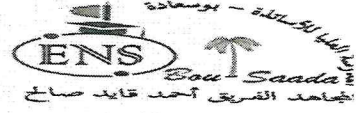


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Ecole normale supérieure "El Gaid Salah-Bou-Saâda"

Département de langue française



Intitulé du Module :

Linguistique contrastive

Niveau : 2^e année PEP (Professeur d'Enseignement Primaire)

Présenté par :

Dr MEFTAH Samir

Année universitaire :

2024/2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Ecole Normale Supérieure "El Gaid Salah-Bou-Saâda"

Département de langue française

Intitulé du Module :

Linguistique contrastive

Présenté par :

Dr MEFTAH Samir

Année universitaire :

2024/2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Ecole normale supérieure "El Gaid Salah-Bou-Saâda"

Département de langue française

Intitulé du Module :

Linguistique contrastive

Présenté par :

Dr MEFTAH Samir

Année universitaire :

2024/2025

Table des matières

Introduction

Chapitre I : Introduction à la linguistique contrastive

1. La linguistique contrastive
 - 1.1. Entrée en matière
 - 1.2. L'hypothèse générale de la linguistique contrastive
 - 1.3. L'objectif de la Linguistique contrastive
 - 1.4. L'objet d'étude de l'analyse contrastive
2. Mise au point conceptuelle
 - 2.1. Acquisition vs apprentissage
 - 2.2. Langue maternelle vs Langue étrangère
 - 2.3. Transfert vs Interférence
3. La linguistique contrastive entre enseignement et apprentissage
4. Exercices

Chapitre II. : Bilinguisme et situation sociolinguistique en Algérie

1. Le Bilinguisme
2. Bilinguisme social et étatique vs bilinguisme individuel
3. Types de bilinguisme individuel
 - 3.1. Bilinguisme précoce vs bilinguisme scolaire
 - 3.2. Bilinguisme composé vs bilinguisme coordonné
 - 3.3. Bilinguisme équilibré vs bilinguisme dominant
 - 3.4. Bilinguisme simultané vs bilinguisme consécutif
 - 3.5. Bilinguisme additif vs bilinguisme soustractif
4. Présumés avantages du bilinguisme
5. Situation sociolinguistique en Algérie
6. Langues en contact en Algérie

- 6.1. L'arabe dialectal, l'arabe standard et le berbère
- 6.2. Le français
- 6.3. L'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien et les autres langues
7. La diglossie
 - 7.1. Critères caractérisant une situation de diglossie
 - 7.2. Principaux théoriciens de la diglossie et distinctions de leurs idées
 - 7.3. Critiques et évolutions du concept
 - 7.4. Principaux exemples de diglossie étudiés par Ferguson
 - 7.5. Le modèle canonique et le modèle conflictuel de diglossie
8. Les systèmes phonologiques de l'arabe et du français
9. Exercice

Chapitre III. : Les interférences interlinguales et intralinguales : de la théorie à la pratique

1. Les erreurs interférentielles
2. Types d'interférence
 - 2.1. Interférence phonétique
 - 2.2. Interférence morphologique
 - 2.3. Interférence morphosyntaxique
 - 2.4. Interférence culturelle
 - 2.5. Interférence lexicosémantique
3. Exercice 1
4. De la linguistique contrastive à l'analyse des erreurs : critique
 - 4.1. Erreur vs Faute
 - 4.2. L'erreur interlinguistique et l'erreur intralinguistique
 - 4.3. L'erreur : classification, description, analyse et remédiation
5. Exercice 2

Conclusion

Références bibliographiques

Introduction

La linguistique contrastive (appelée également « linguistique bicontrastive », « linguistique différentielle » et « analyse contrastive ») fait partie du grand domaine de la linguistique dite appliquée et rejoint de ce fait toutes les disciplines ayant pour exercice l'identification des problèmes rencontrés lors du processus d'enseignement/apprentissage. Son objectif est de faciliter ce dernier (auquel s'ajoute aussi la traduction). Sa démarche consiste à comparer les structures de deux langues (certains diraient plusieurs) pour en dégager les dissemblances (certains diraient les dissemblances et les ressemblances). Cette démarche lui permet d'identifier les erreurs interférentielles causées par l'influence de la langue maternelle sur la langue en cours d'apprentissage. Cette identification est complétée par la description et l'analyse des interférences dans le but d'en proposer une sorte d'inventaire. Tous ces éléments vont être développés dans ce cours qui a été réparti en trois chapitres. Concernant le premier chapitre, nous allons, en premier lieu, définir cette linguistique en revenant sur ses postulats de départ, ses objectifs et son objet d'étude. Avant d'aller un peu loin, nous ferons, en deuxième lieu, une mise au point conceptuelle pour expliciter certaines notions plus ou moins complexes comme, entre autres : langue maternelle, langue étrangère, acquisition et apprentissage. Notions que nous rencontrons dans la définition même de cette discipline, d'où l'intérêt de cette mise au point. Après avoir exposé tout cela, nous montrerons, en troisième lieu, pourquoi et comment l'étude contrastive concerne beaucoup plus le pôle enseignant/enseignement que le pôle élève/apprentissage. En ce qui concerne le deuxième chapitre, il sera question en général d'aborder le concept de contact des langues et ses conséquences. Il s'agira avant tout de définir le bilinguisme, de lister ses avantages et de synthétiser ses différentes formes pour passer par la suite à la situation sociolinguistique en Algérie et à l'étude des systèmes phonologiques de la langue arabe et de la langue française. Quant au dernier chapitre, il sera essentiellement analytique et exploratoire. Seront ainsi mis en exergue les différents types d'erreurs interlinguales et intralinguales, et ce, en les décrivant, en les analysant et en les explicitant. Pour finir, des exercices d'application auront lieu dans cette partie où chaque groupe d'étudiants sera amené à constituer un corpus authentique (écrit et oral) contenant différentes erreurs. L'objectif – en sus de concrétiser les acquis du cours en passant à la description et à l'analyse dudit corpus suivant une grille d'analyse préétablie, – en est de proposer des solutions pédagogiques et didactiques. Ci-dessous une carte conceptuelle synthétisant le contenu de ce Cours.

Chapitre I

Introduction à la linguistique contrastive

1. La linguistique contrastive

1.1. Entrée en matière

La linguistique contrastive, souvent dite linguistique différentielle, consiste en une étude comparative de deux langues, en particulier dans le contexte de l'apprentissage des langues. Cette discipline vise à mettre en lumière les similitudes et les dissimilarités des langues en confrontation, tant sur le plan structurel que fonctionnel. En effet, selon Robert Lado (1957), « les structures linguistiques qui se ressemblent dans deux langues sont souvent les plus faciles à apprendre, tandis que celles qui diffèrent sont les plus susceptibles de provoquer des erreurs » (p.2). Cette affirmation souligne l'importance de la compréhension des différences structurelles dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. La linguistique contrastive est dite aussi "bicontrastive". En effet, comme le souligne Jamet (2005), « il n'y a en effet la plupart du temps que deux langues en présence, chacune occupant une position déterminée : l'une est la langue de référence (L1), l'autre est la langue ciblée (L2), et la relation entre les deux est unidirectionnelle » (p. 15). Dans cette configuration, la langue L1, ou langue maternelle, sert de point de départ, tandis que la langue L2, cible d'apprentissage, est observée sous un prisme de comparaison.

Les premières recherches en linguistique contrastive ont eu lieu dans les années 1945 à 1965, période durant laquelle des pionniers comme Charles Fries élaborèrent des approches systématiques. Fries (1945), dans son ouvrage « Teaching and Learning English as a Foreign Language », insistait sur la nécessité de « comparer les structures de manière à réduire les obstacles d'apprentissage » (p. 170). À cette époque, les chercheurs espéraient que des grammaires comparées et une analyse rigoureuse permettraient de mieux appréhender les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Debyser (1970) contextualise cette dynamique : « Parmi les espoirs placés par les professeurs de langues vivantes, l'une des attentes les plus vives a été, à partir des années 50, que l'on parvînt à établir des grammaires comparées d'un nouveau genre » (p. 46). Cette recherche visait à faciliter le passage d'une langue à une autre et à élaborer des méthodes didactiques mieux adaptées aux besoins spécifiques des apprenants en fonction de leur langue maternelle. Prenons un exemple concret pour illustrer ces concepts : considérons la différence entre la construction des temps verbaux en français et en anglais. En français, le passé composé est couramment utilisé pour exprimer une action terminée, alors qu'en anglais, le présent perfect est utilisé dans des contextes où l'on souligne la relevance actuelle d'une action passée. Ainsi, la phrase française

« J'ai mangé » pourrait être traduite par « I have eaten » en anglais, mais sous une autre forme selon le contexte. Cette différence peut entraîner des erreurs chez les apprenants anglophones qui apprennent le français, car ils pourraient être tentés d'utiliser une construction simple au passé (I ate) dans des contextes où un passé composé serait grammaticalement correct en français.

En somme, la linguistique contrastive se révèle être un outil essentiel pour les enseignants et les apprenants, permettant d'identifier et de dépasser les obstacles que présentent les divergences linguistiques. Comme l'affirme Davis (1995), « La prise de conscience des différences structurelles est une première étape cruciale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère » (p. 120). En éclairant les spécificités de chaque langue, la linguistique contrastive ne se limite pas à une simple comparaison, mais ouvre également la voie à des approches pédagogiques réfléchies et adaptées, ancrées dans une compréhension approfondie des systèmes linguistiques en interaction.

1.2. L'hypothèse générale de la linguistique contrastive

L'hypothèse centrale de l'analyse contrastive repose sur le postulat selon lequel les erreurs commises par les apprenants de langues sont essentiellement dues à l'influence du système de leur langue maternelle (L1) sur celui de la langue étrangère (L2) en cours d'apprentissage. Ces erreurs, souvent qualifiées d'interférences, résultent d'une transposition des structures d'une langue à l'autre, et se manifestent de différentes manières dans la production orale ou écrite.

➤ L'influence de la langue maternelle

L'influence du L1 sur le L2 est un processus psycholinguistique fondamental. Selon Debyser (1970), « l'étude d'une langue étrangère ou seconde (L2) ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue maternelle (L1) » (p. 50). Cette observation souligne que la compétence linguistique déjà acquise en L1 modifie la façon dont un apprenant perçoit et utilise la L2. Par exemple, un francophone apprenant l'anglais pourrait faire l'erreur de dire "I have 26 years" au lieu de "I am 26 years old", une confusion pouvant être attribuée à la structure du français ("J'ai 26 ans").

➤ Un cadre théorique unifié

Debyser (1970) soutient également que, bien que les langues soient différentes, la théorie du langage est capable d'unir ces diversités : « les langues sont différentes, mais que la théorie

du langage est une, et qu'elle est en outre suffisamment au point pour en permettre non seulement la description mais aussi la comparaison » (p. 25). Cela signifie que, malgré les particularités de chaque langue, il existe des principes théoriques que l'on peut appliquer pour analyser et comparer les langues de manière systématique. Cela rejoint l'idée avancée par les psycholinguistes tels que Sapir et Whorf, qui ont plaidé pour l'irréductibilité des systèmes linguistiques et leur spécificité par rapport aux visions du monde. Cependant, Debyser insiste sur le fait que, « c'est bien sur l'hypothèse de l'unité du langage et de ses rapports avec la pensée qu'a pu se fonder la linguistique contrastive » (p. 30). En d'autres termes, une base théorique solide permet aux linguistes de mener des comparaisons significatives, même face à des systèmes linguistiques très différents.

➤ Les défis de la comparaison morpho-syntaxique

Un des défis majeurs de la linguistique contrastive a été la comparaison des structures morpho-syntaxiques. Debyser (1970) remarque qu'« si elles n'ont pas suivi aussi vite et avec autant de succès les comparaisons phonologiques, c'est pour une grande part faute d'une théorie grammaticale suffisamment cohérente » (p. 55). En effet, alors que les systèmes phonologiques peuvent souvent être analysés de manière comparative sans trop de difficultés, les structures grammaticales complexes, comme les temps verbaux ou les constructions conditionnelles, nécessitent une approche plus rigoureuse. Par exemple, en espagnol, l'utilisation du subjonctif dans des phrases comme "Espero que venga" (J'espère qu'il vienne) n'a pas d'équivalent direct en anglais, ce qui peut créer des confusions chez les locuteurs non natifs.

➤ Implications pédagogiques

Une des implications majeures de la linguistique contrastive est son utilisation pédagogique. Les recherches dans ce domaine fournissent des insights précieux pour adapter les méthodes d'enseignement des langues. En comprenant les types d'interférences que rencontrent les apprenants, les éducateurs peuvent développer des stratégies d'enseignement plus efficaces pour surmonter ces obstacles. Ainsi, Debyser (1970) conclut que « c'est de toute façon pour répondre aux besoins d'une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères que les recherches contrastives ont été entreprises » (p. 60). Cela souligne l'importance de la linguistique contrastive non seulement pour la recherche académique, mais aussi pour la pratique pédagogique, en offrant des outils pratiques pour améliorer l'apprentissage des langues.

En somme, l'hypothèse générale de la linguistique contrastive nous invite à considérer de manière systématique l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde, tout en promouvant une approche théorique qui reconnaît les diversités linguistiques tout en cherchant à les comparer de manière cohérente.

1.3. L'objectif de la Linguistique contrastive

L'analyse contrastive joue un rôle essentiel dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, son principal objectif est de faciliter le processus d'apprentissage en identifiant les similitudes et les différences entre la langue cible et la langue maternelle de l'apprenant. En précisant ces relations, l'analyse contrastive permet non seulement de prévoir et de décrire les erreurs qui peuvent découler de ces différences, mais aussi d'expliquer les raisons de ces erreurs, souvent dues aux interférences linguistiques.

➤ Prévention et Correction des Erreurs

Les erreurs que les apprenants commettent lorsqu'ils passent d'une langue à l'autre sont souvent le résultat d'une influence directe de leur langue première. Par exemple, un francophone apprenant l'anglais peut dire "I have 25 years" en raison de la structure de la phrase en français, "J'ai 25 ans". Ce type d'erreur illustre comment les structures syntaxiques d'une langue peuvent interférer avec celles d'une autre. L'objectif de l'analyse contrastive est donc de prévenir ces types d'erreurs en énonçant clairement les différences grammaticales, phonologiques et lexicologiques entre les deux langues en question. Selon James (1980), "les erreurs sont révélatrices des processus d'interlangue et de transfert linguistique ; ainsi, une compréhension des principes de la langue source peut éclairer les stratégies de correction" (p. 199). Cela signifie que connaître les caractéristiques de la langue maternelle de l'apprenant peut aider les enseignants à anticiper les difficultés qu'ils rencontreront. En d'autres termes, le recours à une "grammaire pédagogique" (au sens où l'entend Jamet, 2005) permet d'élaborer des outils adaptés qui permettent de cibler efficacement les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants. Cette approche permet non seulement de corriger les erreurs, mais aussi d'améliorer la compréhension des structures de la langue cible.

➤ Mise en Évidence des Dissemblances Linguistiques

En misant sur les dissemblances entre les langues, l'analyse contrastive offre une méthode systématique pour aborder les problèmes concrets de l'enseignement. Par exemple, la

distinction entre le genre grammatical en français et l'absence de cette distinction en anglais peut poser des problèmes. L'utilisation erronée des articles définis et indéfinis en anglais par des francophones, ainsi que le recours à des adjectifs possessifs de manière inappropriée, peut être expliqué par cette dissimilarité. Un enseignant conscient de ces différences peut alors élaborer des exercices ciblés qui aideront les apprenants à surmonter ces obstacles. Les mots de Gass et Selinker (2001) résonnent particulièrement dans ce contexte : "L'analyse contrastive cherche à identifier les différences et les similitudes entre les langues afin d'optimiser l' Teaching/learning process" (p. 116). Par cette approche, l'analyse contrastive devient un outil puissant qui ne se limite pas à la simple comparaison statique des langues, mais qui s'inscrit dans une dynamique pédagogique visant l'apprentissage actif.

➤ Vers une Approche Interdisciplinaire

En réalité, l'analyse contrastive ne se limite pas à la linguistique. Elle fait écho à d'autres disciplines telles que la psycholinguistique ou la sociolinguistique, qui s'intéressent aux enjeux cognitifs et sociaux de l'apprentissage des langues. Par exemple, la psychologie cognitive met en avant le rôle de l'expérience antérieure dans l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques. Dans ce sens, comme le souligne Cook (2003), "l'acquisition d'une langue seconde n'est pas uniquement un processus linguistique, mais aussi cognitif" (p. 55). Comprendre comment un apprenant mobilise ses connaissances antérieures et ses compétences métalinguistiques peut s'avérer crucial pour un enseignement efficace. L'analyse contrastive se pose comme un outil fondamental pour faire face aux défis de l'enseignement des langues. En fournissant une structure qui permet d'identifier, d'analyser et de comprendre les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants, cette approche non seulement enrichit le matériel pédagogique, mais crée également des environnements d'apprentissage plus adaptés et plus efficaces. En cherchant à établir des ponts entre les langues, l'analyse contrastive permet aux apprenants de devenir non seulement des utilisateurs compétents des langues cibles, mais également des apprenants réflexifs, capables de naviguer avec aisance entre différents systèmes linguistiques.

1.4. L'objet d'étude de l'analyse contrastive

L'objet d'étude de l'analyse contrastive repose sur deux axes principaux : la comparaison des structures de deux langues et l'analyse des erreurs interférentielles qui en résultent. Ces aspects sont essentiels pour comprendre comment les différences et les similitudes linguistiques influencent le processus d'apprentissage des langues.

➤ Comparaison des structures de deux langues

La comparaison des structures linguistiques constitue le cœur de l'analyse contrastive. Elle vise à identifier et à mettre en lumière les éléments similaires et divergents entre les langues, qu'il s'agisse de la phonétique, de la syntaxe, de la morphologie ou du lexique. Comme le souligne David G. B. H. (2011), "l'analyse contrastive est un outil puissant pour explorer les différences structurelles particulièrement entre des langues qui résonnent d'une manière unique à travers leurs propres réseaux de signifiants" (p. 242). En d'autres termes, cette comparaison permet de créer une cartographie linguistique qui non seulement facilite l'apprentissage, mais aide aussi à identifier les obstacles linguistiques à dépasser. Un exemple concret pourrait être observé dans la manière dont les langues expriment le temps. En français, le passé composé est un temps très utilisé pour parler d'actions achevées, alors qu'en anglais, le passé simple et le present perfect sont souvent employés. Cette différence peut entraîner de la confusion chez les apprenants francophones qui tentent d'utiliser ces temps en anglais. La phrase "I have done my homework" peut être mal interprétée et traduite littéralement par "J'ai fait mes devoirs" sans tenir compte de son emploi spécifique en anglais. Cela révèle l'importance d'une compréhension précise des structures temporelles dans chaque langue.

➤ Analyse des erreurs interférentielles

L'analyse des erreurs interférentielles est tout aussi cruciale dans l'analyse contrastive. Les erreurs interférentielles sont généralement le résultat d'un transfert de la langue maternelle vers la langue cible, et leur exploration permet de mieux comprendre les enjeux cognitifs de l'apprentissage des langues. Ainsi, selon Corder (1967), "les erreurs sont considérées comme des indices précieux pour comprendre comment les apprenants passent de la langue maternelle à la langue cible" (p. 123). Par ce biais, les erreurs ne sont pas vues comme des échecs, mais plutôt comme des éléments d'analyse qui offrent des informations sur le processus d'apprentissage. Prenons l'exemple d'un apprenant français qui dit en anglais, "He is boring", pour dire que "Il s'ennuie." Cette erreur découle de la confusion entre les adjectifs en français et en anglais. En français, le terme "ennuyant" peut être utilisé comme un adjectif tandis qu'en anglais, "boring" désigne l'ennui causé par quelque chose. Cette interférence montre comment une structure d'une langue peut influencer l'autre, et permet aux enseignants de cibler des exercices spécifiques qui aident l'apprenant à éviter de telles confusions.

➤ Implications Pédagogiques













L'analyse contrastive a donc non seulement une valeur théorique, mais elle a également des implications pratiques très marquées dans le domaine de l'enseignement des langues. En identifiant les points de similarité et de divergence, les enseignants peuvent développer du matériel pédagogique plus ciblé et efficace. Comme le propose Odlin (1989), “the aim of contrastive analysis is not just to identify differences but to integrate them into a broader pedagogical framework that can inform teaching” (p. 29). Cela signifie que les résultats de l'analyse contrastive peuvent être traduits en stratégies d'enseignement qui permettent aux apprenants d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires de manière plus efficace. Ainsi, l'objet d'étude de l'analyse contrastive, qui englobe à la fois la comparaison des structures linguistiques et l'analyse des erreurs interférentielles, offre une approche riche et nuancée de l'apprentissage des langues. En proposant des outils analytiques qui tiennent compte des spécificités de chaque langue, elle contribue à la création d'environnements d'apprentissage plus adaptés, permettant aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques avec une meilleure compréhension de leurs propres processus d'apprentissage. Cette démarche, tant théorique que pratique, souligne l'importance de l'analyse contrastive dans la linguistique appliquée et son rôle central dans la facilitation de l'acquisition de langues secondes.

