classes de 1<sup>ère</sup> et de 4<sup>ème</sup> année des deux catégories.

Nous avons finalement soumis aux tests:

1/ dans la catégorie (Tlemcen, établissement moderne)  
-3 classes de 1<sup>ère</sup> année et 2 classes de 4<sup>ème</sup> année.

2/ dans la catégorie 2 (le milieu rural):

-3 classes de 1<sup>ère</sup> année et 2 classes de 4<sup>ème</sup> année.

Soit 10 classes, ce qui nous a donné 358 copies. Les 1<sup>ères</sup> années sont beaucoup plus nombreuses que les 4<sup>èmes</sup> années.

Nous disposons donc de plus de cent copies par catégorie, ce qui est plus que suffisant pour obtenir des résultats statistiquement valables.

### 1.3-Constitution des dossiers : le questionnaire sur l'environnement socio-culturel:

Dans chacune des classes soumises à l'enquête, chaque élève a rempli un dossier comprenant:

- Une description de son environnement socio - culturel.
- Deux exercices faisant appel à sa "compétence<sup>1</sup>" (jugement de grammaticalité et test d'interprétation sémantique), ou exercices de décodage.
- Un dessin humoristique, "motivation" destinée à provoquer sa "performance<sup>2</sup>", ou exercice d'encodage.

<sup>1</sup>-La tradition scolaire veut que ; pour « contrôler » des élèves, on les soumette toujours à deux sortes d'exercices : les premiers, dits « de contrôle des connaissances », ou, plus simplement, « de grammaire » testent ce que nous pourrions appeler leur « maîtrise passive de la langue ».

<sup>2</sup>- Les seconds, dits d'expressions » ou encore de rédaction, testent la « maîtrise active de la parole ».

Nous avons orienté davantage vers la découverte des conditions socio-linguistiques que vers celles des conditions socio-économiques dans lesquelles se trouve la famille de l'élève observé.

On nous objectera sans doute que, ce faisant, nous trahissons la pensée de BERNESTEIN, qui prétend mettre en rapport la réussite scolaire avec l'appartenance de l'élève à une classe sociale. En fait, BERNESTEIN précise lui-même qu'

« Il est clair que la classe sociale pour les codes<sup>1</sup>, un indicateur très grossier... Les variations de comportement que l'on rencontre à l'intérieur des groupes appartenant à une même classe (définie en termes de profession et de niveau d'instruction) sont souvent très grandes dans une société affectée par la mobilité sociale ».<sup>2</sup>

C'est-à-dire que l'appartenance à une « classe sociale » proprement dite.

L'état de la recherche est d'ailleurs tel en Algérie qu'aucun instrument n'a été mis au point, qui aurait pu nous permettre de procéder à une détermination des classes sociales.

#### **1.4- la fabrication et l'expérimentation des tests 1 et 2 :**

Nous avons repris ici deux exercices mis au point et utilisés par nous pendant plusieurs mois de suite dans des classes du moyen, et qui nous permettaient, au début de l'année scolaire, de mesurer, de façon assez efficace pour lui adapter notre enseignement, le niveau de nos nouveaux élèves. Ces "tests" ont donc été fabriqués d'une manière tout à fait empirique, mais expérimentés par la suite un grand nombre de fois.

---

<sup>1</sup> - Les codes linguistiques (Code élaboré, code restreint) dont il montre l'influence sur le développement de l'enfant.

<sup>2</sup> - B. BERNESTEIN, 1971. Langage et Classe Sociale. P.35



Le premier test présente un échantillonnage des difficultés les plus importantes de la phrase française pour un arabophone, il s'agit de reconnaître parmi trois formes proposées:

-celle qui est grammaticale dans 7 cas:

-dans trois cas, le choix de la préposition ou de l'article qui s'accorde avec le reste de la phrase (*du, au, à*). (Annexe, P.118)

-dans deux cas, le choix de la préposition qui complète les phrases (*pour, à, ...*)

-celle qui est adaptée à la logique du contexte (connaissance de la voix passive et de la voix active d'après le modèle proposé (Annexes, p.119).

-Dans un cas, le choix de la préposition (*dans, avec, en, de*) qui complète les phrases (Annexes, p.119 ).

Le deuxième test explore l'autre dimension de la compétence telle qu'elle a été définie par CHOMSKY: c'est en effet un test d'interprétation sémantique. Il prétend rendre compte de la manière dont les élèves comprennent, en langue soignée (celle qui est employée par les manuels scolaires) les expressions de la cause du temps, du but, de la concession et de la conséquence.

### **1.5 - La troisième épreuve, Motivation, Intérêt, Méthodologie:**

Nous voulions obtenir un échantillon de l'expression de nos sujets, et que cette expression soit aussi représentative que possible de leur discours spontané.

Nous voulions, en particulier éviter de leur suggérer à travers un énoncé rédigé, l'emploi d'un niveau de langue précis. C'est pourquoi, plutôt qu'à une motivation d'ordre verbal, nous avons eu recours à un dessin humoristique en leur demandant de décrire ce dessin et de le commenter, nous pensions :

-les " motiver" suffisamment pour qu'ils produisent librement au moins un paragraphe.

-obtenir des échantillons de discours comparables puisqu'ils auraient un même référent.

Nous avons parfaitement conscience du caractère simpliste de cette démarche, et de ce qu'on pourrait nous reprocher les confusions qui résultent forcément du passage d'un système de signes - le dessin - à un autre - la langue.

Disons simplement que c'est la démarche qui nous a semblé être pragmatiquement la moins mauvaise, compte tenu des conditions objectives auxquelles nous nous trouvions soumis.

### **1-6- Les conditions objectives et les difficultés de l'enquête.**

Nous avons enseigné en milieu rural. Nous avons les cinq classes : les premières et les quatrièmes années moyennes.

S'agissant des élèves de la ville de Tlemcen, nous avons consulté le directeur de l'établissement, de nous donner d'autorisation d'enquête (de soumettre aux tests les élèves de cinq classes de la ville urbaine).

Aussi, le temps nous a-t-il été mesuré (de 1 heure et demie à 2 heures) selon l'établissement et le moment de l'année scolaire indiquée n'a pas toujours respecté, les 1<sup>ère</sup> années devraient être testées au début du 1<sup>er</sup> semestre et les 4<sup>ème</sup> années à la fin, mais pour les uns comme pour les autres, on a attendu un creux dans le calendrier des "devoirs surveillés".

## **2- LE DEPOUILLEMENT**

### **2.1- Le classement des dossiers et la préparation à l'exploitation systématique des résultats:**

Pour faciliter l'étude statistique des résultats de l'enquête, nous avons numéroté les dossiers et codé les réponses. Chaque dossier a reçu un numéro d'indentification à 3 chiffres suivant le code:

210 → 1<sup>ère</sup> année

148 → 4<sup>ème</sup> année

1- Le dossier 1 → le milieu urbain

2- Le dossier 2 → le milieu rural

Le questionnaire socio – culturel a été codé de la façon suivante :

**S:** sexe / **G:** garçon / **F:** fille / **PF :** profession des parents.

**1-** cadres propriétaires / **2-** employés fonctionnaires / **3-** commerçants artisans / **4-** ouvriers / **SLF :** Statut linguistique familial / **M:** Monolingue / **B:** Bilingue.

**T:** Télévision / **A:** en arabe / **F:** en français / **B:** en bilingue / **S.S:** Stabilité scolaire / **N.F:** Nombre de fautes / **N.M:** nombre de mots / **C:** Compétence/

**P:** performance / **M.M.N:** Mass Media Nature / **R:** Radio.

Tous les renseignements fournis par chaque dossier ont été reportés sur des feuilles dont on trouvera le modèle ci-dessous.

La note de performance représente le pourcentage de fautes commises au cours de l'épreuve de rédaction par rapport au nombre des mots (x fautes pour 100 mots). Chaque test de compétence a été noté de 0 à 10, 10 représentant la note la moins bonne (maximum d'échecs) et 0 la meilleure note; les notes obtenues aux deux exercices s'additionnent, 20 représentaient le maximum d'échecs.

## **2-2 – Le premier dépouillement du questionnaire de l'environnement socio- culturel : Essai d'adaptation de l'échelle de WARNER .Remarque, commentaire, discussion.**

Pour mettre en rapport le statut socio- culturel ou, plus précisément, socio- linguistique- des élèves examinés et leur maîtrise du français (représentée par leurs résultats aux épreuves de compétence et de performance) il nous fallait classer ces élèves par catégories socio-linguistiques. Nous disposions pour cela des éléments fournis par le questionnaire sur l'environnement, mais il nous manquait une technique éprouvée d'évaluation du niveau socio- linguistique.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>-BERNESTEIN se contente d'examiner les classes extrêmes de la société anglaise: classe supérieur / classe ouvrière inférieure entre lesquelles les différences socio- linguistiques sont évidentes

Dans un premier temps, et en attendant les évaluations plus fines que devait nous fournir l'étude des rapports entre chaque élément de la situation socio-linguistique (considéré comme variable indépendante) et la maîtrise du français, nous avons imaginé un mode de classification inspiré de celui de LLOYD WARNER<sup>1</sup>. S'intéressant à la classification d'une population par niveau socio-économique, L. WARNER propose de distinguer 6 classes, réduites par la suite à 5, et qu'il détermine à partir :

- de l'occupation professionnelle
- de la source de revenus
- du type d'habitation
- du voisinage

On attribue à chaque sujet testé des scores correspondant respectivement à ces 4 rubriques. Voici par exemple le score attribué à la réponse à la question « occupation » :

-Professions libérales- commerces importants	1
-Professions subies libérales - cadres moyens	2
-Employés et travailleurs assimilés	3
-Ouvriers qualifiés	4
-Petits commerçants	5
-Ouvriers semi qualifiés	6
-Ouvriers non qualifiés	7

Les scores obtenus ont affecté d'un coefficient représentant l'importance relative de la rubrique en question :

Score d'occupation. Coef. 4 / Score de revenus Coef. 3

Score d'habitation. Coef 3 / Score de voisinage. Coef 2

Le score total obtenu, ou score de statut socio-économique, permet de classer les sujets en :

12 à 22 : classe supérieure

25 à 34 : classe moyenne supérieure

<sup>1</sup>-L. WARNER, M.MEEKER et K.EELS, Social Class in America, Chicago SRA 1949.

37 à 50 : classe moyenne inférieure

54 à 63 : classe inférieur niveau supérieur

67 à 84 : classe inférieur niveau inférieur

L'instrument mis ainsi au point par L.WARNER semble rendre suffisamment compte du statut social et se révèle le plus souvent opératoire<sup>1</sup>.

Nous nous en sommes inspiré pour établir une échelle à 5 classes socio-linguistiques.

1- classe supérieure -revenus stables et assez importants- environnement culturel et linguistique riche- pratique familiale bilingue.

2-classe moyenne supérieure - aisance - environnement culturel et linguistique : mass média- pratique bilingue.

3- classe moyenne inférieure - sécurité mais moyens modestes - environnement culturel : mass média.

4- classe inférieure niveau supérieur - ce n'est pas la misère mais c'est déjà l'insécurité – environnement culturel pauvre- pratique familiale monolingue (dialecte).

5- classe inférieure pauvre, sans emploi – environnement culturel pauvre – pas d'accès aux mass média- misère et monolinguisme familial (dialecte).

Pour opérer cette classification, nous avons attribué des scores correspondants à la profession des parents, à la composition de la famille (nombre d'enfants), à la pratique linguistique familiale, à la possession de l'électricité, d'un poste de radio, d'un poste de télévision, à la nature linguistique de l'écoute des mass média, à l'importance donnée à la lecture, à la stabilité scolaire, suivant le tableau ci-dessous. Cette classification devait nous permettre une première approche de la question : **y a-t-il une relation entre la classe socio- linguistique à laquelle appartient un élève et sa réussite dans l'apprentissage du français langue seconde ?**

<sup>1</sup>-cf. DELANS SHERE, Introduction à la Recherche en Education, Armand Colin- Bourrelier 1972. P.198-199

Précisons tout de suite que nous ne la donnons que comme un instrument provisoire et approximatif, ne permettant qu'une appréciation grossière de la situation. Nous montrerons, quand nous analyserons les résultats de notre étude, comment nous avons été amené à affiner cet instrument, en particulier en faisant entrer les variables « sexes » et « origine géographique » dans la liste des variables socio- linguistiques à considérer, et en introduisant une pondération entre les scores attribués aux différentes rubriques retenues.

L'échelle : adoptée pour une première classification par catégorie socio – linguistique.

**Profession des parents :**

Cadres- propriétaires.	1
Employés- fonctionnaires.	2
Commerçants- artisans.	3
Ouvriers agricoles ou de l'industrie.	4
Sans profession ou chômeurs.	5

**Composition de la famille :**

0 à 4 frères et sœurs.	1
5 à 9 frères et sœurs.	2
10 ou plus.	3

**Mass média et électricité :**

Télé + radio+électricité.	1
Radio+ électricité	2
<b>Electricité</b>	3
<b>Pas d'électricité</b>	4

**Nature de l'écoute des mass média**

Ecoute en français	1
Ecoute en arabe.	2

**Stabilité scolaire.**

L'établissement en milieu rural	1
L'établissement en milieu urbain	2

**Importance à la lecture :**

3 ou plus de 3 livres en français par an.	1
1 ou 2 livres par an.	2
Lit régulièrement un journal en français.	3
Ne lit rien en français.	4

**Pratique linguistique familiale :**

Bilingue- arabe- français.	1
Monolingue arabe	2
(Point portant sur le statut socio- économique : 12)	
(Point portant sur le statut culturel	: 8)
(Point portant sur le statut scolaire	: 2)

Le score total obtenu va de 7 à 22 points.

On range dans la catégorie

- 1 de 7 à 9 points.
- 2 de 10 à 12 points.
- 3 de 13 à 15 points.
- 4 de 16 à 18 points.
- 5 de 19 à 22 points.

**Tableau n°01**

Dossier 1	Filles	Garçons
Sexe		
108(1 <sup>ère</sup> )	64	44
68(4 <sup>ème</sup> )	22	12

Le variable sexe du 1<sup>er</sup> dossier : les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons.

Tableau n°02

Dossier 1	1 cadres propriétaires	2 employés fonctionnaires	3 Commerçants artisans	4 ouvriers	5 Chôm- meurs
Profession des parents	20	50	60	16	30

La profession des parents du 1<sup>er</sup> dossier : les employés fonctionnaires et les commerçants artisans sont beaucoup plus nombreux que les cadres propriétaires et les ouvriers. Les chômeurs représentent 30 personnes.

Tableau n°03

SLF (statut linguistique familiale)	M (monolingue) (dialecte arabe)	B (bilingue) (dialecte arabe et français)
	105	71

En ce qui concerne le statut linguistique familiale, les monolingues (ceux qui parlent le dialecte arabes) sont nombreux que les bilingues (ceux qui parlent le dialecte arabe et le français).

Tableau n°04 :

T (télé)	A (en arabe)	F (en français)	B (bilingue)
	60	36	80

Les élèves qui écoutent la télévision en bilingues sont nombreux que les élèves qui écoutent en arabe et en français.



**Tableau n°05 :**

SS (la stabilité scolaire)	pourcentage
176 (les élèves en milieu urbain)	100%

L'élève qui a le plus de chances d'être « stable » est évidemment l'élève d'origine urbaine, affecté depuis le début de ces études dans le lycée de son secteur. Un élève d'origine rurale a au contraire toutes les chances d'avoir changé le milieu, il se déplace pour avoir un autre établissement. Les élèves en milieu urbain sont stables, 176 élèves stables, 100%. En milieu rural, les élèves sont instables.

**Tableau n°06 :**

	NF (nombre de fautes)	NM (nombre de mots)
1 <sup>ère</sup> année	75 fautes	100 mots
4 <sup>ème</sup> année	56 fautes	100 mots

En milieu urbain, le nombre des fautes des élèves de la 1<sup>ère</sup> année représente 75 fautes par 100 mots. Le nombre des fautes des élèves de la 4<sup>ème</sup> année représente 56 fautes par 100 mots.

**Tableau n°07 :**

Dossier 1	compétence	performance
F (filles)	7	15
G (garçons)	13	50
G (garçons)	15	35
F (filles)	5	21

Nous avons constaté que les garçons sont plus compétents et plus performants

que les filles. La compétence (0 à 10). 10 représentent la note la moins bonne (maximum d'échec) et 0 la meilleure note. 20 représentant le maximum d'échec.

**Tableau n°08**

Dossier n°01	R (radio)	T (télévision)
MMN (mass media nature)	66	110

Les élèves qui écoutent la télévision sont beaucoup plus nombreux que les élèves qui écoutent la radio.

**Dossier 2:** 182 élèves.

**Tableau n°09:**

Le petit village	Fille (F)	Garçon (G)
1ère année	63	71
4 <sup>ème</sup> année	36	32

Le variable sexe du 2<sup>ème</sup> dossier, les garçons sont nombreux que les filles.

Les garçons de la 1<sup>ère</sup> année sont nombreux que les fille.

Les filles de la 4<sup>ème</sup> année sont nombreuses que les garçons.

**Tableau n°10 :**

	1	2	3	4	5
PF	Cadres propriétaires	employés fonctionnaires	commerçants artisans	ouvriers	chômeurs
	10	50	20	52	40

La professions des parents du 2<sup>ème</sup> dossier, les employés fonctionnaires et les ouvriers sont nombreux que les cadres propriétaire et les commerçants artisans Les chômeurs représentent le chiffre 40.

**Tableau n°11 :**

Dossier 2	M : monolingue (le dialecte arabe)	B : bilingue (le dialecte Arabe et le français).
SLF (statut linguistique familiale)	170	12

Le statut linguistique familiale du 2<sup>ème</sup> dossier : Les monolingues (ceux qui pratiquent le dialecte arabe) sont beaucoup plus nombreux que les bilingues (ceux qui pratiquent l'arabe et le français).

**Tableau n°12 :**

T (télé)	A (en arabe)	F (en français)	B (bilingue)
	142	90	49

Les élèves qui écoutent la télévision en arabe sont beaucoup plus nombreux que les élèves qui écoutent en français et en bilingue.

**Tableau n°13 :**

(la stabilité scolaire)	stables	instables
Le pourcentage	70%	30%

La stabilité scolaire du 2<sup>ème</sup> dossier, le maximum des élèves sont stables (70%). 30% des élèves viennent des petits villages avoisinants par le bus.

**Tableau n° 14 :**

1 <sup>ère</sup> année (110)	F (fille) 82	76 fautes
	G (garçon) 72	98 fautes
4 <sup>ème</sup> année (72)	F (fille) 63	50 fautes
	G (garçon) 19	45 fautes

Le nombre des fautes des garçons est plus élevé par rapport au nombre des fautes des filles.

**Tableau n° 15 :**

R (radio)	T (télé)
32	150

Les élèves en milieu rural écoutent la télévision beaucoup plus que la radio.

**Tableau n° :16**

1-classe supérieure	Pratique bilingue (dialecte, français)
2-classe moyenne supérieure	Mass media
3-classe moyenne inférieure	Pratique monolingue (dialecte)
4- classe inférieure, niveau supérieur	Pas d'accès aux mass media (monolinguisme)
5- classe inférieure pauvre	Pas d'accès aux mass media (monolinguisme)

Pour opérer cette classification, nous avons fait un questionnaire correspondant à la profession des parents, à la composition de la famille (nombre d'enfants).

**Nombre de l'échantillon 1 :****Dossier 1 :** établissement de la ville de Tlemcen.

La composition de la famille	(0-4) frères et soeurs	(5 -9)	10 ou plus
	100	66	10

**Mass media et électricité :**

Télé+ radio+ électricité : 170.

Radio+électricité : 5.

Electricité 1.

**Nature de l'écoute des mass media :**

Ecoute en français : 36.

Ecoute en arabe : 60.

Ecoute en bilingue : 80

**La stabilité scolaire : 176 élèves, 100%.****Importance à la lecture :**

3 ou plus de 3 livres en français par an : 02.

1 ou 2 : 30.

Lit régulièrement en français : 10.

Ne lit rien en français : 134

NB / la majorité ne lit pas en français.

**Nombre de l'échantillon 2 :**

**La composition de la famille :**

0 - 4 : 40 élèves.

5 - 9 : 122 élèves.

10 ou plus : 20 élèves.

**Mass media et électricité :**

Télé+ radio+ électricité : 145

Radio+électricité : 12

Electricité : 5.

**La stabilité scolaire :**

96 stables (96 habitent proche de l'établissement / 86 habitent loin du village).

**Importance à la lecture :**

3 ou plus de 3 livres en français : 0.

1 ou 2 : 5.

Lit régulièrement un journal :

Ne lit rien en français : 175.

NB / La majorité ne lit rien en français.

### **3- ANALYSE DES RESULTATS**

#### **3-1 -Classe sociolinguistique et maîtrise de la langue seconde.**

L'analyse quantitative a tenté dans un premier temps d'établir si un rapport existait entre la maîtrise du français manifestée par les élèves et leur appartenance à une classe sociolinguistique. Ses résultats apparaissent dans les tableaux qu'on trouvera ci-dessous.

Tableau n°17 :

1 et 5 (5%)	2 (34%)	2 et 3 (34% et 36%)	4 (20%)
Regroupe les élèves économiquement et culturellement favorisés (un code élaboré).	Les élèves se trouvent dans une situation socio-linguistique moyenne (l'élève normal), ni favorisé, ni défavorisé par la situation socio-linguistique.	La même chose comme la catégorie 2	Des enfants de famille modeste et monolingue <sup>1</sup> .

Les classes extrêmes (1 et 5) représentent chacune qu'environ 5% de la population observée; la catégorie 1 regroupe les élèves économiquement et culturellement favorisés, et dont le milieu familial pratique ce que BERNSTEIN appelle « un code élaboré<sup>2</sup> » tandis que la catégorie 5 regroupe les élèves très défavorisés à tous points de vue.

Les catégories 2 et 3 représentent respectivement 34% et 36% de la population totale ; les élèves qui en font partie se trouvent dans une situation sociolinguistique « moyenne », leur niveau est donc représentatif de celui de l'élève « normal », ni favorisé ni défavorisé particulièrement par la situation sociolinguistique de sa famille. Quant à la catégorie 4 qui regroupe 20% environ de la population, c'est celle des enfants de famille modeste et monolingue, de culture pauvre, pratiquant un code restreint<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>- les locuteurs pratiquent une seule langue (le dialecte arabe), exemple : les gens du milieu rural.