2. Mise au point conceptuelle

L'étude des langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue seconde, nécessite une compréhension précise de certaines notions fondamentales. Parmi celles-ci, il est crucial de clarifier les concepts d'acquisition, d'apprentissage, de langue maternelle, de langue étrangère, de langue seconde, ainsi que les concepts de transfert et d'interférence. Un retour terminologique sur ces derniers est essentiel pour établir des bases solides pour les recherches en linguistique contrastive, et dans l'enseignement des langues.

2.1. Acquisition vs apprentissage

Les termes « acquisition » et « apprentissage » sont souvent utilisés de manière interchangeable, mais ils recouvrent des nuances qui méritent d'être éclaircies. Le tableau ci-dessous en synthétique :

Acquisition	Apprentissage
 Processus naturel	 Processus programmé
 Processus inconscient	 Processus conscient
 Effort attentionnel absent	 Effort attentionnel présent
 Activité non guidée	 Activité guidée
 Situation informelle	 Situation formelle
 Apprentissage implicite	 Apprentissage explicite

Stephen Krashen, dans son ouvrage fondamental de 1981 « Second Language Acquisition and Second Language Learning », établit une distinction claire entre ces deux concepts. Krashen (1981) affirme que "l'acquisition langagière est un processus inconscient [...] où l'attention de l'individu est focalisée sur le sens" (p. 2). En contraste, l'apprentissage est décrit comme un processus conscient lié davantage à l'enseignement formel et à l'étude systématique des règles grammaticales. Cette distinction entre acquisition et apprentissage est cruciale, car elle souligne deux mécanismes différents qui contribuent au développement de la compétence linguistique. L'acquisition est comparable aux processus par lesquels les enfants apprennent leur langue maternelle, en interagissant et en s'immergeant dans un environnement linguistique naturel. Krashen (1987) énonce que "les adultes ont deux moyens distincts et indépendants de développer la compétence dans une deuxième langue" (p. 10). Cela suggère que même si l'apprentissage formel peut être utile, c'est l'acquisition qui est généralement plus efficace pour atteindre une utilisation fluide de la langue. Pour illustrer cette différence, prenons l'exemple d'un apprenant de l'anglais qui vit dans un pays anglophone. Cet apprenant, en écoutant des natifs parler et en participant à des conversations quotidiennes, est susceptible d'acquérir naturellement la langue. Il assimilera des structures grammaticales et du vocabulaire sans une connaissance explicite des règles. À l'inverse, un étudiant d'une classe de langue qui apprend les règles grammaticales de l'anglais – comme

les temps verbaux ou les structures de phrases – pourrait développer une compétence de lecture et d'écriture, mais n'aura pas nécessairement la fluidité d'un natif.

➤ Le rôle de la théorie du Moniteur

Un des apports majeurs de Krashen est sa "théorie du Moniteur", selon laquelle l'acquisition inconsciente constitue le véritable moteur de la compétence linguistique, tandis que l'apprentissage joue un rôle secondaire (Krashen, 1987). Krashen (1987) souligne que "nos apprentissages conscients ne servent que de simple Moniteur lors de l'utilisation du langage" (p. 10). Cette conception place l'acquisition au premier plan, car elle fournit les bases nécessaires à la communication instinctive dans la langue cible. Dans des situations réelles, cela se manifeste lorsque des apprenants interviennent dans une conversation sans penser consciemment aux règles qu'ils appliquent. Ils "ressentent" ce qui est correct ou non, mettant ainsi en avant l'idée que la compétence acquise est souvent intuitive. En revanche, après une production orale ou écrite, ils peuvent faire des ajustements conscients – une fonction que Krashen appelle le rôle de "moniteur." Par exemple, un apprenant qui dit "I go to store" pourrait être conscient grâce à son apprentissage formel qu'il devrait dire "I go to the store," corrigeant instinctivement son énoncé après son expression initiale.

➤ Implications pour la pédagogie des langues

La clarification entre acquisition et apprentissage a d'importantes implications pédagogiques. Cela suggère que les méthodes d'enseignement qui favorisent l'immersion et les interactions authentiques sont potentiellement plus bénéfiques que celles qui se concentrent uniquement sur la mémorisation des règles de grammaire. En promouvant des environnements où les apprenants peuvent pratiquer la langue de manière communicative, on favorise l'acquisition, ce qui est essentiel pour atteindre une réelle compétence dans une langue seconde. En conclusion, la mise au point conceptuelle des notions d'acquisition et d'apprentissage est essentielle dans le domaine de la linguistique contrastive. Loin d'être de simples termes synonymes, leur distinction permet de comprendre les mécanismes complexes par lesquels les individus développent leurs compétences linguistiques et éclaire la manière dont nous devons aborder l'enseignement des langues.

2.2. Langue maternelle vs Langue étrangère

La distinction entre langue maternelle et langue étrangère est un sujet fondamental en linguistique contrastive, en sociolinguistique et en linguistique en général.

➤ Définition de la langue maternelle

La langue maternelle, souvent désignée comme la langue d'origine, la langue source ou la langue de l'enfance, est généralement définie comme la première langue qu'un individu apprend naturellement au sein de son milieu familial. L. Dabène (1994) souligne que cette langue est généralement "la langue de la mère" et qu'elle "renvoie à la langue acquise de manière naturelle" (p. 15). Il est intéressant de noter que la langue maternelle est souvent la langue qui offre une plus grande aisance d'expression aux locuteurs, car elle est intégrée de façon implicite au cours de leur socialisation précoce. Il convient également de préciser que cette définition, bien que pratique, simplifie une notion qui est en réalité plus complexe. En effet, la langue maternelle ne se limite pas nécessairement à la langue parlée par la mère ; elle peut également inclure d'autres langues présentes dans le foyer. Les différentes dynamiques familiales, socioculturelles ou géographiques peuvent influencer cette acquisition. Par exemple, un enfant grandissant dans un foyer bilingue pourrait considérer l'anglais et l'espagnol comme ses langues maternelles, selon le contexte familial dans lequel il évolue.

➤ Langue étrangère : une construction sociale

À l'opposé, la langue étrangère est définie comme une langue qui n'est pas la langue commune au sein d'un certain cadre social ou culturel. Selon Jacques et al. (2006), une langue est dite étrangère « quand elle n'est pas la langue commune ou la plus partagée socialement, culturellement, y compris entre les pairs dans l'institution scolaire » (p. 45). Ce dernier point est crucial, car il souligne que la langue étrangère est appréhendée dans un cadre d'apprentissage formel, typiquement à travers la scolarisation ou l'immersion dans un environnement académique. Contrairement à la langue maternelle qui s'acquiert spontanément et inconsciemment, l'apprentissage d'une langue étrangère est souvent un processus explicite, guidé par des règles grammaticales et des vocabulaires qui ne s'intègrent pas toujours naturellement dans la communication. Par exemple, un étudiant apprenant le français en classe doit d'abord assimiler la grammaire, le vocabulaire et les structures syntaxiques avant de pouvoir utiliser la langue de manière autonome et fluide.

➤ La complexité de la langue maternelle

La terminologie entourant la langue maternelle est devenue un sujet de discussion parmi les linguistes. Beaucoup optent pour le terme "langue première" qui connotera une définition plus neutre et descriptive, loin des liens affectifs évoqués par l'expression "langue

maternelle". En effet, l'utilisation de "langue maternelle" pouvait sembler limiter la diversité des contextes d'acquisition. Dabène souligne que cette terminologie peut être utilisée pour faire distinction avec d'autres langues que l'on pourrait appeler secondaires ou étrangères (Dabène, 1994, p. 16). Cette question de terminologie est davantage complexifiée par des réalités sociales où les identités linguistiques sont fluides. Par exemple, un individu ayant acquis l'arabe comme langue maternelle tout en vivant dans un environnement francophone peut se retrouver dans un contexte où la maîtrise du français devient essentielle pour l'intégration socioculturelle. Cette dynamique illustre les subtilités de l'identité linguistique et l'importance de reconnaître les interactions entre la langue maternelle et les langues étrangères.

➤ Langue seconde vs langue cible

Il est crucial de faire la distinction entre une langue seconde et une langue cible. La langue seconde est souvent acquise après la langue maternelle, souvent par le biais de l'immersion ou des interactions sociales. Elle est généralement utilisée au quotidien dans un milieu géographique où cette langue est parlée, comme le français pour un anglophone vivant au Canada. En revanche, la langue cible est celle que l'apprenant désire maîtriser, souvent dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, sans forcément qu'il y ait immersion. L'apprendre peut résulter d'un besoin professionnel ou académique, sans utilisation significative dans la vie quotidienne. Par exemple, un étudiant apprenant l'allemand dans le cadre de son cursus universitaire peut ne jamais avoir l'occasion de l'utiliser hors du contexte académique, même s'il s'efforce de l'apprendre et de l'enseigner aux autres. En résumé, la langue maternelle et la langue étrangère représentent deux modes d'acquisition distincts qui illustrent des processus linguistiques et sociaux variés. Loin d'être de simples étiquettes, ces concepts englobent des réalités complexes et nuancées qui demandent à être considérées dans leurs contextes socioculturels respectifs. En comprenant ces différences, nous sommes mieux préparés à envisager des approches pédagogiques qui répondent non seulement aux besoins linguistiques des apprenants, mais aussi à leur identité culturelle et sociale.

2.3. Transfert vs Interférence

L'analyse du transfert et de l'interférence constitue l'un des axes fondamentaux de la linguistique contrastive. Ce cadre théorique, engagé par Robert Lado dans les années 1950, souligne que les erreurs des apprenants de langue étrangère ne se produisent pas par pur hasard, mais sont souvent le résultat de processus cognitifs liés à la langue maternelle (L1)

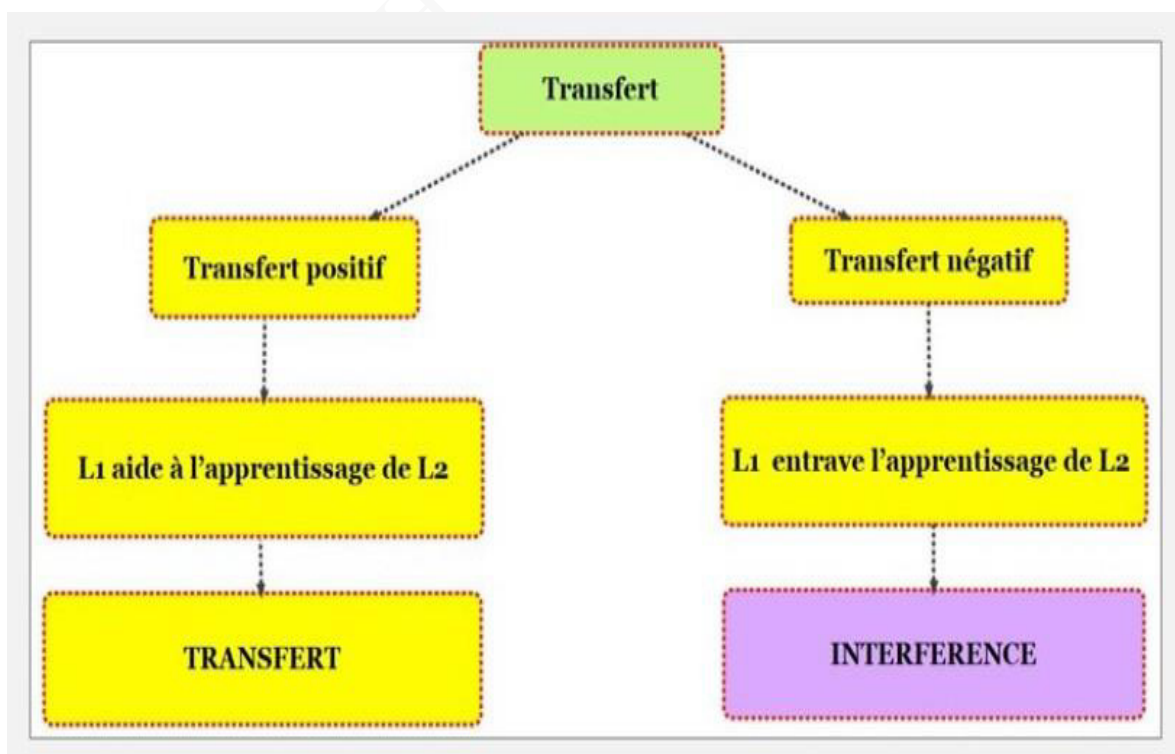
et à la langue cible (L2). Selon Lado (1957), « la structure de la langue maternelle influence l'apprentissage de la langue étrangère » (p. 21), posant ainsi les bases d'une approche qui examine comment les similarités et les différences entre les langues peuvent faciliter (transfert positif) ou entraver l'apprentissage (transfert négatif). Le transfert positif se produit lorsque les caractéristiques de la langue maternelle aident à l'apprentissage d'une langue étrangère. Debyser (1970) précise que le transfert est « l'effet positif d'un apprentissage sur un autre » (p. 126). Par exemple, un locuteur de l'espagnol apprenant l'italien pourrait retrouver un certain avantage en raison des similarités entre les deux langues romanes, telles que la structure grammaticale, le vocabulaire et la prononciation. Un étudiant pourrait donc dire "Io ho un cane" au lieu de "Tengo un perro", utilisant correctement la structure du verbe « avere » (avoir) en italien qui, comme en espagnol, se conjugue de manière similaire. À l'inverse, le transfert négatif constitue un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il se manifeste lorsque des structures ou des règles de la langue maternelle sont appliquées à tort à la langue cible, entraînant ainsi des erreurs. Debyser (1970) désigne l'interférence comme « l'effet négatif » (p. 126). Par exemple, un francophone apprenant l'anglais pourrait produire une interférence en disant "I have 25 years" pour exprimer son âge, en appliquant la structure de la langue française "J'ai 25 ans" au lieu de la forme correcte "I am 25 years old". Cette erreur indique une mauvaise assimilation des normes linguistiques de la langue cible, résultat d'un transfert incorrect des règles de la langue maternelle.

L'interférence linguistique peut également se manifester de manière plus subtile dans les niveaux de langue, où les apprenants peuvent, par exemple, transférer des registres formels ou informels de leur langue maternelle dans des contextes inappropriés dans la langue cible. Ainsi, un élève en classe d'anglais peut utiliser un ton familier en situation académique, influencé par la manière dont il interagit dans sa langue maternelle. Un exemple pertinent est celui des locuteurs arabes apprenant le français, qui peuvent interférer en matière de phonétique. En arabe, les sons emphatiques peuvent être plus prononcés. Cela peut se traduire par la prononciation du mot français « sel » en mettant l'accent sur la lettre « s », ce qui pourrait mener à la confusion pour les francophones natifs. Ces erreurs phonétiques représentent des interférences issues de la structure phonologique de la langue maternelle.

Cependant, le degré et la nature du transfert et de l'interférence peuvent varier en fonction de plusieurs facteurs, y compris le niveau d'exposition à la langue cible, l'âge au moment de l'apprentissage et la motivation des apprenants. Selon Ellis (1994), « les attentes des apprenants et leur attitude envers la langue cible jouent un rôle significatif dans le processus

d'acquisition » (p. 102). Ainsi, un étudiant ayant une forte motivation pour apprendre l'anglais et des contacts réguliers avec des locuteurs natifs pourrait, paradoxalement, rencontrer moins de difficultés d'interférence, même s'il vient d'une langue avec des caractéristiques très différentes. Les recherches montrent également que la conscience phonologique et la compétence métalinguistique d'un apprenant peuvent diminuer les risques d'interférence. Un apprenant ayant une solide compréhension des différences linguistiques entre sa langue maternelle et sa langue cible peut être en mesure de minimiser les erreurs de transfert. D'ailleurs, la formation explicite sur les différences linguistiques a prouvé son efficacité pour augmenter la conscience des apprenants et réduire les cas de transfert négatif (Larsen-Freeman, 2003, p. 197). Tout bien considéré, la compréhension des mécanismes du transfert et de l'interférence est essentielle pour les professionnels de l'éducation et les chercheurs en linguistique appliquée. En fonctionnant sur l'hypothèse que les erreurs des apprenants résultent de leur langue maternelle, ces concepts permettent non seulement d'identifier les difficultés potentielles d'apprentissage, mais aussi d'explorer les aspects positifs sur lesquels un enseignant peut s'appuyer. Encadrer les apprenants dans la reconnaissance des similarités et des différences linguistiques favorise un apprentissage plus conscient et efficace, pouvant ainsi transformer le transfert des compétences d'une langue à l'autre en un outil puissant d'enrichissement linguistique.

Schématisant ce qu'il vient d'être dit :



Explication laconiquement le contenu de la figure ci-dessus : dans le domaine de la linguistique contrastive, le concept de transfert est important pour comprendre comment les apprenants interagissent avec leur langue maternelle (L1) lors de l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Ce processus peut être divisé en deux catégories principales : le transfert positif et le transfert négatif. Le transfert positif se réfère aux situations où les caractéristiques de la langue maternelle facilitent l'apprentissage de la langue cible. Par exemple, un locuteur de l'espagnol apprenant l'italien peut bénéficier de similarités lexicales et grammaticales entre les deux langues. Ce phénomène est crucial, car il permet aux apprenants de s'appuyer sur des connaissances préexistantes pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques. Selon Lado (1957), « les similarités entre les langues peuvent être exploitées pour faciliter l'apprentissage » (p. 21). Ainsi, le transfert positif est un atout dans le processus d'acquisition linguistique. En revanche, le transfert négatif se produit lorsque les structures ou les règles de la langue maternelle entravent l'apprentissage de la langue cible. Cela peut se manifester par des erreurs de prononciation, de grammaire ou de vocabulaire. Debyser (1970) définit l'interférence comme « l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre » (p. 126). Ce type de transfert peut créer des obstacles significatifs à la maîtrise de la langue cible. Comprendre ces détails permet non seulement d'identifier les difficultés potentielles rencontrées par les apprenants, mais aussi de développer des stratégies pédagogiques adaptées pour maximiser les bénéfices du transfert positif tout en minimisant les effets néfastes du transfert négatif. Cette approche éclairée favorise un apprentissage plus efficace et conscient des langues.

3. La linguistique contrastive entre enseignement et apprentissage

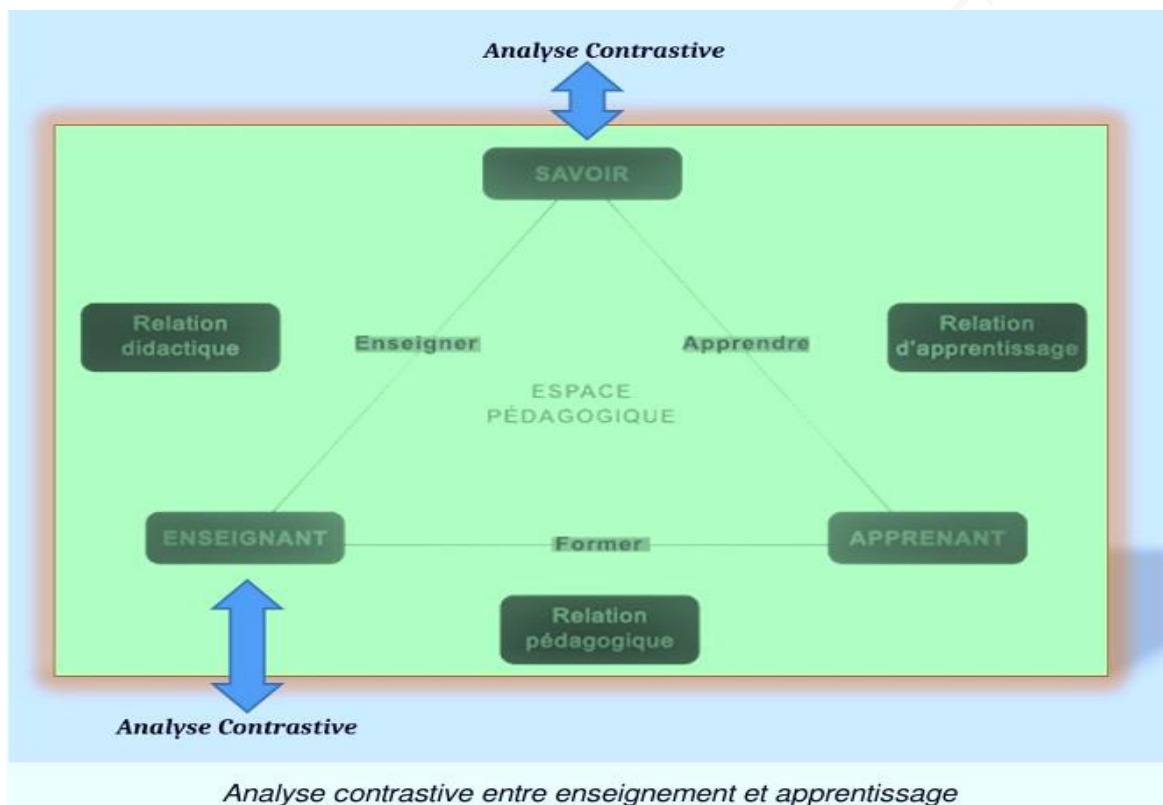
La linguistique contrastive, en termes d'enseignement, met l'accent sur l'émission des messages linguistiques, c'est-à-dire sur la manière dont les apprenants produisent des énoncés dans une langue cible, tout en reconnaissant que la réception des messages est une condition préalable nécessaire à cette émission. Comme le souligne Jamet (2005), « la linguistique contrastive est davantage une grammaire de l'enseignant qu'une grammaire de l'élève », car son principal objectif est d'optimiser la pédagogie en se concentrant sur les structures linguistiques. L'analyse contrastive s'intéresse donc à la manière dont les messages sont élaborés en se basant sur les structures de la langue maternelle des apprenants. En effet, la production d'un message dépend souvent de la compétence linguistique de l'apprenant dans sa langue maternelle (L1). Cela signifie que même si la réception des messages joue un rôle crucial dans la compréhension des structures d'une langue étrangère (L2), c'est souvent

l'émetteur qui est au centre des préoccupations pédagogiques. En effet, sans cette capacité à produire des énoncés corrects, l'apprentissage de la langue devient rapidement limité.

La linguistique contrastive est donc conceptualisée comme une ressource précieuse pour l'enseignant, permettant d'identifier les différences structurelles entre la L1 et la L2. Lado (1957) explique clairement cette dynamique : « La structure de la langue maternelle influence l'apprentissage de la langue étrangère » (p. 21). Grâce à cette analyse, l'enseignant peut anticiper les erreurs potentielles d'un élève, fondées sur les différences entre les deux langues. Par exemple, un francophone apprenant l'anglais pourrait être enclin à interfacer les structures grammaticales en appliquant les règles du français, n'utilisant pas le présent continu à l'anglais de manière adéquate. Un enseignant conscient de ces différences peut alors élaborer des exercices ciblés pour travailler spécifiquement sur ces points. Une des contributions les plus significatives de la linguistique contrastive réside dans son approche systématique de la comparaison des phonèmes des deux langues. Les spécialistes, comme Gass et Selinker (2008), affirment qu'un bon professeur de langue doit considérer « tous les phonèmes de la langue maternelle et les comparer aux phonèmes les plus phonétiquement similaires de la langue cible » (p. 23). Par exemple, le son français [ʁ] dans "rue" ne trouve pas d'équivalent direct en anglais, ce qui peut poser des difficultés pour les francophones apprenant l'anglais. En analysant ces obstacles, l'enseignant peut adapter ses méthodes d'enseignement, en proposant des exercices de prononciation dans le but de travailler ces sons difficiles. Sur le plan morphologique et syntaxique, les différences peuvent également devenir des sources de confusion. Par exemple, en comparant le français et l'anglais, un apprenant francophone pourrait commettre des erreurs dues à la structure des phrases : la phrase "Je mange un gâteau" se traduit par "I eat a cake", mais dans certaines constructions, le français permet une certaine flexibilité que l'anglais ne tolère pas, comme l'inversion du sujet dans les questions. Grâce à une approche contrastive, l'enseignant peut clarifier ces distinctions.

Les résultats de ces analyses contrastives sont essentiels pour l'élaboration de ressources pédagogiques. La mise en évidence des difficultés d'apprentissage spécifiques permet aux éducateurs de produire des textes adaptés, des tests et des exercices qui répondent aux besoins des élèves. Comme le suggèrent Ellis et Barkhuizen (2005), « la linguistique contrastive fournit un cadre pour le développement de matériel didactique qui est en phase avec les difficultés anticipées des apprenants » (p. 127). Par exemple, un manuel scolaire pour des francophones apprenant l'anglais pourrait inclure des sections spéciales sur la voix

passive, un concept qui, bien que présent dans les deux langues, est souvent traité différemment. Autrement dit, la linguistique contrastive représente un outil inestimable pour les enseignants de langues. En se concentrant sur l'émission des messages et en établissant des comparaisons systématiques entre les langues, elle aide à mieux comprendre les défis rencontrés par les apprenants et fournit des solutions pratiques pour améliorer l'enseignement. Ainsi, en se basant sur les travaux de Lado et autres spécialistes du domaine, cette approche permet de créer un environnement d'apprentissage plus efficace, adapté aux besoins spécifiques de chaque apprenant. En intégrant ces analyses dans la pratique pédagogique, l'enseignant devient capable de favoriser une acquisition linguistique plus rapide et plus enrichissante.



Cette capture illustre les relations dynamiques entre les différents acteurs et éléments de l'espace pédagogique, en mettant l'accent sur l'analyse contrastive. Analysons ensemble les composantes clés de ce schéma. Au bas du schéma, nous avons deux acteurs essentiels : l'enseignant et l'apprenant. Le premier est responsable de la transmission du savoir. Son rôle est de former l'apprenant en utilisant des méthodes pédagogiques adaptées. L'enseignant doit être conscient des différences linguistiques et culturelles qui peuvent influencer l'apprentissage. Le second, quand à lui, est au centre de l'espace pédagogique. Son rôle est d'apprendre, c'est-à-dire d'assimiler les connaissances transmises par l'enseignant.

L'apprenant doit également être actif dans son processus d'apprentissage, en interagissant avec le savoir proposé. Au sommet du schéma, nous trouvons le savoir, qui représente l'ensemble des connaissances à acquérir. L'espace pédagogique est le cadre dans lequel se déroulent les interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Quant à la relation didactique, elle se situe entre l'enseignant et le savoir. Elle concerne les méthodes et les stratégies que l'enseignant utilise pour transmettre le savoir. L'analyse contrastive peut aider à identifier les meilleures pratiques en fonction des différences entre les langues et les cultures. Concernant la relation d'apprentissage, elle se situe entre l'apprenant et le savoir. Elle concerne la manière dont l'apprenant assimile et comprend les connaissances.

L'analyse contrastive permet de mieux comprendre les obstacles que l'apprenant peut rencontrer en raison des différences linguistiques. Les flèches indiquent les relations entre les différents éléments. Relation pédagogique : Elle relie l'enseignant et l'apprenant. Cette relation est cruciale, car elle détermine la qualité de l'interaction pédagogique. Une bonne relation pédagogique favorise un environnement d'apprentissage positif, où l'apprenant se sent en confiance pour poser des questions et s'engager activement. L'analyse contrastive est un fil conducteur dans ce schéma. Elle permet d'identifier les différences et les similarités entre les langues, ce qui est essentiel pour adapter l'enseignement aux besoins des apprenants ; comprendre comment ces différences peuvent influencer l'apprentissage et la production de la langue cible ; élaborer des stratégies pédagogiques qui tiennent compte des spécificités linguistiques des apprenants. La capture en question met donc en lumière l'importance de l'analyse contrastive dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Elle souligne les relations complexes entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, tout en insistant sur la nécessité d'adapter les méthodes pédagogiques en fonction des différences linguistiques. En intégrant ces éléments, nous pouvons améliorer l'efficacité de l'enseignement et favoriser un apprentissage plus riche et plus significatif.

L'éducation, dans toutes ses dimensions, repose fondamentalement sur deux concepts clés : l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, un phénomène linguistique et éducatif mérite attention : la tendance croissante à utiliser les termes « apprentissage » et « enseignement » de manière interchangeable, comme s'ils étaient de parfaits synonymes. Cette confusion n'est pas seulement une question de vocabulaire, mais reflète également une compréhension souvent limitée des rôles respectifs des enseignants et des apprenants dans le processus éducatif. En effet, un examen minutieux de cette problématique pousse à s'interroger sur les

implications que cet amalgame peut avoir sur les pratiques pédagogiques et sur l'évaluation des apprenants, en particulier dans le système éducatif français.

L'un des points névralgiques de cette question réside dans l'évolution langagière qui a mené à cette utilisation équivoque des termes. Le verbe « apprendre » en français présente une particularité intéressante, car il se décline selon deux constructions : d'une part, nous avons « apprendre quelque chose », qui renvoie à l'acte d'appropriation d'une connaissance ou d'une compétence individuelle ; d'autre part, nous avons « apprendre à quelqu'un », qui évoque l'idée de transmettre des connaissances. Cependant, malgré cette dualité, le substantif associé – « apprentissage » – ne fait référence qu'au processus d'appropriation, omettant ainsi la notion essentielle de l'enseignement, qui est l'action de transmettre ce savoir. Dans cette optique, c'est l'existence même d'un terme unique qui encapsule la notion d'appropriation qui pourrait contribuer à la confusion entre ces deux concepts, car il laisse entendre que l'apprentissage se fait de manière autonome, sans la nécessité d'un processus d'enseigner dirigé par un maître. À l'inverse, la langue anglaise effectue une distinction claire entre ces deux termes, à travers les mots « teaching » et « learning ». Cette séparation grammaticale reflète une différence fondamentale dans la manière dont les rôles et les responsabilités sont envisagés dans le contexte éducatif. Dans les systèmes anglo-saxons, où la dichotomie entre l'enseignant, qui agit comme le guide et le transmetteur de connaissances, et l'élève, qui s'engage activement dans le processus d'acquisition, est bien définie, l'évaluation des progrès de l'élève s'articule de manière distincte. Cette distinction est essentielle, car elle permet de valoriser le processus d'apprentissage - qui est souvent personnel et fait appel à la subjectivité - en le séparant clairement des approches parfois plus rigides et formatées de l'enseignement.

Dans le contexte français, cette confusion est souvent perçue dans les discours des enseignants. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un maître affirmer qu'il applique une « méthode d'apprentissage de la lecture » à ses élèves, alors qu'il serait plus adéquat de parler d'une « méthode d'enseignement de la lecture ». Ce glissement sémantique a des conséquences significatives sur la pratique éducative. En mettant l'accent sur les méthodes d'enseignement sans chercher à comprendre comment chaque élève construit son propre apprentissage, on risque de négliger les différences individuelles en termes d'approches et de rythmes d'apprentissage. Chaque élève possède des spécificités qui méritent d'être reconnues et valorisées, et ignorer le caractère actif de l'apprentissage revient à réduire ce processus à une simple réplique des savoirs transmis. Cette problématique soulève également des inquiétudes concernant l'évaluation des apprentissages. En se concentrant

uniquement sur les méthodes d'enseignement, le système éducatif français tend à considérer l'enseignement reçu sur un tabouret de la performance des élèves, en mesurant leur capacité à restituer l'information. Pareillement, on en vient à confondre le niveau d'apprentissage atteint par un élève – qui devrait refléter la compréhension personnelle et l'application des connaissances – avec sa capacité à mémoriser et à reproduire ce qui a été transmis. Cette forme d'évaluation, souvent basée sur des tests standardisés, peut donc manquer de prendre en compte le véritable processus d'apprentissage, qui inclut la capacité à réfléchir, à analyser et à appliquer les connaissances dans divers contextes. Cela peut également contribuer à un stress inutile chez les élèves, les poussant à mémoriser sans nécessairement comprendre le sens des contenus abordés.

4. Exercices



4. Exercice : Je sais quel est le cadre général de la linguistique contrastive [solution n°1 p.45]

La linguistique contrastive fait partie de :

- La didactique
- De la linguistique appliquée
- De la linguistique bicontrastive
- De la linguistique descriptive

5. Exercice : Je sais quels sont les postulats de la LC [solution n°2 p.45]

Choisissez deux hypothèses générales de la linguistique contrastive ?

- Les erreurs sont causées par l'influence du système de la L1 sur celui de la L2
- Les erreurs sont causées par l'influence du système de la L2 sur la L1
- Les erreurs sont causées par l'interférence des langues étrangères sur le transfert des connaissances
-

les erreurs sont causées par l'influence du système de la langue première sur celui de la langue en cours d'apprentissage

6. Exercice : Je fais la différence entre acquisition et apprentissage [solution n°3 p.45]

Se fait explicitement

Nous sommes conscients des règles apprises

Apprentissage inconscient

Implique la conscience

Nous "ressentons" ce qui est correct ou non

L'attention de l'individu est focalisée sur le sens

L'attention de l'individu est focalisée sur la forme linguistique de l'énoncé

Se fait implicitement

Apprentissage	Acquisition

7. Exercice : Je mémorise

[solution n°4 p.46]

Louise Dabène donne ces critères pour cerner la définition de la LM : c'est la langue ; c'est la langue ; c'est la langue l ; c'est la langue de manière naturelle ().

8. Exercice : Je sais ce que veut dire L1

[solution n°5 p.46]

Que signifie L1 ?

Chapitre II.

Bilinguisme et situation sociolinguistique en Algérie

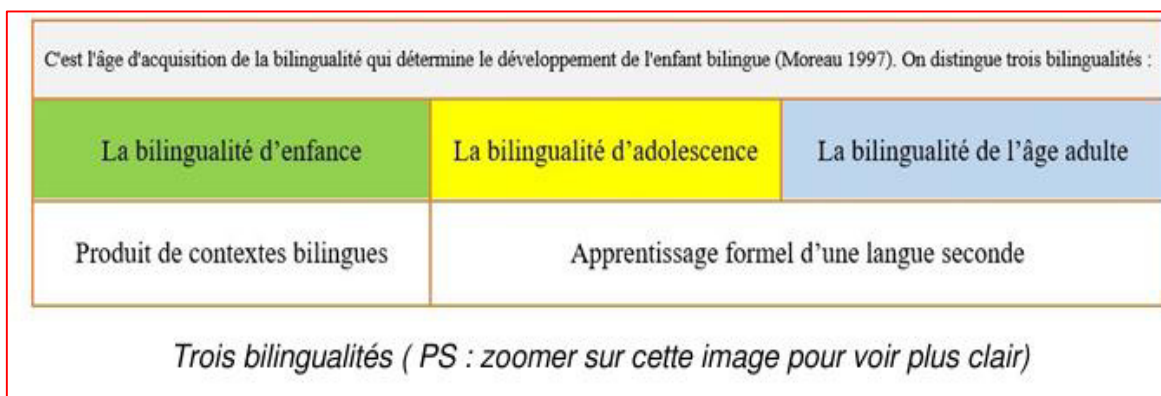
Dr MEFTAH Samir ENNEBBO Saâda

4. Le Bilinguisme

Le bilinguisme, tel que défini par Weinreich en 1953, se réfère à la coexistence de deux langues dans la vie d'un individu ou d'une communauté et leur impact sur le comportement langagier (Weinreich, 1953, cité par Moreau, 1997). En Algérie, le bilinguisme revêt une dimension particulière, étant enraciné dans une histoire coloniale complexe, une diversité ethnique et des rapports de pouvoir linguistique. En effet, la situation sociolinguistique élaborée en Algérie illustre à merveille comment le contact des langues, tel que formulé par Hamers et Blanc (1983, cité par Moreau, 1997), peut influencer une multitude de facteurs psychologiques et socioculturels. Dans ce pays, l'arabe et le français coexistent, illustrant un cas classique de bilinguisme diglossique. L'arabe, langue officielle, est largement dominé dans les contextes formels et institutionnels, tandis que le français, langue héritée de la période coloniale, reste prévalent dans les sphères éducative, intellectuelle et économique (Mouhoub, 2012). Cette hiérarchie socio-linguistique témoigne d'un état de bilingualité où l'accès à chaque code linguistique peut varier selon le contexte, l'âge et le niveau d'éducation des individus (Boukous, 1999, p. 73). Par exemple, un étudiant universitaire peut utiliser le français pour les études scientifiques, mais retourner à l'arabe dans un cadre informel avec sa famille. Le multilinguisme, phénomène omniprésent en Algérie, ne concerne pas seulement l'arabe et le français, mais inclut également les langues berbères (comme le kabyle et le chaoui) et l'anglais, surtout parmi les jeunes générations. Ce foisonnement linguistique peut être vu comme un moyen d'affirmer des identités culturelles variées tout en permettant aux individus de naviguer dans un monde globalisé.

Selon Fadil (2013, p. 45), « le multilinguisme est non seulement un atout cognitif mais également une richesse culturelle qui favorise le dialogue interculturel ». Un des défis majeurs du bilinguisme en Algérie est l'aisance inégale avec laquelle les individus manient ces langues. Beaucoup de personnes peuvent éprouver des difficultés à passer d'une langue à l'autre, surtout en raison des stéréotypes sociaux associés à chacune d'elles. Par exemple, parler français peut être perçu comme un signe d'intellect et de modernité, tandis que l'arabe peut être valorisé comme une langue de culture et d'identité nationale (Lazreg, 2007). Cette ambivalence linguistique peut créer des tensions, tant au niveau individuel que collectif. Le bilinguisme en Algérie n'est pas simplement une interaction entre deux systèmes linguistiques. Il se manifeste comme un phénomène social riche et complexe, influencé par l'histoire, la culture et les dynamiques de pouvoir. La compréhension de ce paysage linguistique nécessite une réflexion sur les interactions entre langue et identité, sur les

politiques linguistiques publiques, et sur les stratégies d'acquisition linguistique au sein des différentes communautés. Comme le souligne Benhabib (2015, p. 61), « s'engager dans une analyse du bilinguisme, c'est aussi militer pour une reconnaissance des échos culturels que chaque langue véhicule ». En effet, le bilinguisme algérien est un miroir des luttes d'identité et de culture, un espace de confrontation mais aussi de coexistence.



La vision traditionnelle du bilinguisme, qui nous présente le bilingue idéal comme une personne maîtrisant à la perfection deux ou plusieurs langues, s'avère de plus en plus inadaptée pour appréhender la richesse des réalités langagières contemporaines. Selon Grosjean (1989, p. 6), cette approche réductrice ignore les subtilités de l'usage réel des langues dans la vie quotidienne. En effet, bien que des individus comme des traducteurs ou des enseignants puissent correspondre à cette définition très stricte, la majorité des personnes qui naviguent entre plusieurs langues ne possèdent pas une compétence parfaite ou équilibrée dans chacune d'elles. Ce constat a conduit à l'émergence de nouvelles définitions du bilinguisme qui prennent en compte des compétences variées. Par exemple, Garcia et Wei (2014, p. 12) soulignent que le bilinguisme ne doit pas être limité à la domination de deux langues, mais plutôt vu comme un processus dynamique qui inclut la capacité de produire des énoncés significatifs dans au moins deux langues et de maîtriser différentes compétences linguistiques telles que la lecture, l'écriture, l'écoute et le parler. Cela signifie que même une personne qui parle l'arabe dialectal tout en ayant un niveau limité en français pourrait être considérée comme bilingue dans le cadre de ses interactions sociales.

Dans le contexte algérien, cette redéfinition est particulièrement pertinente. De nombreux Algériens utilisent régulièrement l'arabe, le français, et plusieurs dialectes berbères dans leur vie quotidienne sans pour autant avoir un niveau équivalent dans ces langues. Par exemple, une mère de famille peut faire la conversation en kabyle à ses enfants, tout en lisant des documents administratifs en français, illustrant ainsi un usage alterné des langues (Benrabah,

2013, p. 22). Ce phénomène est renforcé par une situation sociolinguistique où les migrants et les jeunes générations adoptent des formes évolutives d'argot et de code-switching, témoignant de la fluidité linguistique et de l'adaptabilité au sein de la communauté. Cette approche élargie ne se limite pas aux personnes qui maîtrisent parfaitement deux langues. Elle englobe aussi les plurilingues, cette réalité souvent observée dans des pays comme la Suisse, où plusieurs langues coexistent sans que chaque locuteur ait nécessairement une compétence parfaite dans chacune d'elles (Dahms, 2011, p. 128). Des chercheurs comme Heller (2007, p. 115) affirment que le plurilinguisme est un atout culturel, permettant aux individus d'interagir dans diverses communautés tout en contribuant à la richesse linguistique collective.

Il est aussi crucial de reconnaître que la pratique est un facteur déterminant dans la définition du bilinguisme. Comme le note Clyne (2005, p. 45), « la connaissance linguistique n'implique pas nécessairement l'usage actif de chaque langue ». Une personne peut connaître une langue sans jamais la pratiquer, tout en continuant à développer d'autres compétences dans différentes langues. Ainsi, une personne qui a appris l'anglais à l'école peut le comprendre au niveau théorique, mais ne l'utilise pas dans sa vie de tous les jours, illustrant le fait que la compétence théorique et la compétence pratique peuvent diverger considérablement. Finalement, redéfinir le bilinguisme comme un phénomène qui ne dépend pas d'une maîtrise parfaite, mais d'un usage authentique et pratique des langues, permet de mieux comprendre la diversité des expériences langagières. Cette approche valorise non seulement les compétences variées des individuels mais aussi leur capacité à interagir et à s'adapter à différentes situations communicatives, un aspect fondamental dans des sociétés multiculturelles et multilingues comme l'Algérie. De ce fait, le bilinguisme devient un outil d'identité et de sociabilité, enrichissant non seulement les individus, mais aussi le tissu social dans son ensemble.