<sup>2</sup>-Bilingue (assimilable au « code élaboré »).BERNESTEIN. Comparant les enfants de la « classe ouvrière inférieure à ceux des « classes moyennes et supérieures

1-monolingue dialectale (pratique qui pourrait être assimilée au « code restreint »)  
1/ inférieure (code restreint).

Tableau n° 18 :

Groupe 1 (5%)	Groupe 2 (70%)	Groupe 3 (25%)
Milieu plurilingue <sup>1</sup> , moyen culturel important	Situation linguistique moyenne, environnement bilingue, accès large aux mass media	Situation socio- linguistique pauvre, un milieu monolingue, pas d'accès aux mass media

En fondant ces 5 catégories aux 3 grands groupes, on obtiendrait :

**Groupe 1 :** situation sociolinguistique privilégiée = milieu plurilingue, moyens culturels importants : 5% de la population.

**Groupe 2 :** situation sociolinguistique moyenne = environnement bilingue, accès large aux mass media : 70% de la population.

**Groupe 3 :** situation sociolinguistique défavorisée = milieu monolingue, pas d'accès aux mass media : 25% de la population.

Cette répartition ne reflète naturellement par la répartition qui caractériserait l'ensemble de la population algérienne scolarisable ; arrivés à ce niveau scolaire (début du 1<sup>er</sup> cycle moyen), les enfants ont en effet déjà subi une sélection sévère. Leur répartition prouve que cette sélection a déjà éliminé la plus grande partie des élèves issus de la classe que nous avons appelée « socio linguistiquement défavorisée », et qui dans la population générale est la plus nombreuse, pour donner l'avantage aux élèves issus des classes supérieure et moyenne, ces dernières étant bien loin, naturellement, de représenter 70% de la population générale.

(1 et 5) : 5% de la population.

1 : économiquement et culturellement favorisés (un code élaboré).

(2 et 3) : 34% et 36% de la population : moyenne (élève normal).

4 : 20% de la population.

Il y a 5 catégories pour les 3 groupes.

<sup>2/</sup> supérieure (code élaboré).

<sup>2-</sup> Les locuteurs pratiquent plusieurs langues (le dialecte arabe, l'arabe classique et le français).



Groupe 1 : 5% (1 et 5).

Groupe 2 : 70%.

Groupe 3 : 20%.

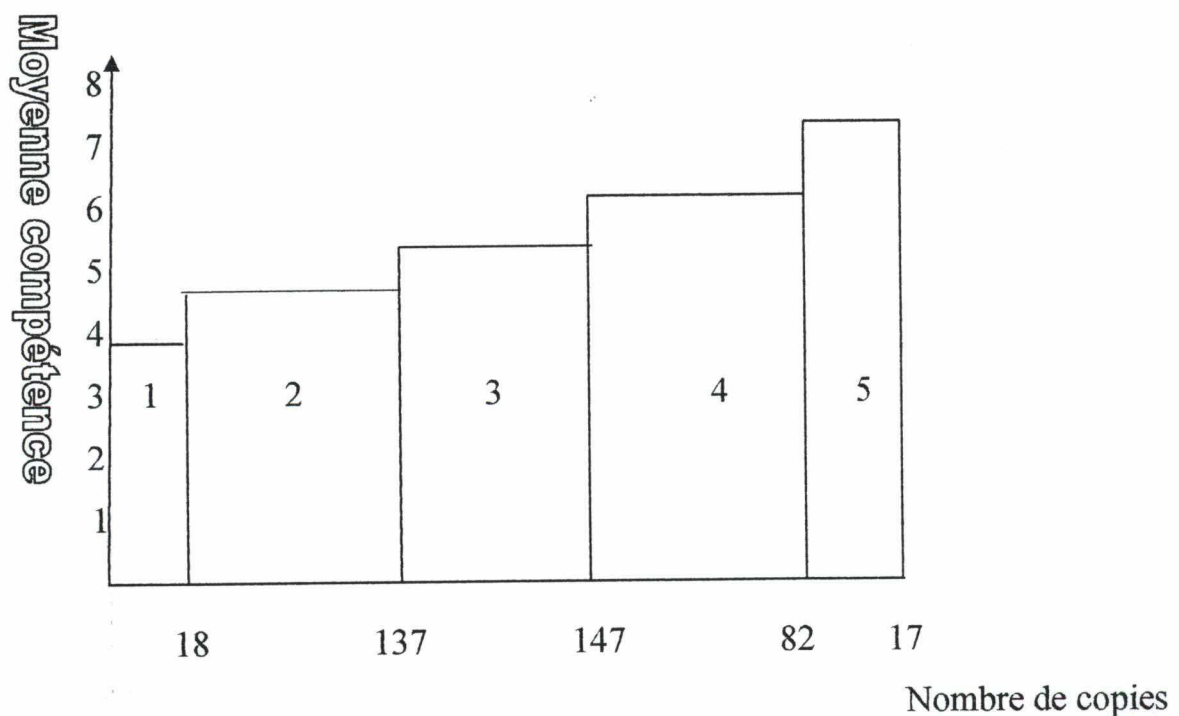
**Tableau n°19** : compétence par catégorie socio- linguistique.

Catégorie	Copies	Total c	Moyenne c
1	18	90	5
2	137	856	6,24
3	147	990	6,73
4	82	650	7,92
5	17	147	8,64
total	403	2733	6,78

Moyenne compétence est calculée : Total compétence / Copies.

Exemple :  $6,73 = 990 / 147$

**Tableau n°20**: histogramme des compétences par catégorie sociolinguistique.



Le tableau général (tableau 19) et l'histogramme de répartition de la compétence par catégorie socio-linguistique (tableau 20) montrent que la compétence diminue au fur et à mesure qu'on parcourt l'échelle des catégories socio-linguistiques. Quand on passe d'une catégorie à l'autre, la moyenne augmente progressivement, avec dépendant deux « sauts » particulièrement nets :

-de la catégorie 1 à la catégorie 2.

-de la catégorie 3 à la catégorie 4.

Si on compare chaque catégorie à toutes les autres (tout le reste de la population), la différence de moyenne est très significative (il n'y a qu'une chance sur 100 qu'elle soit due au hasard) pour toutes les catégories sauf la troisième ; or il est normal que la moyenne de cette catégorie, catégorie moyenne par excellence présente une différence non significative avec la moyenne du reste de la population (moyenne qui doit se confondre avec la sienne).

On trouve confirmation de la remarque faite sur observation des moyennes simples : la catégorie 1 se détache nettement des autres ; les catégories 2 et 3 forment un groupe sensiblement homogène ; par contre, l'écart est net entre 3 et 4 et même entre 4 et 5, la catégorie 5 apparaît finalement comme aussi « à part » que la catégorie 1 à l'autre extrémité de l'échelle.

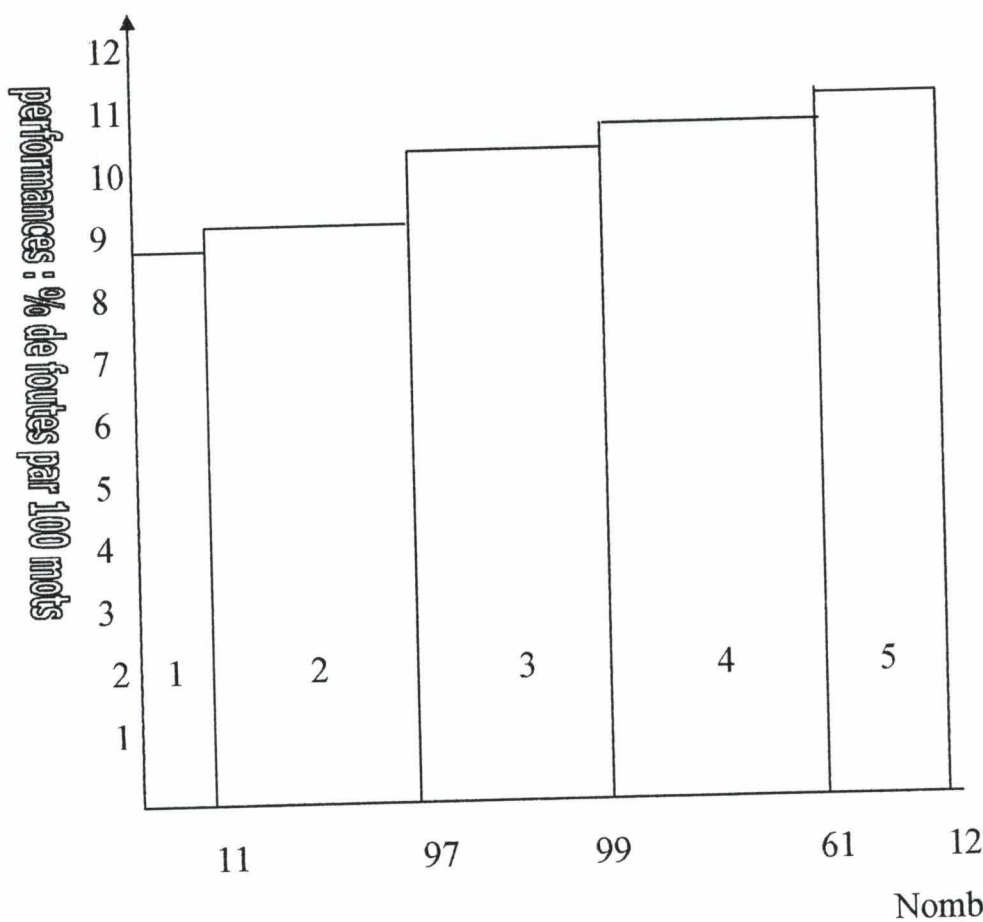
**Tableau 21** : Performance par catégorie socio-linguistique

Catégories	copies	Fautes	Mots	Performance
1	11	102	1095	9,315
2	97	1170	11548	10,131
3	99	1327	12508	10,608
4	61	924	7818	11,818
5	12	143	1231	11,616
Total	280	3666	34200	10,719

La moyenne de performance est calculée : le nombre des fautes / copies  
 Par exemple :  $3666 / 280 = 10,719$ .

Le tableau 21 montre que la moyenne de la performance augmente progressivement quand on passe d'une catégorie à l'autre.

**Tableau n°22 :** histogramme des performances par catégorie sociolinguistique.



Les résultats sont consignés aux tableaux (21 et 22). L'analyse sur performance donne des résultats symétriques de ceux de l'analyse sur compétence en ce qui concerne la catégories 1, 2, 3,4 mais incite à fondre en un seul groupe les catégories 4 et 5. Chaque catégorie étant comparée à toutes les autres, montre des différences significatives entre les pourcentages de 1,4,5, et le pourcentage moyen du reste de la population, les catégories 2 et 3

représentant des pourcentages trop de la moyenne générale pour être significatifs.

On a bien affaire à trois groupes :

- la catégorie 1, groupe privilégié.
- les catégories 2 et 3, groupe moyen.
- les catégories 4 et 5, groupe défavorisé.

Les résultats de cette première analyse sont consignés au tableau 23, tableau récapitulatif des compétence et performance par catégorie socio-linguistique. Ce tableau met en évidence la répartition des élèves en trois grands groupes sociolinguistiques.

- Le groupe de la catégorie 1 où groupe privilégié.
- Le groupe des catégories 2 et 3 où groupe moyen.
- Le groupe des catégories 4 et 5 où groupe défavorisé.

La situation sociolinguistique de l'environnement des élèves (et en particulier de leur famille) a donc bien une influence sur leur maîtrise du français langue seconde.

**Tableau 23** : tableau récapitulatif. Compétence et performance par catégorie socio- linguistique.

Catégorie	compétence	performance
1	5	9,315
2	6,24	10,131
3	6,73	10,609
4	7,92	11,818
5	8,647	11,616
Ensemble	6,781	10,719

N.B. Les comptes étant faits d'après le nombre des fautes, les chiffres les plus élevés dénotent les résultats les moins bons.

- Cadre simple : résultats les moins bons.
- Cadre double : résultats les meilleurs.

### 3-2 Influence de l'origine géographique sur la maîtrise du français.

Nous avons constaté que des élèves du milieu urbain sont « meilleurs » que ceux du milieu rural. Le pourcentage de réussites étant toujours supérieur à Tlemcen à ce qu'il est au petit village.

Notons d'ailleurs qu'il s'agit de réussite globale, et pas seulement de niveau de maîtrise du français.

Nous nous voulons vérifier l'influence de l'origine géographique des élèves sur leur niveau de maîtrise du français, ce qui devait nous permettre de conclure à la nature socio-linguistique ou non socio-linguistique de cette variable.

Le recrutement des élèves des CEM se fait impérativement dans la circonscription géographique qui leur est impartie ; chaque CEM reçoit actuellement dans son premier cycle :

- les élèves qu'il a lui-même formés en premier cycle et qui viennent du quartier même dans lequel le CEM est situé.
- les élèves d'un certain nombre de CEM qui lui sont rattachés.

Ainsi le lycée en milieu rural recrute- il à plus de 50% des élèves originaires des petits villages ou des centres ruraux avoisinants.

Les élèves testés ayant indiqué le quartier qu'ils habitent, il nous a été facile de le vérifier.

Nous étions donc autorisés pratiquement à confondre l'origine géographique des élèves que nous considérons avec la situation géographique de l'établissement dans lequel ils avaient été examinés.

Les tableaux 24 à 29 montrent quel est le niveau de compétence par établissement ; on y a regroupé les établissements par genre et par zone géographique et donné les chiffres correspondants concernant le corpus urbain, afin de permettre diverses comparaisons.

**Tableau 24 :**

Etablissement	Copies	Total. compétence	Moyen. compétence
Mohamed Boudiaf en milieu rural	82	647	7,89
La ville de Tlemcen en milieu urbain	81	570	7,03

Moyen compétence est calculée : total compétence / nombre de copies

Exemple :  $647 / 82 = 7,89$

$570 / 81 = 7,03$

Si l'on se contente d'observer les moyennes obtenues par chaque établissement et de se demander si les différences entre ces moyennes sont significatives, on s'aperçoit que chaque établissement présente un échantillon de population homogène et que les différences ne sont pas dues au hasard (tableau 24). Il y a qu'une gradation bien nette puisse être établie entre les différents établissements (cf. l'histogramme de compétence par établissement, tableau 25). Mais les choses changent d'aspect dès qu'on regroupe les établissements par zone géographique.

A l'intérieur de chaque groupe ainsi constitué, les variations semblent déterminées par autre variable indépendante : l'établissement de la ville (milieu urbain) obtient de meilleurs résultats que l'établissement de Mohamed Boudiaf ( le milieu rural) ; le variable « sexe » vient donc interférer avec la variable « origine géographique », et mérite un traitement particulier.

Tableau n° 25 : Histogramme de compétence par établissement.

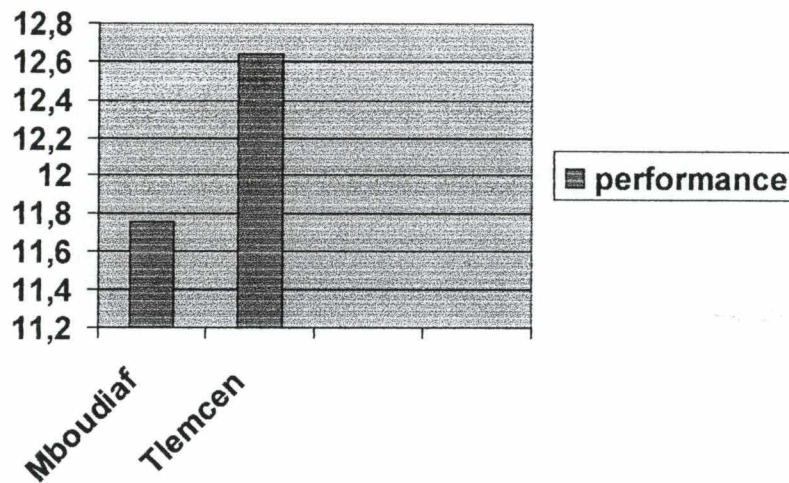


Tableau n° 26 : Histogramme de performance par établissement.

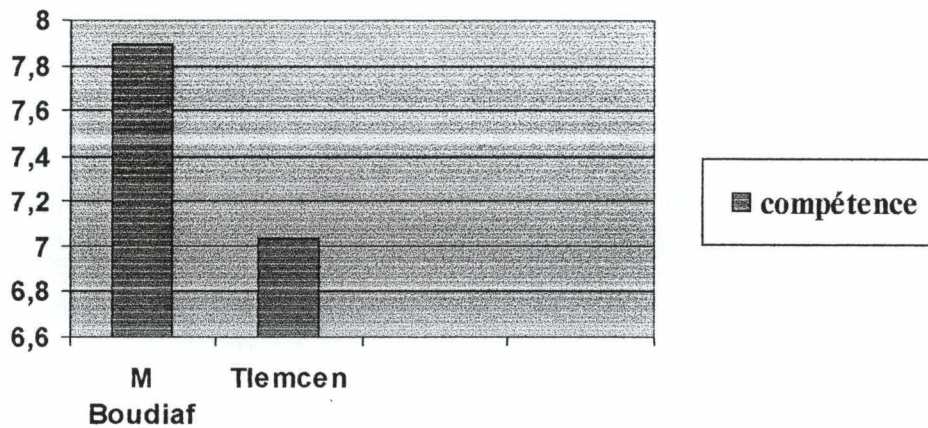


Tableau n°27: La performance par établissement

copies	fautes	mots	performance
81	1346	11439	11,76
82	982	7338	12,46

NB : la moyenne performance est calculée : le nombre de fautes / copies

Exemple :  $7338 / 982 = 12,46$

Il y a qu'une gradation bien nette puisse être établie entre les différents établissements (cf. l'histogramme de compétence par établissement, tableau 25). Mais les choses changent d'aspect dès qu'on regroupe les établissements par zone géographique.

A l'intérieur de chaque groupe ainsi constitué, les variations semblent déterminées par autre variable indépendante : l'établissement de la ville (milieu urbain) obtient de meilleurs résultats que l'établissement de Mohamed Boudiaf ( le milieu rural) ; le variable « sexe » vient donc interférer avec la variable « origine géographique », et mérite un traitement particulier.

La différence entre les deux établissements est très significative, différence a priori inattendu : on l'attendait plutôt dans l'autre sens, la ville de Tlemcen étant plus « urbanisée » que de petit village - et qu'il faudra expliquer : nous verrons qu'une autre variable intervient ici, qui est le caractère monolingue ou bilingue de la pratique linguistique familiale.

**Tableau n° 28 :** compétence et performance par établissement et par regroupement géographique : tableau récapitulatif. (Le résumé des tableaux et 20).

Etablissement ou groupe	compétence	performance
Milieu rural	7,89	11,76
Milieu urbain	7,03	12,64

NB : les comptes étant faits d'après le nombre des fautes.

Les chiffres les plus élevés dénotent les résultats les moins bons.

Cadre simple : résultats les moins bons.

Cadre double : résultats les meilleurs.



**Tableau n° 29** : compétence par catégorie socio- linguistique.

catégories	copies	Total compétence	Moyen compétence
1	18	90	5
2	117	836	7,14
3	127	970	7,63
4	77	645	8,37
5	17	147	8,64
Total	358	2688	7,50

En terme de conclusion, Les différences sont plus nettes et plus significatives en performance qu'on compétence. Ce fait nous semble s'expliquer de la manière suivante : nos mesures de compétence rendent compte d'une connaissance de la langue qui reste de type scolaire ; il s'agit d'une compétence qui peut se manifester à l'occasion d'un exercice précis mais reste trop « Passive » pour se révéler lorsqu' il faudrait produire un énoncé plus spontané. Ce genre de compétence n'est pas en rapport avec un niveau égal de performance, les choses se passent comme si, au moment de la production, sa « disponibilité » n'était pas assez grande pour faire surgir et se réaliser en énoncé des connaissances qui sont pourtant apparemment acquises.

Toujours est-il que le niveau de maîtrise du français langue seconde, niveau qui conditionne toujours, nous l'avons vu, est plus satisfaisant chez les élèves d'origine urbaine que chez les élèves d'origine rurale. Nous ne pensons pas que cette explication soit suffisante (non plus que celle qui est souvent avancée, et selon laquelle les meilleurs maîtres seraient réservés à l'établissement des villes, et les établissements des petits villages souffriraient de carences pédagogiques). Il nous paraît que c'est précisément la situation socio- linguistique des élèves du milieu rural qui est différente de celle des élèves du milieu urbain:

- leur milieu familial est le plus souvent monolingue et utilise un dialecte (arabe).
- ce dialecte décrit de façon satisfaisante tout ce qui concerne leur vie quotidienne et leurs rapports sociaux.
- le français leur apparaît comme une langue vraiment étrangère, d'usage scolaire presque uniquement.
- il n'y a pas de motivation psychologique à l'apprentissage de cette langue, et, fréquemment, il y a même contre - motivation (le français est senti comme la langue de l'ancien colon, du dominateur).
- l'emploi d'un « code élaboré » (au sens bernsteinien) n'est pas d'une pratique courante chez les paysans, et les enfants n'éprouvent pas le besoin de posséder un tel outil linguistique (qui leur paraît artificiel).
- la réussite scolaire elle-même sentie comme une nécessité, et la représentation de l'avenir lointain reste trop vague pour être motivante.

En ville, les motivations à l'apprentissage du français sont tout autres. Elles tiennent à la curiosité pour le monde moderne et ses techniques, dont le français pourrait servir à s'approcher ; à l'idée - combattue mais encore tenace - que l'homme « évolué » parle français ; au désir de réussite scolaire, dont les enfants de la ville et leurs parents mesurent de mieux en mieux l'importance.

**Tableau n° 30:** performance par catégories socio- linguistique.

catégories	copies	fautes	mots	performance
1	11	102	1095	7,27
2	125	1190	11548	9,52
3	119	1367	12508	11,48
4	81	989	7818	12,20
5	22	275	1231	12,50
total	358	3223	34200	10,95

**Tableau n° 31:** récapitulatif, compétence et performance par catégorie socio-linguistique.

catégories	compétence	performance
1	5	9,27
2	7,14	9,52
3	7,63	11,48
4	8,37	12,20
5	8,64	12,50
ensemble	7,50	10,95

NB : les comptes étant faits d'après le nombre des fautes, les chiffres les plus élevés dénotent les résultats les moins bons.