5. Bilinguisme social et étatique vs bilinguisme individuel

Le bilinguisme, concept aux multiples facettes, peut être analysé sous différents niveaux qui englobent tant des contextes sociaux que des expériences individuelles. D'un côté, le bilinguisme social, parfois qualifié de macro-bilinguisme, se réfère à des sociétés dans lesquelles la coexistence de deux langues se manifeste dans la vie quotidienne et institutionnelle. Par exemple, en Algérie, le français et l'arabe sont les deux langues dominantes. Dans ce cadre, nous pouvons observer des populations, telles que les Algériens

chaouis, qui utilisent leur langue maternelle, le chaoui, tout en communiquant en arabe ou en français lors d'interactions avec d'autres membres de la société algérienne. Cette dynamique illustre non seulement le bilinguisme social, mais également la manière dont la langue peut servir d'identité culturelle et de moyen d'intégration sociale (Ait Ali, 2012, p. 98). En revanche, le bilinguisme individuel, souvent désigné comme micro-bilinguisme, se concentre sur les compétences linguistiques d'un individu particulier. Selon Opillard (2006, p. 75), ce type de bilinguisme est relevant lorsque la maîtrise des langues chez l'individu permet une communication fluide et appropriée. Par exemple, un Algérien qui utilise l'arabe pour les échanges quotidiens dans sa communauté tout en ayant acquis des compétences en français pour ses études ou son travail illustre parfaitement ce type de bilinguisme. La capacité à passer d'une langue à une autre sans heurts témoigne d'un équilibre précautionneux entre les compétences des deux langues, bien que ce soit rare dans les environnements où l'une des langues est favorisée par des institutions.

La relation entre le bilinguisme social et individuel est complexe et interconnectée. Les individus apprennent et utilisent des langues pour des raisons sociales, économiques ou politiques, ce qui influence directement leur aptitude à naviguer dans un contexte bilingue. Par exemple, en Algérie, le choix d'apprendre le français peut être motivé non seulement par des légitimités historiques liées à la colonisation, mais aussi par des objectifs économiques, tels que l'accès à de meilleures opportunités d'emploi dans un marché qui valorise la maîtrise du français (Benrabah, 2013, p. 44). De plus, le bilinguisme peut également se manifester comme un outil de pouvoir pour les groupes minoritaires, tels que les Berbères et les Chaouis, qui doivent souvent jongler entre leur langue maternelle et les langues dominantes pour naviguer efficacement dans des contextes sociaux plus larges. Il est important de reconnaître que le bilinguisme étatique ou institutionnel représente un niveau supérieur où un État reconnaît officiellement deux langues dans les domaines administratifs et éducatifs. Cela est observable dans des nations comme la Belgique ou le Canada. En Algérie, même si le français et l'arabe sont largement utilisés, le statut officiel de ces langues reste ambigu, ce qui contribue à créer des tensions linguistiques à l'échelle nationale. Les débats autour de la place du français dans le système éducatif et les institutions publiques révèlent les enjeux politiques derrière le bilinguisme étatique (Mourad, 2015, p. 110). Ainsi, bien que tous ces niveaux ne soient pas indépendants, ils forment un réseau complexe d'interactions qui façonne l'expérience de la langue en Algérie. En fin de compte, le bilinguisme est à la fois un phénomène social et un attribut individuel, illustrant comment des dynamiques

historiques, politiques et culturelles interagissent pour façonner la réalité linguistique d'une nation. Les défis et opportunités qui en découlent continuent de modeler non seulement l'identité linguistique des Algériens, mais aussi le paysage sociopolitique du pays.



6. Types de bilinguisme individuel

3.3. Bilinguisme précoce vs bilinguisme scolaire

Les recherches en bilinguisme révèlent qu'il existe une période critique pour l'acquisition des langues, au-delà de laquelle le processus d'apprentissage évolue significativement. En effet, durant les trois à cinq premières années de la vie, la plasticité cérébrale permet aux enfants d'acquérir des compétences linguistiques de manière spontanée et intuitive. Comme le souligne Opillard (2006), "la grammaire est internalisée, et le vocabulaire est disponible sans effort" (p. 88). Pendant cette étape, les enfants exposés à deux langues — par exemple, l'arabe et le français dans le contexte algérien — développent ce que l'on appelle le bilinguisme précoce. Cela se produit souvent dans des milieux familiaux où les deux langues sont utilisées en parallèle, permettant à l'enfant de naviguer entre elles naturellement, sans les obstacles que rencontrent souvent les apprenants plus tardifs. Des études de Castrillon (2012) mettent en avant que cette immersion linguistique précoce favorise non seulement la maîtrise des deux langues, mais aussi un développement cognitif enrichi, intégrant des compétences comme la flexibilité mentale et la résolution de problèmes (Castrillon, 2012, p. 45). À partir de l'âge de six ans, lorsque l'éducation formelle débute souvent en Algérie, les enfants entrent généralement dans une phase de bilinguisme scolaire. À ce stade, ils disposent déjà des bases de leur langue maternelle et utilisent cette compétence pour apprendre une seconde langue dans un cadre scolaire. Cette transition peut cependant poser des défis, car l'apprentissage devient plus explicite et conscient, ce qui écarte certains des avantages associés à l'apprentissage naturel. En Algérie, par exemple, un élève qui

commence à apprendre le français au cours élémentaire doit mobiliser activement des stratégies cognitives, souvent plus complexes, pour assimiler la new langue (Haddadou, 2016, p. 102). Pour illustrer ce point, on peut remarquer que dans les écoles où l'enseignement du français est privilégié, les élèves tendent à présenter des performances linguistiques supérieures que ceux qui apprennent le français de manière moins structurée ou dans des contextes moins immersifs.

Il est important de noter que ce phénomène de bilinguisme scolaire, bien que basé sur une connaissance préalable de la langue maternelle, peut également exacerber des inégalités. Dans certaines régions rurales d'Algérie, où l'arabe est prédominant et le français moins présent dans la vie quotidienne, les enfants peuvent ne pas avoir les opportunités d'acquérir une compétence précoce en français, ce qui les place en désavantage lorsqu'ils commencent l'apprentissage scolaire (Benouahid, 2018, p. 66). Il devient alors essentiel d'adapter les curricula et méthodes pédagogiques en tenant compte de ces disparités, afin de s'assurer que tous les enfants aient accès de manière équitable à une éducation bilingue riche et efficace. En somme, le bilinguisme précoce et le bilinguisme scolaire constituent deux facettes complémentaires de l'acquisition linguistique. Tandis que le premier capitalise sur la plasticité cognitive des jeunes enfants et favorise une immersion naturelle dans un environnement bilingue, le second repose sur des méthodes d'enseignement qui nécessitent des efforts d'apprentissage plus conscients et structurés. La situation sociolinguistique en Algérie, marquée par la coexistence de l'arabe et du français, illustre bien ces dynamiques, offrant un cadre d'analyse riche pour comprendre les enjeux et défis que rencontre le pays quant à l'éducation bilingue et les pratiques linguistiques des jeunes générations.



3.4. Bilinguisme composé vs bilinguisme coordonné

Le bilinguisme, en tant que phénomène linguistique et culturel, peut être divisé en deux catégories principales : le bilinguisme composé et le bilinguisme coordonné. La distinction entre ces deux formes est cruciale pour comprendre comment les individus, notamment les enfants, acquièrent et utilisent leurs compétences linguistiques, et comment ces compétences se manifestent dans des contextes sociolinguistiques variés, tels que celui de l'Algérie. Le bilinguisme composé, comme le décrit Moreau (1997), est caractérisé par l'existence d'une seule unité conceptuelle pour deux signifiants différents, impliquant ainsi que l'individu n'est pas en mesure de percevoir les différences conceptuelles entre les deux langues (p. 210). C'est souvent le cas d'enfants dont les parents sont bilingues et qui interagissent avec eux de manière interchangeable, sans distinction claire des contextes linguistiques. Par exemple, dans les familles algériennes où l'arabe et le français sont utilisés indistinctement dans la maison, un enfant peut parler couramment les deux langues ; néanmoins, il peut avoir du mal à comprendre les nuances et les connotations culturelles spécifiques à chaque langue.

À l'opposé, le bilinguisme coordonné, tel que défini par Jardel (1997), se développe lorsque l'enfant grandit dans un environnement où chaque langue est associée à des contextes culturels distincts et spécifiques. Cette situation est typiquement observée dans des foyers où, par exemple, un parent parle exclusivement l'arabe et l'autre le français. Cela permet à l'enfant de construire deux systèmes linguistiques parallèles, avec des signifiants et des signifiés qui ne s'interpénètrent pas, créant ainsi une compréhension plus raffinée de chaque langue. Les recherches d'Opillard (2006) corroborent cette idée en affirmant que, dans des contextes où l'accès à chaque langue est équilibré, l'enfant peut développer une compétence linguistique qui permet non seulement de comprendre les structures grammaticales, mais également d'embrasser les valeurs culturelles qui leur sont associées (p. 315).

Il est essentiel de mentionner la réalité sociolinguistique algérienne qui peut favoriser l'émergence de ces deux types de bilinguisme. Par exemple, dans les zones urbaines telles qu'Alger, où le français est souvent utilisé dans les milieux académiques et professionnels, beaucoup d'enfants peuvent tomber dans le schéma de bilinguisme composé, en raison de l'alternance linguistique omniprésente au sein de leur communauté. D'autre part, dans des contextes plus ruraux ou traditionnels, le modèle coordonné peut prévaloir, particulièrement dans les familles où le français est moins utilisé au quotidien. Par ailleurs, Benouahid (2018) souligne que ce contexte socio-éducatif joue un rôle significatif dans la construction des

identités langagières des jeunes Algériens, et que les politiques linguistiques du pays doivent prendre en compte ces dynamiques pour améliorer l'enseignement du français (p. 97). La question du bilinguisme précoce ajoute une autre dimension à cette analyse. Si le bilinguisme coordonné peut représenter une forme idéale de l'apprentissage des langues chez un enfant, la réalité est souvent plus nuancée. En effet, de nombreux enfants grandissent sans un contact équilibré avec les deux langues, surtout dans le cadre d'un bilinguisme composé, ce qui peut entraîner une perte d'aptitudes langagières voire un bilinguisme soustractif en cas de déplacement prolongé ou d'immersion dans une langue au détriment de l'autre (Haddadou, 2016, p. 120).

Le bilinguisme coordonné est un mythe !

Bilinguisme coordonné

3.3. Bilinguisme équilibré vs bilinguisme dominant

Le concept de bilinguisme, loin d'être monolithique, se décline encore une fois en différents types qui influencent la manière dont les individus naviguent entre leurs langues, particulièrement dans un environnement linguistiquement riche comme celui de l'Algérie. Au sein de ce débat, deux notions majeures émergent : le bilinguisme équilibré et le bilinguisme dominant. Un bilingue équilibré est une personne qui possède une compétence comparable dans chacune de ses langues, réussissant à utiliser chacune avec une aisance et une nuance semblables (Moreau, 1997, p. 220). Par exemple, un enfant d'Algérie qui grandit dans une famille où l'arabe et le français sont utilisés de manière interchangeable fait souvent l'expérience d'une exposition équilibrée, ce qui lui permet d'exprimer ses émotions et de naviguer dans des situations variées sans ressentir de préférence linguistique. Toutefois, le bilingue dominant a une maîtrise supérieure dans l'une de ses langues, souvent dictée par des facteurs socio-éducatifs et contextuels. À titre d'exemple, de nombreux Algériens, malgré leur exposition précoce à l'arabe traditionnel, développent une compétence linguistique beaucoup plus forte en français en raison de l'éducation, du milieu professionnel ou des médias, créant ainsi un écart entre leurs deux systèmes linguistiques. Selon Benhabib (2015),

cette dominance peut avoir des répercussions sur l'identité linguistique de l'individu, qui peut perdre confiance dans sa langue moins maîtrisée, limitant ainsi son utilisation dans des contextes sociaux où cette langue pourrait être de mise (p. 95). Cela peut renforcer une perception de hiérarchie entre les langues, où le français est perçu comme la langue de prestige, influençant ainsi les pratiques linguistiques au sein des communautés.

Les implications sociolinguistiques de ces deux types de bilinguisme sont profondes. Pierre (2009) note que cette dynamique est particulièrement observable dans les milieux scolaires, où le français est souvent privilégié dans l'enseignement et donne lieu à une élite francophone, tandis que l'arabe, bien qu'étant la langue nationale, est parfois relégué à un statut inférieur dans certains contextes (p. 142). Cette configuration peut engendrer une forme de bilinguisme asymétrique qui agit comme un miroir des inégalités sociales. En outre, comme l'explique Bourdieu (1991), la valorisation linguistique est intimement liée aux rapports de pouvoir, où la langue dominante devient non seulement un outil de communication, mais également un vecteur de distinction sociale et culturelle (p. 37). Pour illustrer ces concepts, prenons l'exemple de l'enseignement supérieur en Algérie, où les étudiants commencent souvent leurs études en français, même s'ils sont issus de milieux parlant principalement l'arabe. Cette situation crée un parcours inégal : ceux qui n'ont pas accès à l'apprentissage précoce du français peuvent se trouver désavantagés, pesant sur leur approche à la langue et leur capacité à participer pleinement dans des discussions académiques. Cela souligne comment l'environnement sociologique et l'accès à l'éducation peuvent transformer un bilinguisme potentiel en une réalité dominée par l'une des langues, limitant ainsi les choix et opportunités des individus.

Bilinguisme dominant (arabe/français) :

Je parle et comprends très bien l'arabe.

Je comprends très bien le français mais je galère un peu en parlant !

3.4. Bilinguisme simultané vs bilinguisme consécutif

Le bilinguisme, considéré sous l'angle de son acquisition, se divise largement en deux catégories : le bilinguisme simultané et le bilinguisme consécutif. Chacune de ces modalités reflète des processus d'apprentissage distincts et a des implications significatives sur le développement linguistique des enfants, en particulier dans un contexte sociolinguistique riche comme celui de l'Algérie. Dans le cas du bilinguisme simultané, l'enfant est exposé à plus d'une langue dès les premiers mois de sa vie, acquérant ainsi deux langues maternelles dans un même environnement. Cela est souvent le résultat d'une dynamique familiale proactive où les parents utilisent simultanément différentes langues, permettant à l'enfant de développer un répertoire linguistique équilibré dès ses débuts (Moreau, 1997, p. 215). Par exemple, dans de nombreuses familles algériennes urbaines où l'arabe dialectal et le français coexistent, les enfants peuvent grandir en manipulant naturellement ces deux langues dans le cadre quotidien, que ce soit à la maison ou au sein de leur communauté. Cela favorise non seulement leur compétence linguistique, mais également leur capacité à naviguer entre différentes cultures. D'un autre côté, le bilinguisme consécutif se manifeste lorsque l'enfant acquiert une seconde langue après avoir établi des bases solides dans sa langue maternelle. Ce processus est souvent observé dans des contextes où, après l'apprentissage précoce de l'arabe, l'enfant est exposé au français à l'école ou dans des environnements autres que celui familial. Dans cette situation, l'enfant est qualifié de « diglotte », ce qui signifie qu'il maîtrise deux langues, mais que leur apprentissage a lieu dans des contextes distincts et souvent non intégrés. Cette séparation peut avoir des conséquences significatives sur le comportement linguistique de l'enfant, qui peut accéder plus facilement à sa première langue, parfois au détriment de la deuxième (Moreau, 1997, p. 217). À titre d'exemple, un enfant algérien dont les parents parlent principalement l'arabe à la maison mais qui est ensuite placé dans une école francophone peut rencontrer des difficultés à utiliser le français de manière fluide dans un milieu informel, en raison de son apprentissage fragmenté.

Les implications de ces deux modes d'acquisition sur les compétences linguistiques et sur l'identité de l'enfant sont substantielles. Selon Wang et Patten (2016), le bilinguisme simultané tend à favoriser une meilleure maîtrise des deux langues, puisque l'enfant intériorise simultanément la grammaire et le vocabulaire, ce qui peut influencer positivement son aisance communicationnelle (p. 98). En revanche, dans un contexte de bilinguisme consécutif, la hiérarchie entre les langues établies dès le plus jeune âge peut conduire à un sentiment de compétence inégale, créant des situations où l'une des langues est perçue

comme plus prestigieuse ou utile que l'autre. Cela est particulièrement pertinent en Algérie, où le français est souvent associé à des opportunités socio-économiques supérieures, tandis que l'arabe peut parfois être perçu comme une langue plus culturelle ou traditionnelle (Benhabib, 2015, p. 100). Ces dynamiques observées chez les enfants bilingues ont des implications profondes sur leur développement identitaire. Par exemple, des études récentes sur le bilinguisme en Algérie montrent que les enfants qui grandissent dans un milieu fortement francophone peuvent développer une identité plus orientée vers la culture française, tandis que ceux qui sont immergés dans un environnement arabe peuvent signaler un attachement plus fort à leur culture d'origine (Bourdis, 2021, p. 45). Ces identités langagières se forment non seulement au travers de l'usage des langues, mais aussi des contextes sociaux qui les entourent et des valeurs qui leur sont associées.

3.5. Bilinguisme additif vs bilinguisme soustractif

Le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif : chacune de ces formes présente des dynamiques distinctes qui influencent l'acquisition des langues et, par partant, les identités culturelles des individus, notamment dans un contexte complexe comme celui de l'Algérie. Dans le cas du bilinguisme additif, l'enfant commence avec une compétence solide dans sa langue maternelle, qui est souvent fortement valorisée par la société et l'entourage familial. Il ajoute alors une langue seconde, généralement perçue comme une ressource précieuse, sans que cette addition ne nuise à ses connaissances dans sa langue initiale. Selon Hamers (1988), cette dynamique favorise un enrichissement mutuel des compétences linguistiques et culturelles, où chaque langue est perçue comme un atout complémentaire au développement de l'enfant (p. 23). En Algérie, où l'arabe et le français coexistent, de nombreux enfants bénéficient d'un contexte additif. Par exemple, dans certaines familles où l'arabe est la langue maternelle, les parents encouragent l'apprentissage du français à travers des livres, des films et des interactions sociales. Cet environnement favorise non seulement l'apprentissage d'une langue socialement valorisée, mais aussi la préservation d'une langue maternelle riche et culturellement significative. Cette situation permet aux enfants de naviguer dans des contextes socioculturels divers et d'acquérir un capital linguistique varié, essentiel dans la société algérienne contemporaine, où la maîtrise du français est souvent un déterminant important dans l'accès à l'éducation supérieure et aux opportunités professionnelles.

À l'opposé, le bilinguisme soustractif se manifeste lorsque l'enfant dont la langue maternelle est niée ou moins valorisée par la société se voit contraint de remplacer cette langue par une langue seconde jugée plus prestigieuse. Dans ce cadre, l'acquisition de la langue seconde se fait souvent au détriment de la langue maternelle, entraînant une perte progressive de la compétence et du lien culturel associé à celle-ci. Les enfants issus de minorités ethnolinguistiques, comme les Kabyles en Algérie, peuvent faire l'expérience d'une telle dynamique dans le système éducatif, où la langue amazighe, bien que riche et historique, est souvent marginalisée au profit de l'arabe standard ou du français. Kasparian (2007) souligne que cette situation crée une compétition déloyale entre les langues, où la langue majoritaire s'apprend souvent au prix d'une dissociation ou d'une rupture avec la culture maternelle (p. 56). Il est également essentiel d'examiner les implications psychologiques et identitaires du bilinguisme soustractif. Les enfants qui subissent ce type d'acquisition peuvent ressentir une perte d'identité culturelle, se sentant déconnectés de leurs racines tout en étant confrontés à la nécessité de s'adapter à une culture dominante. Cela peut avoir des conséquences profondes sur leur estime de soi et leur intégration sociale. Une étude menée par Ait Hamouda (2019) démontre que les élèves kabyles qui ne reçoivent pas une reconnaissance adéquate de leur langue maternelle dans le cadre éducatif développent souvent un sentiment d'invisibilité culturelle, qui se traduit par des défis en matière de performance académique et de relations interpersonnelles (p. 78).

La distinction entre ces deux types de bilinguisme est cruciale pour comprendre les enjeux sociolinguistiques en Algérie. Cela renvoie directement aux politiques linguistiques et éducatives mises en œuvre, soulignant la nécessité d'un cadre qui valorise véritablement toutes les langues et cultures présentes dans le pays. Pour atteindre une véritable bilingüité additive, il est essentiel que les institutions éducatives adoptent des pratiques inclusives susceptibles de promouvoir l'utilisation et la valorisation des langues minoritaires tout en intégrant des approches pédagogiques qui reconnaissent les différentes identités linguistiques des élèves. En soutenant un environnement éducatif qui valorise à la fois la langue maternelle et la langue seconde, on contribue à la construction d'une société plus équitable, où chaque individu se sent reconnu et valorisé dans ses compétences linguistiques uniques, tout en renforçant le tissu social d'une nation riche en diversité culturelle.

4. Présumés avantages du bilinguisme

Les recherches sur le bilinguisme révèlent une multitude d'avantages cognitifs, sociaux et linguistiques, qui peuvent influencer de manière significative le développement des enfants, en particulier dans un contexte sociolinguistique complexe tel que celui de l'Algérie. Moreau (1997) synthétise les résultats d'expérimentations menées par plusieurs chercheurs, mettant en lumière des bénéfices notables liés à la maîtrise de deux langues. Parmi ces bénéfices, l'un des plus frappants est la capacité des enfants bilingues à mélanger les langues et à effectuer des emprunts lexicaux, une pratique courante qui enrichit leur répertoire linguistique tout en favorisant la créativité linguistique. Cela soulève des questions sur la flexibilité multidimensionnelle du langage, essentielle dans une société où l'arabe et le français coexistent, et où les enfants sont souvent exposés à plusieurs autres langues locales comme le tamazight. En ce qui concerne la capacité précoce d'agir comme interprète, les enfants bilingues développent une habileté innée à comprendre et à transmettre des informations entre différentes cultures linguistiques, ce qui facilite les interactions sociales dans une société aussi diverse que l'Algérie. Par exemple, les enfants issus de milieux bilingues peuvent jouer un rôle crucial dans la médiation culturelle, aidant non seulement leurs pairs mais aussi leurs parents à naviguer dans des contextes parfois linguistiquement complexes, comme dans les écoles, où l'utilisation de plusieurs langues est fréquente.

Les études montrent également une supériorité des bilingues dans les tests d'intelligence, tant verbale que non verbale. Selon Bialystok (2001), les individus bilingues exhibent souvent de meilleures performances dans des tâches non seulement linguistiques mais également logiques, ce qui souligne les avantages cognitifs associés à la pratique du bilinguisme (p. 1-5). Cela peut s'expliquer par la nécessité constante de jongler entre deux systèmes symboliques, un processus qui engendre une plus grande flexibilité cognitive. Par exemple, des enfants algériens apprenant simultanément l'arabe et le français développent une capacité aiguisée à résoudre des problèmes perceptuels, une compétence essentielle non seulement dans les environnements académiques mais aussi dans la vie quotidienne. Les enfants bilingues montrent également une meilleure capacité à résoudre des tâches de formation de concept et à réorganiser l'information. La recherche indique que les bilingues peuvent facilement développer des stratégies variées pour aborder les problèmes, leur permettant de découvrir et d'appliquer des règles à différents contextes, un atout dans une société où les différents systèmes de valeurs culturelles doivent souvent se négocier. Cette

5. Situation sociolinguistique en Algérie

L'Algérie est un pays fascinant par sa diversité linguistique, où plusieurs langues coexistent, notamment l'arabe conventionnel, le français, l'arabe algérien et le tamazight. Cette coexistence crée un environnement plurilingue complexe et dynamique. Comme l'indique Sebaa dans son article « Culture et plurilinguisme en Algérie », « Les frontières entre ces dernières ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies » (p. 25). Cela signifie que les langues ne se limitent pas à des zones géographiques distinctes, mais se mêlent et se chevauchent dans les pratiques quotidiennes des locuteurs. Ce phénomène est particulièrement visible dans les grandes villes algériennes, où l'arabe algérien et le français, par exemple, s'entrelacent dans les conversations informelles, reflétant un continuum linguistique qui redéfinit constamment les fonctions sociales de chaque langue. La constitution algérienne définit l'arabe comme la première langue nationale et officielle, accompagnée du tamazight, qui a été officialisé en 2016 et inclut plusieurs variantes, comme le kabyle et le chaoui. L'enseignement de ces langues est progressif, et pour des raisons diverses, notamment linguistiques et culturelles, de nombreux Algériens se voient dans l'obligation d'apprendre une langue autre que leur langue maternelle. Ce constat s'explique par les enjeux sociaux, éducatifs et économiques de la société algérienne d'aujourd'hui. Par exemple, selon une étude de Boudia (2010), la maîtrise du français est souvent perçue comme un atout essentiel sur le marché du travail, ce qui incite les jeunes à s'orienter vers cet apprentissage lors de leur cursus scolaire (p. 78).

Le français, bien que n'étant pas une langue officielle, possède un statut singulier. Alors que pour certains Algériens, il s'agit d'une langue maternelle, pour d'autres, il représente une langue étrangère acquise principalement par le biais de l'éducation. Asselah-Rahal (2000) note que « le français peut être la langue parlée aux enfants dès leur plus jeune âge » (p. 34), ce qui met en avant la diversité des environnements familiaux où les choix linguistiques sont déterminés par des raisons socio-culturelles. Dans des couples mixtes, par exemple, il est courant que les enfants soient exposés à plusieurs langues dès leur naissance, ce qui enrichit leur bagage linguistique. La complexité du rôle du français en Algérie se traduit également par son implantation dans les sphères administratives et académiques. Comme le souligne Sebaa, « la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde » (p. 29). Bien qu'elle ne soit pas la langue d'enseignement ni officielle, elle demeure un vecteur majeur de connaissance et d'administration. La plupart des documents officiels, des actes administratifs et des communications dans les institutions publiques sont rédigés en

français, ce qui témoigne de sa forte pénétration dans la communication institutionnelle. Cette réalité crée un contexte particulier où, malgré le statut minoritaire de la langue, ses effets sur l'imaginaire collectif ainsi que son influence sur les pratiques langagières sont indéniables.

Par ailleurs, la dynamique linguistique en Algérie est également affectée par la présence de l'anglais, considéré comme la seconde langue étrangère. De plus en plus d'établissements scolaires introduisent l'anglais dans leurs programmes, tout en continuant à offrir l'option d'autres langues telles que l'espagnol et l'allemand. La jeunesse algérienne, toujours avide de nouvelles perspectives, perçoit l'anglais comme un vecteur d'accès à la culture mondiale, ce qui contribue au multiculturalisme du pays et à un enrichissement des compétences langagières (Boursier, 2018, p. 112). Ainsi, la situation sociolinguistique en Algérie est le reflet d'un riche panorama de langues, chacune jouant un rôle distinct sur la scène sociale et culturelle. Cette diversité présente des défis, notamment en matière d'éducation et d'intégration linguistique. Les politiques linguistiques doivent ainsi viser à valoriser cette multiplicité tout en facilitant l'acquisition des langues, pour construire une identité nationale qui reconnaisse et honore la richesse linguistique à laquelle l'Algérie a droit. En définitive, la gestion de ce paysage linguistique varié exige une prise de conscience collective afin de garantir que chaque langue, qu'elle soit dominante ou minoritaire, puisse s'épanouir et contribuer au développement d'une société harmonieuse et inclusive.



6. Langues en contact en Algérie

6.1. L'arabe dialectal, l'arabe standard et le berbère

En Algérie, le paysage linguistique est marqué par une diversité de langues en contact, notamment l'arabe dialectal, l'arabe standard moderne et les langues berbères. Cette coexistence linguistique complexe reflète l'histoire riche et les évolutions sociopolitiques du pays. L'arabe dialectal, souvent appelé « arabe algérien » ou « darija », est utilisé dans la vie quotidienne et varie considérablement d'une région à l'autre. Selon l'étude de Belkacem (2015), « l'arabe algérien est le produit d'une interaction entre l'arabe, le berbère, le français, et d'autres langues, formant ainsi une identité linguistique unique » (p. 45). Cette citation souligne la nature hybride de l'arabe dialectal, qui rend compte non seulement de l'héritage linguistique précédant l'indépendance, mais aussi des influences contemporaines. L'arabe standard moderne, quant à lui, est la langue de l'éducation, des médias et de l'administration. Bien qu'il soit enseigné dans les établissements scolaires, son usage quotidien est limité. Dans ses recherches, Saïd (2018) indique que « la distance entre l'arabe standard et l'arabe dialectal peut sembler infranchissable pour de nombreux locuteurs » (p. 77), ce qui révèle un fossé linguistique important. La confusion entre ces deux formes linguistiques peut mener à des malentendus et souligne les défis d'intégration des enseignements linguistiques. L'expression de l'identité culturelle à travers l'arabe dialectal contraste également avec la formalité de l'arabe standard, ce qui alimente un sentiment de fierté régionale et locale parmi les Algériens.

Parallèlement à l'arabe, les langues berbères, notamment le kabyle et le chaoui, continuent de jouer un rôle vital dans l'identité culturelle des Algériens amazighs. L'officialisation du tamazight en 2016 constitue une avancée significative dans la reconnaissance des droits linguistiques et culturels des populations berbères. Dans son analyse de la situation bilatérale, Mouloud (2020) affirme que « la reconnaissance constitutionnelle du tamazight est un symbole fort de résistance et de valorisation des cultures berbères » (p. 128). Cet avancement ne doit pas être sous-estimé, car il contribue à renforcer l'unité nationale tout en encourageant la diversité linguistique. La dynamique de contact entre ces langues ne se limite pas simplement à une cohabitation. Des phénomènes tels que le code-switching et la diglossie sont à la fois courants et significatifs. Le code-switching est souvent observé dans les conversations entre locuteurs, où l'utilisation alternée de différentes langues témoigne d'une maîtrise linguistique fluidifiée. Par exemple, des jeunes Algériens peuvent passer de

l'arabe dialectal à l'arabe standard ou même au français selon le contexte de la discussion, rendant leur discours particulièrement riche et nuancé. En parallèle, la diglossie s'exprime par la prédominance de l'arabe dialectal dans les interactions quotidiennes, tandis que l'arabe standard est réservé à des contextes plus formels, tels que les discours publics ou les cérémonies officielles (Abdelkader, 2014, p. 92).

Un aspect intéressant de cette interaction linguistique est l'absorption de vocabulaire et d'expressions. Les locuteurs d'arabe dialectal intègrent souvent des mots du français ou des variétés berbères, créant ainsi un lexique dynamique qui reflète les évolutions socioculturelles. Par exemple, dans la vie urbaine, il n'est pas rare d'entendre des phrases comme « je vais à l'école, inchallah » (où le mot « inchallah » est en arabe, et le reste de la phrase en français), illustrant ainsi une hybridité linguistique manifeste. Ces adaptations linguistiques témoignent aussi d'un dialogue interculturel en cours, enrichissant les identités locales. La situation linguistique en Algérie, avec ses langues en contact, souligne l'importance d'élaborer des politiques linguistiques qui prennent en compte cette diversité. Selon Louiza (2021), il est essentiel de « considérer la pluralité linguistique comme une richesse plutôt qu'un obstacle » (p. 54). Les politiques éducatives doivent ainsi promouvoir une approche intégrée, valorisant les différentes langues et incluant l'arabe standard, l'arabe dialectal et les langues berbères, afin de favoriser un équilibre linguistique qui renforce l'identité nationale tout en préservant le patrimoine culturel. Somme toute, la coexistence de l'arabe dialectal, de l'arabe standard moderne et des langues berbères en Algérie constitue un phénomène fascinant qui révèle la richesse et la complexité de l'identité linguistique du pays. Ces langues en contact ne se contentent pas de coexister ; elles interagissent, influencent et modifient les manières de communiquer et de se définir, posant ainsi des questions essentielles pour le développement futur de la société algérienne. La reconnaissance et la promotion de cette pluralité linguistique sont cruciales pour favoriser un paysage culturel harmonieux, contribuant au bien-être collectif des différentes communautés vivant sur le sol algérien.

Langues en contact en Algérie	
L'arabe standard	<ul style="list-style-type: none"> - Première langue nationale - Première langue officielle - Langue de « l'état » - Langue officielle suite à l'arabisation de 1976. - Langue de l'école - Langue de l'administration - Langue de la sphère politique
L'arabe dialectal	<ul style="list-style-type: none"> - Langue véhiculaire - Utilisée par la majorité des Algériens. - Origine : l'arabe standard, le turc, le français... - Différent selon les zones géographiques - Dénomination : l'algérois, le constantinois... - La langue du quotidien des locuteurs - La langue des échanges - Langue de la sphère politique
Le tamazight	<ul style="list-style-type: none"> - Langue vernaculaire - Langue nationale - Langue officielle - Parlée à peu près par 35 % de la population. - Variantes : le kabyle, le <u>chaoui</u>, le mozabite, le <u>tergui</u>...

Langues en contact en Algérie (arabe standard, arabe dialectal, berbère)

6.2. Le français

Le français occupe une place particulière dans le paysage linguistique algérien, résumant à lui seul les héritages coloniaux et les dynamiques modernes de la société. En tant que langue historique des élites et de l'administration durant la période coloniale, le français est aujourd'hui perçu comme une langue de prestige, même si son statut et son utilisation sont sujets à des controverses. Sa position dans la hiérarchie linguistique algérienne est souvent décrite comme celle d'une langue étrangère à part entière, mais qui est profondément enracinée dans la culture contemporaine. L'importance du français en Algérie se manifeste particulièrement dans le domaine de l'éducation et des médias. Selon l'étude de Boubekour (2019), « le français reste la langue de l'enseignement supérieur et de la science, engendrant ainsi une certaine dépendance vis-à-vis des publications et des connaissances qui ne sont accessibles qu'en français » (p. 34). Cette citation met en évidence le rôle du français comme langue d'accès à une majorité des matériaux académiques et techniques, ce qui peut limiter les opportunités pour ceux qui ne maîtrisent pas cette langue. En effet, de nombreux étudiants, même ceux qui parlent couramment l'arabe dialectal et l'arabe standard, se retrouvent dans une situation d'inégalité face à leurs pairs francophones, exacerbant ainsi les inégalités sociales et économiques existantes.

Le bilinguisme en Algérie est un phénomène complexe, notamment dans les contextes urbains. À cet égard, la recherche de Lounès (2020) souligne que « la capacité de naviguer entre les deux langues est devenue un marqueur d'identité moderne, souvent prisée dans les milieux professionnels » (p. 56). Ce passage souligne l'adaptabilité des Algériens et l'importance de cette compétence linguistique dans le marché du travail, où la maîtrise du français peut s'avérer indispensable pour obtenir des emplois, en particulier dans les secteurs public et privé où une interaction avec les partenaires internationaux est souvent requise. En plus d'être un outil de communication, le français sert aussi de vecteur culturel. Les influences de la culture francophone se manifestent à travers la musique, la mode, et la littérature. Des artistes, comme beaucoup de rappeurs algériens, incorporent des éléments linguistiques et culturels dans leurs œuvres, mêlant arabe, français, et parfois même anglais, et espagnol, ce qui illustre cette hybridation en cours dans la culture populaire contemporaine. Comme le souligne Ketfi (2017), « la chanson algérienne contemporaine est souvent une fusion de plusieurs langues, reflet d'une identité à la fois complexe et plurielle » (p. 112). Ces mélanges témoignent de la manière dont les Algériens embrassent leur diversité linguistique tout en créant des nouvelles formes d'expression artistique.

Cependant, le français en Algérie suscite également des débats sur son rôle et son avenir. Certains intellectuels et politiciens plaident pour une arabisation plus poussée de l'administration et de l'éducation, estimant que la promotion de l'arabe renforcerait l'identité nationale. Dans le contexte de ces tensions, Ferhat (2021) observe que « le débat sur le statut du français est révélateur de l'ambivalence des Algériens face à leur héritage colonial » (p. 78). Ce constat pointe vers une dichotomie culturelle où le français est à la fois un symbole de modernité et un rappel de la domination coloniale, suscitant des réactions divergentes au sein de la population. Le rôle du français dans les institutions gouvernementales et éducatives implique aussi des questions de politique linguistique. La langue française est souvent mieux valorisée dans les secteurs techniques et scientifiques, mais cela peut créer une fracture linguistique au sein de la population. Par exemple, dans des domaines comme la médecine ou l'ingénierie, les étudiants doivent souvent maîtriser le français pour accéder aux ressources, comme les manuels et la documentation. Comme le souligne Azzouz (2022) « L'absence d'une politique linguistique claire favorisant la multipolarité des langues dans l'éducation pourrait renforcer des fractures sociales » (p. 63). Cela souligne l'urgence nécessaire d'une gestion linguistique inclusive, qui tienne compte de la diversité des langues parlées dans le pays. En conclusion, le français en Algérie est bien plus qu'une simple

langue ; il représente un espace où se rencontrent le passé colonial et les aspirations modernes de la société. Son statut de langue de liaison entre l'Orient et l'Occident le rend indispensable dans de nombreux domaines, bien qu'il soit souvent au centre de débats sur l'identité nationale et la politique linguistique. La complexité de son rôle dans la vie quotidienne des Algériens, son imprégnation dans les différentes sphères culturelles et sa place dans le système éducatif illustrent non seulement les défis de la coexistence linguistique, mais aussi la résilience et l'ingéniosité d'une société en constante évolution.

Langues en contact en Algérie	
Le français	<ul style="list-style-type: none"> -Langue étrangère -Enseignée dès le primaire -La plus importante -La plus présente -Parlé par 60% de la population -Présent chez les familles dites instruites -Présent notamment dans les grandes villes -Langue de la sphère sociale -Langue de la sphère économique -Langue de la sphère politique -Fait de l'Algérie le 3^e pays officiellement francophone -13 millions de locuteurs -Langue non officielle
<i>Langues en contact en Algérie (le français)</i>	

6.3. L'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien et les autres langues

L'Algérie, avec sa mosaïque linguistique, ne se limite pas seulement à l'arabe, au français et aux langues berbères ; d'autres langues, telles que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien, se disputent également des places sur l'échiquier sociolinguistique. En croissance constante, l'anglais est devenu un incontournable dans les domaines de l'enseignement supérieur, des affaires et de la culture. Selon Bouhadiba (2020), « l'anglais représente aujourd'hui une compétence essentielle pour la jeunesse algérienne, étant souvent synonyme de meilleures opportunités d'emploi » (p. 25). Cette observation met en lumière l'importance croissante de l'anglais comme langue véhiculaire, indispensable dans un monde de plus en plus globalisé. L'accès aux ressources éducatives et aux formations internationales est souvent conditionné par la maîtrise de l'anglais, ce qui crée un effet de sélection linguistique parmi les étudiants.

L'introduction de l'anglais dans le système éducatif a commencé à prendre de l'ampleur, particulièrement dans les établissements d'enseignement supérieur. En effet, de nombreux programmes universitaires se déroulent désormais en anglais, notamment dans les domaines scientifiques et technologiques. Par exemple, l'Université de Blida propose des formations en ingénierie et en informatique principalement en anglais, ce qui attire des étudiants désireux de se conformer aux standards internationaux (Cherfi, 2021, p. 42). Cela illustre une tendance vers une mobilité académique accrue et une intégration dans les réseaux universitaires mondiaux. Toutefois, cette situation soulève des questions d'égalité d'accès, car tous les étudiants ne bénéficient pas des mêmes opportunités pour acquérir cette compétence. À côté de l'anglais, d'autres langues européennes comme l'espagnol, l'allemand et l'italien montrent également un certain intérêt, même si leur impact reste marginal par rapport au français et à l'arabe. L'espagnol, par exemple, bénéficie d'un héritage historique en Algérie, en raison des relations anciennes entre les deux pays, particulièrement dans le domaine culturel et économique. Des programmes d'apprentissage d'espagnol, bien qu'encore limités, commencent à voir le jour dans certaines écoles et universités. Selon Ghrib (2019), « l'espagnol est perçu comme une langue d'ouverture sur la culture hispanique et un atout dans les relations bilatérales avec les pays du Maghreb » (p. 63). Cette citation fait écho à l'idée que l'espagnol pourrait devenir un choix attractif pour des étudiants cherchant à se spécialiser dans les études hispaniques ou à travailler en relations internationales.

L'allemand et l'italien, bien qu'encore moins répandus, commencent également à susciter de l'intérêt, en particulier dans le cadre des échanges académiques et des programmes de coopération. L'Allemagne a récemment intensifié ses efforts pour renforcer les collaborations éducatives avec l'Algérie, facilitant l'accès à des bourses d'études en allemand qui encouragent les étudiants algériens à apprendre la langue (Benhabyles, 2022, p. 78). Cela conduit à une certaine valorisation de l'allemand, surtout dans le domaine scientifique, où de nombreux algériens aspirent à poursuivre leurs études en Allemagne. De même, l'italien est enseigné dans quelques établissements, notamment en raison des relations culturelles et économiques entretenues entre l'Algérie et l'Italie, mais son utilisation reste essentiellement limitée aux choix académiques. Au-delà des langues européennes, il existe également un intérêt croissant pour d'autres langues, comme le chinois, en raison de l'importance stratégique de la Chine dans les échanges économiques mondiaux. L'ouverture d'instituts Confucius en Algérie témoigne de cette dynamique, où l'apprentissage du chinois est

proposé comme moyen d'accroître les interactions commerciales et culturelles entre les deux pays. Selon Djamel (2023), « l'essor du chinois parmi les jeunes Algériens représente une tendance vers l'ouverture sur de nouvelles opportunités internationales et un changement dans les paradigmes linguistiques traditionnels » (p. 34). L'engouement pour l'apprentissage du chinois souligne le caractère dynamique et évolutif de la situation sociolinguistique algérienne.

La diversité linguistique en Algérie n'est pas seulement le reflet de son histoire complexe, mais aussi un indicateur des aspirations et des défis contemporains. L'apparition de langues comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien dans le paysage éducatif et culturel alimente des débats sur la pluralité linguistique et les enjeux de la mondialisation. Les politiques linguistiques doivent ainsi prendre en compte cette émergence afin de favoriser une véritable inclusion et de garantir un accès équitable aux différentes langues, tout en préservant le riche héritage linguistique du pays. La dynamique linguistique algérienne s'inscrit alors dans un processus de renforcement identitaire et de compétition globale, où chaque langue joue un rôle particulier, façonnant ainsi les interactions sociales et culturelles de demain.