-Cadre simple : résultats les moins bons

-Cadre double : résultats les meilleurs.

### 3-3- Sexe et maîtrise de la langue seconde :

Dans le corpus, les filles sont moitié moins nombreuses que les garçons, proportions qui sont conformes à celle de la population scolaire moyenne. Le nombre relatif des filles est plus réduit qu'en ville au petit village.

**Tableau n° 32 :** compétence. Comparaison garçons / filles

Groupe	Elèves	copies	Total compétence	Moyen compétence
F. lycée T	86	20	111	5,55
G. lycée T	34	35	256	7,31
F .lycée B	99	10	66	6,6
G .lycée B	103	72	565	6,13

La moyenne est calculé : total compétence / copies. Exemple :  $111 / 20 = 5,55$ .

**Tableau n°33** : performance. Comparaison garçons/ filles chaque fois qu'elle est possible.

Groupe	copies	fautes	mots	performance
F. lycée T	20	182	2632	6,91
G lycée T	35	457	4084	9,51
F .lycée B	10	77	850	9,05
G. lycée B	70	803	7703	10,43

A l'examen des tableaux, il apparaît à l'évidence que les filles ont une meilleure maîtrise du français que les garçons ; les différences, qui sont très significatives quand on compare toutes les filles à tous les garçons. Elles le sont également en performance (mais beaucoup moins en compétence) quand on compare filles et garçons à l'intérieur du petit village.

Ici la différence de niveau scolaire « écrase » en quelque sorte la différence qu'on devrait trouver entre les niveaux de maîtrise du français étant donné le sexe respectif des élèves observés.

Il est particulièrement intéressant de constater des différences significatives entre garçons et filles appartenant au même groupe de lycées. Ce sont en effet des élèves habitant le même quartier, et issus de famille à statut socio- linguistique comparable.

L'importance de la variable sexe pour la maîtrise de langue du français n'en paraît que plus grande.

Au milieu rural, il est d' autant plus frappant de retrouver cette importance mise en évidence que les élèves observés sont dans un lycée mixte, viennent des mêmes quartiers, des mêmes familles, et se trouvent de plus dans le même milieu scolaire.

L'effet favorable de la variable sexe est compensateur de l'effet défavorable de la variable « origine géographique » : les filles du milieu rural ont un niveau légèrement supérieur aux garçons de la ville.

On peut en conclure que les deux variables étudiés jusqu'ici ont un effet cumulatif.

Trois sortes d'explications sont habituellement proposées pour éclairer l'évidente supériorité en français des filles sur les garçons :

- a) les filles étant soumises à une sélection particulièrement sévère, seule l'élite accèdent au second cycle, et les élèves qui s'y trouvent sont bonnes dans toutes les disciplines.
- b) pour qu'une fille soit autorisée à fréquenter le CEM, il faut que sa famille soit occidentalisée ; le milieu familial des filles doit être plus francophone que celui des garçons.
- c) ce sont les filles de la bourgeoisie qui vont au lycée ; jouissant d'un statut socio-économique meilleur, elles sont a priori avantagées en ce qui concerne les études.

La première explication ne montre pas pourquoi les filles sont particulièrement bonnes en français ; les résultats du BEM montrent en effet que leur supériorité ne se manifeste pas aussi évidemment dans les autres disciplines.

La deuxième explication s'avère caduque quand on observe la répartition de la variable « Pratique linguistique familiale », dans le corpus des filles et dans celui des garçons : Si 20% des filles appartiennent à une famille bilingue francophone contre 16% des garçons, 81% des filles appartiennent à une famille monolingue (contre des garçons 85%). Une éventuelle variation dans la pratique linguistique familiale n'est donc pas en cause.

La troisième explication ne résiste pas à l'examen de la répartition de la variable « profession des parents » dans le corpus des filles et dans celui des garçons : si 13% des filles contre 11% des garçons ont des parents propriétaires ou cadres supérieurs, cet écart de 2% ne saurait être significatif ; la répartition générale de la variable socio-économique est en réalité la même à peu de chose près pour les filles et pour les garçons (classes moyenne : 59%

pour les garçons, 52% pour les filles ; prolétariat et sous prolétariat : 30% pour les garçons, 35% pour les filles ).

Nous pensons qu'il faut chercher ailleurs l'explication du phénomène que nous avons constaté : dans la particularité du statut socio- linguistique de la jeune fille algérienne.

Le français tient une place de choix dans ce statut. Son usage par la femme est senti comme un usage élégant, il confère une valeur supplémentaire à celle qui le pratique. Parler français fait aussi « féminin » que parler arabe dialectal fait « viril ». Il y a donc d'abord dans l'effort consenti par les jeunes filles pour apprendre le français la recherche d'une distinction de bon aloi, capable à elle seule de leur assurer une certaine promotion sociale.

D' autre part, l'usage du français est psychologiquement lié au thème- si important dans la société algérienne - de l'émancipation de la femme. Il est presque inconcevable de discuter de ce thème en langue arabe, il appartient en priorité au domaine de la langue française. Dans l'imagination populaire, une femme « émancipée » est une femme qui parle français. Aussi l'aspiration à un certain type de liberté n'est- elle pas étrangère aux motivations féminines à parler cette langue.

Enfin le français est une sorte d'arme qui permet à la jeune fille de prendre ses distances vis-à-vis de ses interlocuteurs. Là où l'emploi de l'arabe dialectal ferait familier et serait même, à la limite, inconvenient - pour s'adresser à un inconnu par exemple - l'emploi du français permet de se faire respecter. Pour toutes ces raisons – et d'autres du même ordre que seule une enquête psycholinguistique permettrait d'analyser assez finement – les jeunes filles pratiquent le français beaucoup plus que les garçons – dans le milieu scolaire et au dehors ; dans la cour de récréation d'un lycée de garçons, on parle arabe. Entre elles, les filles scolarisées parlent français ; la plupart des garçons entre eux, sauf s'ils discutent de sujets scolaires, emploient le dialecte.

On comprend aisément que cette pratique quotidienne puisse avoir des effets sur le niveau de maîtrise scolaire.

On comprend aussi pourquoi cette maîtrise apparaît plus nettement en performance qu'en compétence ; chez les filles, la production en langue française est plus aisée parce qu'elle est plus habituelle, plus liée à la vie et aux préoccupations quotidiennes que chez les garçons.

### **3-4-Influence de la profession des parents :**

Le questionnaire sur le statut socio- professionnel des parents a été établi sous formes de dossiers. Il nous donne une répartition en 6 catégories socio- professionnelles, qui peuvent elle- mêmes être regroupées selon des axes divers.

1= cadres et propriétaires.

2= employés et fonctionnaires.

3= commerçants et artisans.

4= ouvriers agricoles ou de l'industrie.

5= sans profession

6= chômeurs.

Nous avons dans un premier temps étudié ces catégories une par une et les avons comparées entre elles. Puis l'essentiel de notre recherche a porté sur la découverte du regroupement de catégories le plus opératoire eu égard à notre propos. C'est-à-dire que nous avons cherché selon quel axe regrouper ces catégories afin de montrer le plus clairement possible leur influence sur la maîtrise de la langue seconde.

Tableau n°34 :

professions	copies	Total compétence	Moyen compétence	Nombre fautes	mots	Moyen performance
1	25	155	6,20	285	2779	10,25
2	119	780	6,55	1332	14365	9,27
3	46	311	6,76	525	5238	10,02
4	58	418	7,22	763	7098	10,74
5	78	592	7,58	1178	9911	11,88
6	13	116	8,92	164	1196	13,71
Total	339	2370	6,99	4247	40587	10,42

La moyenne compétence est calculé : total compétence / copies

Exemple:  $155/25=6,20$

Le tableau 34 (analyse des résultats par catégorie professionnelle) montre en ce qui concerne la compétence une remarquable et régulière gradation qui fait des enfants des cadres et des propriétaires les plus favorisés, des enfants des chômeurs les grands défavorisés face à l'apprentissage du français.

La gradation est comparable en performance, à cette nuance près qu'ici ce sont les enfants de fonctionnaires et d'employés qui obtiennent les meilleurs résultats.

Cependant cette gradation remarquable ne se trouve pas validée statistiquement quand on compare chaque catégorie aux catégories limitrophes. Ce qui justifie un regroupement des échantillons de population.

Nous venons de constater en effet que la profession des parents a une influence sur la maîtrise de la langue seconde par les enfants, mais il nous est encore difficile de préciser comment et pourquoi cette influence en fait sentier.



**Tableau n°35:** profession des parents : regroupement des professions en fonction des ressources économiques.

Groupe	Copies	Total compétence	Moyen. c	Fautes	Mots	Moyen. p
1 (1+2)	144	935	6,49	1617	17144	9,43
2 (3+4)	104	729	7,00	1288	12336	10,52
3 (5+6)	87	708	8,13	1342	11107	12,08

Le tableau 35 (1<sup>er</sup> regroupement des catégories professionnelles) nous permet de nous interroger sur l'influence des conditions économiques dans lesquelles vivent les élèves ; nous y avons en effet regroupé les professions à revenu stable et suffisant (groupe 1), les professions à revenu modeste (groupe 2), les catégories sans revenu fixe assuré (groupe 3).

Ici encore la gradation est significative, la meilleure maîtrise étant manifestée par les élèves placés dans les meilleures conditions matérielles, mais les différences ne sont statistiquement validées qu'entre les groupes extrêmes (1 et 2). Le groupe 2 représente une moyenne peu significative, et il ne semble pas à l'examen de ce tableau que ce soit sur l'axe des ressources économiques qu'il convient de chercher l'explication des difficultés d'apprentissage rencontrées par beaucoup d'élèves.

**Tableau n °36 :** profession des parents : regroupement des professions par secteur en fonction de la production :

Secteur	Copies	Total compétence	Moyen compétence	Fautes	Mots	Moyen. p
Secteur	58	418	7.22	763	7098	10,74
Tertiaire	190	1246	6.55	2142	22382	9.57
Sous-prolétariat	87	708	8.13	1342	11107	12.08

Le tableau 36 (2<sup>ème</sup> regroupement) est fondé sur une distinction entre classes directement productrices (prolétariat des secteurs primaire et secondaire) et classes non- productrices, ces dernières comprenant un niveau supérieur (agents du secteur tertiaire) et un niveau inférieur (sous prolétariat).

Ce regroupement se révèle particulièrement opératoire ; il montre :

1/ que les enfants du prolétariat producteur sont relativement peu nombreux à ce niveau de scolarité :

a) il y a peu d'enfants d'ouvriers de l'industrie parce qu'il y a peu d'ouvriers de l'industrie dans la population générale.

b) il y a peu d'enfants d'ouvriers agricoles alors qu'il y a beaucoup d'ouvriers agricoles dans la population générale.

2/ que les enfants de chômeurs ou sans profession sont remarquablement nombreux : une ville comme Tlemcen compte en effet un nombre très élevé de familles sans revenu fixe ni activité régulière.

3/ que le secteur tertiaire est pléthorique dans sa représentation scolaire : La clientèle des lycées est composée dans sa majeure partie d'enfants de commerçants, d'employés et de fonctionnaires, ce qui montre à quel point, la classe moyenne, et en particulier les bureaucrates, sont les grands bénéficiaires du système scolaire actuel.

**Tableau n°37:** regroupement opératoire des catégories socio – professionnelles et maîtrise de la langue seconde.

Groupe	Copies	Moyenne	Moyen .p
Bourgeoisie	35	6,20	10,25
Classe moyenne	165	6,61	9,47
Prolétariat	58	7,22	10,74
Sous. Prolétariat	87	8,13	12,08

Le tableau 37 (3<sup>ème</sup> regroupement) permet une analyse plus fine en distinguant la classe moyenne de la bourgeoisie possédante ou gestionnaire (propriétaires et cadres). Ici encore c'est la classe moyenne qui obtient les meilleurs résultats, de façon éclatante si on la compare aux classes inférieures, mais de façon assez significative aussi en face de la bourgeoisie, peut-être simplement parce que cette dernière catégorie manque d'homogénéité, comme le montre le tableau 38.

**Tableau n °38 :** comparaison cadres / propriétaires à l'intérieur de la catégorie 1.

Groupe	Copies	Moyen. C	Moyen. P
Cadres	19	5,94	10,00
propriétaires	6	6,83	11,42

Le premier regroupement a été fait en fonction du statut économique de ces catégories professionnelles.

- Le groupe 1 comprenant les catégories a revenu élevé (et surtout stables),
- Le groupe 2, les catégories a revenu modeste, le groupe 3, les catégories sans revenus fixes.

Le deuxième regroupement (a été fait en fonction de la production de chacune des catégories considérées : Nous avons comparé le prolétariat producteur des secteurs primaire et secondaire aux classes non-productrices : agents du secteur tertiaire d'une part, sous-prolétariat d'autre part.

Le troisième regroupement nous a permis de distinguer la bourgeoisie possédante des classes moyennes et de souligner mieux encore la particularité de ces dernières.

La classe moyenne non – productrice (bureaucrates, fonctionnaires, commerçants) atteint la meilleure maîtrise de la langue seconde et par là

trouve les meilleures chances de bénéficier du système scolaire et de se promouvoir grâce à lui.

La bourgeoisie possédante, quant à elle, a de moins bonnes performances que celles auxquelles on aurait pu s'attendre. C'est qu'elle englobe deux catégories de familles pour lesquelles ni une scolarisation poussée ni la maîtrise du français ne sont une nécessité pour la promotion : des familles de propriétaires ruraux d'une part, et d'autre part des familles urbaines de culture traditionnellement arabe, qui présentent une résistance psychologique à l'apprentissage du français. Par contre, elle comprend aussi des familles urbaines francisées dont les enfants bénéficient d'un bain culturel francophone. On apprend plus facilement le français dans le secteur tertiaire parce que le français y est en rapport avec la profession des parents et avec l'avenir des enfants : il n'apparaît pas véritablement comme une langue étrangère, il n'y a pas de distance trop grande entre la pratique de l'environnement familial et lui ; de même qu'il n'y a pas véritablement de distance entre l'enseignant de langue française – qui appartient lui-même à la catégorie des fonctionnaires et à la classe moyenne et l'élève issu de cette classe. L'idiologie véhiculée par l'enseignant, par l'école, est proche de celle que véhicule le milieu familial.

Il en va autrement pour l'enfant issu du prolétariat ouvrier ou du sous-prolétariat. Le premier, surtout si son père est ouvrier agricole, éprouve le milieu scolaire comme profondément étranger à son milieu familial, non seulement sur le plan linguistique, mais sur le plan idéologique et culturel : les valeurs culturelles véhiculées par le cours de français lui paraissent irréelles, coupées de l'univers qu'il connaît, voire méprisables parce qu'opposées parfois du tout au tout à ce que sa première éducation lui a appris.

Quant à l'élève issu du sous - prolétariat, outre qu'il souffre de conditions matérielles de vie et de travail très défavorables, il est aussi placé dans des conditions morales telles qu'elles ne l'incitent guère à un apprentissage quelconque.

C'est donc au statut psycho – linguistique de l'élève, et au statut socio – linguistique de la famille, que nous ramène l'analyse de l'influence de la catégorie socio – professionnelles des parents sur la maîtrise du français.

C'est pourquoi nous cherchons à déterminer maintenant quelle est l'influence de la pratique linguistique familiale sur cette maîtrise, et quel est le rapport de cette pratique avec la catégorie professionnelle des parents.

### **3-5-Influence de la pratique linguistique familiale sur la maîtrise de la langue seconde :**

Il pouvait sembler a priori évident que les élèves présentent les meilleures performances devaient venir des familles « bilingues », et que ceux qui présentaient les performances les moins bonnes devaient venir des familles « monolingues ». Nous verrons cependant que la différence, si elle est en gros évidente, ne se retrouve pas à tous les niveaux de l'analyse - il faudra tenter d'expliquer pourquoi.

D'autre part, il nous a semblé intéressant de mettre en rapport la pratique linguistique familiale et la profession des parents, pour entrer un peu plus avant dans la compréhension du phénomène d'apprentissage.

La comparaison a été faite à l'intérieur de chaque groupe socio-professionnel, puis de façon globale ; elle a porté comme l'habitude sur la compétence (Tableau 40) et sur la performance (tableau 41). Le tableau 42 récapitule les résultats de 40 et 41.

Le tableau 42 donne des résultats plus complets puisqu' ils portent sur l'ensemble du corpus (358 cas).

**Tableau n°39** : comparaison des familles monolingues aux familles bilingues.  
Compétence.

catégories	M / B	Cas	Total compétence	Moyen compétence
I	M	7	34	4,85
I	B	7	36	5,14
II	M	32	218	6,81
II	B	32	187	5,84
III	M	20	167	8,35
III	B	20	131	6,55
Tous	M	59	419	7,10
Tous	B	59	354	6

La moyenne compétence est calculé : total compétence /cas

Exemple : la catégorie I ( $34 / 7 = 4,84$ ).

Pour ce faire, nous avons regroupé, suivant un protocole donné par le tableau 39, les observations faites sur les élèves testés, que nous avons répartis en bilingues et monolingues selon leur pratique familiale. Nous avons établi une comparaison du corpus total des élèves bilingues (il y en a 59 en tout) avec un corpus de 59 élèves monolingues pris dans les mêmes grandes catégories socio- professionnelles, les trois grands groupes.

I- Bourgeoisie possédante et gestionnaire.

II- Classes moyennes non productrices.

III- Prolétariat producteur et sous- prolétariat.

**Tableau n°40** : comparaison des familles monolingues aux familles bilingues.

Performance. P: performance

Catégories	M / B	Cas	Fautes	Mots	Moyen. P
I	M	7	59	554	10,64
I	B	7	71	799	8,88
II	M	32	401	4051	9,89
II	B	32	304	4133	7,35
III	M	20	260	2652	9,80
III	B	20	188	2301	8,17
Tous	M	59	720	7257	9,92
Tous	B	59	563	7233	7,78

**Tableau n°41**: Comparaison des familles monolingues aux familles bilingues.

Tableau récapitulatif. M : monolingue / B : bilingue.

Catégorie	M / B	Compétence	Performance
I	M	4,85	10,64
	B	5,14	8,88
II	M	6,81	9,89
	B	5,84	7,35
III	M	8,35	9,80
	B	6,55	8,17
Tous	M	7,10	9,92
	B	6,00	7,78

La comparaison fait apparaître, tant en compétence qu'en performance, et à l'intérieur de chaque catégorie, une supériorité des bilingues sur les monolingues. Pourtant cette supériorité est souvent moins éclatante - et moins statistiquement significatives - qu'on n'aurait pu s'y attendre.

Dans la catégorie 1 en particulier, il semble que le statut socio-économique établisse un nivellement tel qu'il n'y a pas lieu de distinguer bilingues et monolingues.

Le phénomène se reproduit en catégorie 3, si bien que c'est, semble-t-il, au sein de la classe moyenne uniquement que la distinction doit être maintenue (elle y est hautement significative, en performance tout au moins).

**Tableau n°42:** Influence de la pratique linguistique familiale. Calcul sur l'ensemble du corpus. Tot.C : total compétence. Moy : moyen compétence

B ou M	Cas	Tot. C	Moy. C	Fautes	Mots	Moy. C
B	64	386	6,03	658	8084	8,14
Tous	339	2370	6,99	4247	40587	10,46
M	275	1984	7,21	3589	32503	11,04

Le tableau 42 fait apparaître comme très nette et très déterminante l'influence de la pratique linguistique familiale sur l'apprentissage du français. Encore faut-il éclairer les raisons de cette pratique, et se demander si elle est liée à la catégorie professionnelle des parents.

**Tableau n°43:** rapport statut linguistique familial / profession des parents

Catégorie	B	%	M	%	Total	%
Professionnelle						
1	7	10,94	18	6,54	25	7,37
2	23	35,94	96	34,91	119	35,10
3	9	14,06	37	13,45	46	13,56
4	6	9,37	52	18,91	58	17,34
5	19	29,68	59	21,45	78	23,00
6	0	0	13	4,73	13	3,83
Total	64		275		339	



**Rappel :**

1 = cadres, propriétaires ; 2 = employés, fonctionnaires

3 = artisans, commerçants ; 4 = ouvriers ; 5 = sans profession ; 6 = chômeurs.

64 familles bilingues pour 275 monolingues.

Le calcul du pourcentage est :

(Le nombre des bilingues) X 100 / 7 = 10,94%.

Exemple :  $64 \times 100 / 23 = 35,94\%$ .

Le pourcentage des monolingues est le nombre des monolingues X 100/

Exemple :  $(275 \times 100) / 18 = 6,54\%$

Le tableau 43 fait apparaître que la proposition des familles bilingues aux familles monolingues est 1/5 (64 familles bilingues qui pratiquent le dialecte et le français) et 275 monolingues (qui parlent seulement le dialecte arabe), soit 18,87 % contre 81,13%. Cette répartition correspond à celle du bilinguisme dans la population générale (il y a plus de 3 millions de francophones pour une population de 17 millions d'Algériens). D'après ce tableau, on voit encore que les familles bilingues sont relativement plus nombreuses que les familles monolingues chez les cadres et les propriétaires et, curieusement, chez les « sans professions » ; qu'elles sont en nombre égal dans les classes moyennes ; qu'elles sont (toujours relativement) en nombre inférieur chez les ouvriers et les chômeurs. Les proportions correspondent à celles de la population générale dans les classes moyennes, mais sont plus importantes dans la bourgeoisie, moins importantes dans le prolétariat et le sous- prolétariat.

La répartition de la pratique familiale du français ne se fait donc pas au hasard ; elle est régie par des facteurs économiques et professionnels. Il faut noter pourtant que les différences de répartition entre groupes socio-professionnels ne sont pas énormes. Dans la population laborieuse en particulier, le nombre des bilingues est plus élevé qu'on ne l'aurait pensé a priori- d' autant plus que ces bilingues se recrutent surtout parmi des enfants d'ouvriers agricoles.

L'usage de la langue française n'a pas été - et n'est pas encore senti dans la région comme l'usage aliénant du maître, comme un instrument de domination, mais comme un moyen de communiquer avec d'autres travailleurs.

Aussi un certain substrat linguistique français, gardé pour la commodité, est-il demeuré dans beaucoup de familles de fellahs, ce qui explique que les enfants aient une pratique parallèle à la pratique scolaire, ce qui explique aussi probablement les différences de niveau que nous avons constatées entre les élèves du milieu rural et ceux du milieu urbain.

### **3-6-Influence de l'écoute des mass média sur la maîtrise de la langue seconde :**

Dans un pays encore bien plus qu'à demi illettré comme l'Algérie, la radio et la télévision sont de la plus grande importance pour la promotion des valeurs idéologiques et culturelles.

Ce que nous voulons montrer ici, c'est à quel point ces mass médias travaillent, à la promotion d'un type culturel bilingue et assurent la pénétration du français dans la plupart des familles (même monolingues). Nous avons pour ce faire regroupé les élèves observés selon deux axes : Celui du fait de l'écoute et du non écoute des mass media (tableaux 44 et 46) ; celui de la nature de cette écoute, selon qu'elle se fait en français, en arabe, ou dans les deux langues (tableaux 44 et 46).

Cette analyse a été conduite à partir du nombre des cas de non-écoute : Il n'y avait que 19 cas de ce genre pourtant le corpus ; on a pris au hasard un nombre comparable de cas dans les autres catégories. Un tableau 47 d'ensemble a été établi à partir de la totalité du corpus ; enfin on a observé le rapport entre le statut linguistique du milieu familial et l'écoute des mass medias.

**Tableau n° 44** : Rapport entre l'écoute des mass média et la compétence.

Nature des mass média.

Nature mass média	cas	total	Moyen compétence
Radio+télé	20	143	7,15
Radio seule	20	157	7,85
Télé seule	13	76	5,84
Pas d'écoute	19	161	8,47

La moyenne compétence est : le total/ les cas

Exemple :  $143/20 = 7,15$ **Tableau n°45** : Rapport entre l'écoute des mass média et la compétence : nature de l'écoute

Nature	cas	Total compétence	Moyen compétence
En français	50	287	5,74
En bilingue	50	364	7,28
Pas d'écoute	19	161	8,47
En arabe	50	354	7,08

La moyenne est calculée : total compétence / cas

Exemple :  $287/50=5,74$ .**Tableau n°46**: rapport entre l'écoute des mas médias et la performance ; nature des mass media.

Nature de mass média	cas	Total performance	Moyen performance
Radio+télé	20	199,67	9,98
Radio seule	20	244,02	12,20
Télé seule	13	146,95	11,30
Pas d'écoute	19	271,86	14,30

Que ce soit sur la compétence ou sur la performance, le fait d'écouter la radio et la télévision, ou la radio seule, ou la télévision seule, n'entraîne pas de différences vraiment significatives (tableaux 44 et 46). Des différences apparaissent pourtant entre les moyennes simples, et montrant que la possession de deux moyens (radio+ télé) a l'influence la plus favorable sur la performance. (Tableau 47). La vraie différence s'établit entre les élèves qui ont à leur disposition un moyen d'information quelconque et ceux qui n'en ont aucun. Cette différence est particulièrement grave en ce qui concerne la performance : si, en ce qui concerne la connaissance théorique du français, l'école compense légèrement les inégalités, elle n'est capable de le faire quand il s'agit de la production, pour laquelle ce qui se passe hors de l'école devient le plus important.

Les tableaux 44 et 46 montrent des différences significatives entre ceux qui écoutent la radio et la télévision en français ou les deux langues (les émissions étant les unes en arabe, les autres en français), et ceux qui les écoutent en arabe de préférence. Il est cependant curieux de constater que, pour avoir une certaine maîtrise du français, il vaut mieux écouter les mas médias en arabe que de ne pas les écouter du tout.

**Tableau n°47** : rapport entre l'écoute des mas médias et la maîtrise de la langue seconde. Calcul pour l'ensemble du corpus.

MMN	catégories	Total. C	Moyen. C	fautes	mots
Radio+télé	218	1452	6,66	2660	26855
Radio seule	87	651	7,48	1150	10235
Télé seule	11	71	6,45	129	1282
Pas d'écoute	23	196	8,52	308	2215
En français	145	910	6,27	1891	18793
En bilingue	83	613	7,38	949	9625
En arabe	88	651	7,39	1099	9954
total	339	2370	6,99	4247	40587

La moyenne compétence est : total compétence / le nombre des catégories. Exemple :  $1452 / 218 = 6,66$ .

Le tableau 47 (étude sur tout le corpus) montre de façon plus nette encore que la maîtrise du français s'améliore en fonction des possibilités d'écoute des mass média et de la nature plus ou moins francophone de cette écoute.

L'importance de l'influence de l'écoute des mas médias sur la maîtrise du français langue seconde est évidente. Quand nous constatons son impact même quand cette écoute ne se fait qu'en arabe, nous vérifions ce que dit BERNESTEIN de l'importance du contact de l'élève avec un code élaboré : l'arabe utilisé par la radio et la télévision est en effet un code élaboré ; pour le décoder, les enfants doivent exercer des facultés qui leur permettent de développer une compétence aussi bien du côté de la compréhension du français que de celui de la compréhension de l'arabe ; aussi les chiffres de compétence des élèves écoutant radio et télé en arabe ou en bilingue sont – ils remarquablement proches : 7,39 et 7,38.

En performance, par contre, ceux qui écoutent en bilingue et disposent donc de deux moyens d'expression diversifiés, manifestent un meilleur niveau que les autres.

Il serait donc simpliste de dire que l'écoute des mas médias a sur la maîtrise du français une influence simple et directe, due surtout au fait que l'écoute en français crée un « bain sonore » favorable à l'apprentissage.

En réalité, c'est plutôt en étendant et en diversifiant le champ des occasions de décodage donné aux auditeurs que les mass media améliorent leur compétence, et c'est en leur permettant de comparer les deux codes dont ils disposent qu'ils provoquent une amélioration de leurs possibilités de performance.

L'importance de l'écoute des émissions en français (plus de 80% des familles d'élèves, qu'elles soient bilingues ou monolingues) montre clairement :

-que l'arabe de la radio (arabe « moderne ») n'est pas encore la langue d'usage courant des Algériens.

-que les mass media, contrairement à ce qu'affirme souvent la propagande officielle, reconnaissent le fait du bilinguisme national et contribuent à renforcer ce bilinguisme.

-que l'arabisation elle-même ne peut progresser que parallèlement à un développement de l'usage de la langue en Algérie

### 3-7- Influence de la stabilité scolaire sur la maîtrise de la langue seconde.

Nous avons appelé « stables » les élèves ayant accompli leur cursus moyen dans l'établissement où ils se trouvent au moment de l'enquête ; nous avons appelé « instables » ceux qui avait changé d'établissement une ou plusieurs fois. L'élève qui a le plus de chances d'être « stable » est évidemment l'élève d'origine urbaine, affecté depuis le début de ses études dans le lycée de son secteur. Un élève d'origine rurale a au contraire toutes les chances d'avoir changé au moins une fois d'établissement. Nous voulions savoir si cette situation constituait un avantage ou un handicap supplémentaire pour les uns ou les autres.

**Tableau n° 48** la stabilité scolaire et compétence.

La stabilité scolaire	Stables	Instable
Nombre de cas	78	261
Somme compétence	511	1859
Moyenne compétence	6,55	7,12

Moyenne compétence est calculée : somme compétence / nombre des cas.

Exemple :  $511 / 78 = 6,55$ .

La moyenne compétence des élèves instables est plus élevée par rapport aux élèves stables.

Or, si, comme le montre le tableau 48, l'influence de la stabilité scolaire est très nette sur la compétence, elle ne s'exerce pas de façon significative sur la performance (Tableau 49). Ces résultats confirment que :

- ce que nos tests dits « de compétence » ont mesuré est un type scolaire de maîtrise du français.
- les variations du niveau de performance ne sont pas liées à des variables pédagogiques (le niveau des maîtres) ou didactiques (les méthodes d'enseignement), mais bien à des variables sociolinguistiques dans l'environnement extra- scolaire des élèves.

**Tableau n° 49:** La stabilité scolaire et performance.

La stabilité scolaire	Stables	Instables
Nombre de cas	78	261
Somme fautes	1042	3205
Somme mots	10247	30340
Moyenne performance	10,16	10,56

Moyenne performance est calculée : somme fautes / nombre de cas.

La moyenne performance des élèves instables est élevée par rapport aux élèves instables.

**Tableau n° 50 :** stabilité scolaire et maîtrise du français .S : stable / I : instable. Tableau récapitulatif en terme de compétence et de performance

S ou I	Cas	Total compétence	Moyen compétence	fautes	mots	Moyen performance
Stables	78	511	6,55	1042	10247	10,16
Instables	261	1859	7,12	3205	30340	10,56
total	339	2370	6,99	4247	40587	10,46

Les élèves instables sont beaucoup plus compétents et performants que les élèves stables.

En entament l'analyse quantitative des fautes des niveaux de maîtrise du français langue seconde par les élèves algériens, nous avons posé comme hypothèse que ces niveaux de maîtrise étaient déterminés par l'appartenance des locuteurs à une catégorie socio-linguistique précise. Cette hypothèse a été confirmée par l'analyse, et nous avons montré comment un certain nombre de variables ont des effets cumulatifs sur cette maîtrise.

Nous avons été amenés ainsi à considérer comme des variables d'ordre socio-linguistique l'origine géographique, le sexe, l'appartenance des parents à une catégorie professionnelle, la pratique linguistique familiale, l'écoute des mas médias.

Les effets cumulatifs de ces variables déterminent la formation de classes socio-linguistiques : les enfants qui en sont issus n'ont pas les mêmes chances de réussite dans leur apprentissage du français.

L'analyse se dégagent deux types extrêmes : celui de l'élève le plus favorisé au départ en face de cet apprentissage. C'est une fille d'origine urbaine, de famille aisée exerçant une activité dans le secteur tertiaire, pratiquant le bilinguisme, possédant la radio et la télévision, et écoutant les émissions en français ; celui, de l'élève le plus handicapé, qui est au contraire un garçon d'origine rurale ; sa famille est pauvre, réduite au chômage le plus souvent, monolingue, et ne dispose pas de moyens d'information.

Les élèves issus de la bourgeoisie et des classes moyennes sont finalement les grands bénéficiaires du système scolaire actuel et du bilinguisme. Leur bilinguisme n'est pas uniquement scolaire, il est présent dans leur pratique quotidienne et il est ressenti comme un facteur de promotion sociale. Ce qui manque aux catégories que nous avons considérées comme « handicapées », c'est non seulement un contact quotidien avec la langue française dans un milieu familial, mais aussi (et peut être surtout) des motivations assez fortes à l'apprentissage du français. Ces élèves d'autre part



ont été socialisés par leurs familles et par leurs pairs (étant donné la nature de leur environnement socio- culturel) selon un code restreint (dialecte arabe). Aussi le handicap que nous avons constaté chez eux a propos de l'apprentissage du français existe- il probablement aussi à propos des autres apprentissages.

L'existence du bilinguisme dans le système scolaire algérien ne crée naturellement pas ces inégalités ; il ne fait que creuser des écarts qui existent déjà et les rendre plus évidents. Les classes moyennes, qui en bénéficient, seraient de toutes façons, et peut être plus encore dans le cas d'une arabisation totale, les bénéficiaires d'un système d'enseignement bâti sur le modèle français, et qui n'a pas encore accompli la « révolution culturelle » par les déclarations officielles.

## CHAPITRE II

## **1- L'ANALYSE DES FAUTES.**

### **1-1- La constitution des fiches- fautes.**

Nous avons dépouillé, dans un premier temps, la partie du corpus pour laquelle, la comparaison entre les élèves du milieu rural et urbain était possible, c'est- à dire les dossiers de la 1<sup>ère</sup> année moyenne.

Toutes les fautes relevées ont été comptées et classées ; toutes, sauf les erreurs de présentation et de ponctuation ont fait l'objet d'une fiche individuelle portant le numéro de la copie, la transcription de la faute dans un contexte, la correction proposée. Ces fiches peuvent être comptabilisées selon divers paramètres et se prêtent à de nombreuses manipulations.

Le corpus des classes de 4<sup>ème</sup> année a été utilisé essentiellement pour vérifier la validité des résultats obtenus en 1<sup>ère</sup> année pour mesurer l'évolution de la maîtrise de la langue pendant les 4<sup>ème</sup> années du cycle moyen. Il a été utilisé intégralement, soit 358 copies réparties en 176 copies rurales et 182 urbaines.

### **1-2- Le choix d'une technique : utilisation de la grille de classement typologique des fautes du BELC.**

Orienté vers la recherche de programmes et méthodes pédagogiques pour l'enseignement du français à l'étranger, le BELC (Bureau d' Etude de langue et de Civilisation) a mis au point une méthodologie d'approche des problèmes particuliers posés de cet apprentissage. Elle repose sur l'analyse des fautes commises par les élèves dans leurs productions en langue seconde, et est décrite dans l'opuscule n° 1904 du 22/6/67 rédigé par F.DEBYSER, M.HOUISS, C.ROJAS, sous le nom de « grille de classement typologique des fautes ».

- Cette méthode a un caractère pragmatique et économique qui lui permet de se substituer à l'étude de la langue première des élèves comparés à la langue seconde (étude contrastive) quand cette étude n'a pas été faite (c'est le cas

pour l'arabe algérien et le français) ou ne peut être faite (dans le cas d'un multilinguisme des enseignés).

- Elle « s'appuie sur de solides bases linguistiques » qui font d'elle « une clé permettant une interprétation scientifique des faits observés ».

Cette méthode nous a paru particulièrement intéressante parce qu'elle nous permettait de travailler sur des faits de parole. L'introduction de la notion de « faute », donc de la référence à une norme particulière, ne nous semblait pas gênante dans la mesure où notre intention était d'étudier le bilinguisme en milieu scolaire, c'est-à-dire là précisément où cette notion de norme intervient constamment.

La faute y est définie comme « un écart par rapport à la réalisation attendue dans un contexte donné ». C'est donc une faute en parole, et dans une situation de communication. Le niveau de langue choisi comme point de référence est le français moyen ou « standard ». C'est à la réalisation attendue à ce niveau qu'a été confrontée la production des élèves.

Le classement typologique des fautes du **BELC** permet de grouper et de distinguer les fautes selon plusieurs axes :

- Les axes traditionnels lexique /grammaire
- Les axes traditionnels morphologie/ syntaxe.
- Les axes traditionnels dans la proposition /entre proposition.
- Les axes faute absolue / faute relative.
- La faute absolue est un « barbarisme » nuisant à la communication.
- Les fautes relatives sont une confusion, un néologisme, un abus ne nuisant pas à la communication.
- Les axes faute orale / faute graphique : La faute orale, d'origine phonologique, manifeste une méconnaissance du code oral.
- La faute graphique, ou faute d'orthographe, manifeste une méconnaissance du code écrit. Les fautes que nous dénombrerons dans cette catégorie (fautes 26) seront particulièrement intéressantes : elles sont du côté des fautes «

grammaticales » ce que sont les fautes 14 (relatives- sens) du côté « des fautes lexicales ». Le classement ci- dessous en donne le détail.

Grille de classement typologique des fautes du BELC (opuscule N°1904, p.17-18).

00-faute inclassable

001-énoncé grammaticalement correct

002- énoncé grammaticalement incohérent

11- faute lexicale/absolue/ graphique

12- faute lexicale/ absolue/ orale

121- faute d'accent

122- déformation phonétique.

123- interférence entre 2 formes proches

124- composés et dérivés non attestés

13- faite lexicale/ relative/ forme

14- faute lexicale / relative/ sens

21- faute grammaticale/ morphologie/ absolue/ graphique

22- faute grammaticale/ morphologie /absolue / orale

23- faute grammaticale/morphologie/ relative/graphique

A/ modalités :

231- genre (désaccord)

232- nombre (désaccord)

233- nombre (choix)

234- personne (désaccord)

B/ fonctions : 235

24- faute grammaticale/morphologie/ relative/ orale

A/modalités :

241- genre (désaccord)

242- nombre (désaccord)

243- nombre (choix)

244- personne (désaccord)

B/ fonctions : 245

C/ variantes : 246

25- faute grammaticale/ structure/ proposition/ absolue

251- choix fautif

252- omissions

253- termes en trop

254- ordre des éléments

26- faute grammaticale/structure/ proposition/ relative

261-prépositions (choix)

262- déterminant du nom

263-temps et voix des verbes

264- ordre des éléments

265- expressions

27- faute grammaticale/ structure/ entre propositions/ interrelation

271- concordance des temps

272- autres fautes verbales

273- les nominaux

28- faute grammaticale/ structure/ entre propositions/ coordination

29- faute grammaticale/ structure/entre propositions/ subordination

291- les relatifs

292-autres subordonnants

293- discours direct/ indirect

30- ponctuation

31- présentation graphique

(Ces deux dernières catégories seront en dehors des calculs statiques car est apparu peu rentable de les relever systématiquement).

## 2- ANALYSE DES RESULTATS

**2-1-Nature des fautes et notion de langue étrangère : les fautes dans le corpus des élèves en milieu rural comparées aux fautes dans le corpus en milieu urbain.**

**Tableau n°51 :** Nature des fautes. Corpus en milieu rural. Le Pourcentage général par type de faute pour l'ensemble du corpus : 218 élèves, 3545 fautes, 2187 fautes sur fiches.

Type de faute	Nombre de fautes	%age
Incohérence	22	1,00
Lexique	527	24,09
Grammaire	1224	55,96
Présentation	141	18,93
LEXIQUE : absolue graphique (11)	124	25,52
Absolue orale (12)	123	23,33
Relative sens (14)	252	47,81
Relative forme (13)	28	5,31
GRAMMAIRE : morphologie (21-24)	344	28,10
Structure (25-29)	880	71,89
MORPHOLOGIE : absolue (21-22)	50	14,53
Relative graphique (23)	246	71,51
Relative orale (24)	48	13,95
STRUCTURE : dans la proposition absolue (25)	256	29,09
Dans la proposition relative (26)	317	36,02
Entre propositions (27-29)	307	34,88
TOTAL « ABSOLUES »	554	25,33
TOTAL « GRAPHIQUE »	423	19,34

Les pourcentages donnés par les (tableaux 53- 54) ont été établis d'après le nombre total des fautes. Le tableau 53 (tableau comparatif corpus en milieu rural / milieu urbain) est le résumé des tableaux 51 et 52, eux-mêmes établis respectivement d'après les tableaux 54 et 55.

Le code adopté pour la symbolisation des types de fautes sur les tableaux est celui que propose la grille du BELC.

Dans le corpus rural, la faute lexicale relative afférent au sens (faute 14) par glissement sémantique ou par mauvais choix de terme suivant le contexte, est la plus représentée : proportionnellement.

La faute morphologique relative graphique par contre, bien qu'assez largement représentée, l'est proportionnellement 2 fois moins que dans le corpus urbain (il s'agit de la catégorie 23, et surtout de la sous-catégorie 235 : faute sur les marques des mots entraînant un changement de fonction ou de catégorie grammaticale du terme).

La faute absolue portant sur la structure dans la proposition (faute 25) est 3 fois plus fréquente que dans le corpus urbain, et surtout sous sa forme 252 : omission de termes obligatoires du point de vue de l'énoncé ; il s'agit le plus souvent de l'omission du verbe, par interférence avec la syntaxe de l'arabe, qui utilise une phrase nominale là où le français construit sujet-copule-attribut.

Enfin, les fautes syntaxiques portant sur la subordination sont 2 fois plus nombreuses : la phrase complexe et le système français des conjonctions sont encore mal acquis.



**Tableau n°52 :** Nature des fautes .Corpus en milieu urbain. Pourcentage général par type de faute pour l'ensemble du corpus : 57 élèves, 187 fautes.

Type de faute	Nombre de fautes	% age
Incohérences	0	0
Lexique	57	30,48
Grammaire	112	59,89
Présentation	18	9,62
LEXIQUE : absolue graphique (11)	22	38,59
Absolue orale (12)	7	12,28
Relative sens (14)	19	33,33
Relative forme (13)	9	15,78
GRAMMAIRE : morphologie (21-24)	62	55,35
Structure (25-29)	50	44,64
MORPHOLOGIE : absolue (21-22)	0	0
Relative graphique (23)	55	88,70
Relative orale (24)	7	11,29
STRUCTURE : dans la proposition absolue (25)	9	18
Dans la proposition relative (26)	12	24
Entre propositions (27-29)	29	58
TOTAL « ABSOLUES »	38	20,32
TOTAL « GRAPHIQUE »	77	41,17

Dans le corpus urbain (la ville de Tlemcen), les fautes « morphologiques relatives graphiques » (fautes 23) viennent largement en tête : elles n'altèrent pas le code oral mais portent sur le code écrit ; elles se trouvent le plus fréquemment sous la forme 235, comme dans le corpus rural ; la faute lexicale absolue graphique (faute 11) est aussi ce genre d'erreur qu'on appelle traditionnellement faute d'orthographe, et qui ne met pas en jeu la

communication orale ; les fautes lexicales relatives afférant au sens (14), bien que venant en 3<sup>ème</sup> position, sont 2 fois moins nombreuses relativement que dans le corpus rural, et portent en général sur des termes d'usage moins courant ; les fautes d'interrelation entre propositions (faute 27) dénotent pour la plupart l'ignorance des règles de la concordance des temps ou un choix maladroit des pronoms de rappel ; enfin, les fautes relatives portant sur les structures dans la proposition (faute 26) sont surtout dues à de mauvais choix de prépositions.

**Tableau n°53 : Nature des fautes. Tableau comparatif corpus rural / corpus urbain, c'est le résumé du tableau 54 et 55.**

Type de faute	% age corpus rural	% age corpus urbain
Incohérence	1,005	0
Lexique	24,09	30,48
Grammaire	55,96	59,89
Présentation	18,93	9,62
LEXIQUE : absolue graphique	25,52	38,59
Absolue orale	23,33	12,28
Relative sens	47,81	33,33
Relative forme	5,31	15,78
GRAMMAIRE : morphologie	28,10	55,35
Structure	71,86	44,64
MORPHOLOGIE	14,53	0
Relative graphique	71,51	88,70
Relative orale	3,95	11,29
STRUCTURE : dans la proposition absolue	29,09	18
Dans la proposition relative	36,02	24
Entre propositions	34,88	58
TOTAL « ABSOLUES »	25,33	20,32
TOTAL « GRAPHIQUE »	19,34	41,17

**Tableau n°54 :** Nature des fautes .Corpus en milieu rural. Pourcentage des fautes par catégorie. 281 élèves- 32.204 mots-3.545 fautes- 2.187 fiches.