Langues en contact en Algérie	
L'anglais	-Langue étrangère -Enseignée dès le collège -Concerne toutes les filières
L'espagnol	-Langue étrangère -Enseignée dès le secondaire -Concerne les classes de langues étrangères
L'allemand	-Langue étrangère -Enseignée dès le secondaire -Concerne les classes de langues étrangères
L'italien	-Langue étrangère -Enseignée à l'université -Présent dans quelques universités
Autres langues	-Enseignées à l'université

Langue en contact en Algérie (anglais, espagnol, allemand...)

7. La diglossie

La diglossie est un phénomène linguistique fascinant qui mérite une attention particulière dans le cadre de l'étude des interactions entre langue, culture et société. En tant que concept

sociolinguistique, la diglossie désigne une situation où deux variétés d'une même langue, ou parfois deux langues différentes, coexistent au sein d'une communauté, mais avec des fonctions sociales distinctes et souvent inégales. Ce phénomène soulève des enjeux importants concernant le statut des langues, l'identité culturelle et les dynamiques de pouvoir au sein des sociétés. Dans cette analyse, nous allons examiner en profondeur les théories pertinentes sur la diglossie, illustrées par des exemples concrets et soutenues par des références scientifiques. Le terme "diglossie" a été introduit par Charles A. Ferguson dans son article fondateur de 1959, où il décrit une situation linguistique où deux variétés d'une langue coexistent avec des rôles sociaux distincts. Selon Ferguson, la variété "haute" (H) est utilisée dans des contextes formels tels que l'éducation, la littérature et les discours politiques, tandis que la variété "basse" (B) est employée dans les conversations quotidiennes et informelles. Cette répartition fonctionnelle entre H et B est essentielle pour comprendre comment les locuteurs naviguent entre ces deux variétés en fonction du contexte social. Pour illustrer ce concept, prenons l'exemple de l'arabe dans les pays arabophones. L'arabe classique ou littéraire (H) est utilisé dans les médias, la littérature et lors des discours officiels, tandis que les dialectes locaux (B), qui varient d'un pays à l'autre, sont utilisés dans les interactions quotidiennes. Cette dichotomie crée une hiérarchie linguistique où l'arabe classique est perçu comme plus prestigieux que les dialectes. De même, en Suisse alémanique, l'allemand standard (H) est utilisé dans les institutions officielles et l'éducation, alors que les dialectes régionaux (B) sont réservés à la vie quotidienne. Ce phénomène souligne non seulement la diversité linguistique mais aussi les implications sociales qui en découlent.

7.1. Critères caractérisant une situation de diglossie

Ferguson a identifié plusieurs critères qui caractérisent une situation de diglossie. Parmi eux, la répartition fonctionnelle est primordiale : chaque variété est utilisée dans des contextes spécifiques et ne se substitue pas l'une à l'autre. Par exemple, H pourrait être utilisé lors de cérémonies religieuses ou de discours académiques, tandis que B serait utilisé pour des conversations informelles entre amis ou en famille. Cette division crée une structure sociale où le langage devient un reflet des relations de pouvoir.

➤ Implications Sociales

Les implications sociales de la diglossie sont profondes. La variété H est souvent associée à l'éducation supérieure et aux classes sociales dominantes, tandis que B peut être perçue

comme inférieure ou moins respectable. Cela peut entraîner une stigmatisation des locuteurs de la variété B et renforcer les inégalités sociales au sein de la communauté. En effet, dans certaines sociétés, le passage à H peut être perçu comme un signe d'ascension sociale, tandis que le maintien d'une utilisation exclusive de B peut être associé à un statut socio-économique inférieur.

➤ Évolution et Changements Linguistiques

La diglossie n'est pas un phénomène statique ; elle évolue avec le temps et peut être influencée par divers facteurs sociopolitiques. Par exemple, certaines sociétés peuvent connaître une convergence entre H et B, où les distinctions entre les deux variétés s'amenuisent. D'autres peuvent voir une élimination progressive de l'une ou l'autre variété en raison de changements politiques ou sociaux. En Grèce, par exemple, la promotion du démotique (une forme moderne du grec) au rang de langue officielle a conduit à un déclin du grec katharevousa (H), illustrant comment des décisions politiques peuvent transformer le paysage linguistique d'une nation.

La diglossie représente un aspect complexe et dynamique des interactions linguistiques au sein des sociétés contemporaines. Elle met en lumière non seulement les différences linguistiques mais aussi les enjeux sociaux qui y sont associés. Les exemples variés illustrent comment ces phénomènes se manifestent dans différentes cultures tout en soulignant l'importance de comprendre ces dynamiques pour aborder les questions d'identité culturelle et de pouvoir linguistique. En explorant ces dimensions sociolinguistiques, nous sommes mieux équipés pour analyser comment le langage façonne notre compréhension du monde social qui nous entoure.

7.2. Principaux théoriciens de la diglossie et distinctions de leurs idées

La diglossie est un concept sociolinguistique qui a été largement étudié par plusieurs théoriciens au cours du XXe siècle. Chacun d'eux a contribué à définir et à affiner la notion de diglossie, en apportant des perspectives différentes sur la coexistence de variétés linguistiques au sein d'une même communauté. Les principaux théoriciens incluent Jean Psichari, Charles A. Ferguson, et Joshua A. Fishman, dont les idées se distinguent par leurs approches et leurs implications.

- Jean Psichari : Les Fondements de la Diglossie : Jean Psichari, philologue français d'origine grecque, est souvent crédité d'avoir introduit le terme "diglossie" dans son

œuvre à la fin du XIXe siècle. Dans ses écrits, notamment dans ses Essais de grammaire néo-grecque, il décrit la coexistence de deux formes de grec : le katharévusa, langue littéraire et savante, et le démotiki, langue populaire et courante. Psichari souligne que cette situation n'est pas simplement une question de vocabulaire, mais implique des différences profondes dans le système grammatical et phonologique. Il affirme que "la diglossie porte sur le système grammatical tout entier". Cette vision précoce met l'accent sur l'aspect statique et hiérarchique de la diglossie, où la variété haute (H) est valorisée par rapport à la variété basse (B).

- Charles A. Ferguson : Une Approche Fonctionnelle : Charles A. Ferguson a élargi le concept de diglossie dans son article fondateur de 1959, où il définit la diglossie comme une "situation linguistique relativement stable" dans laquelle deux variétés d'une langue coexistent avec des fonctions sociales distinctes. Ferguson introduit une perspective fonctionnelle en affirmant que chaque variété remplit des rôles spécifiques dans la société : H est utilisée pour les discours formels et les écrits, tandis que B est réservée aux interactions quotidiennes. Il observe également que cette relation est complémentaire et stable, ce qui lui permet d'analyser différentes situations sociolinguistiques à travers le monde, notamment en arabe, en suisse alémanique et en haïtien.
- Joshua A. Fishman : Une Vision Élargie : Joshua A. Fishman a poussé plus loin l'analyse de Ferguson en étendant le concept de diglossie à des contextes plus larges. Dans ses travaux, Fishman distingue entre diglossie (pour les variétés génétiquement liées) et bilinguisme (pour les langues non reliées) 1. Il propose une approche qui relie la diglossie à des domaines sociaux spécifiques, tels que la famille, l'éducation et le travail. Fishman soutient que "le bilinguisme est au fond une caractéristique de l'habileté individuelle", tandis que "la diglossie caractérise l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés". Cette distinction met en lumière les dimensions sociales et politiques qui influencent les relations entre différentes variétés linguistiques.

7.3. Critiques et évolutions du concept

Au-delà des contributions des théoriciens mentionnés, il existe des critiques concernant la vision traditionnelle de la diglossie. Certains chercheurs, notamment dans le courant

sociolinguistique catalan, ont souligné que derrière l'alternance fonctionnelle entre H et B se cache souvent un conflit linguistique. Cette perspective dynamique remet en question l'idée d'une coexistence harmonieuse et met l'accent sur les luttes pour le prestige linguistique. Des concepts tels que la triglossie (introduction par Robert Lafont) ou même la tétraglossie montrent que les situations linguistiques peuvent être encore plus complexes qu'initialement envisagées par Psichari ou Ferguson. Ces évolutions témoignent d'une compréhension croissante des interactions linguistiques dans des contextes multiculturels et multilingues. Néanmoins, les contributions de Jean Psichari, Charles A. Ferguson et Joshua A. Fishman ont tout de même façonné notre compréhension de la diglossie en tant que phénomène sociolinguistique complexe. Alors que Psichari pose les bases avec une vision statique axée sur les différences grammaticales entre H et B, Ferguson élargit cette notion en intégrant une perspective fonctionnelle qui souligne l'importance des rôles sociaux des variétés linguistiques. Fishman va encore plus loin en reliant la diglossie à des contextes sociaux spécifiques tout en établissant une distinction claire entre diglossie et bilinguisme. Ces théories continuent d'évoluer pour refléter les réalités linguistiques contemporaines, soulignant ainsi l'importance d'une approche nuancée pour comprendre les dynamiques linguistiques au sein des sociétés modernes.

7.4. Principaux exemples de diglossie étudiés par ferguson

Charles A. Ferguson a étudié plusieurs exemples emblématiques de diglossie dans son article fondateur de 1959. Voici les principaux cas qu'il a analysés. Dans les pays arabes, Ferguson décrit la coexistence de l'arabe classique (variété haute, H) et des dialectes arabes locaux (variété basse, B). L'arabe classique est utilisé dans les contextes formels tels que la littérature, les discours politiques et les médias, tandis que les dialectes sont réservés aux interactions quotidiennes. Cette distinction illustre bien le modèle diglossique, où H est associé à un prestige social élevé et à des fonctions littéraires. Ferguson examine également la situation en Suisse alémanique, où l'allemand standard (H) est utilisé dans les contextes officiels et éducatifs, tandis que le dialecte suisse-allemand (B) prédomine dans la vie quotidienne. Cette dualité permet de comprendre comment les variétés linguistiques peuvent coexister avec des rôles sociaux distincts tout en maintenant une certaine stabilité. En Haïti, Ferguson identifie une diglossie entre le français (H) et le créole haïtien (B). Le français est utilisé dans l'éducation, le gouvernement et les médias, tandis que le créole est la langue maternelle de la majorité de la population et est utilisé pour la communication quotidienne. Cette situation met en lumière les enjeux de prestige linguistique et d'identité culturelle.

Ferguson fait également référence à la Grèce, où deux variétés du grec coexistent : le katharevousa (H), une forme puriste et littéraire de la langue, et le démotiki (B), qui est la langue parlée courante. Cette distinction reflète les tensions historiques entre tradition et modernité dans l'utilisation de la langue. Tous ces cas étudiés par Ferguson montrent comment la diglossie se manifeste dans différentes cultures et contextes linguistiques. Chacun illustre une relation fonctionnelle complémentaire entre deux variétés d'une même langue, soulignant les enjeux socioculturels liés au statut et à l'utilisation des langues. Les travaux de Ferguson ont ainsi jeté les bases d'une compréhension plus approfondie des dynamiques linguistiques au sein des sociétés multilingues.

7.5. Le modèle canonique et le modèle conflictuel de diglossie

La différence entre le modèle canonique et le modèle conflictuel de la diglossie repose sur la manière dont chaque approche conceptualise les relations entre les variétés linguistiques dans une société donnée. Le modèle canonique de la diglossie, principalement développé par Charles A. Ferguson, décrit une situation linguistique relativement stable où deux variétés d'une langue coexistent avec des fonctions sociales distinctes. Ce modèle postule ceci : Variété Haute (H) : Utilisée dans des contextes formels tels que l'éducation, la littérature et les médias. Elle est souvent plus complexe sur le plan grammatical et codifiée ; Variété Basse (B) : Employée dans des situations informelles et quotidiennes, elle est généralement plus simple sur le plan grammatical. Ferguson souligne que cette coexistence est fonctionnelle et complémentaire, avec une répartition claire des rôles entre H et B. Par exemple, dans les pays arabes, l'arabe classique (H) est utilisé pour les discours officiels, tandis que les dialectes locaux (B) sont utilisés pour les conversations quotidiennes. Ce modèle met l'accent sur la stabilité et l'harmonie de la diglossie, considérant qu'elle peut perdurer sans conflit majeur. En revanche, le modèle conflictuel de la diglossie, souvent associé à des chercheurs comme l'école catalane de sociolinguistique, adopte une perspective plus dynamique et critique. Ce modèle postule ceci : Conflit Linguistique : La coexistence de deux variétés ou langues entraîne inévitablement des tensions et des rivalités. Une langue est souvent perçue comme dominante (H) tandis que l'autre est considérée comme dominée (B) ; Hiérarchie Linguistique : Les relations entre H et B ne sont pas simplement fonctionnelles mais sont également marquées par des rapports de pouvoir. Par exemple, en Catalogne, le catalan (B) lutte pour sa reconnaissance face à la domination du castillan (H), surtout durant le régime franquiste. Ce modèle met l'accent sur les conflits qui peuvent surgir dans des contextes où une langue est favorisée par des institutions politiques ou sociales au

détriment d'une autre. Les situations de diglossie sont donc perçues comme étant en perpétuelle évolution, souvent marquées par des luttes pour le prestige linguistique et l'égalité sociale. Somme toute, la distinction entre le modèle canonique et le modèle conflictuel de la diglossie réside dans leur approche respective des relations entre variétés linguistiques. Le modèle canonique privilégie une vision stable et harmonieuse de la coexistence linguistique, tandis que le modèle conflictuel souligne les tensions et les luttes de pouvoir qui peuvent émerger dans ces situations. Cette dichotomie enrichit notre compréhension des dynamiques linguistiques au sein des sociétés multilingues contemporaines.

8. Les systèmes phonologiques de l'arabe et du français

Les systèmes phonologiques de l'arabe et du français présentent d'importantes divergences qui influencent non seulement la prononciation mais aussi la compréhension et la production linguistique dans un contexte de bilinguisme, particulièrement en Algérie où ces deux langues coexistent. D'une part, l'arabe, et en particulier l'arabe algérien, est caractérisé par un système consonantique riche, comptant 28 consonnes, dont plusieurs sons sont absents en français, comme le [ʕ] (ع) et le [q] (ق). Cette complexité phonologique se traduit souvent par des difficultés de prononciation pour les locuteurs arabophones apprenant le français, entraînant des interférences phonétiques. Par exemple, le son [ʒ] (comme dans "je") peut être prononcé comme [dʒ] ou [z] en raison de l'influence de l'arabe, un phénomène qui est fréquemment observé chez les jeunes élèves francophones algériens (Boussaha, 2019, p. 112). En parallèle, le français, avec ses 37 phonèmes, présente des voyelles nasales, telles que [ã] et [œ̃], qui ne trouvent pas d'équivalent direct en arabe. Cette dissimilarité phonétique engendre des difficultés pour les locuteurs arabophones tentant de reproduire ces sons dans leur langue, entraînant parfois des erreurs qui peuvent affecter la communication. Des études, comme celles de Benrabah (2005, p. 75), montrent que ces interférences phonétiques ne concernent pas seulement la prononciation, mais impactent également l'identité sociolinguistique et l'intégration sociale des individus dans une société bilingue.

La situation sociolinguistique en Algérie, avec la domination historique de l'arabe et la présence significative du français, souligne aussi les enjeux liés à la perception sociale des langues. Selon l'analyse de Maamri (2016, p. 42-43), l'arabe est souvent associé à des valeurs traditionnelles et identitaires, tandis que le français est perçu comme un vecteur de modernité et d'éducation. Cette dualité linguistique se reflète dans les pratiques quotidiennes

des Algériens, qui naviguent entre ces deux langues selon des contextes sociaux variés. Ainsi, en milieu scolaire, par exemple, les élèves peuvent être confrontés à un défi lorsqu'il s'agit de l'accès à des contenus académiques en français qui requièrent une maîtrise fine des nuances phonétiques que leur langue maternelle ne couvre pas. En outre, les jeunes générations en Algérie, qui grandissent dans un environnement multilingue, peuvent développer ce qu'on appelle des compétences de « code-switching », où ils passent d'une langue à l'autre de manière fluide. Des recherches menées par Sadiq et Aouicha (2020, p. 89) signalent que ce phénomène est non seulement linguistique mais également culturel, renforçant une identité hybride qui leur permet de jongler avec des références culturelles issues des deux langues. Un exemple de cela pourrait être un jeune adolescent utilisant des expressions arabes pendant qu'il s'exprime en français pour renforcer son propos ou son humour, illustrant ainsi les dynamiques complexes du langage dans des contextes socioculturels particuliers. Ainsi, l'exploration des systèmes phonologiques de l'arabe et du français révèle non seulement des différences linguistiques mais souligne également les enjeux sociaux et identitaires dans le paysage linguistique algérien. Cette dynamique entre langue, culture et identité mérite d'être minutieusement étudiée pour comprendre les impacts du bilinguisme sur les comportements linguistiques et les interactions sociales dans une société aussi riche et diverse.

Les Consonnes de l'arabe et du français

L'interférence dans les consonnes se réalise en raison de deux facteurs. D'abord, quand les consonnes existent seulement en L1 et sont absentes en L2. En second lieu, quand les consonnes diffèrent dans leurs façon et endroit d'articulation (Dweik, 226). Il y a 13 consonnes qui existent en langue arabe moderne et qui n'ont aucun équivalent dans le français standard. Le tableau (1) suivant montre ces 13 consonnes. Elles sont :

الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الذال، الطاء، الظاء، الصاد، الضاد، العين، الهاء، الهمزة، القاف.

Tableau (1)	Lettre	Nom de la lettre	Transcription
	ت	ta:ʔ	t
	ج	ji:m	j
	ح	ha:ʔ	h
	خ	xa:ʔ	x
	ذ	da:l	d
	ط	ʔa:ʔ	ʔ
	ظ	ða:ʔ	ð
	ص	ʃa:d	ʃ
	ض	ða:d	ð
	ع	ʕayn	ʕ
	ق	qa:f	q
	هـ	ha:ʔ	h
	ء	hamza	ʔ

Les consonnes de l'arabe et du français

1 Les consonnes de l'arabe : Tableau (2) ⁽¹⁾

			bilabiales	labio-dentales	inter-dentales	alvéo-laires	pré-palatales	palatales	post-palatales	pharyngales	laryngales
orales non-emphatiques	occlusives	sonores	b ب			d د					
		sourdes				t ت		k ك	q ق		ʔ ء
	fricatives	sonores			ð ذ	z ز	ʒ ج	ʕ ح		ʕ ع	
		sourdes		f ف	θ ث	s س	ʃ ش		x خ	h ح	h هـ
orales emphatiques	occlusives	sonores				ð ذ					
		sourdes				ط					
	fricatives	sonores			ð ذ						
		sourdes				ص					
nasales	occlusives	sonores	m م			n ن					
liquides	latérales	sonores				l ل					
	vibrantes	sonores				r ر					
semi-consonnes			w و				y ي		w و		

Consonnes de l'arabe

2 - Consonnes françaises

Le français a au moins six consonnes, qui sont absentes de l'arabe standard. Ces consonnes sont présentées dans le tableau (3)⁽¹⁾ en gras et entre parenthèses.

Tableau (3)			bilabiales	labio-dentales	inter-dentales	alvéo-laires	pré-palatales	palatales	post-palatales
orales non-emphatiques	occlusives	sonores	b			d		(g)	
		sourdes	(p)			t		k	
	fricatives	sonores		(v)		z	(ʒ)		
		sourdes		f		s	f		
orales emphatiques	occlusives	sonores							
		sourdes							
	fricatives	sonores							
		sourdes							
nasales	occlusives	sonores	m			n	(ɲ)		
liquides	latérales	sonores				l			
	vibrantes	sonores				r		R	
semi-consonnes			w (ʋ)				j (i devant voyelle)		w

Consonnes du français

Voyelles de l'arabe et du français

Les voyelles de l'arabe et du français peuvent être classifiées en trois catégories:

1. Voyelles communes:

Voyelles brèves, comme [a], [i], [u]

- Voyelles arabes:	- Voyelles françaises:
الفتحة [a] comme dans "قمر" "lune" [qamar]	[a] comme dans "chat" [ʃ a].
الكسرة [i] comme dans "بنت" "fille" [bint]	[i] comme dans "fil" [fil].
الضمة [u] comme dans "بن" "café" [bun]	[u] comme dans "poupée" [pupe].

Voyelles de l'arabe et du français

2. Voyelles limitées à la langue arabe et à la langue française :

Voyelles limitées à la langue arabe	Voyelles limitées à la langue française
A. Voyelles longues: الألف [a:] comme dans "باب" [ba:b] الواو [u:] comme dans "سوق" [su:q] الياء [i:] comme dans "ريف" [ri:f]	A. Phonèmes vocaliques oraux: - /œ/: "jeune" [ʒœn] - /ø/: "aveu" [avø] - /ɔ/: "col" [cɔl] - /y/: "mur" [myr] - /e/: "année" [ane] - /ɛ/: "bec" [bɛc] - /ɑ/: "flamme" [flɑm] - /ə/: "me" [mə] - /o/: "sot" [so]
	B. Phonèmes vocaliques nasaux: - /ã /: "ange" [ãʒ] - /ẽ /: "main" [mẽ] - /ɔ̃ /: "ongle" [ɔ̃gl] - /œ̃ /: "parfum" [parfœ̃]

Voyelles limitées à l'arabe et au français

Tableau du système vocalique français

		Antérieurs		Central	Postérieurs
		Étirés	Arrondis		Arrondis
Fermés	Aperture	[i]	[y]		[u]
Semi-fermés		[e]	[ø]	[ə]	[o]
Semi-ouverts		[ɛ] [ɛ̃]	[œ] [œ̃]		[ɔ] [ɔ̃]
Ouverts		[a]			[ɑ] [ã]

Système vocalique du français

9. Exercice

Schématisez le contenu du chapitre 2 en élaborant une carte mentale/conceptuelle détaillée.

Vous pouvez vous inspirer de la carte conceptuelle proposée dans l'introduction de ce cours.

Chapitre III.

*Les interférences interlinguales et
intralinguales : de la théorie à la pratique*

Dr MEFTAH Samir / M. Bou-Saâda

1. Les erreurs interférentielles

L'interférence peut être définie comme l'influence dévalorisante qu'exerce une langue sur l'apprentissage d'une autre, menant ainsi à des déviations qui se manifestent dans la production langagière. Debyser (1970) précise que ce phénomène se traduit par des "déviations", des "glissements" et d'autres termes tels que "transferts" ou "parasites" qui illustrent bien cette notion. Selon Ringbom (1987), "les apprenants se basent sur les structures de leur langue maternelle pour produire des formes dans la langue cible, et lorsque ces formes ne correspondent pas aux structures correctes, cela crée des interférences". Ces déviations ne sont pas simplement des erreurs, mais des manifestations des processus cognitifs d'acquisition des langues, où l'apprenant applique des règles de sa langue maternelle à une langue étrangère.

D'un point de vue pédagogique, l'interférence est perçue comme un "type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère" (Debyser, 1970). Ce cadre théorique offre des outils pratiques aux enseignants pour identifier et corriger ces erreurs. Les enseignants peuvent utiliser des méthodes telles que l'analyse contrastive pour anticiper ces interférences, en comparant les structures grammaticales, les phonétiques et les lexiques des deux langues. D'autre part, le point de vue psychologique sur l'interférence met en lumière ses implications sur le comportement d'apprentissage. Debyser (1970) décrit l'interférence comme une "contamination de comportements", une notion qui fait écho à des travaux récents sur la psychologie de l'apprentissage des langues. Selon Ellis (1994), "les schémas cognitifs établis dans la langue maternelle peuvent entraver la capacité des apprenants à adopter de nouveaux comportements langagiers dans la langue cible". Cela signifie que les habitudes bien ancrées dans la langue maternelle peuvent créer des obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère. Du point de vue linguistique, Mackey (reprise par Debyser, 1970) définit l'interférence comme un "accident de bilinguisme", survenant lorsqu'il y a un contact entre les langues. Cet aspect est particulièrement pertinent dans des contextes multilingues, comme en Algérie, où les locuteurs naviguent fréquemment entre l'arabe et le français. Selon Grosjean (1989), "le bilinguisme ne se traduit pas seulement par une maîtrise des langues, mais aussi par des interactions complexes entre les systèmes linguistiques". En effet, l'emploi d'éléments d'une langue dans une production dans une autre reflète un processus cognitif où les frontières linguistiques deviennent floues.

L'étude des erreurs interférentielles offre non seulement un aperçu des défis que rencontrent les apprenants, mais elle souligne également l'importance de prendre en compte les processus cognitifs sous-jacents influencés par le bilinguisme et le multiculturalisme. Les analyses de ces interférences, qu'elles soient pédagogiques, psychologiques ou linguistiques, enrichissent notre compréhension des dynamiques d'apprentissage des langues et fournissent des pistes pour des pratiques pédagogiques plus inclusives et adaptées. Les recherches sur le transfert et l'interférence renforcent ainsi l'idée que l'apprentissage des langues est un processus complexe où les facteurs internes, tels que les habitudes linguistiques préexistantes, jouent un rôle crucial dans le succès ou l'échec des apprenants. Les stratégies pédagogiques devraient donc être conçues pour aborder ces interférences, en favorisant une réflexion métalinguistique chez les apprenants et en cultivant une conscience interculturelle essentielle dans un monde de communication de plus en plus global.

2. Types d'interférence

L'interférence linguistique représente un phénomène commun dans l'apprentissage des langues, particulièrement dans le contexte algérien où le bilinguisme arabe/français est la norme. Les erreurs interférentielles se manifestent à travers divers niveaux d'analyse linguistique : phonétique, morphologique, syntaxique, lexicale et sémantique. Chaque type d'erreur présente ses propres caractéristiques et origines, souvent liées aux interactions complexes entre les deux langues. Nous allons examiner ces types d'interférences en détaillant chacun, en reliant ces concepts à des observations pratiques et en considérant le contexte sociolinguistique spécifique à l'Algérie.

5.1. Interférence phonétique

L'interférence phonétique constitue un enjeu majeur dans l'apprentissage des langues, en particulier dans des contextes bilingues comme celui de l'Algérie, où l'arabe et le français se côtoient au quotidien. Ce phénomène, qui désigne l'utilisation des sons d'une langue maternelle dans la production orale d'une langue cible, peut engendrer une multitude d'erreurs et de malentendus qui affectent non seulement la compréhension, mais également la capacité des individus à s'exprimer clairement. La prise de conscience des mécanismes de cette interférence phonétique devient cruciale pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier lorsqu'il s'agit de français, qui présente des défis particuliers pour les apprenants arabophones. Les interférences phonétiques se manifestent couramment lorsque des apprenants tentent de produire des sons présents dans une langue

cible, mais qui sont rares ou absents dans leur langue maternelle. Selon Hamers (1997), l'interférence phonétique se révèle "très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte." Cette observation est particulièrement pertinente dans le contexte algérien, où une grande partie des apprenants cherche à passer du niveau scolaire à un usage plus courant et socialisé du français. Les systèmes phonologiques de l'arabe et du français étant fondamentalement différents, il n'est pas surprenant que des erreurs notables apparaissent lors de la tentative de prononciation de certains mots en français.

Prenons, par exemple, la difficulté rencontrée par de nombreux apprenants arabophones concernant la production du son [v]. Dans la langue arabe, ce phonème n'existe pas. Ainsi, un élève arabophone s'appuyant sur sa connaissance phonologique pourrait rendre "val" comme "fal", une substitution qui, bien que logique, peut empêcher une communication efficace. Un autre exemple pertinent est l'assimilation du son [g], qui pourrait être remplacé par [ʃ], alors que le premier est un son gilleur comme dans "groupe" et le second est un son siffleur comme dans "chat". Cette confusion non seulement altère le message mais peut également engendrer des malentendus, rendant l'interaction linguistique plus complexe. Les différences entre les systèmes phonologiques des deux langues ne se limitent pas seulement aux consonnes. Les phonèmes vocaliques du français, en particulier, posent également de grands défis aux apprenants arabophones. Des sons tels que [ø] ou [y], omniprésents dans des mots comme "peur" ou "lune", respectivement, n'ont pas d'équivalents directs en arabe. Cela crée une barrière phonologique supplémentaire, car les apprenants doivent non seulement identifier les sons, mais aussi les produire correctement. Par conséquent, il n'est pas rare d'entendre des substitutions comme "lune" transformée en "lin" ou "peur" prononcée avec un accent arabisant, ce qui accentue les difficultés linguistiques.

Cette situation met en lumière la nécessité impérieuse d'une sensibilisation phonétique dès le début de l'apprentissage de la langue. En effet, il est essentiel de développer des méthodes d'enseignement qui peuvent aborder directement ces différences phonétiques. Par exemple, des exercices de discrimination auditive, des sessions de répétition phonétique ciblée et des techniques d'écoute active pourraient substantiellement améliorer la capacité des apprenants à maîtriser ces sons étrangers. Les résultats d'une étude émergente ont même montré que des apprenants qui ont suivi des séances intensives de formation phonétique ont réalisé des progrès significatifs dans leur prononciation, ce qui atteste de l'importance d'une intervention précoce et ciblée. L'interférence phonétique représente un aspect essentiel du bilinguisme en

Algérie, impactant directement la capacité des individus à communiquer efficacement dans la langue cible, ici le français. Les erreurs phonétiques, qu'il s'agisse de la substitution de phonèmes introuvables ou des défis posés par les phonèmes vocaliques français, illustrent les obstacles que rencontrent les apprenants dans leur quête de maîtrise linguistique. Les enseignants et les institutions qui aspirent à promouvoir un français de qualité doivent donc redoubler d'efforts pour intégrer des pratiques d'enseignement phonétiques adaptées à la réalité linguistique des apprenants. En fin de compte, comprendre et aborder les défis phonétiques des apprenants non seulement favorise une meilleure acquisition du français, mais renforce également la confiance des individus dans leur capacité à s'engager dans cette belle langue tout en naviguant dans les complexités de leur identité bilingue.

Récapitulation et Illustration

On sait que le système phonologique de la langue arabe est largement différent de celui de la langue française. Pour un apprenant arabophone, par exemple, l'apprentissage de la langue française lui impose donc nécessairement la découverte et l'acquisition d'un nouveau système (vocalique notamment) qui ne lui est guère familier. Ainsi, l'absence de certains phonèmes de la langue cible dans la langue source peut constituer une source d'interférence phonétique. L'apprenant peut recourir parfois à la facilité en remplaçant un des traits articulatoire (de type consonantique ou vocalique) de la LC par un trait de la LS qui serait plus proche du premier (à titre d'exemple : la non disponibilité de « o » dans la LS se trouve remplacer par « ou », c'est-à-dire par un phonème plus proche ; « i » remplacé par « é » ; « u » remplacé par « i », « p » remplacé par « b », « g » par « ch », « f » par « v »...). Ci-dessous quelques exemples :

<i>Dire</i>	<i>Vouloir dire</i>
Barc	Parc
Misicien	Musicien
Hermétique	Hermitique
Conni	Connu
Combrendre	Comprendre
Sol	Seul
Alours	Alors
Jou vé	Je vis

NB : Les interférences phonétiques sont, certes, des erreurs de prononciation, mais elles concernent également l'écrit. C'est ce qu'Amorouayach nous explique : Les erreurs de prononciation procèdent d'une fausse perception ou de l'influence d'une forme très voisine

de la forme en cause. Ces erreurs concernent aussi l'écrit, puisque [ceux qui les produisent] ont tendance à transcrire les phonèmes selon le mode de réalisation phonique qui leur est propre. (Amorouayach, 2009).

A consulter pour plus d'informations : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/Essafia.pdf>

5.2. Interférence morphologique

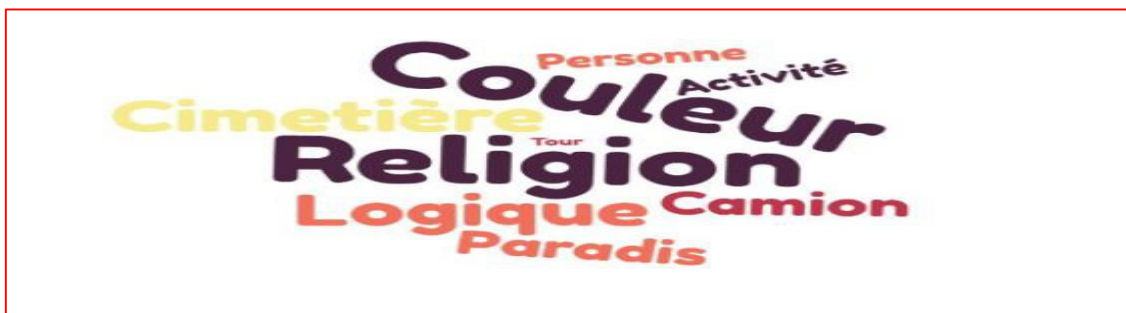
L'interférence morphologique est un aspect fondamental des difficultés que rencontrent les apprenants d'une langue étrangère, en particulier dans des contextes où deux langues très différentes coexistent, comme c'est le cas en Algérie, où l'arabe et le français sont souvent en contact. Cette interférence se manifeste lorsque les apprenants en langue étrangère appliquent les règles de formation des mots de leur langue maternelle à la langue cible, ce qui peut engendrer une variété d'erreurs morphologiques. Ces erreurs peuvent gravement affecter la clarté et la précision de la communication, tout en soulignant les défis inhérents à l'apprentissage d'une langue avec une structure grammaticale différente. Par conséquent, il est crucial d'explorer les différentes facettes de ces interférences morphologiques pour mieux comprendre comment elles influencent l'acquisition du français par les locuteurs arabophones. L'une des erreurs morphologiques les plus courantes concerne l'usage incorrect des genres. En français, chaque nom est assigné soit au genre masculin, soit au genre féminin, ce qui n'a pas d'équivalents directs dans l'arabe, où le système de genre peut être plus complexe et contextuel. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre des apprenants dire des phrases telles que "le logique" au lieu de "la logique" ou "la paradis" au lieu de "le paradis". Ces erreurs ne sont pas simplement des lapsus, mais le reflet d'une tentative d'adapter des règles morphologiques qui leur sont familières à une langue qui fonctionne selon des principes différents. En arabe, le genre est souvent inféré à partir de la structure des mots et de leur usage dans la phrase, ce qui génère une confusion lors de l'apprentissage des subtilités du français. De plus, l'erreur de genre peut également avoir des conséquences significatives sur la compréhension du discours, car elle peut conduire à des ambiguïtés. Par exemple, l'utilisation d'un genre incorrect pourrait entraîner des malentendus sur le sujet ou l'objet de la phrase, perturbant ainsi le message dès sa transmission. Cela met encore plus en évidence l'importance d'incorporer des leçons explicites sur le genre lexical dès les débuts de l'apprentissage du français. En fournissant des exemples clairs, des exercices pratiques et des activités de correction, les enseignants peuvent aider les apprenants à internaliser ces différences morphologiques.

Parallèlement à l'erreur de genre, une autre interférence morphologique notable est l'usage inapproprié des formes pronominales. En effet, les francophones arabophones peuvent commettre des erreurs telles que "elle se ressemble à sa sœur" au lieu de la formulation correcte "elle ressemble à sa sœur". Cette confusion provient directement de la structure grammaticale de l'arabe, où le reflet d'une action sur soi est fréquemment marqué par des constructions pronominales qui induisent les apprenants en erreur. Dans les langues sémitiques comme l'arabe, les constructions réflexives sont souvent intégrées dans l'action, ce qui peut amener les apprenants à les appliquer systématiquement en français, même dans des contextes inappropriés. Cette erreur illustre également à quel point les jeunes apprenants sont susceptibles d'adopter des stratégies basées sur leur langue maternelle en matière de structure syntaxique et morphologique. Selon Leclercq et O'Neill (2000), "les apprenants adoptent souvent des stratégies fondées sur leur langue maternelle qui mènent à des erreurs morphologiques." Il devient alors essentiel que l'enseignement du français inclue des exercices spécifiquement dédiés à la compréhension des différences entre la manière dont les deux langues traitent les constructions pronominales. Ainsi, les apprenants bénéficieraient d'une exposition et d'une pratique ciblée des formes correctes, leur permettant de comprendre et d'utiliser les structures adéquates dans leurs communications. En somme, les interférences morphologiques, qu'il s'agisse des erreurs de genre ou de l'utilisation inappropriée des formes pronominales, illustrent les défis complexes auxquels sont confrontés les apprenants arabophones du français. Ces erreurs, loin d'être des simples malentendus, révèlent une lutte profonde avec les règles morphologiques divergentes de leurs deux langues. Pour résoudre ces difficultés, il est impératif de fournir un enseignement qui met clairement en lumière les distinctions morphologiques entre l'arabe et le français. En intégrant des méthodes pédagogiques qui renforcent la conscience de ces différences et permettent une pratique intensive et ciblée, les enseignants peuvent jouer un rôle crucial dans l'amélioration de la compétence linguistique de leurs élèves, favorisant ainsi une communication plus fluide et précise dans la langue cible.

Récapitulation et illustration

- Le genre des noms dans la LS remplacent le genre des noms dans la LC. Dire par exemple « le logique » au lieu de « la logique » ; « la paradis » au lieu de « le paradis » ; « la couleur » au lieu de « la couleur » ; « la cimetièrè » au lieu de « le cimetièrè ».

- Utiliser la forme pronominale du verbe au lieu de la forme non pronominale. Dire par exemple : « Elle se ressemble à sa sœur » au « elle ressemble à sa sœur » ; « tout ce qui se contrarie au logique » au lieu de « tout ce qui contrarie la logique » ; « se réagir convenablement » au lieu de « réagir convenablement », etc. Explication : analogie (se) et (ta) (tafa3ala : takassara, tamaza9a).



5.3. Interférence morphosyntaxique

L'interférence morphosyntaxique se manifeste lorsque la structure syntaxique et morphologique d'une langue d'origine influence la construction de phrases dans une langue cible, entraînant ainsi diverses erreurs dans la formation des énoncés. L'arabe, étant une langue à structure relativement libre, présente un ordre des mots qui peut diverger considérablement de celui du français. Alors qu'en arabe, la structure typique est souvent sous la forme *verbe + sujet + complément* ; le français, quant à lui, suit une structure *sujet + verbe + complément*. Cette différence peut générer de multiples confusions qui entravent la fluidité et la clarté de la communication, rendant ainsi nécessaire une attention particulière aux spécificités morphosyntaxiques lors de l'enseignement du français. Prenons l'exemple d'une construction incorrecte telle que « Prépare maman une tarte », qui illustre clairement cet enjeu. En français, la phrase correcte serait « Maman prépare une tarte ». Cette inversion du sujet et du verbe révèle comment l'influence de la morphologie arabe sur la pensée des apprenants peut aboutir à des formulations inappropriées dans la langue cible. Ce phénomène n'est pas simplement une question de syntaxe, mais il touche également à la cognition de l'apprenant, qui peut inconsciemment appliquer des règles de sa langue maternelle au français. C'est là que se retrouve le cœur du problème. Selon Boualili (s.d.), "l'interférence morphologique entraîne le plus souvent celle syntaxique", ce qui signifie que les erreurs dans la formation des mots peuvent également déformer la structure des phrases, exacerbant ainsi les mécompréhensions. Pour remédier à ces erreurs, les enseignants doivent inclure des stratégies pédagogiques adaptées, telles que des exercices de restructuration syntaxique. Ces activités pourraient encourager les apprenants à reformuler des phrases, à identifier les

éléments constitutifs d'une phrase en français et à les replacer dans un ordre approprié. En les aidant à visualiser la différence entre les deux structures linguistiques, les apprenants gagneront en compétence et en confiance dans leur capacité à assembler des phrases de manière correcte en français.

Récapitulation et illustration

Outre la morphologie et la phonétique, les interférences peuvent atteindre l'ordre des mots, les modalités d'accord, la structure des énoncés...

- Accord : employer les règles d'accord de la LS sur la LC : l'accord de "tout" employé comme déterminant. En arabe « tout » est invariable, en français il est variable. Exemple : « tout les étudiants sont présents » au lieu de « tous les étudiants sont présents ».
- Inversion de l'ordre syntaxique d'une phrase simple (français : GNS + GV ; Arabe : GV + GNS) : « Prépare maman une tarte » au lieu de « Maman prépare une tarte ».
- Les pronoms de remplacement compléments d'objet directs et indirects : en arabe ces derniers sont au niveau morphologique attachés, interdépendants et postposés au verbe. Ils forment, morphologiquement parlant, une seule unité. Ce qui est le contraire de la langue française (il/ elle ; le / la / les ; lui / leur). Ce qui engendre ces formes d'erreurs : « Youcef a eu faim. Son grand frère a donné le une pomme » ; « Maïssa a eu faim. Sa mère a donné la une pomme ».
- Le dédoublement du sujet : « Il, il mange une orange » au lieu de « Il mange une orange ».
- omission de l'auxiliaire « être » : dire « le ciel bleu » pour « le ciel est bleu ». (traduire "le ciel bleu" en arabe donne "essamae zar9a3", l'arabe ne nécessite pas l'ajout d'une autre unité pour ce genre de construction, d'où cette interférence).
- Ne pas prendre en compte la fonction des pronoms relatifs « qui » (sujet) et « que » (objet, complément, attribut...). Les deux sont généralement remplacés par un même pronom relatif provenant de l'arabe [elathi/elati] - croyant qu'il s'agit là d'une équivalence. On a, par exemple, suite à cela

l'usage du pronom relatif « qui » à la place de « que » : « la définition qui donne l'auteur ».