Type de faute	Nombre de fautes	Total	% age	% total
001	13		0,59	
002	9	22	0,41	1,00
11	124	124	5,66	5,66
121	54		2,46	
122	41		1,87	
123	16		0,73	
124	12	123	0,54	5,62
13	28	28	1,28	1,28
14	252	252	11,52	11,52
21	33	33	1,50	1,50
22	17	17	0,777	0,77
231	47		2,14	
232	57		2,60	
233	11		0,50	
234	13		0,59	
235	118	246	5,39	11,24
241	16		0,73	
242	2		0,09	
243	2		0,09	
244	1		0,04	

**Tableau n°55 :** Nature des fautes. Corpus en milieu urbain. Pourcentage des fautes par catégorie.

Type de faute	Nombre de fautes	total	% age	% total
251	40		1,82	
252	133		6,08	
253	59		2,69	
254	24	256	1,09	11,70
261	101		4,61	
262	67		3,06	
163	83		3,79	
264	9		0,41	
265	57	317	2,60	14,49
271	68		3,10	
272	5		0,22	
273	44	117	2,01	5,34
28	35	35	1,60	1,60
291	52		2,37	
292	100		4,57	
293	3	155	0,13	7,08
30-31	414		18,93	18,93
total	2.187			100

Le tableau 55 montre que dans le corpus des élèves de la ville, on trouve un pourcentage important de fautes graphiques (fautes d'orthographe, n'altérant pas la qualité de la communication) mais peu de fautes absolues (barbarismes, structures en contradiction avec le système de la langue). Les proportions sont inversées dans le corpus en milieu rural.

La plupart des fautes dans le corpus de la ville sont « morphologique graphique » ; le corpus en milieu rural contient un nombre remarquable de fautes orales absolues concernant la structure de l'énoncé. Du point de vue lexical, le grand nombre des fautes relatives portant sur les sons des termes employés dans le corpus en milieu rural nous semble significatif : les élèves ont un vocabulaire assez étendu, connaissent mal la distribution d'usage en français standard.

On notera le grand nombre, dans le corpus en milieu urbain, des fautes de syntaxe entre propositions : les structures de la phrase simple ont bien connues et on s'essais au maniement de la phrase complexe plus souvent que dans le corpus en milieu rural.

Les fautes de présentation et de ponctuation sont plus importantes dans le corpus rural que dans le corpus urbain : elles sont dues la plupart du temps à des confusions avec le système graphique arabe (la plus courante étant une utilisation à l'envers des pages de copies) ; elles manifestent la difficulté constante qu'éprouvent les élèves à passer d'un système d'écriture de droite à gauche à un système de gauche à droite.

En résumé, les fautes urbaines, témoignent des difficultés de l'apprentissage d'une langue écrite à syntaxe complexe. Les fautes rurales témoignent d'une mauvaise assimilation des structures fondamentales et d'un maniement du lexique sensiblement différent de celui qu'autorise l'usage français standard. Si les fautes 23 et 11, fautes graphiques les plus représentées dans le corpus urbain, peuvent être tenues pour des fautes intra linguales manifestant la présence de difficultés spécifiques à l'apprentissage de la langue française, les fautes intra linguales manifestant la présence de difficultés spécifiques à l'apprentissage de la langue française, les fautes 14 et 26, lexicales sémantiques, et grammaticales portent sur la structure de la proposition, peuvent être considérées comme fautes spécifiques, et attribuées pour une bonne part à l'effet d'interférence avec l'arabe (ce sont donc la plupart du temps des fautes interlinguales).

Exemples de fautes :

### Corpus en milieu rural

14- « l'arbre est très long »

« Un poulet bien grasseux »

« Une pomme perchée sur l'arbre »

« Un poulet pétillant »

« Des fruits qui flottent »

26- tournures où la structure de l'énoncé n'est pas en cause, mais refusée par l'usage qui, dans tel contexte, en préfère une autre. Il s'agit en particulier de fautes de valeur sémantique des éléments grammaticaux.

« C'est normal après ce qui va lui arriver »

« Malgré du manque de pluie »

« Il ne pense pas de se sauver »

« Il n'a pas pensé pour être un roi »

« Nous devons faire une grande possibilité »

23- « ses habits le montre »

« Une arbre », « un pomme »

« Il se voit allonger »

« Les réflexions qui me suggère »

25- « il arrose ses pieds afin d'y pousser »

« Une aussi grande place afin que... »

« Il présente le menu par le poulet »

### Corpus en milieu urbain

23- choix fautif de marque ou de variante de forme d'un mot aboutissant à une forme existante mais inacceptable dans le contexte.

« Les hommes ne pensent pas à leur besoin »

« Avant que la pomme ne pourrissent »

« Ils rêve »

« Cette homme »

11- « L'idiolecte », « paraître », « lorsqu'on ».

**14-faute** relative due à une confusion entraînée par des associations sémantiques diverses, ou à un choix de mot appartenant à un niveau de langue anormal (archaïsme, ou au contraire terme vulgaire, argot) :

« Ce qui fait tout le drôle du dessin »

« Cet homme concrétise la bêtise »

« Il attend la maturité de son arbre »

**27-** « il fuit son pays s'il possède les moyen »

« Il est possible qu'il se cognera »

« Une fois qu'il serait allongé il rêve »

**26-** « crier sur quelqu'un ».

**2-2-La nature des fautes et paliers d'apprentissage :** Les fautes des élèves ayant la meilleure maîtrise de la langue, comparées aux fautes des élèves ayant la maîtrise la moins bonne.

Si l'on examine l'ordre de fréquence des types de fautes (tableau 56), en s'aperçoit que les fréquences des types 14 et 26 sont inversées : les fautes 26 dominent chez les moins bons performants, les fautes 14 chez les meilleurs, ce qui confirme l'effacement progressif des fautes grammaticales au profit des fautes lexicales.

**Tableau n°56:** La nature des fautes des meilleurs performants comparée à celle des fautes des moins bons performants.

Meilleurs performants	Moins bons performants
+de fautes lexicales (grammaires mieux connue, lexique plus étendu)	+ de fautes graphiques
+de fautes relatives sens 14 (mauvaises distributions).	+ de fautes lexicales
- de fautes morphologiques.	Absolues orales (barbarisme)
+ de fautes de structure complexe, peu de fautes absolues	+ de fautes morphologiques
+ de fautes relatives graphiques	Utilisation structures simples 5 fois+ de fautes absolues.

Le tableau 56 schématise la comparaison entre le corpus des moins bons performants et celui des meilleurs. On y voit clairement que les élèves, au fur et à mesure qu'ils progressent, passent :

- des fautes grammaticales aux fautes lexicales.
- des fautes absolues aux fautes relatives.
- des fautes orales aux fautes graphiques.
- des fautes morphologiques aux fautes syntaxiques.
- des fautes de structure dans la proposition aux fautes de structure entre la proposition.

Ce qui montre qu'ils forment des hypothèses de plus en plus élaborées sur la grammaire de la langue qu'ils apprennent, les structures de leur langue maternelle provoquant quelques résistances passagères mais assez vite résolues à ces acquisitions<sup>1</sup>.

Ce qui montre aussi que, par contre, dans le domaine sémantique, la langue maternelle présente chez tous les bilingues des résistances assez sérieuses pour provoquer des changements lexicaux au sein de la langue seconde<sup>2</sup>.

On voit que, quand la maîtrise s'améliore, les fautes lexicales augmentent par rapport aux fautes grammaticales ; ce sont les fautes relatives à valeur sémantique (fautes 14) qui atteignent le taux le plus important ; en morphologie, le nombre des fautes absolues diminue considérablement alors que le nombre des fautes relatives graphiques augmente.

Ces remarques confirment l'existence de deux paliers d'apprentissage : celui des moins bons performants ; celui des meilleurs performants. Un taux élevé des fautes 14 et 26 - que nous avons analysées comme fautes interlinguales dans le corpus des locuteurs algériens, quel que soit le niveau de maîtrise du français.

<sup>1</sup>- Ce qui tendrait à prouver que sous des structures de surface différentes l'arabe et le français ont des structures profondes similaires.

<sup>2</sup>-Ce qui tendrait à prouver que l'arabe et le français découpant la réalité de manière sensiblement différente, la « vision du monde » du bilingue n'est ni tout à fait la vision arabe ni tout à fait la vision française, mais reflétée par un troisième type d'organisation lexicale.



### 2-3- La nature des interférences aux moins bons performants (premier palier d'apprentissage) :

Au premier palier d'apprentissage (c'est - à- dire dans les catégories d'élèves ayant la moins bonne maîtrise de la langue) en fait proportionnellement plus de fautes 26 et 23 qu'au deuxième palier, et autant de fautes 25 (les fautes 26 étant des fautes portant sur la structure de l'énoncé dans la proposition). Les fautes 23, des fautes morphologiques relatives graphiques, les fautes 25, des fautes absolues portant sur la structure de l'énoncé dans la proposition). Les fautes 23 ne retiendront pas notre attention : elles regardent le code écrit, n'affectent pas la communication.

Par contre, les fautes 26 et 25 sont pour la plus part, au premier palier, des fautes interlinguales et présentent de ce fait un intérêt particulier.

Nous donnerons ci- dessous un certain nombre d'exemples de fautes de ces catégories.

Fautes 26, fautes relatives portant sur la structure de l'énoncé à l'intérieur de la proposition ; s'agissant des fautes relatives, la structure n'est pas radicalement erronée, mais elle est refusée par l'usage qui, dans tel contexte, en préfère une autre. Il s'agit en particulier de fautes de valeur sémantique des éléments grammaticaux (prépositions mal choisies, mauvais usage des temps verbaux etc....).

#### Exemples de fautes dans le choix des prépositions :

- « L'arbre sur lequel il se trouve »..... le contexte veut dire « sous ».
- « Il plonge sur un rocher »..... le contexte veut dire « d'un ».
- « Il dort sous l'ombre »..... le contexte veut dire « à l'ombre ».
- « Sans souci sur sa situation »..... le contexte veut dire « de ».
- « Partager aux pauvres gens »..... le contexte veut dire « entre les gens ».
- « Il marche dans le boulevard »..... le contexte veut dire « sur ».
- « Il dort sous le lit »..... le contexte veut dire « dans ».

Les sources de ces erreurs peuvent être :

- Le fait que la délimitation française de l'espace par sur et sous ne recouvre pas la délimitation arabe par fouk et taat.
- Le fait que l'arabe, dans tel contexte, ne fait pas la distinction, au pas la même : **fi** = **dans** et **sur**.
- Le contenu sémantique donné au lexème qui suit la préposition : le même mot, en arabe, désigne le lit et les couvertures d'où le sens « de couvertures » sans doute attribué au « lit » français

### Exemples de fautes dans le choix des déterminants

- « L'arbre lui donne du fruit ».....pour « des fruits ».
- « Le mode de vie de fellah algérien ».....pour « du fellah ».
- « Même pauvre, l'homme a une ambition ».....pour « de l'ambition ».
- « Il désire changer le mode de sa vie »..... pour « son mode de vie ».
- « Satisfaire son désir par un moyen de travail »... pour « le moyen du travail ».
- « Travailler pour satisfaire les besoins ».....pour « ses besoins ».

Le système de l'article et celui du possessif diffèrent sensiblement en arabe et en français. Les élèves répondent aux difficultés de l'apprentissage par une certaine incohérence dans les fautes commises.

### Exemples de fautes sur l'emploi des temps modes et voix du verbe.

- « La faim ne fait qu'accroître ».....pour « s'accroître, croître ».
- « Ce dessin ne fait rappeler ».....pour « me rappelle ».
- « Il fut sauvé ».....pour « il a été sauvé » (contexte).
- « La vie qu'il mènerait ».....pour « qu'il mènera » (contexte).
- « Il a bien préféré »..... pour « qu'il aurait préféré » (contexte).
- « En terminant son travail ».....pour « il se repose ».

La différence entre les systèmes verbaux arabe et français est très grande, ce qui explique l'abondance de ce type de fautes.

**Exemple de fautes sur l'ordre des éléments :**

« Il se voit en train de penser à un poulet mais à ne pas le manger ».

« Heureusement ce qui n'est pas fréquent ».

« Peut être il a très faim » (ordre arabe), pour les 4<sup>ème</sup> années.

**Exemple d'expressions refusées par l'usage français (bien qu'elles ne soient pas en contradiction avec le système de la langue).**

« Il veut que sa souffrance ait fin ».

« Il vient de voir sous les yeux ».

« Il rêve à un plat très délicieux ».

**Faute 25 :**

Fautes absolues portant sur la structure de l'énoncé à l'intérieur de la proposition ; ce sont des fautes dues au non-respect des schémas syntaxiques selon lesquels s'organise obligatoirement tout énoncé français.

Utilisation d'éléments grammaticaux ne convenant pas :

« L'arbre est très haut que l'homme » (plus haut).

« La pomme est très mûre quelle va tomber » (si mûre)

« L'arbre si long (très haut).

« Le premier est plus haut que l'homme ne peut pas cueillir la pomme ».

Dans tous les cas si- dessus l'arabe dialectal emploierait le même terme : **bessaf**.

**Omissions de termes obligatoires dans l'énoncé :****Omission du verbe :**

« L'un aime son travail, l'autre\*\*\* paresseux qui.... »

« Sa vie qui \*\*\*en jeu... »

« Sa vie qu'il en train de perdre... »

« Il ne pas redescendre... »

L'arabe dans le cas ci- dessus pratique la phrase nominale.

**Omission des pronoms de rappel :**

« \*\*\* demanderait plus... »

« Peut être qu'un jour \*\*\* a vu ce poulet... »

« Il ne pourra pas\*\*\* atteindre... »

Le verbe arabe se représente normalement sans pronom sujet détaché (qui constituerait une redescente).

**-Omission de pas dans l'expression de la négation :**

« La situation n'est\*\*\* bien choisie ».

« Il ne faut\*\*\* se laisser à bondonner ».

« Elle n'est \*\*\* facile à obtenir ».

« Il ne s'assoit pas et ne rêve\*\*\* du poulet ».

**La négation arabe correspondant à ne... pas comporte elle aussi deux termes, mais le 2<sup>ème</sup> est affixé au verbe : il est venu= ja / il n'est pas venu= majach. ».**

« Je sens dans mon cœur ».

« Il se concentre dans sa tête »

« Je pense dans ma tête ».

« Il imagine dans l'imagination ».

« Un homme habillé tout en longues ».

Il s'agit la plupart du temps de traductions littérales de l'arabe dialectal.

**2-4- Deuxièmes paliers (les meilleurs performants) et effacement apparent des interférences :**

Au deuxième palier, si les **fautes 25** restent constantes, les **fautes 26** perdent beaucoup de leur importance (elles passent au 3<sup>ème</sup> rang par ordre de fréquence. Par contre, les **fautes 14** (fautes lexicales relatives portant sur le sens) l'emportent.

A première vue, on peut donc croire qu'au deuxième palier les fautes interlinguales tendent à disparaître et que, plus il progresse dans la maîtrise de

la langue seconde, plus l'élève se libère de l'influence de sa langue maternelle.

En réalité, les fautes 14 du corpus des élèves du milieu rural et urbain sont rarement les mêmes. Si on élimine les fautes présentes à la fois dans les deux corpus, il reste des fautes particulièrement intéressantes : Elles sont dues à **des interférences**, mais de façon beaucoup moins apparente que les fautes 25 et 26.

Voici, relevés au hasard, quelques exemples de ces « fautes » communes dans les devoirs d'élèves, mais aussi dans la conversation courante à Tlemcen.

« L'arbre est **long** » (haut).

« L'homme est aussi **long** que l'arbre ».

« La distance est **longue** entre la pomme et la terre ».

« Il est debout **sur** une longue roche ».

« Cet arbre est **court** ».

**(Confusion long/ haut, court/ bas, sous l'influence de l'adjectif).**

« Un grand poulet (gras).

« Une grande femme » (pour une femme âgée).

(L'adjectif au même terme, « kebir, pour grand, gros, âge).

« On voit **de bons** fruits » (beaux).

(En adjectif, **mellah** = beau, bon, bien).

« Un palmier **plein** de dattes » (couvert de dattes).

(Perspective propre à l'adjectif).

« Il est **fier** dans son rêve » (heureux, content).

(Con fusion par analogie phonétique avec l'adjectif **farhan, content**).

« Les régions **de déserts** » (désertiques).

**(L'adjectif dans ce préfère le substantif à l'adjectif comme déterminant).**

« Un plat de poulet » (traduction littérale).

« Une poule rôtie » (pas de distinction comparable à celle que fait le français entre poule et poulet- le terme adjectif est féminin).

« La taille de l'arbre » (la hauteur).

« Un arrosoir de petit quantité »

**(L'adjectif ne distingue pas quantité / contenance).**

« Il reste les mains croisées » (les bras long)

**(L'adjectif emploie le même terme, vid, pour main et bras).**

Si des interférences évidentes sont à l'origine des fautes énumérées ci-dessus, il existe une autre série de fautes 14 qui se laissent moins facilement analyser. Ces fautes portent sur des lexies figées par l'usage algérien ; ce sont par exemple :

« Le poulet lui porte de l'eau à la bouche ».

« Il faut manger avec la sueur de son front ».

« Il veut avoir des besoins secondaires ».

« Nous travaillons jusqu'à la dernière gouttes de notre sang ».

« Il faut aller avec la vie ».

A l'occasion de ces fautes, les élèves manifestent à la fois leur goût prononcé pour les formules toutes faites. Goût qui rejoint celui du dicton, très fréquent dans le discours en adjectif – et leur méconnaissance du caractère figé, dans l'usage standard, de ces formules. Leur erreur ne porte pas sur la grammaticalité mais sur l'acceptabilité des énoncés aussi fabriqués.

Une connaissance restée approximative du sens des mots mais surtout de leur distribution habituelle est à l'origine des fautes suivantes :

« Il a la langue suspendue » (il tire langue).

« L'idée qui lui parvient » (lui vient).

« Il est exposé à tous les agents » (dangers).

« Ces défauts sont des obstacles du peuple islamique ».

Enfin, une tendance au néologisme par dérivation impropre ou confusion de suffixes se manifeste souvent :

« Il faut faire un lavement de façade » (ravalement).

« Le solutionnement des problèmes ».

« Il consulte la table d'orientation » (d'orientation).

(On notera la préférence donnée, pour la formation des néologismes, au suffixe-ment).

« C'est un poulet **imaginable** » (imaginaire).

« C'est un schéma **valeureux** » (valable).

« Il rêve d'un poulet **graisseux** » (gras).

Les écarts ainsi réalisés, par rapport au français standard semblent bien répondre à des tendances persistantes qui sont à l'origine des particularités du français Algérie.

## 2-5- La vraie nature des interférences :

Quand on passe d'un palier d'apprentissage à un autre, plus élevé, on peut croire qu'en même temps que les fautes intra linguales s'atténuent- elles n'auront finalement été que les signes d'approches successives du modèle à assimiler- les fautes inter- linguales disparaissent. Nous venons de voir qu'il n'en est rien. Simplement, elles changent d'apparence et constituent des écarts par rapport au français standard, mais des formes normales du français algérien.

C'est qu'en contact permanent avec la langue arabe – sous sa variété dialectale- le français utilisé en Algérie l'influence est influencé par elle.

Des interférences permanentes se produisent sur le plan syntaxique, le système du verbe est particulièrement sensible à un mouvement dialectique qui altère les deux langues en contact mais fournit un nouveau système cohérent pour rendre compte du monde tel qu'il perçoit ; le même genre de phénomène se produit en ce qui concerne les déterminants et les relatifs.

Sur le plan lexical, les interférences se produisent à un niveau moins évident. Quand on l'interroge, le francophone algérien prétend le plus souvent qu'il « pense » en français et que son vocabulaire, n'étant pas une « traduction » de l'arabe, ne peut pas être influencé par lui ; il est d'ailleurs d'observation courante que ce francophone ne connaît pas l'équivalent arabe de beaucoup des mots qu'il emploie en français.

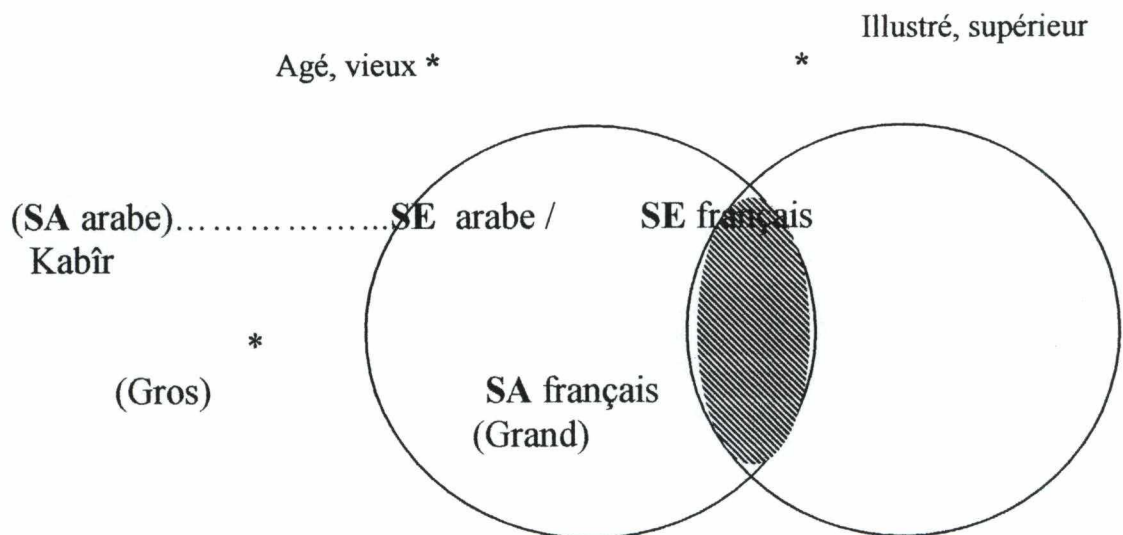
Il est de fait aussi que, le lexique arabe et le lexique français étant très différents l'un de l'autre, les contaminations phonétiques ou morphologiques d'une langue à l'autre sont peu nombreuses.