- Prépositions et adverbes faussement employés : utiliser « pour » au lieu de « de » (dire « c'est un roman pour Kateb Yacine » au lieu de « c'est un roman de Kateb Yacine ») ; utiliser « dans ce propos » (fi hada sadad) au lieu de « à ce propos » (dire « dans ce propos, l'auteur écrit » au lieu de « à ce propos, l'auteur écrit ») ; utiliser « depuis » au lieu de « il y a » (dire « je l'ai rencontré depuis une semaine » au lieu de « je l'ai rencontré il y a une semaine ») ; utiliser « avec » au lieu de « au » (dire « je joue avec le ballon » au lieu de « je joue au ballon ») ; utiliser « de » au lieu de « à » (« dire « la citation est empruntée de Yasmina Khadra » au lieu de « la citation est empruntée à Yasmina Khadra »).
- Appliquer la structure de la phrase négative de LS sur LC (l'outil de négation en arabe est antéposé au verbe). Exemples : « Je ne pas vais à l'école » ; « Abderrahmane jamais il fait des bêtises ».
- Former des constructions verbales en français en les pensant en LS. Exemples : « Désobéir la loi » au lieu de « désobéir à la loi » ; « Applaudir à votre camarade » au lieu de « applaudir votre camarade ».
- Création syntaxique : « Elle travaille enseignante » pour « elle est enseignante ».
- Ne pas inverser le sujet et le verbe pour les modalités interrogatoires : l'interrogation en LS ne fait pas par l'inversion sujet/verbe (le verbe en arabe est antéposé au sujet), par contre en LC si. Exemples : « Où il va ? Où va-t-il ? » ; « Où il va l'élève ? Où va l'élève ? » ; « Quand va venir l'enseignant ? Quand l'enseignant va venir ? »

2.4. Interférence culturelle

Les interférences culturelles représentent un défi et pour les enseignants et pour les apprenants, en particulier lorsque ceux-ci tentent de s'adapter à une langue et à une culture qui leur sont peu familières. Ces interférences émergent lorsque les références culturelles intrinsèques à la langue cible ne sont pas adéquatement intégrées dans le processus d'apprentissage. En d'autres termes, il ne suffit pas d'apprendre le vocabulaire et la grammaire d'une langue ; il est également essentiel de comprendre les contextes culturels et sociaux dans lesquels cette langue s'inscrit. Claude Lévi-Strauss, anthropologue de renom,

avançait que "le langage est le fait culturel par excellence", soulignant ainsi l'indissociabilité entre la langue et la culture. Cette relation intime suggère que la maîtrise d'une langue ne se limite pas à ses aspects techniques, mais englobe également une compréhension profonde de ses valeurs culturelles, de ses normes sociales et de ses pratiques. À travers cette perspective, il est crucial de reconnaître que chaque langue véhicule des références culturelles qui lui sont propres. Par exemple, dans une langue comme le français, des expressions idiomatiques comme "entre chien et loup" évoquent non seulement une réalité linguistique mais également une manière particulière de percevoir le monde. Un apprenant qui n'a pas intégré ce type de référentiel culturel peut éprouver des difficultés à saisir la pleine signification d'un dialogue ou d'un texte. Ces lacunes dans la compréhension culturelle peuvent conduire à des malentendus qui affectent la communication et l'interaction sociale.

C'est pourquoi les enseignants de langues doivent s'efforcer d'incorporer des éléments culturels dans leurs méthodes d'enseignement. Cela peut inclure des études de cas sur des événements historiques ou des coutumes spécifiques, l'analyse de films, de littérature ou de chansons qui mettent en lumière les valeurs et les croyances d'une culture. Par exemple, discuter des traditions de Noël en France ou des conventions sociales entourant les repas peut permettre aux apprenants d'acquérir non seulement du vocabulaire mais aussi une sensibilité aux nuances culturelles qui enrichissent leur expérience linguistique. De plus, il est essentiel de gérer les stéréotypes culturels que les apprenants peuvent apporter avec eux dans le processus d'apprentissage. Les idées préconçues peuvent parfois engendrer des représentations déformées de la culture cible, nuisant à la compréhension authentique de celle-ci. Cela illustre bien l'importance d'une éducation interculturelle, qui non seulement informe les apprenants sur la culture d'autrui, mais encourage également une réflexion critique sur leurs propres pratiques culturelles. Par exemple, les apprenants arabophones qui débarquent dans des contextes francophones peuvent être confrontés à des différences assez marquées en matière de normes sociales, de comportement, et de communication non verbale.

L'interférence culturelle représente un enjeu majeur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, un phénomène qui dépasse les simples compétences linguistiques pour s'ancrer dans la compréhension des contextes culturels. L'enseignement d'une langue doit donc impérativement considérer l'interconnexion entre langage et culture. Le développement d'une approche pédagogique qui intègre des éléments culturels, des discussions sur des stéréotypes, ainsi que des réflexions sur la diversité culturelle, est fondamental pour préparer

les apprenants à non seulement communiquer, mais aussi à interagir de manière significative dans un monde multiculturel. Cela permet d'enrichir leur expérience linguistique et de favoriser une communication plus fluide et authentique dans la langue cible, en facilitant leur intégration dans des environnements culturels variés.

Récapitulation et illustration

Ce type d'interférence se produit généralement lorsque la culture, les représentations et la mémoire collective de la langue cible ne sont pas intégrées dans son apprentissage. A propos du langage et son intime relation avec la culture, Lévi-Strauss dit ce qui suit:

Le langage m'apparaît comme le fait culturel par excellence, et cela à plusieurs titres ; d'abord parce que le langage est une partie de la culture, l'une de ces aptitudes ou habitudes que nous recevons de la tradition externe ; en second lieu, parce que le langage est l'instrument essentiel, le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe...un enfant apprend sa culture parce qu'on lui parle : on le réprimande, on l'exhorte, et tout cela se fait avec des mots ; enfin et surtout, parce que le langage est la plus parfaite de toutes les manifestations d'ordre culturel qui forment, à un titre ou à l'autre, des systèmes ; et si nous voulons comprendre ce que c'est que l'art, la religion, le droit, peut-être même la cuisine ou les règles de la politesse, il faut les concevoir comme des codes fermés par l'articulation des signes, sur le modèle de la communication linguistique.

Charbonnier, Entretiens avec Claude Lévi-Strauss, Paris, 1969. Cité par Hong Giao (1974): <https://books.google.dz/books?id=3UqvmvOpNBkC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

L'interférence culturelle, selon Boualili (s.d), [S]e comporte comme le calque, mais elle s'applique à des unités plus grandes que le mot comme les expressions et les syntagmes figés. Pour exprimer la beauté, les arabophones et les berbérophones ont recours à l'expression « belle comme la lune », expression qui s'applique, en français, à une personne sotte. Le calque est : [U]ne forme d'emprunt d'une langue à l'autre qui consiste à utiliser, non une unité lexicale de cette autre langue, mais un arrangement structural [...] Le mot à mot est de mauvaise traduction scolaire est une forme de calque, comme aussi la traduction littérale d'unités figées (Mounin, 1974).

NB : l'interférence culturelle peut être plus ou moins considérée comme une interférence lexicosémantique (voir *infra*).

2.5. Interférence lexicosémantique

On parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue (Hamers, 1997). L'interférence lexicosémantique peut comprendre plusieurs phénomènes, nous citons la

traduction, la décontextualisation des mots, la méconnaissance du sens figuré du mot, les faux amis, le calque...

Quelques exemples d'interférences lexicosémantiques	
<i>Adjectifs (taille et âge)</i>	« Court » pour « Petit »
	« Grand » pour « Long »
	« Agé » pour « Grand »
	« Jeune » pour « Petit »
	« Je suis plus grand que toi » pour « je suis plus âgé que toi »
<i>Synonymie et faux amis</i>	Utiliser la locution verbale « retourner à » au lieu de « revenir à ».
	Utiliser la locution verbale « revenir à » au lieu de « retourner à ».
	En arabe les verbes « ya3oud » et « yarji3 » peuvent être des synonymes, alors qu'en français ils ne peuvent l'être que dans certains cas.
<i>Interlangue</i>	Création de nouvelles structures lexicales :
	« J'ai coupé la route » pour « J'ai traversé la route »
	« Ne tombez pas les mots » pour « n'insultez pas »
	« Je vais frapper une tour » pour « je vais faire un tour »

Article à consulter pour avoir une idée sur le "français cassé" en Algérie : <https://journals.openedition.org/tipa/1394>

6. Exercice 1

Constituez un corpus (écrit ou oral) d'interférences interlinguales. Décrivez, expliquez et analysez ces dernières suivant la grille d'analyse que nous avons élaborée et vue en cours. Vous pourriez, à titre d'exemple, avoir recours aux réseaux sociaux (Facebook, entre autres) pour la constitution dudit corpus (les commentaires sur Facebook constituent un terrain riche et inexploité). Ci-dessous un modèle à suivre :

Langue maternelle du locuteur	Interférence	Type	Élément altéré	Description/Explication	Correction
L'arabe	« <u>Sourtout</u> »	Phonologique	Le son [y]	Le son [y] a été substitué par une voyelle vélaire arrondie appartenant au système de la langue source : [u]. C'est par ailleurs la seule voyelle vélaire arrondie qui existe en arabe. Le locuteur trouve des difficultés à prononcer correctement cette voyelle vélaire du français.	« Surtout »

7. De la linguistique contrastive à l'analyse des erreurs : critique

L'analyse des erreurs et l'analyse contrastive analysent toutes les deux les erreurs interférentielles (dites aussi erreurs proactives), mais la première, contrairement à la seconde, inclut également les erreurs internes (dites aussi erreurs rétroactives), c'est-à-dire des erreurs qui se produisent à l'intérieur de la langue cible et qui ne sont pas forcément causées par l'influence de la langue première. Il est donc question de parler d'interférence interlinguale et d'interférence intralinguale. L'analyse contrastive proprement dite prend en considération les premiers uniquement. En revanche, l'analyse des erreurs considère les deux. Les deux analyses font partie du domaine de la linguistique contrastive.

4.1. Erreur vs Faute

Dans un usage de tous les jours, faute et erreur sont souvent considérées comme synonymes. Cependant, la didactique des langues les distingue. Le tableau suivant en est récapitulatif :

Erreur	Faute
Compétence	Performance
L'apprenant méconnaît la règle	L'apprenant connaît la règle
L'apprenant ne peut pas la corriger	L'apprenant peut la corriger
Une information (pour la remédiation)	Un lapsus
Etape nécessaire, inévitable	Inattention, négligence, oubli...
Locuteur non natif	Locuteur natif

4.2. L'erreur interlinguistique et l'erreur intralinguistique

Analyser les erreurs implique la prise en considération de deux grands types d'erreurs (qui sont considérés également comme des sources) : l'erreur interlinguale ou interlinguistique (l'influence négative de la LS sur la LC) et l'erreur intralinguale ou intralinguistique (due au système de la LC lui-même et se produit à cause d'une généralisation analogique erronée, d'une méconnaissance des règles de la LC ou d'une application incomplète de celles-ci). Exemple du second cas : « les chacaux » au lieu de « les chacals ». Explication : généralisation de la règle (le mot « chacal » se termine avec « al » comme « animal » (« animaux »), l'apprenant – par analogie, commet l'erreur. Autrement dit, ici, la langue source (ou maternelle) n'interfère pas et n'en est pas la cause.

4.3. L'erreur : classification, description, analyse et remédiation

Il existe plusieurs classifications. Les plus répandues classent l'erreur selon ses catégories à la fois linguistiques (morphosyntaxique et lexico-sémantique...) et grammaticale (articles, adverbe, prépositions, pronoms...). On parle aussi d'erreurs systématiques, d'erreurs d'omission (à cause de l'ignorance des règles grammaticales), d'erreurs d'addition (ajouter un mot ou un morphème inapproprié), fausse sélection (employer un mot à la place d'un autre)... Pour procéder à l'analyse, il faut respecter certaines étapes. Il faut tout d'abord qu'il y ait identification de l'erreur (que celle-ci soit dans un corpus oral ou écrit). Il faut ensuite la décrire en se posant la question suivante : de quelle erreur s'agit-il ? – Phonétique, syntaxique, morphologique, lexical, sémantique... ? Après cela, il faut préciser la catégorie : l'erreur concerne la préposition, la prononciation, le genre, le nombre, le pronom... Il faut par la suite expliquer l'erreur en mentionnant s'il agit d'une erreur intralinguistique ou d'une erreur interlinguistique. S'il est question d'une erreur intralinguistique, il faut préciser la source (méconnaissance de la règle, analogie, application incomplète...). S'il est question d'une erreur interlinguistique, il faut le préciser également en faisant un parallélisme avec la langue source qui en serait la cause. Après cette étape, il est primordial de passer à la correction de l'erreur, puis à la mise en lumière de la règle qui a été transgressée. Cette démarche doit finir par des propositions didactiques (remédiation : qu'est-ce qu'il faut faire pour y remédier ?). Le tableau ci-dessous en présente un modèle :

Langue maternelle du locuteur	Erreur	Source	Catégorie linguistique	Élément altéré/ Catégorie grammaticale	Description/Analyse	Correction	Règle	Remédiation
L'arabe	« Se stylo est bleu »	Intra°	Orthographique/ Syntactique	Déterminant démonstratif « ce »	Confondre le pronom réfléchi « se » et le déterminant « ce ». Cause première de cette erreur : Les homophones grammaticaux	« Ce stylo est bleu »	« Se » s'emploie devant un verbe pour désigner une action réfléchie : « se laver », « se reposer », alors que « ce » s'emploie devant un nom pour désigner l'objet que l'on veut représenter. « Se » s'emploie devant les verbes pronominaux. Il peut être remplacé par « me, te, nous, vous ».	Ex : Rappel de la règle et proposition des activités visant les homophones grammaticaux. Association codes oral/écrit...
L'arabe	« Le bis... »	Inter°	Phonétique/ Orthographique	Phonème/ Voyelle [y]	Le phonème [y] est prononcé [i]. Influence du système vocalique de la LS sur celui de la LC. (voir les <i>interférences phonétiques pour plus d'explications</i>)	« Le bus »	Les lèvres doivent être projetées vers l'avant au moment de l'articulation des voyelles arrondies (ou labiales); c'est le cas de la voyelle [y] (et les autres aussi : [o], [œ], [ɔ], [ɒ], [ɑ], [ɔ̃], [ɑ̃] et [œ̃]).	Retravailler la <u>prononciation</u> et utiliser la méthode phonétique et la lecture systématique. <u>Discrimination</u> et association codes oral/écrit...

8. Exercice 2

Procéder à l'analyse des erreurs intralinguales et interlinguales : de la théorie et de la pratique à la didactisation. Tâche : Constituez un corpus (écrit ou oral) d'interférences interlinguales et intralinguales. Décrivez, expliquez et analysez ces dernières suivant le modèle que nous avons élaboré et étudié en cours (voir tableau "grille d'analyse erreurs intra/interlinguistiques"). Bien entendu, vous n'êtes pas obligés de suivre à la lettre ledit modèle. J'ai conçu ce tableau juste pour vous faire comprendre comment vous devriez organiser votre travail. Par exemple, la case "élément altéré/catégorie grammaticale" peut être incluse dans la case "description/analyse". Pourvu que le travail soit personnel.

Conclusion

L'apprentissage d'une langue étrangère est souvent jalonné de défis et de découvertes, et l'interaction des différents types d'erreurs joue un rôle crucial dans ce processus. Que ces erreurs soient interlinguistiques, provenant de comparaisons entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, ou intralinguistiques, liées à des lacunes au sein même de la langue que l'on apprend, elles constituent des étapes inévitables et essentielles. En effet, l'erreur n'est pas un échec, mais plutôt une occasion d'apprentissage qui offre aux apprenants une précieuse opportunité de réflexion et de correction. Ainsi, il est essentiel pour les enseignants et les apprenants de reconnaître ces erreurs comme des éléments constructifs de l'apprentissage, et d'être prêts à les exploiter à bon escient afin de tirer le meilleur parti de leur expérience d'apprentissage linguistique. Or, il convient, tout d'abord, de distinguer les deux grandes catégories d'erreurs. Les erreurs interlinguistiques apparaissent lorsqu'un apprenant transfère des structures ou des règles de sa langue maternelle vers la langue cible, souvent de manière inconsciente. Par exemple, un francophone apprenant l'anglais pourrait dire "I have 20 years" au lieu de "I am 20 years old", confondant la structure du verbe "avoir" avec celle du verbe "être". Ce type d'erreur souligne l'importance de la sensibilisation à la grammaire et aux structures syntaxiques propres à la langue cible. En revanche, les erreurs intralinguistiques surviennent au sein même de la langue étudiée, comme confondre des temps verbaux ou utiliser des mots de manière incorrecte. Par exemple, un apprenant pourrait utiliser le passé composé dans une situation où le futur serait plus approprié, ce qui reflète une compréhension encore imparfaite des règles de conjugaison. Tout bien considéré, ces erreurs doivent être perçues non comme des signes d'ineptie, mais comme des indicateurs d'un processus d'apprentissage actif, en ce sens que chaque erreur offre l'opportunité d'explorer en profondeur la langue, d'analyser les règles et de renforcer la compréhension globale. L'enseignant peut alors exploiter ces moments d'erreur pour interroger les apprenants sur leurs choix linguistiques, leur permettant ainsi de comprendre les subtilités de la langue et de corriger progressivement leur pratique. Par exemple, après qu'un apprenant a commis une erreur verbale, l'enseignant peut demander : "Pourquoi avez-vous choisi ce temps au lieu de celui-ci ? Quelle nuance cela change-t-il dans votre énoncé ?" Cela incite les étudiants à réfléchir activement sur leur utilisation de la langue et à renforcer leur compétence linguistique, que ce soit en ce qui concerne les langues premières ou les langues étrangères.

Pour ce faire, une approche bienveillante et constructive est nécessaire. L'environnement d'apprentissage doit être conçu de manière à encourager les apprenants à exprimer leurs doutes et à expérimenter leur connaissance de la langue sans craindre le jugement. Cela peut inclure des activités où les erreurs sont normalisées et utilisées comme base de discussion, comme des jeux de rôle ou des travaux en groupe où les apprenants analysent des dialogues et identifient ensemble les erreurs. En sus de cela, l'utilisation de la technologie peut également jouer un rôle dans cette dynamique. Des outils et des applications de correction linguistique offrent des retours instantanés, permettant aux apprenants de voir leurs erreurs et d'apprendre à les corriger immédiatement. Par ailleurs, les forums et les groupes d'échanges linguistiques en ligne peuvent servir de plateformes où les apprenants partagent leurs expériences, confrontent leurs erreurs et développent une communauté d'apprentissage solidaire. Bref, nous dirons en matière de conclusion, que l'erreur, qu'elle soit interlinguistique ou intralinguistique, est un élément incontournable et précieux de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle ne doit pas être considérée comme une entrave, mais plutôt comme une étape naturelle qui enrichit l'expérience d'apprentissage. En reconnaissant l'importance des erreurs et en mettant en place des stratégies pédagogiques adéquates pour les exploiter, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer leur compréhension de la langue tout en renforçant leur confiance. L'erreur est un élément fondamental dans chaque apprentissage. Il est donc essentiel d'en cultiver une attitude positive afin de transformer ces moments en véritables opportunités d'apprentissage. Et pour mettre un point final à ce cours, dans le nuage de mots figurant ci-dessous il y a une phrase en désordre qui a un lien direct avec l'importance de l'erreur. Reconstituez-la (si vous voulez, bien entendu !).



Références

- ✚ Amourouyache E, 2009, « Typologies d'erreurs par contamination linguistique dans les productions écrites d'étudiants en situation bilingue », Synergies Algerie n°8.
- ✚ Asselah-Rahal S, 2000, Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées, Thèse, Université Rennes 2.
- ✚ Ben Hamida T, 2009, « Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français », Synergies Tunisie, n° 1.
- ✚ Dabène L, 1973, « Acquisition des langues en milieu multilingue », Langue française, n°19.
- ✚ Debyser F. (1970) , « La linguistique contrastive et les interférences », Langue française, n°8.
- ✚ Foucambert J, 1976, « Apprentissage et enseignement », Communication et langages, n°32.
- ✚ Gao H, 1974, Le verbe dans l'histoire, Beauchesne : Paris.
- ✚ Grosjean F, (s.d), « BILINGUISME INDIVIDUEL », Encyclopædia Universalis [en ligne].
- ✚ Hamers J-F, 1988, « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue », Langage et société, n°43.
- ✚ Hamers J et al., 1983, Bilinguisme et bilinguisme, Margada : Bruxelles.
- ✚ Hasanat M, 2007, « Acquisition d'une langue seconde : Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe /arabe-français », Synergies Monde arabe n° 4.
- ✚ Heather H, 2014, « Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, n° 2.
- ✚ Jardel J-P, 1979, « De quelques usages des concepts de "bilinguisme" et de "diglossie" », Plurilinguisme : normes, situations, stratégies. Études sociolinguistiques.
- ✚ JAMET C, 2005, « Identification de problèmes et contrastivité ». Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, La problématisation : approches épistémologiques, n° 3.

- ✚ Kasparian S, 2007, « Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie », Revue de l'Université de Moncton.
- ✚ Maume J-L, 1973, « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie)», Langue française, n°19.
- ✚ Medane H, 2015, « L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie », TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage [En ligne].
- ✚ Moreau M-L, 1997, Sociolinguistique. Concepts de base, P Margada : Bruxelles.
- ✚ Mounin G, 1974, Dictionnaire de la linguistique, PUF : Paris
- ✚ Opillard T, 2006, « Bilinguisme, compétences et outils informatiques », Les Actes de Lecture, n°94.