Le découpage de la réalité par la langue est si différent en arabe et en français qu'il n'y a pratiquement pas de terme arabe ait un équivalent exact en français et vice-versa.

Les relations spatio-temporelles, par exemple, ou les relations sociales, sont structurées par les deux langues de manière si divergente qu'on peut parler de deux « visions du monde » différentes. Pour l'actuel francophone algérien, qui a appris à parler en arabe puis a été scolarisé en français, il se produit un vas-et-vient constant entre les deux systèmes. Alors que dans des conditions théoriques idéales de traduction d'une langue à l'autre on devrait avoir :

SA= signifiant            SE= signifié.

On a: SA arabe..... SE arabe / voisin de / SE français.....SA français



Le champ sémantique attribué au SA français utilisé déborde sur le champ d'un SA arabe plus ou moins présent à la conscience du locuteur, mais se trouve réduit d'autant du côté du SE français. Il s'agit bien d'un glissement sémantique ; et ce glissement se produit au niveau du Signifié.

Exemple :



**SA arabe = Kabîr – SA français = grand.**

**Emploi du français algérien débordant sur le champ arabe :**

« C'est une grande femme » = c'est une femme âgée,

« Il rêve d'un grand poulet » = d'un gros poulet.

**Emploi propre au champ français mais ignoré du français algérien :**

« C'est un grand homme » = un homme illustré.

L'analyse quantitative avait montré l'influence déterminante sur le niveau de maîtrise de la langue seconde au statut socio - linguistique familial. L'analyse qualitative ne montre pas d'influence directe de ce même statut sur la nature des fautes.

D'une part, la nature des fautes est liée au stade de l'apprentissage auquel se trouve l'élève ; mais la nature des paliers parcourus ne diffère pas d'une catégorie socio – linguistique à l'autre (l'appartenance à une catégorie socio- linguistique donnée n'influençant que le rythme de la progression).

Pour une autre part, la nature des fautes est liée au contact des langues française et arabe, des réalités socio – culturelles française et algérienne ; elle est alors la même chez tous les algériens bilingues, quel que soit le palier d'apprentissage auquel ils se trouvent.

Pour le pédagogue, il importe de distinguer les fautes de la première série, ou fautes **intra**linguales, qui sont des signes de la stratégie d'apprentissage adoptée par les élèves (stratégie qui ne semble pas être bien différente selon qu'on a affaire à des élèves algériens) des fautes de la 2<sup>ème</sup> série, ou fautes **inter**linguales, dont le traitement pose un problème linguistique particulier. Si ces « fautes » représentent des écarts par rapport à la norme du français standard, elles sont en effet conformes à la norme du français régional algérien. Loin de nuire à la communication entre les interlocuteurs habituels, elles leur permettent de rendre mieux compte de la réalité telle qu'ils la perçoivent et veulent la décrire.

Les algériens qui enseignent le français pratiquent en général les mêmes écarts que leurs élèves, ces écarts tendent à devenir la norme aussi bien à l'école qu'on dehors de l'école.

C'est pourquoi l'analyse des fautes en milieu scolaire conduit quasi automatiquement à l'étude du « français algérien », la norme scolaire et la norme de l'environnement socio- culturel des élèves ne pouvant être dissociées.

### **3-RAISONS DU CHOIX DE LA VARIETE : «LANGUE PARLEE PAR LES ENSEIGNANTS ALGERIENS DE FRANÇAIS ».**

L'usage de la langue française en Algérie, déborde largement le cadre de l'école. Cependant, c'est l'école qui non seulement perpétue cet usage mais l'étend- considérablement, puisque le nombre des francophones a quadruplé depuis l'Indépendance, avec le développement de la scolarisation. Actuellement, tous les enfants fréquentent l'école algérienne subissent au moins une initiation au français. Or cette initiation leur est donnée par des enseignants algériens, instructeurs ou instituteurs francophones ; s'ils entrent au CM, ils bénéficient d'un enseignement du français dispensé par un professeur également algérien<sup>1</sup> ; on imagine aisément l'importance que prend la façon de parler du maître quand l'environnement socio – linguistique de l'enfant ne lui fournit aucun autre modèle. Quand, au contraire, l'environnement socio- linguistique est bilingue, le modèle qu'il fournit est très proche du modèle de l'enseignant : la plupart des familles bilingues en effet appartiennent au même milieu.

Classe moyenne, catégorie professionnelle rattachée au secteur tertiaire, culture urbaine véhiculée par les mass media, - que les enseignants de l'école élémentaire ou moyenne.

---

<sup>1</sup> - Le français n'est plus enseigné par des coopérants locuteurs natifs que dans parfois dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire à un moment où les traits spécifiques du français régional sont déjà fixés.

D' autre part, le corps enseignant, par la place qu'il occupe dans la société algérienne actuelle, et par son action en faveur du développement, joue un rôle médiateur important entre le passé et l'avenir, la tradition et le modernisme. Ce rôle médiateur s'inscrit dans sa pratique linguistique.

C'est pourquoi le sociolecte des enseignants bilingues peut être considéré comme un « modèle de bilinguisme » à double titre :

- C'est le sociolecte de la catégorie socio- linguistique la plus résolument bilingue<sup>1</sup>
- C'est le sociolecte enseigné à tous les futurs bilingues, de plus en plus nombreux.

#### **4-LE DEPOUILLEMENT DE L'ENQUETE.**

##### **4-1-Les productions orales.**

Nous avons choisi dix enseignants pour faire le questionnaire.

Chaque informateur a fourni une heure environ de discours, enregistré sur bande magnétique -nous pensions avoir à cette manière les meilleures chances d'obtenir une parole naturelle.

La situation même d'interview et la présence du magnétophone risquaient de créer une tension au début de l'entretien, mais cette tension n'était- elle pas plus forte que celle qui existe dans une classe, dans une situation de discours didactique (celle qui nous intéressait).

D'autre part, les enquêteurs avaient reçu la consigne d'amener petit à petit l'informateur à un discours, en l'interrogeant sur les habitudes de sa vie domestique, et en profitant des suggestions de l'informateur lui- même pour lui faire creuser tel sujet de son choix, et lui faire produire au maximum son vocabulaire disponible sur la question.

---

<sup>1</sup>-C' est-à-dire qui connaît et pratique également les deux langues suivant les besoins ou les commodités de la communication.

Ainsi orientées, les femmes ont parlé cuisine, soins aux enfants, santé ; les hommes ont plutôt parlé bricolage, promenades, occupation des loisirs familiaux.

La description orale des deux dessins ayant servi de motivation aux productions des élèves a donné lieu à des productions d'enseignants remarquablement comparables aux productions des enseignés.

La perception et l'expression des rapports de spatialité se sont révélées être tout à fait les mêmes, ce qui nous autorise à dire qu'elles sont caractéristiques du « français algérien ».

Quant à l'exercice de production rapide du vocabulaire disponible sur le thème de la vie familiale ; il nous a permis de connaître le vocabulaire que les maîtres considéraient comme fondamental et avaient tendance à enseigner autour du thème en question.

Orienté vers des observations précises d'ordre syntaxique et lexical, notre dépouillement a porté :

1/ sur les adverbes, locutions, prépositions, marques de subordination servant à exprimer des rapports dans l'espace ou dans le temps.

2/ sur les déterminants du substantif.

3/sur les écarts lexicaux apparents.

Nous avons considéré comme caractéristiques du « français algérien » :

-en syntaxe, les traits apparaissent chez la moitié au moins des informateurs (et chez les élèves).

-en vocabulaire, les traits apparaissent chez 2 informateurs au moins (et y chez les élèves).

#### 4-2-les productions écrites :

On se souvient que c'était essentiellement :

-La correction de 2 devoirs.

-La réponse à 3 exercices portant :

-2 sur les champs sémantico- syntaxiques de 3 paras synonymes.

-1 sur la connaissance d'un certain nombre de lexies figées

Ces productions ont été examinées sur les points suivants :

- 1/ traits syntaxiques remarquables (non conformes au français standard).
- 2/écarts lexicaux.

#### 4-3- L'évaluation subjective des variables.

L'épreuve de correction des deux devoirs d'élèves s'est révélée tout particulièrement intéressante ; on l'a renforcée en demandant à quelques uns des informateurs la correction d'autres copies (dans lesquelles des traits qui paraissaient caractéristiques restaient à confirmer).

Deux sortes de situations se sont présentées devant certains traits syntaxiques ou lexicaux :

- ou bien le trait, qui faisait écart par rapport au français standard, n'a pas été noté comme une faute :
- on avait alors la confirmation qu'il s'agissait d'un trait de français régional.
- ou bien un très conforme au français standard a été noté comme fautif et corrigé en : « Français algérien » : confirmation d'une nouvelle norme tend à se créer et chercher à s'imposer.

La correction est intéressante parce qu'elle suppose un effort de réflexion sur la norme, alors que la production orale spontanée n'implique pas d'effort de ce genre. Elle permet d'autre part une comparaison entre ce qu'on a dit spontanément et ce qu'on pense qu'il faudrait dire - certains maîtres corrigent des « fautes » qu'ils font eux-mêmes spontanément.

Enfin, elle donne les indications précieuses sur ce qu'il est considéré comme convenable d'écrire : beaucoup de corrections portent en effet sur le mode d'énonciation et sur le niveau de langue plus que sur la grammaticalité proprement dite des énoncés. On y voit poindre les exigences d'une norme proprement scolaire, et une tendance très nette à l'hyper-correction.

#### 4-4-Le questionnaire sur les usages du français.

Le questionnaire est fondé sur l'idée que l'usage des deux langues connues par l'enseignement bilingue est modulé de façon relativement complexe et suivante :

1/ ou bien les besoins élémentaires de la communication (choix selon la langue connue de l'interlocuteur).

2/ ou bien des convenances sociales à analyser (choix de telle ou telle langue pour s'adresser à un interlocuteur bilingue).

3/ ou bien les sujets abordés (les thèmes traités) et les rapports d'ordre socio-culturel établis dans l'esprit du locuteur entre tel sujet et telle langue.

### 5-LES RESULTATS

5-1- Changement linguistique au niveau de surface ; l'influence de la morpho- syntaxe arabe.

#### -Problème et principe :

On voit que sur ce plan- celui de la syntaxe - on pourra légitimement parler d'un appauvrissement du français algérien par rapport au français standard, mais plus difficilement d'une spécificité réelle, cette spécificité ne se trouve que là où le système, au lieu d'être simplement carencé, a subi des altérations productives (nous verrons que c'est le cas pour plusieurs micro-systèmes lexicaux)<sup>1</sup>.

D'autre part, nous avons rencontré un problème particulier dans la nécessité de distinguer les fautes spécifiques des difficultés d'apprentissage de la langue française –fautes qu'on trouverait chez les locuteurs ayant une autre langue maternelle que l'arabe – des fautes induites par l'influence de la langue arabe elle-même, autrement dit des fautes d'interférence.

---

<sup>1</sup>- Chez le locuteur algérien francophone de niveau élevé (l'enseignant du Supérieur par ex.) ces « fautes » syntaxique ne s'observent plus, alors que le vocabulaire conserve une spécificité régionale très évidente.

Notre propos étant de décrire les particularités de la langue des enseignants dues à leur bilinguisme, il importait pourtant que nous puissions faire la différence entre ces deux types de fautes.

Nous avons finalement été amenés à pratiquer dans plusieurs cas une analyse contrastive des systèmes arabe et français. Nous tenons à préciser pourtant que cette analyse contrastive n'a jamais été tentée a priori. Elle n'intervient que comme instrument de contrôle de phénomènes ou de tendances constatés au cours de l'analyse des fautes.

## 6- METHODES :

A/ Les points à analyser ont été sélectionnés en fonction de la fréquence des fautes s'y rattachant.

B/ Une recherche dans les fiches fautes d'élèves permet de contrôler qu'il s'agit de fautes fréquentes. Si la forme prise par la faute à un stade moins avancé de l'apprentissage présente des caractères capables d'en faciliter l'analyse.

C/ L'origine des fautes est cherchée dans une analyse contrastive des systèmes français et arabe dialectal au point concerné - l'adjectif étant considéré comme la véritable langue maternelle de nos bilingues.

D/ Ce n'est qu'en cas de faute fréquente, non fondée sur un transfert de l'arabe, qu'on peut conclure à une difficulté spécifique à l'apprentissage de la langue française.

E/ quand l'origine de la faute n'est trouvée ni dans l'analyse du système arabe ni dans une difficulté du français standard, on peut conclure à une particularité productive du français algérien.

## 7- SYNTAXE

Les particularités d'emploi notées ci-dessous sont très fréquentes et donnent une coloration spécifique au discours du francophone algérien.

**A)** Le passif n'admet qu'un sujet grammatical et ignore le « complément d'agent ».

**B)** Pour LECOMTE (Grammaire de L'Arabe, p.81) « notre tournure indéfinie avec « on » est une des façons les plus adéquates de rendre le passif ». On trouvera donc en français algérien beaucoup de passifs sans complément d'agent, et employés là où le français standard préférerait la tournure avec « on ». Exemple :

« Il est dit que pour faire ce métier il faut être fou »

« Il est prévu la construction de 1.000 logements »

« La ville des roses est découverte au cours de l'émission » (CM)

« Dans ce dessin il est représenté un cube »

« Aucune chose maintenant n'est trouvée posée sur terre » = on ne trouve rien sans travail (CE).

**C)** Le factif est exprimé en arabe par le redoublement de la 2<sup>ème</sup> lettre de la racine (**qadi ma**, être **devant**, **qaddama**, mettre **devant**).

Aussi le français algérien répugne-t-il à la formation faire+ infinitif et dit- il :

« Il s'est opéré la semaine dernière »

« J'ai arrangé mes dents »

« Je vais placer un poste dans ma voiture »

« Mon gynécologue m'a demandé de faire une radio »

« Chez qui vous avez fait cette robe ? »

« Qu'est- ce qu'il nous a marrés » (fait rire) (CM)

Par contre, on trouve fréquent un emploi abusif du factif dans des expressions du genre :

« Ce dessin nous fait montrer que... »

« Ce dessin me fait rappeler... »



« Ceci me fait rappeler... »

**D)** Ce sont **des contraintes arabes** qui déterminent la construction directe du verbe français dans les exemples suivants :

« Je l'ai rêvé cette nuit » = j'ai rêvé de lui

« Il rêve manger »

« Il me gagne » - « elle la crie » - « je te fâche » (CM)

« Il dort en rêvant un poulet »

« Il rêve manger un poulet et vivre dans la paix »

« Il rêve être dans une autre île »

« Il a réussi son examen (CE)

Et, avec « **faire cadeau** » considéré comme équivalent de « **donner** » :  
prends ce livre, je te le fais cadeau » (CM)

Par contre, c'est l'influence du français méridional (et de l'espagnol) qui fait dire constamment :

« Il vient me trouver à moi »

« Ce sont des élèves qui nous aident beaucoup à nous- mêmes »

« Tu m'aides à moi ? « Tu me grattes à moi ? » (CM)

Tandis que c'est le calque pur et simple de l'arabe qui donne :

« Apporte un stylo avec toi » (**jib maak**)

« On prend avec nous des choses à faire » (CM)

Et qui fait construire intransitivement les verbes : profiter - « moi je travaille et toi tu profites »

Ajouter- « vous ajouter ? » = vous prenez encore quelque chose ? (Zid ?)

Souhaiter- « il commence à souhaiter »

Avoir marre- « il est fatigué, il amarre »

### 7-1- Les déterminants du substantif :

Le tableau qu'on trouvera ci- dessous (tableau f) montre à quel point le système arabe et français diffèrent, et y quel effort de conversion doit fournir le locuteur arabophone quand il parle français. Des contraintes syntaxiques

propres à l'arabe sont d' autre part à l'origine de tous les emplois particuliers que nous avons pu relever.

**a) Emploi particulier de l'article :**

En arabe, l'article défini est rendu par une forme unique, invariable (**al**); l'article indéfini n'existe pas : le mot « **indéterminé** » grammaticalement reçoit un affixe (**n**) (**tanwin**) : **al Daru**, la maison. **Darun**, une maison.

Pourtant, la notion de « **détermination** » arabe ne se superpose pas à celle de « **définition** » en français, d' où des emplois apparemment aberrants en français algérien, qui sont en réalité pour défini ; ex :

« Je pense me retirer dans une compagne »

« Il n'arrive pas à un but voulu » (CM)

« Cela l'amènera à une pauvreté »

« Il a des bonnes idées de faire appel à... »

« Il fait une rêve d'un poulet rôti »

« Il dort dans une silence »

« Il satisfait son désir par un moyen de travail »

« Un homme même pauvre a une ambition » (CE)

**Défini pour indéfini ; ex :**

« On fait les photos » (CM)

« Il fait le bon repas »

« Il s' imagine les repas délicieux »

**Absence d'article ; ex :**

« Les élèves arrivés à ce stade de CM2 »

« Tous les enseignants n'arriveront pas à ce stade de retraite »

« Il fait instituteur »

« L'eau a goût d'attente prolongée »

« Il est chargé de sa femme »

« Le problème d'accueil »

« Le mode de vie de fellah algérien »

**Absence particulièrement fréquente devant les noms géographiques :**

« Dans la région d'ouest »

« Il pense à Sinaï »

« Les gens de Sahara » (CE)

**Article en trop ; ex :**

« Il doit être un enseignant »

« J'ai toujours voulu faire la psycho. »

« C'est un homme de la loi » (CM)

« Ce dessin montre une scène d'un naufrage »

« Il était un prisonnier »

« Il est vraiment un malin » (CE)

Il faut noter d'autre part que l'arabe ignore le partitif, au lieu duquel il emploie le déterminé, d'où :

« Il mange le pain, la viande, le couscous ; il boit le café » (CM)

« En attendant le secours... »

« Il jette l'eau »

Enfin, la règle qui fait qu'en français on remplace **du, de la, des**, par **de** après une négation, n'est pas respectée.

« Les élèves qui font pas de bruit »

« On peut pas donner des résultats »

« Il a pas de la chance » (CM)

« J'ai pas de la force »

« C'est un corps démuné de la vie » (CE)

b) La différence assez considérable entre les deux systèmes de formation des possessifs. (Le système arabe étant plus proche du système anglais que du système français) n'est pas source d'erreurs productives au niveau du français algérien, bien qu'elle soit source de difficulté dans les premières années de l'apprentissage. Le seul emploi particulier que nous avons relevé à plusieurs reprises est celui de l'article défini mis pour le possessif, sous l'influence de l'espagnol :

« La mère nous avait demandé » (la pour ma)

« Le père a dit que... » (Le pour mon)

« Les cousins sont arrivés hier » (CM)

**Tableau (f) : les déterminants du substantif en français et en arabe.**

**Analyse contrastive.**

**1/ Article :**

F	Un, une, des	Le, la, les, du, de la, des
AM	0	al
AD	0	al

F: français.

AM: arabe maternelle.

AD: arabe dialectal.

**2/ Demonstrative:**

F	Ces, ces....ci	Ces....là
AM	Hadu al (masculin)	Uleika (masculin.)
	Hadi al (féminin)	Tilka (féminin)
AD	Had al	Haduk al

**3/ Possessif:**

F	Son, sa, ses	Leur
AM	-Hu (m)- ha (féminin)	Hum
AD	-U (m)- ha (féminin)	um

**N.B.** La marque du genre est celle du genre de la personne qui possède et non de l'objet possédé. Distance totale entre la série des déterminants français et la série des déterminants arabe.

Différences par conversion : arabophone apprenant le français.

Francophone apprenant l'arabe.

## 8-LA CONSTRUCTION DES PHRASES ET LES INTERRELATIONS ENTRE PREPOSITIONS :

### 8-1-Phrase nominale :

La phrase nominale est fréquente en arabe. Le verbe économisé est la copule « être » liant un syntagme nominal à un attribut ou à un locatif) ou un équivalent du verbe « avoir » indiquant la possession. Exemple :

Cette rose est belle = **had al warda chebba** (AD)

L'homme est dans le jardin = **al rajelfil - hauch** (AD)

J'ai une belle maison = **handi dar chebba** (**hadi** = à moi)

Parallèlement, la phrase nominale est fréquentée en français algérien, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Elle se présente sous différentes formes :

#### -Absence de la copule :

« Cette personne située dans un milieu dangereux ».

« Celui du dessin de droite dans le dessin de gauche ».

« Une personne avec un réservoir à la main ».

« Mais tout seul sur une île ». (CE)

#### -Absence de c'est, il y a :

« Mais autre chose ».

« Et cela ce qu'on cherche ».

« C'est-à-dire que comme s'il se suicide ». (CE)

#### -Absence de copule soulignée par une coordination :

« Il dort, il rêve, et mal habillé ».

« Ce malheureux homme perdu, et il est plongé dans son rêve ».

« L'homme couché au pied d'un palmier et il rêve ». (CM)

« Il mène une vie calme et bien satisfait ».

#### -Phrase complexe, absence de verbe dans la principale :

« Un grand arbre qui porte un fruit ».

« Soudain un gros poulet qui se rapproche. »

« Ce monsieur qui vit d'imagination ».

**8-2-Négations :**

Sur le système de la négation, deux influences différentes s'exercent et se conjuguent parfois ; c'est :

a) L'influence du français parlé familier, qui tend à la suppression du « ne » de « ne...pas »...

b) L'influence de l'arabe qui provoque :

-La suppression du « pas » de « ne...pas ... »

-Le remplacement de « rien » par « aucune chose ».

-Des aberrations (par traduction directe) dans la coordination des propositions négatives.

-Des perturbations dans l'ordre des mots habituels au français.

c) L'influence du français parlé et de l'arabe se conjuguent enfin pour produire la réduction du « ne... que » restrictif à « que... »

d) suppression du « ne » de « ne...pas... » sous l'influence du français parlé ; on la trouve surtout à l'oral, où elle est pratiquement de règle :

« On peut pas dire » - « ça me fait pas peur »

« Il y a plus de rendement » - « je comprends pas cette question »

« J'avais pas l'idéal » - « si c'est pas ma femme ... »

« J'ai aucune préférence »

« J'en préfère aucune »

**Tous exemples du corpus des maîtres, énoncés oraux.**

« Si les arbres donnent pas plus »

« On arrose pas » - « on a pas besoin »

« On y arrivera jamais » - « On a jamais vu »

**Fautes en code écrit du corpus des élèves.**

a) Suppression du « pas » de « ne...pas... » sous l'influence de l'arabe : en AD, la négation verbale est, comme en français, composée de deux particules : **ma** se place devant le verbe ; - **s (i)**, particule étymologiquement comparable à « pas » puisque c'est une forme abrégée du substantif **say' un =**

chose, s'ajoute à la fin du verbe et fait corps avec lui ; c'est ainsi qu'on a **ma jas** = il n'est pas venu.

C'est probablement le caractère affixe de la 2<sup>ème</sup> particule arabe qui incite le locuteur bilingue à oublier, en français, la particule « **pas** ». Exemple :

« Il ne pense un instant »

« Des hommes qui ne travaillent pendant les mois » (CM)

« La situation n'est bien choisie »

« Il ne faut se laisser abandonner »

« Elle n'est facile à obtenir »

« Il se régalerait de tous les menus dont toute sa vie n'a goûté » (CE)

**N.B /** AD: arabe dialectal. CM : corpus des maîtres. CE : corpus des élèves.

b) Remplacement de « **rien** » par « **aucune chose** » : « **aucune chose** » est la traduction littérale aussi bien du dialectal : **Hatta haja**.

Que du classique : la **sai' un**. D' où les traits suivants :

« Il ne peut se payer aucune chose » (CM)

« On apprend aucune chose » « aucune chose n'est trouvée » (CE)

Et l'assimilation de « **rien** » à un substantif non négatif :

« Nous n'arrivons jamais à rien »

« Ils ne font pas à l'école rien » (**ma idiru walu fil- madrasa**)

c) Coordination aberrante : quand il veut coordonner deux propositions négatives, l'AD emploi **atta** = et aussi, mais ne répète pas la négation dans la 2<sup>ème</sup> proposition ; aussi trouve-t-on :

« Il ne pense pas à travailler et à améliorer son sort » (ni)

« Il n'est aucun rapport avec lui et même avec sa famille »

« Et aussi je n'aime pas le bruit » (CM)

« Il ne pourra réussir sans bouger et travailler »

« Il ne s'asseyait pas et rêve du poulet » (CE)

d) Perturbations dans l'ordre des mots :

-Sur le modèle mazel majas (il n'est pas encore venu)

On trouve :

« J'y pense encore pas » (CM)

« Encore il n'a rien à faire » (CE)

Sur le modèle handek taksar at- tabasil (faire attention de casser l'assiette).

On trouve :

« Fais attention de casser l'assiette » (CM)

« Fais attention tu tombes » (CE)

e) Français parlé et arabe conjugue leur influence pour réduire le restrictif

« ne...que... » à « que » : « ne » explétif disparaît et « que » est assimilé à l'adverbe « seulement ».

« Il a qu'à apporter »

« La fainéantise nous donne que des maladies » (CM)

Les écarts que nous avons énumérés ci-dessus sont assez caractéristiques et assez constants pour donner une physionomie bien particulière au français algérien. Leur analyse montre qu'ils ne sont pas produits au hasard, mais suivant des règles formulables.

On pourrait établir une « **grammaire de ces fautes** » des élèves et des maîtres. Cette grammaire représenterait précisément la norme acceptée par les enseignants algériens de français jugeant du discours oral ou écrit de leurs élèves. C'est l'influence d'un autre système, totalement différent. Le système arabe interfère avec le système français – qui le seul point commun entre l'élément qui les compose.

Les emplois « algériens » des modes et temps verbaux du français, par exemple, ne s'organisent pas entre eux pour produire des significations originales ; pour comprendre la valeur exacte de chacun d'eux, il faut comparer non aux autres modes et temps du système français, mais à un emploi parallèle du système arabe concurrent.

D'un autre côté, ces écarts- et la nature des transferts qu'ils supposent d'une langue à l'autre- montre que, dans l'esprit du locuteur, la forme et la



fonction sont solidement associées ; les associations propres à la langue maternelle persistent et resurgissent au moment de l'emploi de la langue seconde.

L'enquête complémentaire nous a permis d'esquisser une description des spécificités- par rapport au français standard- du français actuellement parlé en Algérie par la catégorie sociale qui contribue le plus au maintien et même à l'extension de la francophonie dans ce pays : celle des enseignants bilingues.

L'intérêt du sociolecte de ces enseignants est précisément qu'il sert de modèle de parler français à toute de la population scolarisée.

Nous avons constaté que ce parler- que ce soit sur le plan de la morpho-syntaxe où, de façon souvent moins apparente mais peut-être plus profonde, sur le plan lexical- est fortement marqué d'arabismes. On assiste à une sorte d'arabisation du français en situation algérienne. Ce phénomène ira sans doute en s'accroissant, au fur et à mesure qu'avec la liquidation de la coopération, les apports du « français de France » seront de moins en moins.

On peut même imaginer que, née du colonialisme, prolongée et même étendue par une coopération provisoirement nécessaire, la francophonie algérienne doit disparaître en même temps que cette coopération. Elle n'en reste pas moins pour le linguiste un terrain d'observation privilégié, tant par la complexité des contacts qu'elle entretient avec la langue arabe, que par l'accélération remarquable des changements linguistiques qui l'affectent.

# CONCLUSION

Nous avons pu montrer, en analysant les résultats d'une enquête menée dans les établissements de la région de Tlemcen au niveau de la 1<sup>ère</sup> et de la 4<sup>ème</sup> année - c'est-à-dire au moment précisément où les jeunes algériens entament le cursus qui les mènera à des études secondaires et supérieures de type scientifique ou technique - que cette élite se recrute de préférence dans la classe moyenne non productive de la société actuelle, et que ce recrutement est fortement influencé par l'existence (ou par l'absence) d'une pratique du bilinguisme dans l'environnement extra-scolaire (essentiellement familial) de l'étudiant.

Vu sous cet angle, le maintien d'un système scolaire bilingue semble constituer un handicap à une réelle démocratisation de l'enseignement ; le bilinguisme apparemment, agit comme renforçateur d'inégalités socio-culturelles pré-existantes, et favorise une catégorie sociale : la bourgeoisie urbaine bilingue à vocation bureaucratique, au détriment des autres : les classes laborieuses en général, et tout particulièrement le prolétariat rural à vocation agricole.

Il faut se garder cependant d'attribuer au seul bilinguisme la responsabilité de cet état de fait : le système scolaire tout entier fonctionne à l'avantage de cette même catégorie sociale, et l'arabisation à elle seule, sans une réforme profonde des structures de l'institution scolaire, est certainement incapable de modifier ce phénomène.

La confirmation par l'analyse statique de l'existence d'un rapport déterminant entre statut socio-linguistique familial et maîtrise du français langue seconde une fois obtenue, nous nous sommes interrogé sur son mode de fonctionnement réel : y avait-il des différences fondamentales entre l'apprentissage du français par les jeunes gens bénéficiant, et l'apprentissage du français par les jeunes gens des classes socio-linguistiquement défavorisées ? Et ces différences étaient-elles liées, comme on aurait pu a priori le croire, au caractère dominé ou dominant de la langue maternelle ?

instrument d'appropriation des sciences et des techniques. Chasser le français de cet usage quotidien, c'est condamner le bilinguisme scolaire « à la portée de tous » : seule une élite à pratique familiale bilingue persistante y aura accès désormais.

Par contre, développer cet usage - ce que les mass media pourraient facilement réaliser- serait le meilleur moyen de faire accéder tous les jeunes gens à un bilinguisme équilibré.

Nous entendons par « bilinguisme équilibré » cet état- dans lequel se trouve actuellement l'intelligentsia algérienne - où la maîtrise de chacune des langues en contact est suffisamment assurée pour que les modes de perception qu'elles reflètent et les cultures qu'elles véhiculent se complète plutôt que d'entrer en conflit.

Permettre à la majorité des jeunes algériens d'accéder à ce bilinguisme n'est pas une entreprise impossible : certaines conditions objectives - francophonie d'une bonne partie de la population, statut linguistique actuel du corps enseignant- la rendent aussi et peut- être même plus aisée qu'une arabisation totale, nous ne pensons pas que ce soit, comme l'affirme pour le cas Ahmed MOATASSIME, une entreprise périlleuse pour le développement perceptuel et conceptuel des élèves : il n'y a pas d'antinomie radicale entre la « vision du monde » française et la « vision du monde » arabe ; l'apprentissage simultané des deux langues est tout à fait capable de conduire à une « vision du monde » cohérente : celle qu'exprime justement le « français algérien », dans sa spécificité .

Mais ce n'est pas non plus une entreprise dénuée de risques politiques : promouvoir un bilinguisme équilibré, ce serait assurer l'ouverture de la société algérienne dans son ensemble aux échanges économiques et culturels avec le monde « capitaliste » ; ce serait aussi ouvrir la porte à l'information sur les valeurs et les idéologies « étrangères ».

C'est bien pourquoi les décisions finales :

-oui ou non pour le bilinguisme ?et, si oui, dans quelles limites, pour quoi et pour qui ?

La justification de la planification linguistique, en Algérie comme partout ailleurs, échappe à la réflexion linguistique : le planificateur ne peut faire son choix qu'on fonction des objectifs historiques qu'il poursuit et du système social qu'il veut à instaurer.

**ANNEXES :**

**Annexe1****Dossier 1 : la ville de Tlemcen.**

Dossier 1	S	PF	SLF	MMN	SS	NF	P
108(1 <sup>ère</sup> année)							
68(4 <sup>ème</sup> année)							

S : Sexe.

PF : Profession des parents.

SLF :

MMN : mass media nature

SS : stabilité scolaire

CS : classe sociale

NF : nombre d'enfant

Profession des parents

(f) : fille.

(g) garçon.

**Le questionnaire**

Nom :

Prénom :

Mettez une croix dans la case qui correspond à la réponse de votre choix.

Vous avez la possibilité de mettre une double croix, ou plus.

Si vous ne pouvez répondre à une question, vous pouvez laisser la case en blanc.

1/ En quelle langue parlez-vous à la maison ?

-Arabe algérien.

-Arabe classique

-Français.

2/ En quelle langue parlez-vous le plus souvent dans la rue, avec vos camarades ?

-En arabe algérien.

-Arabe classique.

-Français.

3/ Si vous allez au cinéma de votre quartier, en quelle langue passent les films ?

-En français.

-En arabe.

4/ Quand vous parlez de sport avec vos amis, en quelle langue parlez- vous ?

-Arabe algérien.

-Français.

5/ Lisez- vous des journaux sportifs, en quelle langue les lisez- vous ?

-Arabe algérien.

-Français

6/Lisez- vous des journaux illustrés (bande dessinées).

-Arabe.

-Français.

7/Quand vous écrivez les lettres en quelle langue l'écrivez- vous ?

8/ Quelle est la chaîne de radio que vous écoutez souvent ?



**Annexe 2****Les tests :**

Nom :

Prénom :

I- Choisir la préposition ou l'article qui s'accorde avec le reste de la phrase.

1. Je vais ... cinéma.

a) du

b) au

c) à

2- Elle va jouer... la poupée

a) à

b) o

c) de

3- Je rentre ... moi

a) à

b) de

c) chez

4- Il monte ... la chaise

a) à

b) dans

c) sur

5- Il vient ... Constantine

a)chez

b) dans

c) de

6-Je viens...chez moi

a) à

b) de

c) du

7- Je vais faire ... bicyclette.

- a) de
- b) à
- c) de la

8- Tu es... retard

- a) en
- b) au
- c) à

9- Il y a une voiture... côté

- a) o
- b) à
- c) en

10- Tu n'as pas ... jouets

- a) des
- b) de
- c) du

II- Compléter les phrases suivantes par les prépositions qui convient.

1. Il accepte... .... faire une commission.
2. Le boxeur s'acharne.....son adversaire.
3. Tu t'arranges.....partir tôt le matin.
4. Il commande.....un régiment.
5. La maman crie.....ses enfants.
6. L'eau s'infiltr..... la pièce.
7. Il commande.....finir le mur.
8. l'eau s'infiltr..... le feuillage.
9. L'eau s'infiltr.....les objets.

III- Compléter les phrases suivantes par la préposition qui convient.

- 1-Elle est bouleversée.....la mort de son amie.
- 2-Le problème est difficile..... cet élève.
- 3-Tu es fort.....mathématique.
- 4-Tu es .....ton métier.
- 5-Il est satisfait.....son ouvrage.
- 6-Elle est capable.....na pas venir.
- 7-Je suis dernier.....me présenter.

IV- Modèle : Jules Verne prédit les voyages dans l'espace.

Réponse : Dans l'espace, les voyages ont prédit par Jules Verne.

Transformer les phrases suivantes d'après le modèle ci- dessus.1) Modèle :

Les responsables ont proposé un plan.

Réponse : .....

2) Modèle : La capsule transporte trois hommes.

Réponse : .....

3) Modèle : On a trouvé un nouveau procédé.

Réponse : .....

4) Modèle : Le gouvernement a promis des subventions.

Réponse : .....

V- Compléter les phrases suivantes :

1. Elle déjeune.....un restaurant.
2. L'agent gesticule..... le trottoir.
3. Il travaille.....ardeur.
4. Nous sortons..... bonne heure.
5. Un statue..... son socle domine la ville.
6. La voiture peut stationner... ..une autorisation.

(Quelques exemples de ce test ont été inspirés par « tests de langue »,

FRANCOIS F et COMPANYS E., Paris : BELC, 1969).

### Annexe 3

#### Description du dessin n° 2 par un enseignant en milieu rural :

« Il y a un homme qui est sur un rocher. Il s'imagine sous un palmier sous l'ombre à l'abri du soleil est en même temps, tout en dormant sous le palmier, il s'imagine encore une deuxième fois d'attendre un plat délicieux ; tout ce qu'il veut c'est ses plaisirs, rien ne lui manque ; il ne pense pas comment avoir ce plat, ce repos et tout ça ; tout en étant imaginé couché il s'imagine encore en train de manger quelque chose : c'est un bonhomme imaginaire.

#### Description des dessins n°1 et 2 par des élèves de 1<sup>ère</sup> année en milieu rural et urbain

A partir des dessins 1 et 2, racontez un paragraphe (suivant le projet « le récit »)

##### Des échantillons avec des fautes.

E-1- Un homme qui est sous un arbre, il prenait un fusil de chasse, il gardait un navire qui vient en face de lui. Les trois hommes sur le navire, les deux chasseurs prennent des fusils pour tuer.

E-2- Dans une île, se trouve un jeune homme qui sous un palmier. Soudain, il voit un bateau qui arrive pour lui, il prenait un grand fusil pour se dé fondre. Enfin, le chasseur avec son ami connaissent que les visiteurs sont leurs amis.

E-3- Un jour, un jeune homme qui porte un grand chapeau sur sa tête, il prend son fusil parce qu'il voit un navire qui s'approche. Il appelle son ami pour se dé fondre.

E-4- Le soleil brûle sur une île, un navire sur la mer, le chasseur prend son fusil contre les gens.

E-5- Il était une fois, dans une île, un homme monte dans un rocher, il voit un navire s'approche, il prend son fusil pour se dé fondre.

Il cria : « viens mon ami, il y a des étrangers. »

E-6- Un jeune homme avec un chapeau sur sa tête, il voit des jeunes, il est peur, puis il appelle ami pour tuer ces gens.

## **Description des dessins 1 et 2 par des élèves de 4ème année en milieu rural et urbain**

Faites la description (suivant le projet « la publicité »).

### **Echantillons de la 4ème année :**

E-1- C'est une bouteille de gaz qui s'accroche avec son tuileau. Ecriture en gras montre :

- Vérifier l'installation de cette bouteille
- interdit d'allumer l'électricité ou les allumettes en cas de fuite.

E-2- Je vois l'écriture en gras qui montre une publicité ».

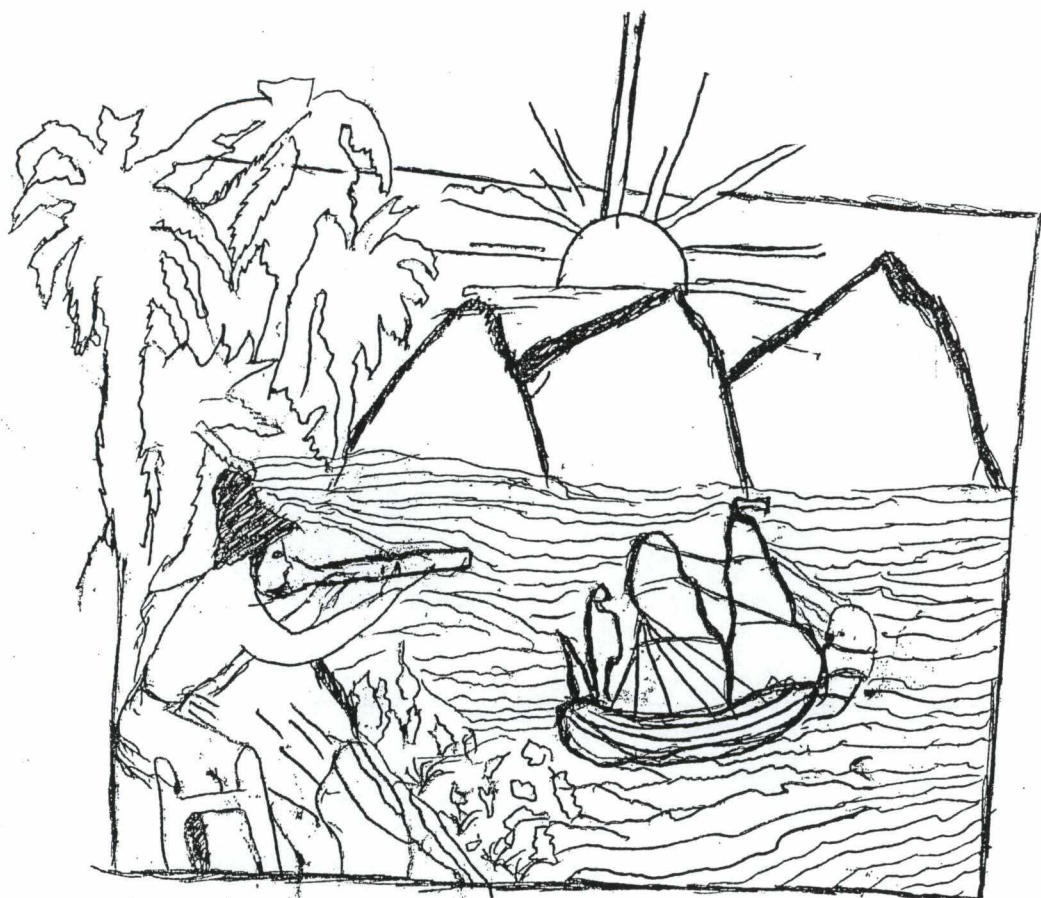
- Vérifier la fuite quand vous installez la bouteille de gaz
- N'allumez pas le feu en cas de fuite.

E-3- Ne rien allumer.

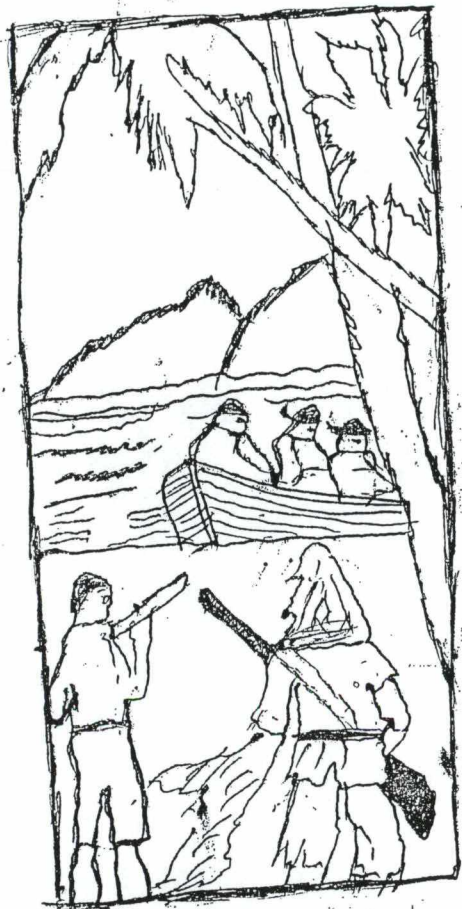
Ne jamais toucher aux commutateurs électriques.

- Fermer le robinet de la bouteille.
- Ne toucher aucun interrupteur.

Le gaz butane est une affaire sérieuse.

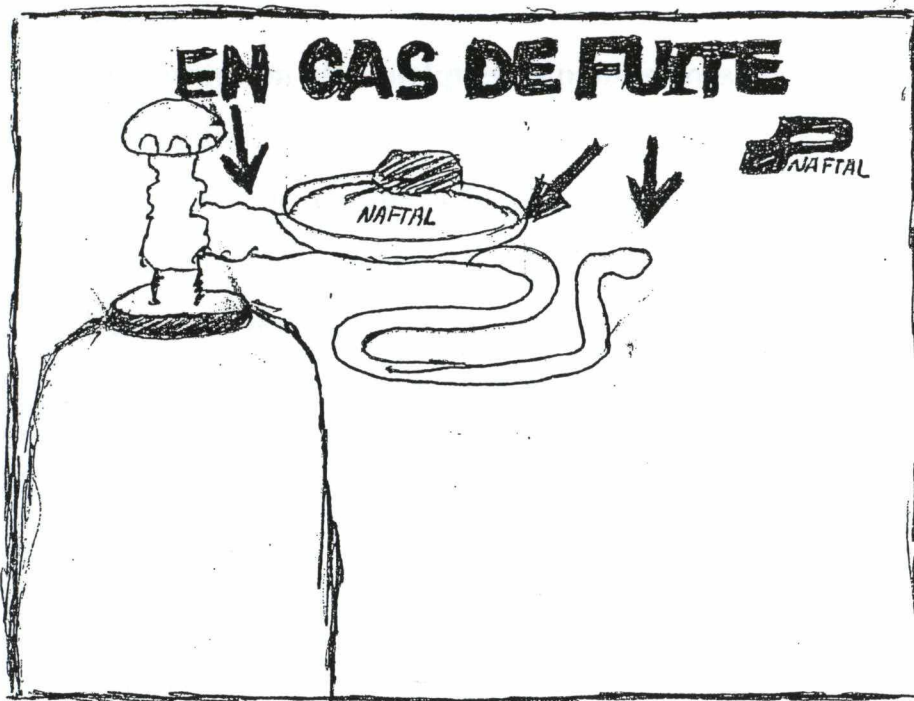


D.1

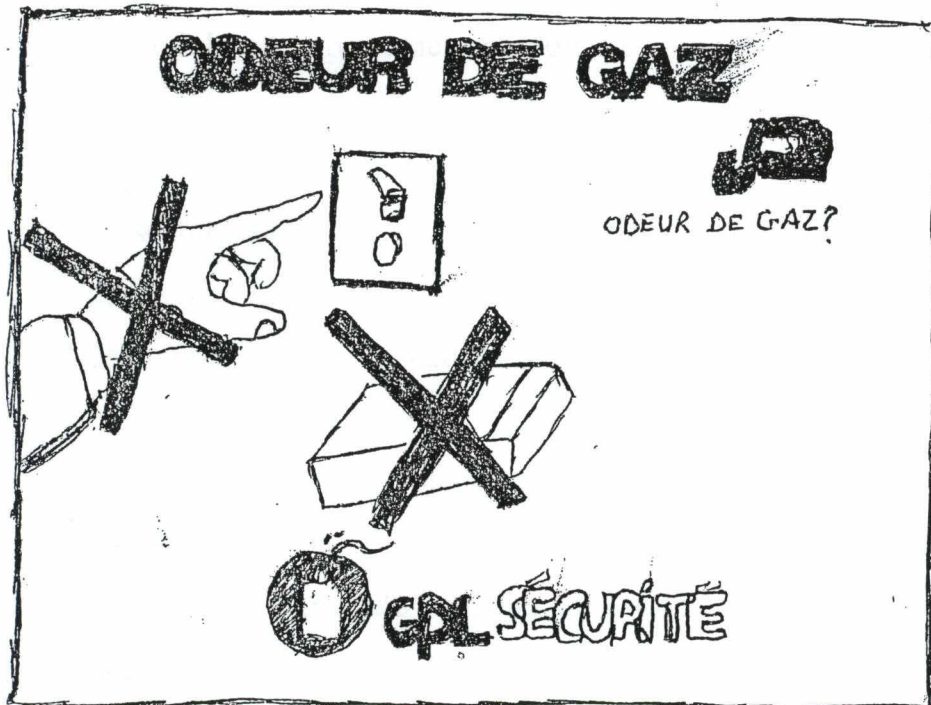


niveau 1<sup>ere</sup> année

D.2



B1



D2

Niveau 4<sup>eme</sup> année

élève, maître, père, enfant, ou bien camarade et ses amis. Etre les deux à la fois il le pourrait dans un sens, ça viendra de s'expliquer, de comprendre ses enfants, et de leur donner ce qui leur manque, voilà, dans ce cas alors le père donne à manger à ses enfants, il leur achète des vêtements, tout ça, de tout ce qu'il faut pour la vie ; le maître leur donne autre chose que le père ne peut pas donner c' est- dire, il leur donne l'éducation et tout ça.

4-Parmi les moyens contraignants qu'un enseignant peuvent utiliser, quels sont ceux que vous préférez et pourquoi ?

R4 – « Les moyens contraignants ... ici je crois, si je ne me trompe pas, la question veut parler de comment obtenir la discipline et tout ça ?....comment arriver à une certaine discipline en classe. Bon, il y a certains moyens, mais tous les moyens qu'on peut utiliser sont bons dans la mesure voulait dire quelque chose par ce dessin, n'est-ce pas ?

Peut être il voulait parler de l'ambition de l'homme, l'homme qui veut se hausser à tout prix ; ce n'est pas spécialement la pomme qui l'intéresse, la pomme c' est pour l' homme , c' est un dessin, la pomme c' est ce qu' il veut dans l' avenir, c'est l' emplacement où il veut être, peut être il veut s' améliorer, c' est ça , et comme tout homme est ambitieux, alors je vois que cet homme- là aussi ; ce n' est pas parce que c' est un palmier ; cet homme veut s' élever, je crois, c' est bien ça, et la pomme c' est la tentation »



**Annexe 6****Liste des tableaux**

Tableaux n°	
1-Dossier (1) : la ville de Tlemcen .S (sexe).....	p-23
2- La profession des parents.....	p-24
3- SLF (statut linguistique familiale).....	p-24
4- T (télé).....	p-24
5- SS ( la stabilité scolaire).....	p-25
6- NF (nombre de fautes).....	p-25
7- Compétence / Performance.....	p-25
8 - MMN (mass media nature).....	p-26
9- Dossier (2) : S (sexe).....	p-26
10- P.P (profession des parents.....	p-26
11- PLF (pratique linguistique familiale).....	p-27
12-L' écoute des mas média.....	p-27
13- La stabilité scolaire.....	p-27
14- Le nombre de fautes.....	p-28
15- L'écoute du radio et de la télé.....	p-28
16- La classe sociale.....	p-28
17- Les catégories pour les trois groupes.....	p-31
18- La pratique linguistique des trois groupes .....	p-32
19- Compétence des deux établissements.....	p-33
20- Histogramme des compétences par catégorie socio- linguistique....	p-33
21-Performance des deux établissements.....	p-34
22- histogramme des performances par catégorie socio- linguistique....	p-35
23-Compétence et performance par établissement et par regroupement géographique. Tableau récapitulatif.....	p-36
24- Compétence par catégories socio- linguistique.....	p-38
25- Histogramme des compétences par établissement.....	p-39
26-Hitogramme des performances par établissement.....	p-39
27- La performance par catégorie socio- linguistique.....	p-39
28- Récapitulatif, compétence et performance par catégories socio-linguistique.....	p-40
29- Compétence. Comparaison garçons/ filles chaque fois qu'elle est possible.....	p-41
30- Performance. Comparaison garçons/ filles qu'elle est possible.....	p-42
31-Récapitulatif. Compétence et performance.....	p-43
32-Compétence.Comparaison-filles/ garçons.....	p-43
33-Performance. Comparaison- filles/ garçons.....	p-44
34- compétence et professions des parents.....	p-48
35-Profession des parents : Regroupement des professions en fonction des ressources économiques.....	p-49

## Annexe 6

## Liste des tableaux

## Tableaux n°

1-Dossier (1) : la ville de Tlemcen .S (sexe).....	p-23
2- La profession des parents.....	p-24
3- SLF (statut linguistique familiale).....	p-24
4- T (télé).....	p-24
5- SS ( la stabilité scolaire).....	p-25
6- NF (nombre de fautes).....	p-25
7- Compétence / Performance.....	p-25
8 - MMN (mass media nature).....	p-26
9- Dossier (2) : S (sexe).....	p-26
10- P.P (profession des parents.....	p-26
11- PLF (pratique linguistique familiale).....	p-27
12-L' écoute des mas média.....	p-27
13- La stabilité scolaire.....	p-27
14- Le nombre de fautes.....	p-28
15- L'écoute du radio et de la télé.....	p-28
16- La classe sociale.....	p-28
17- Les catégories pour les trois groupes.....	p-31
18- La pratique linguistique des trois groupes .....	p-32
19- Compétence des deux établissements.....	p-33
20- Histogramme des compétences par catégorie socio- linguistique....	p-33
21-Performance des deux établissements.....	p-34
22- histogramme des performances par catégorie socio- linguistique...	p-35
23-Compétence et performance par établissement et par regroupement géographique. Tableau récapitulatif.....	p-36
24- Compétence par catégories socio- linguistique.....	p-38
25- Histogramme des compétences par établissement.....	p-39
26-Hitogramme des performances par établissement.....	p-39
27- La performance par catégorie socio- linguistique.....	p-39
28- Récapitulatif, compétence et performance par catégories socio-linguistique.....	p-40
29- Compétence. Comparaison garçons/ filles chaque fois qu'elle est possible.....	p-41
30- Performance. Comparaison garçons/ filles qu'elle est possible.....	p-42
31-Récapitulatif. Compétence et performance.....	p-43
32-Compétence.Comparaison-filles/ garçons.....	p-43
33-Performance. Comparaison- filles/ garçons.....	p-44
34- compétence et professions des parents.....	p-48
35-Profession des parents : Regroupement des professions en fonction des ressources économiques.....	p-49

36- Profession des parents : Regroupement par secteur en fonction de la production.....	p-49
37-Regroupement opératoire des catégories socio- professionnelles et maîtrise de la langue seconde.....	p-50
38- Comparaison cadres/ propriétaires à l'intérieur de la catégorie 1.....	p-51
39- Comparaison des familles monolingues aux familles bilingues. Compétence.....	p-54
40- Comparaison des familles bilingues aux familles monolingues. Performance.....	p-55
41- Compétence des familles bilingues aux familles monolingues. Tableau récapitulatif.....	p-55
42- Influence de la pratique linguistique familiale. Calcul sur l'ensemble du corpus.....	p-56
43- Rapport du statut linguistique familial/ profession des parents.....	p-56
44- Rapport entre l'écoute des mass média et la compétence. Nature des mas médias.....	p-59
45- Rapport entre l'écoute des mass média. Nature de l'écoute.....	p-59
46- Rapport entre l'écoute des mass média et la performance. Nature des mas médias.....	p-59
47- Rapport entre l'écoute des mass média et la maîtrise de la langue seconde. Calcul pour l'ensemble du corpus.....	p-60
48- La stabilité scolaire et compétence.....	p-62
49- La stabilité scolaire et performance.....	p -63
50- Tableau récapitulatif .....	p-63
51 Nature des fautes en milieu rural.....	p-71
52- Nature des fautes en milieu urbain.....	p-73
53 -Nature des fautes. Tableau comparatif (corpus rural, urbain).....	p-74
54-Nature des fautes en milieu rural. Pourcentage.....	p-75
55-Nature des fautes en milieu urbain. Pourcentage.....	p-76
56 -La nature des fautes des meilleurs performants comparée à celle des fautes des moins bons performants.....	p-79

### **Tableaux en lettres :**

f- Les déterminants du substantif en français et en arabe (analyse contrastive.....)	p-100
--	-------

# **BIBLIOGRAPHIE**

### Les ouvrages de spécialités :

- ABDOU Abdelhak, (1980), « *Communications sociales et didactique des langues étrangères* ».in E. L.A n°37, Didier, Paris.
- ABDOU Abdelhak, (1980), « *La didactique de III génération : des hypothèses aux projets* »-in E.L.A. n° 37, Didier .Paris.
- ABOU Abdelhak, (1983), *Introduction à la structuration sociale des échanges langagiers* », Relectures, Credif, Didier, Paris.
- BERNESTEIN Basil (1973), *Langage et classes sociales*, Editions de Minuit, Paris.
- BERNESTEIN Basil, *Langage et classes sociales*, Traduction J.chamboredon, Paris Minuit 75. P 49.
- BOURDIEU Pierre, (1977), *L'économie des échanges linguistiques* » Fayard, Paris.
- BOURDIEU Pierre,(1982), *ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, - Fayard, Paris.
- CALVET Luis Jean (1987), *la guerre des langues page 157, acteurs sociaux : pratiques langagières et représentations.*
- CHERIET Abdellah, (1983), *Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation* - société Nationale d' Edition et de Diffusion Alger 1983).
- CHOMSKY Nooam, *Introduction à la Grammaire Générative*, Page32.
- GARMADI Jean, (1981), *La sociolinguistique*, PUF, Paris.
- GRANDGUILLAUME Gilbert, (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb* (Edition C-P MAISONNEUVE ET LAROSE.15, rue Victor- Cousin Paris (5).
- GRANDGUILLAUME Gilbert, (1998). *L'arabisation et la question des langues en Algérie*, Université Grenoble
- Guy Feve- Préface Jean Claude Chevalier- Office des publications- Université- Alger. *Le français en Algérie.*
- Hachouf-Adamo, C (1988) : *Statut et rôle de la langue française en Algérie*,

Mémoire de D.E.A- Université d'Aix- Marseille I, page 99.

-Haddab-M (1979). *Education et changements socio- culturels*. Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie, Alger, O.P.U.

- Haddadou, Mohand-Akli. (1987) : *-pour un enseignement linguistique du lexique et du sens en français langue étrangère*, Mémoire de magistère, Université d'Alger.

-HADJ SALAH Haykel (1974) : « *Recherche linguistique et interférence de substrats* », in CILF (éd), les relations entre la langue arabe et la langue française, p .203-227.

-HALIMAOUI, S. (1978). *Le Bilinguisme de transition facteur nécessaire de développement socio- culturel de l'Algérie actuelle*, Thèse de doctorat, Université de Bruxelles.

-HAMZAOUI, Riahi (1976) « *Interférence linguistiques français- arabe* », les cahiers de Tunisie 85-86 page 163-173.

-HARRATI Mohamed (1983) : *Langue et culture scolaires en Algérie au début du cycle moyen ; le français, langue étrangère*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Paris V page 491.

-LABOV, William (1976), *Sociolinguistique* Ed. De minuit, coll.» le sens commun, Paris.

- LACHARAF Moustafa, (1978), *l'Algérie Nation et Société*, 2<sup>ème</sup> édition. SNED, Alger.

- LECOMTE (*Grammaire de l'arabe*, p.81).

-MARTINET André, (1985), *La syntaxe générale*, A Colin. COL.U. Paris.

-MELLIANI Fabienne, (1999). *Le métissage linguistique (langagier) comme lieu d'affirmation identitaire*.

-MOATASSIME, Ahmed, (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb, Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, Paris, JEDE, PUF

-TALAB-IBRAHIMI Khaoula, (1973), *De la décolonisation à la révolution culturelle* SNED. Alger.

**Les Dictionnaires :**

- ALMERAS Jean, (1978), *pratique de la communication*, Larousse, Paris
- CHAISTRUSSE Jean, *Larousse*, Paris.
- COSTE Daniel / GALISSON Robert, (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- DABENE (1994) *Hachette, repère bilinguisme par l'enseignement des langues*.
- GUA Jean Pierre. *Dictionnaire de didactique du Français, langue étrangère et Seconde .Bilingue. Bilinguisme, Plurilinguisme, Polyglossie.*
- SAPIR (L'encyclopédie of social Science) traduit en Français dans Sapir, *la linguistique p.29 à 64.*

**Les revues et articles :**

- BESSE Henri, (1980), *Enseigner la compétence de communication*, in le français dans le monde, n°153.P.P.41.47.
- CHEVALIER Jean Claude, (1982), « *Discours et société* », in le français aujourd'hui n° 57.
- SBAA Rabeh, *Culture et Plurilinguisme (Oran, Alger)*.
- Suzanne. *Le français en Afrique, revue du réseau des observations du français contemporain en Afrique.*
- La fage Ambroise queffele- n 13- Décembre 1999.*
- Les parlers arabes en Algérie, (2003) : Revue de l'année de l'Algérie en France-Djazair n°8.*

**La Sitographie :**

- [www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/11/11T.html](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/11/11T.html)-31K
- [www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/11/Pays/algérie.html](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/11/Pays/algérie.html)-54k
- [www.Ib.refer-ORG/ berry/programme/nterf.htem](http://www.Ib.refer-ORG/ berry/programme/nterf.htem)-19K
- [www.Ib-refer.oeg/berry/ programme/gram.htem](http://www.Ib-refer.oeg/berry/ programme/gram.htem)-30K
- [www.ac-montpellier.fr/cr de P34/ spip-php? article 387](http://www.ac-montpellier.fr/cr de P34/ spip-php? article 387)-28K

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	P-5-10
CHAPITRE 1 : L'enquête en milieu scolaire.....	P-6
1-L' ENQUETE EN MILIEU SCOLAIRE.....	P-12
1.1.Le point de départ théorique : langue familiale et handicap scolaire d'après BERNESTEIN.....	P-12-13
1.2. Le choix de la population : Raisons sociologiques :.....	P-14-15
1.3.La constitution des dossiers : le questionnaire sur l' environnement socio-culturel :.....	P-15-16
1.4. La fabrication et l'expérimentation des tests 1 et 2.....	P-16-17
1.5 La troisième épreuve : Motivation, intérêt, Méthodologie.....	P-17-18
1.6. Les conditions objective et les difficultés de l'enquête.....	P-13
2- LE DEPOUILLEMENT :.....	P-18
2.1. Le classement des dossiers et la préparation à l'exploitation systématique des résultats .....	P-18-19
2.2. Le premier dépouillement du questionnaire de l'environnement socio-culturel : Essai d'adaptation de l'échelle de WARNER. Remarque, commentaire,discussion.....	P-19-30
3- ANALYSE DES RESULTATS.....	P-30
3.1. Classe socio- linguistique et maîtrise de la langue seconde.....	P-30-35
3.2. Influence de l'origine géographique sur la maîtrise du français...P-37-43	
3.3.Sexe et maîtrise de la langue seconde.....	P-43-47
3.4. Influence de la profession des parents.....	P-47-53
3.5. Influence de la pratique linguistique familiale sur la maîtrise de la langue seconde.....	P-53-58



3.6. Influence de l'écoute des mass média sur la maîtrise de la langue seconde.....	P-58-62
3.7. Influence de la stabilité scolaire sur la maîtrise de la langue seconde.....	P-62-65
CHAPITRE II : La nature des fautes : analyse qualitative.....	P-66
1-L'ANALYSE DES FAUTES.....	P-67
1.1. La constitution des fiches fautes.....	P-67
1.2. Le choix d' une technique : utilisation de la grille de classement typologique des fautes du BELC.....	P-67-70
2-ANALYSE DES RESULTATS.....	P-71
2.1-Nature des fautes et notions de langue étrangère.....	P-71-79
2.2-Nature des fautes et paliers d'apprentissage.....	P-79-80
2.3-La nature des fautes aux moins bons performants (premier palier d'apprentissage).....	P-81-84
2.4-La nature des fautes aux meilleurs performants (deuxième paliers d'apprentissage).....	P-84-87
2.5. La vraie nature des interférences.....	P-87-90
3- RAISONS DE CHOIX DE LA VARIETE : «langue parlée par les enseignants algériens de français ».....	P-90-91
4-LE DEPOUILLEMENT DE L' ENQUETE.....	P-91
4.1- Les productions orales.....	P-91-92
4.2- Les productions écrites.....	P-92-93
4.3- L'évaluation subjective des variables.....	P-93
4.4-Le questionnaire sur les usages du français.....	P-94

5- LES RESULTATS.....	P-94
5.1- Changement linguistique au niveau de surface ; l'influence de la morphosyntaxe arabe.....	P-94-95
6- METHODES.....	P-95
7-SYNTAXE.....	P-96-97
7.1-Les déterminants du substantif.....	P-97-100
8- LA CONSTRUCTION DES PHRASES ET LES INTERRELATIONS ENTRE PREPOSITIONS.....	P-101
8.1Phrase nominale.....	P-101
8.2- Négations.....	P-102
9- PLAN SOCIO-CLTUREL : RENCONTRE DE DEUX LANGUES, RENCONTRE DE DEUX CULTURES. ....	P-101
CONCLUSION.....	P-106-110
ANNEXES.....	P-111
(Annexe 1.Le questionnaire).....	112-113
(Annexe 2.Les tests).....	114-116
(Annexe 3. Interprétations des dessins par les élèves).....	117-118
(Annexe 4. Les dessins proposés aux élèves).....	119-120
(Annexe 5.Les réponses de quelques questions par les enseignants)...	121-122
(Annexe 6. Lite des tableaux).....	123
BIBLIOGRAPHIE.....	P-125-128

### Le résumé :

L'analyse quantitative des fautes des niveaux de maîtrise du français langue seconde par les élèves étaient déterminés par l'appartenance des locuteurs à une catégorie socio-linguistique précise.

Nous avons été amenés ainsi à considérer comme des variables d'ordre socio-linguistique : L'origine géographique, le sexe, l'appartenance des parents à une catégorie professionnelle, la pratique linguistique familiale, l'écoute des mass médias.

La plupart des difficultés en langue seconde manifestées par les erreurs commises étaient dues à des interférences avec la langue maternelle.

L'analyse des fautes en milieu scolaire conduit quasi automatiquement à l'étude du « français algériens », la norme scolaire et la norme de son environnement socio-culturel des élèves ne pouvant être dissociées.

### Les mots clés :

Milieu scolaire, socio-linguistique, socio-culturel, norme, compétence, performance, fautes, interférence, arabe, français.

### The summary:

The quantitative analysis of faults levels of proficiency in French second language students were determined by the speakers belonging to socio-linguistic states.

We were led to consider the variables of a socio-linguistic:

geographical origin, gender, parents belong to a professional category, linguistic practice family, listening to the mass media.

Most second language difficulties expressed by the mistakes were due to interference with the language.

The analysis of faults in schools leads almost automatically to the studies of the French Algerian, the academic standard and norm of its socio-cultural development of students can not be separated.

### Key words:

School, socio-linguistic, socio-cultural norm, competence, performance, misconduct, interference, Arabic, French.

الموجز :

التحليل الكمي للأخطاء مستويات الكفاءة في اللغة الفرنسية الثانية الطلاب تحدها المتحدثين ينتمون إلى دول الاجتماعية واللغوية.

الأمر الذي أدى بنا إلى النظر للمتغيرات الاجتماعية واللغوية :

الأصل الجغرافي ، ونوع الجنس ، والآباء ينتمون إلى الفئة الفنية ، الممارسة اللغوية والأسرة ، والاستماع إلى وسائل الإعلام.

معظم الصعوبات في اللغة الثانية هي الأخطاء المرتكبة جراء تدخل اللغة الأم (العربية) في اللغة الثانية (الفرنسية). تحليل أخطاء في المدارس يؤدي تلقائياً إلى ما يقرب من الدراسات الفرنسية الجزائرية ، والمستوى الأكاديمي ووضع المعايير للتنمية الاجتماعية والثقافية للطلاب لا يمكن فصلها.

الكلمات الأساسية :

المدرسة ، الاجتماعية اللغوية الثقافية ، قاعدة الكفاءة ، الأداء ، الأخطاء ، التدخل ، العربية الفرنسية